

Washington Cesar Shoiti Nozu (Org.)



EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

sujeitos, movimentos
e interfaces

encontrografia

 ANPEd

Washington Cesar Shoiti Nozu (Org.)

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO sujeitos, movimentos e interfaces

encontrografia

 **ANPEd**

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Design

Diagramação: Carolina Caldas

Design de Capa: Carolina Caldas, utilizando fotografia de Aaron Burden na Unsplash

Revisão

Leticia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação especial e educação do/no campo :
sujeitos, movimentos e interfaces /
Washington Cesar Shoiti Nozu (org.). --
1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora, 2023.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-040-5

1. Educação inclusiva 2. Educação no campo
3. Inclusão escolar 4. Pessoas com deficiência -
Acessibilidade 5. Pessoas com deficiência -
Educação I. Nozu, Washington Cesar Shoiti.

23-171391

CDD-370.91734

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação do campo 370.91734

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Dedicamos esta obra coletiva aos povos dos campos, das águas e das florestas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, em defesa do seu direito fundamental, inalienável e subjetivo à educação escolar. Nessa direção, cultivamos a menção honrosa e afetiva a algumas pesquisadoras que se debruçaram, política e epistemologicamente, e trouxeram visibilidade, no âmbito da pesquisa em Educação brasileira, às interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo: Denise Meyrelles de Jesus, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Katia Regina Moreno Caiado, Maria Antônia de Souza, Marilda Moraes Garcia Bruno e Silvia Márcia Ferreira Meletti.

Traduzir-se

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão;
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

Ferreira Gullar (Toda Poesia)

Sumário

Prefácio	13
----------------	----

Interfaceando Educação Especial e Educação do/no Campo: à guisa de apresentação	17
Washington Cesar Shoiti Nozu	

1. Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: censo educacional em tela	20
Christiano Felix dos Anjos	
Denise Meyrelles de Jesus	
Claudiana Raymundo dos Anjos	

2. (Des)caminhos da inclusão escolar de camponeses público-alvo da Educação Especial: um olhar a partir de indicadores educacionais	35
Eduardo Adão Ribeiro	
Andressa Santos Rebelo	

3. Matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de assentamento em Minas Gerais	49
Esther Aparecida Pantoja de Freitas Oliveira	
Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	
Juliana Vechetti Mantovani Cavalante	

4. A Educação Especial e a Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo/RS: presenças, ausências e silenciamentos 62

Rejane Ramos Klein
Kamila Lockmann

5. Formação inicial de professores na Licenciatura em Educação do Campo da UFES e os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva 83

Juliano Bicker Pereira
Alexandro Braga Vieira
Isalém Angelo Vieira da Silva
Ricardo Tavares de Medeiros

6. As interfaces Educação Especial e Educação do Campo no interior da Amazônia acreana: em foco a formação de professores 102

Nayra Suelen de Oliveira Martins
Laura Ceretta Moreira

7. Educação Inclusiva nas escolas do campo do município de Paranaguá, Paraná: os desafios da formação docente . . 116

Marili Moreira Lopes
Noemi Nascimento Ansay
Carlos França Mosquera

8. Educação Especial no/do Campo: práticas pedagógicas e as múltiplas determinações da realidade 129

Maria Antônia de Souza
João Henrique da Silva
Patrícia Paula Schelp Taniguchi

9. Conexões entre Educação do Campo e Educação Especial: as práticas pedagógicas como elo de superação da exclusão. 146

Lamary Santos dos Reis Coelho
Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Kleber Peixoto de Souza

10. Especificidades e desafios da Educação Especial nas Escolas do Campo da Amazônia	162
Maria Edith Romano Siems Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	
11. Impasses e possibilidades na Educação Escolar Indígena e Inclusiva no território Xukuru-Kariri	175
Larissa Ferreira Ferro Neiza Lourdes Frederico Fumes	
12. Identidade e diferença: o lugar do surdo na cultura Assurini	192
Thaianny Cristine Dias Gaia Waldma Maíra Menezes de Oliveira Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
13. Estudantes surdos em escolas indígenas: o que evidenciam as pesquisas	208
Luciana Lopes Coelho Marilda Moraes Garcia Bruno Michele Aparecida de Sá	
14. Interface da Educação Especial e Educação do/no Campo: culturas, políticas e práticas	224
Alessandra Andrade Cardoso Allan Rocha Damasceno Ramofly Bicalho dos Santos	
15. Entre Trapiches e Porteiras: narrativas investigativas e de processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros	239
Washington Cesar Shoití Nozu Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	
Sobre as autoras e os autores	259

Prefácio

Com muita alegria acolhi o convite para elaboração do prefácio do livro *Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces*, organizado por Washington Cesar Shoiti Nozu, um companheiro que, junto com Patrícia Paula Schelp, tem articulado e fortalecido o Grupo de Trabalho *Pessoas com Deficiências nas Escolas do Campo*, da *Frente em Defesa das Escolas do Campo* do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec).

No âmbito do Movimento da Educação do Campo, assim como na sociedade como um todo, há uma contradição recorrente que precisamos pautar quando assumimos como horizonte de nossas práxis a garantia do direito fundamental, inalienável e subjetivo à Educação dos povos do campo, das águas e das florestas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Em um aspecto, visualizamos a evidência, sempre crescente: de legislações educacionais que estabelecem parâmetros de qualidade e acessibilidade ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE): estudantes com deficiências (intelectual, visual, auditiva, física e múltipla), com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação; de pesquisadores(as), grupos, linhas e redes de pesquisa com esses sujeitos, ampliando os eventos de caráter político e científico e a produção de conhecimento nessa temática, referenciados pela práxis educativa diferenciada, inclusiva, dialógica e emancipadora; e de busca pela inclusão, à medida em que as matrículas de estudantes PAEE que moram no campo, no período mais recente, aumentaram no ensino regular e diminuíram em classes es-

peciais, tanto entre os atendidos pelas escolas urbanas quanto aos atendidos pelas escolas do campo.

Em outro aspecto, o padrão de poder hegemônico na atualidade é de caráter mercadocêntrico, colonialista, antropocêntrico, urbanocêntrico, patriarcal, racista e capacitista, o que implica no avanço das políticas educacionais e curriculares alinhadas com uma perspectiva meritocrática e darwinista, que fortalece relações hierárquicas e padronizadoras de saberes, comportamentos e modos de ser e de viver entre os seres humanos e com os não humanos também. Essa situação estimula relações de intolerância, fobia e preconceito em relação a todo tipo de diferença presente na sociedade e práticas de caráter conservador, que em nome de um padrão a ser alcançado, invisibiliza as diferenças existentes na sociedade e viola os direitos dos sujeitos PAEE já garantidos nas legislações vigentes.

Por esse motivo, a criação do Grupo de Trabalho *Pessoas com Deficiências nas Escolas do Campo*, integrando a Frente em Defesa das Escolas do Campo do Fonec, cumpre papel muito significativo ao visibilizar e afirmar a presença dos estudantes da Educação Especial nas escolas públicas do campo e nas comunidades tradicionais e camponesas, e de apresentar suas demandas e necessidades específicas no âmbito do Movimento da Educação do Campo.

Isso aconteceu, por exemplo, com a elaboração da Plataforma da Educação do Campo para o Governo Lula, construída em diálogo com os fóruns e comitês estaduais de Educação do Campo, movimentos e organizações sociais e sindicais populares dos povos tradicionais e camponeses, instituições de ensino superior públicas e redes de ensino para a agenda política do Governo Lula, como também para os governos estaduais e parlamentares eleitos, com a intencionalidade de afirmar as Políticas Públicas de Educação do Campo e dotá-las de plena potencialidade na garantia do Direito à Educação dos povos do campo.

Na Plataforma, é possível constatar que, na atualidade, grande parcela de estudantes com deficiência se desloca do campo para acessar escolas localizadas nas sedes dos municípios, em torno de 101.521 estudantes. Essa situação tem suscitado questionamentos e esforços dos pesquisadores no sentido de compreender os motivos que explicam o aumento de matrículas de estudantes PAEE em escolas regulares? Como as escolas urbanas se or-

ganizaram para receber os estudantes do campo? E como se deu o desenvolvimento desses estudantes ao longo desse período?

Também é possível constatar, entre as informações reunidas na Plataforma, que menos da metade dos estudantes camponeses PAEE, que estão matriculados tanto em escolas urbanas quanto em escolas nas comunidades do campo, frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), seguido das seguintes reflexões: como é organizado esse AEE? Quais as demandas desses atendimentos? Qual a formação dos profissionais que atuam nesse AEE?

Na prática, essa Plataforma constitui o primeiro documento do Fonec que inclui demandas específicas e emergenciais das pessoas com deficiência que moram nos territórios do campo, sistematizadas pelo GT *Pessoas com Deficiências nas Escolas do Campo*:

- Fomento às pesquisas e propostas pedagógicas para fortalecer a escolarização das pessoas com deficiências nas escolas públicas do campo;
- Aumento da frota de transporte adaptado e a manutenção dos mesmos;
- Apoio e financiamento para implantação de salas de recursos multifuncionais;
- Adequar a oferta do AEE onde houver a formação em alternância;
- Fomento à produção de materiais educativos aos estudantes do campo PAEE.

Este livro, que está sendo disponibilizado aos leitores com a sua publicação nesse momento, vai contribuir muito no enfrentamento à contradição que abordamos anteriormente, ao disponibilizar um conjunto muito variado de capítulos, oriundos de várias regiões brasileiras, produzidos por pesquisadores que pautam diferentes aspectos, sujeitos e temáticas no campo da Educação Especial, e da educação inclusiva, em interface com a Educação do Campo e com a Educação Escolar Indígena, nos processos de formação de professores e professoras, sendo capaz de colaborar com a superação de uma narrativa muito recorrente na comunidade educacional e científica brasileira, de que inexistem publicações, produção de conhecimento, grupos e redes de pesquisa que pautam a Educação dos sujeitos do

campo, das águas e das florestas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

A leitura dos capítulos que integram este livro vai nos ajudar sobremaneira a compreender com mais consistência as diferenças e especificidades que configuram a complexidade da Educação Especial, formada por seus sujeitos com deficiências e habilidades pluriversas, em seus territórios e territorialidades construídas nas relações que estabelecem entre si e com a natureza, e vão criando seus pertencimentos relacionais, interculturais, que fazem a diferença quando são visibilizados nas políticas e práticas educacionais.

A vida de todas as pessoas com deficiência importa.

A Educação das Pessoas com Deficiência do campo e da cidade importa.

A Emancipação de todas as Pessoas com Deficiência importa.

Os Direitos Humanos e Sociais de todas as Pessoas com Deficiência importam.

O Bem Viver das Pessoas com Deficiência do campo e da cidade importa.

As Territorialidades diversas de todas as Pessoas com Deficiência importam.

Boa leitura a todos, todas e todes!

Salomão Hage

Professor do Instituto de Ciências da Educação da UFPA

Frente em Defesa da Escola do Campo do FONEC

Interfaceando Educação Especial e Educação do/no Campo: à guisa de apresentação

Washington Cesar Shoiti Nozu

A histórica produção de estigmatização, de marginalização e de desigualdade de contingentes populacionais brasileiros — sobretudo quanto ao gozo de condições básicas de existência — tem ensejado movimentos de luta e de resistência.

Do amplo conjunto desses contingentes humanos, destacamos, nesta obra coletiva, os povos dos campos, das águas e das florestas e as populações com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Esses sujeitos, individuais e coletivos, têm empreendido, no cenário brasileiro, manifestações em prol de reconhecimento político, jurídico e identitário, inclusive no âmbito da educação. Espirais de lutas e de resistências que reivindicam o acesso a bens materiais/imateriais comuns e a atenção às especificidades/necessidades individuais e coletivas desses sujeitos.

Nessa perspectiva, a educação constitui-se em um direito humano-fundamental, que deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente de suas condições etárias, socioeconômicas, étnico-raciais, físicas, intelectuais, sensoriais, linguísticas, culturais, de sexo biológico, de orientação se-

xual, de identidade de gênero, de origem, entre outras. Enquanto processo de formação, a educação deve comprometer-se com o pleno desenvolvimento humano, com a atenção às pluralidades de ser e de estar no mundo e com os outros, com o fortalecimento de sociabilidades democráticas e cidadãos.

No âmbito da educação brasileira, as pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação têm apresentado demandas incorporadas pela área da Educação Especial. Por seu turno, os povos dos campos, das águas e das florestas têm constituído movimentos por uma Educação do/no Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, dentre outras “Educações” constituídas por identidades socioterritoriais.

Sob os auspícios da política de Educação Inclusiva, cujos contornos mais concretos passam a ser identificados, no Brasil, a partir dos anos 2000, alguns documentos passam a sinalizar interfaces da Educação Especial e da Educação do/no Campo, reiterando o direito à escolarização dos povos dos campos, das águas e das florestas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, bem como a atenção às suas diferenças socioculturais e às suas necessidades educacionais específicas.

Diante da complexidade político-pedagógico-epistemológica na construção das interfaces da Educação Especial e da Educação do/no Campo, um conjunto pioneiro de pesquisadoras passou a debruçar-se sobre a temática: Denise Meyrelles de Jesus (Universidade Federal do Espírito Santo), Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Universidade do Estado do Pará), Katia Regina Moreno Caiado (Universidade Federal de São Carlos), Maria Antônia de Souza (Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Tuiuti do Paraná), Marilda Moraes Garcia Bruno (Universidade Federal da Grande Dourados) e Silvia Márcia Ferreira Meletti (Universidade Estadual de Londrina).

Os deslocamentos, questionamentos e posicionamentos dessas pesquisadoras disseminaram-se por meio de produções científicas, orientações de trabalhos acadêmicos, palestras e formações de professores. Um trabalho que germinou e potencializou as discussões acerca das interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo. Nesse processo, foi criado: em 2020, a Rede Educação Especial dos Campos, sob coordenação de Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (Universidade do Estado do Pará), que agrega

pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior brasileiras; e, em 2021, o Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo, mediado por Patrícia Paula Schelp (Universidade Federal do Paraná e Universidade Tuiuti do Paraná), que integra a Frente das Escolas do Campo do Fórum Nacional de Educação do Campo, envolvendo pesquisadores, professores, estudantes e movimentos sociais do campo.

É nesse cenário que emerge o presente livro, com o intuito de contribuir para a ampliação do debate sobre os sujeitos, os movimentos e as interfaces da Educação Especial e da Educação do/no Campo. Trata-se de um trabalho coletivo (e também afetivo!), desenvolvido por 40 pesquisadoras/es vinculadas/os a 19 instituições de ensino superior, distribuídas nas cinco macrorregiões brasileiras.

O livro é constituído por 15 capítulos que compartilham pistas, fagulhas, rastros, denúncias, anúncios, desafios, dificuldades e possibilidades para o trânsito entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Como fios coloridos movimentados por agulhas de diferentes formas e tamanhos, os capítulos foram entremeando-se, compondo o tecido da obra. Nessa costura, destacamos cinco eixos-novelos que alinhavaram atravessamentos e ressonâncias das interfaces da Educação Especial e da Educação do/no Campo: os indicadores educacionais do Censo Escolar; a formação de professores; as práticas pedagógicas; as articulações entre identidades e diferenças; e a produção do conhecimento.

Esperamos que as tessituras compartilhadas nos 15 capítulos do livro possam colaborar para a elucidação das interfaces da Educação Especial e da Educação do/no Campo, para a produção de pauta política emancipatória e para a qualificação do processo de escolarização dos povos dos campos, das águas e das florestas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Boa leitura!

1. Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: censo educacional em tela

Christiano Felix dos Anjos

Denise Meyrelles de Jesus

Claudiana Raymundo dos Anjos

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.1

Considerações iniciais

Pensar o público-alvo da Educação Especial nos espaços do campo tem sido uma tarefa emergente dentro da realidade educacional brasileira. Durante muitas décadas, tais sujeitos, dentro da realidade do campo, encontraram-se em status de invisibilização de suas demandas. O contexto das modalidades de ensino Educação do Campo e da Educação Especial tem vivido sob um espectro de produção de “não existência” (Santos, 2006) a partir de ações de grupos hegemônicos que visam deslegitimar a realidade do campo e tensionam constantemente direitos conquistados por aqueles que se debruçam em possibilitar uma educação de qualidade dentro da diversidade e diferença cultural do campo.

Autores como Caiado e Meletti (2011) e Nozu (2017) sinalizam as fragilidades presentes nos espaços do campo para o público-alvo da Educação Especial, que reforçam a produção de “desigualdade e exclusão” (Santos,

2007). Nesse sentido, concordamos com a hipótese de uma “dupla exclusão”, de Caiado e Meletti (2011), tanto do público-alvo da Educação Especial quanto daquele que não é público-alvo, excluído dos seus processos de escolarização dentro do campo.

A esse respeito, mesmo com fragilidades e tensões latentes, é importante chamar a atenção que as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, que encontram respaldo nos principais documentos norteadores nacionais tanto da Educação do Campo quanto da Educação Especial. Nesse sentido, cabe destacar a força que as interfaces dessas duas modalidades começam a ganhar, principalmente a partir de 2002, com a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Brasil, 2002) e a Resolução nº 2/2008 (BRASIL 2008a). Nessas, temos o estabelecimento de diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Ao seu turno, também temos, em complemento à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), estabelecido que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008b, p. 17).

Outra conquista importante se encontra no Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2014, Lei nº 13.005/2014, com vigência no decênio de 2014 até 2024, que garante, em sua meta 4, “o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2014, s/p).

Tendo isso em vista, o presente capítulo tem por objetivo trazer um recorte de nossa tese intitulada *Cartografando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes creíveis*. Tal recorte busca visibilizar a realidade das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, a partir dos dados oficiais ofertados

pelo MEC/INEP,¹ pois é a partir do censo educacional que políticas públicas são balizadas com vistas a garantir o direito à educação desse alunado. Nessa direção, iremos nos aproximar do quantitativo de escolas presentes nas localizações diferenciadas referente aos anos de 2009 e 2018 visando mostrar volatilidade dos dados.

Sob tal aspecto, descreveremos nossas inferências a partir dos conceitos de Boaventura de Sousa Santos de “sociologias das ausências” e “sociologia das emergências” (Santos, 2006), somados a natureza metodológica da “cartografia simbólica” do mesmo autor (Santos, 2011).

Boaventura de Sousa Santos: conceitos basilares e direcionamentos metodológicos

A partir da teorização de Santos, entendemos a existência de uma tensão que gera avanços e retrocessos no reconhecimento tanto da Educação do Campo quanto da Educação Especial. Funcionam como algo tangível que ora possibilita, ora dificulta a efetivação do acesso, da qualidade e da permanência em um sistema escolar público, como fundamento de uma perspectiva que direcione para uma educação para todos e leve em conta as diferentes realidades sociais que compõem o nosso país. Tal tensão sempre buscou deslegitimar o “outro”. Assim, Santos nos alerta para a existência de um sistema de desigualdade e exclusão presente na realidade social (Santos, 2007) e que este é hierarquizante: por essa via, para o lado da desigualdade, temos a integração social, mas aqueles que estão nele encontram-se abaixo na hierarquia do sistema; como sua presença é indispensável para se manter a desigualdade, ele ainda se encontra dentro desse sistema de pertencimento. Por sua vez, no sistema de exclusão, o pertencimento se dá pela maneira em que se é excluído.

Por esse viés, podemos pensar a Educação Especial e a Educação do Campo incluídas dentro desse sistema de desigualdade e exclusão. A pessoa com deficiência sempre foi relegada, sendo excluída pela sua deficiência, desqualificada a partir de sua diferença. Cria-se um discurso

1. Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

de verdade baseada em um tipo de normalidade, e a pessoa se encontra excluída. Ao mesmo tempo, se pensarmos no mesmo sistema de desigualdade, ela não tem a força produtiva de gerar capital; logo, o aluno público-alvo da Educação Especial se encontra tanto abaixo no sistema de desigualdade quanto excluído.

Por essa ótica, Santos (2006) demonstra a necessidade de se pensar em um outro tipo de racionalidade que ajude a desvelar experiências sociais. Para isso, o autor nos apresenta um novo olhar sobre a realidade social vigente, tal olhar versa sobre a possibilidade de visibilizar realidades antes não percebidas pela produção de “não existência”, denominada de “sociologia das ausências”. A compreensão de que não existe apenas uma forma de pensar as experiências do mundo; em vez de pensar em uma totalidade apenas, ela nos ajuda a perceber várias totalidades, e a partir dessa percepção entender que essas totalidades coexistem, não se hierarquizam, não se excluem.

Por outro lado, a partir da “sociologia das ausências”, temos a “sociologia das emergências”, enquanto a primeira permite credibilizar as existências antes desacreditadas, a segunda possibilita tratar tais existências como objeto de cuidado. Com esse entendimento, a “sociologia das emergências” busca encontrar alternativas que se colocam dentro de possibilidades realistas, permitindo uma ampliação simbólica das experiências em um exercício de imaginação sociológica que permite conhecer melhor a esperança possível dentro do que foi desvelado.

A partir da “sociologia das ausências” e da “sociologia das emergências”, podemos tomar as interfaces Educação Especial e Educação do Campo como realidades credíveis dentro do espectro social e desierarquizá-las. Nesse sentido cultivamos em nossa pesquisa a natureza metodológica da cartografia simbólica, a qual Santos (2011) sinaliza como potente ferramenta sociológica que ajuda a materializar essas realidades antes invisíveis, desconstruindo hierarquias que promovem a desigualdade e a exclusão nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Santos (2011) nos diz que a cartografia combina características tanto das ciências naturais quanto das ciências sociais. Nela buscamos formas de evidenciar diversos espaços, identificar estruturas da realidade social existentes dentro do âmbito educacional. Ao mesmo tempo, em uma aproximação mais delimitada, identificamos os processos existentes,

que formam a percepção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Concomitantemente, podemos pensar os mapas, seus territórios e fronteiras como uma representação geográfica real, pois, em nosso olhar cartográfico, as representações simbólicas se constituem no interior de contextos específicos, que só serão vislumbrados dentro de determinadas realidades locais que se permitiam se mostrar. Assim sendo, buscaremos apontar para uma interface cosmopolita entre a Educação Especial e a Educação do Campo: um exercício de desterritorializar e reterritorializar os diferentes espaços constitutivos da interface entre essas duas áreas, evitando silenciamentos e hierarquizações.

Para operacionalizar nossa cartografia simbólica das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, evidenciaremos um mapa simbólico a partir dos dados quantitativos do censo educacional disponibilizado anualmente pelo MEC/INEP, usaremos os dados brutos denominado microdados, que são dados não tratados, sem nenhum tipo de filtro ou análise. Macalli (2017) nos ajuda a compreender a importância da utilização dos dados quantitativos em meio a análise qualitativa desses dados, quando escreve:

Os procedimentos de análise de dados numéricos também podem contribuir significativamente na compreensão e possíveis soluções de inúmeros problemas e indagações no campo educacional. Se estas formas de análise forem associadas às metodologias qualitativas haverá um enriquecimento na compreensão dos processos e fatos educacionais pesquisados (Macalli, 2017, p. 44).

Dessa forma, trazer o censo educacional como um elemento para construção de um mapa simbólico sobre os dados quantitativos nos ajuda a ilustrar e colocar em análise como vem se dando esse acesso ao público que consideramos compor as interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Para a organização e extração dos microdados, utilizamos o programa de Statistical Package for the Social (SPSS), desenvolvido pela IBM para o sistema operacional Windows. O nosso recorte de tempo se deu no censo educacional dos anos de 2009 e 2018; iniciamos em 2009, tendo em vista a Política Nacional de Educação Especial do ano de 2008, além de termos o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial

se iniciando e materializando no censo via o Atendimento Educacional Especializado e as salas de recursos multifuncionais. Escolhemos 2018 por ser o ano de fechamento da coleta de dados de nossa tese. Debruçaremos sobre os dados referentes ao número de escolas urbanas/rurais e o número de matrículas do público-alvo da Educação Especial por localização diferenciada, que consiste em áreas de assentamento, indígenas e quilombolas.

O que os dados nos revelam?

O nosso primeiro conjunto de dados (tabela 1) diz respeito especificamente ao que o censo nos oferece em relação ao quantitativo de escolas e sua situação de funcionamento por região brasileira.

Tabela 1 - Quantitativo de escolas por situação de funcionamento

2009											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	
Fun.	5 619	16 231	22 830	47 424	5 684	1 951	14 174	6 404	31 089	9 832	161 238
Par.	230	3 245	1 417	14 551	150	661	305	2 629	1 973	7 728	32 889
Fec. 2009	39	385	176	1 148	25	51	115	546	187	509	3 181
F.A.	69	501	344	1 779	71	256	109	465	434	730	4 758
2018											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	
Fun.	6 757	13 826	22 694	30 462	6 211	1 588	15 513	4 359	33 588	6 674	141 672
Par.	348	3 631	2 003	14 729	155	554	417	1 682	2 608	6 567	32 694
Fec. 2018	63	858	599	5 803	61	136	91	352	151	297	8 411
F.A.	446	5 426	1 815	15 257	293	830	817	3 688	2 250	5 645	36 467

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: U – Urbano/ R – Rural/ Func. – Funcionamento/ Par. – Paralisado/ Fec. – Fechado/ F.A. – Fechamento Acumulado

O censo escolar nos mostra o número de escolas e sua situação de funcionamento, que se divide em: escolas funcionando, escolas paralisadas, escolas paralisadas no ano do censo e o fechamento acumulado, que consiste no número de escolas que foram fechadas somadas nos anos anteriores ao censo. O primeiro dado que gostaríamos de chamar a atenção é relativo ao número de escolas rurais e urbanas em funcionamento: observamos que nas regiões Norte e Nordeste temos sempre um número maior de escolas em áreas rurais do que em áreas urbanas. Em 2009, temos um total de 21.850 escolas na região Norte em ambas as áreas, sendo que 74,28% correspondem às escolas rurais; no Nordeste, onde se somam 70.254 escolas urbanas e rurais, temos a predominância de escolas rurais, somando 67,50%. Já no ano de 2018, na região Norte, de 20.583 escolas, 67,17% são rurais; no Nordeste, do quantitativo total de escolas, 53.156 (57,30%) são rurais. O cotejamento dos dados apresentados nos permite perceber que, apesar da predominância de escolas rurais nessas duas regiões, podemos apontar para o alto número de fechamentos dessas escolas em todas as regiões.

Um dado preocupante é o fechamento acumulado das escolas no decorrer dos anos: de 2009 até 2018, das escolas urbanas no Brasil, 447,32% foram fechadas; por sua vez, nas escolas em áreas rurais, temos um aumento de 726,74%, relativo às escolas fechadas, levando em conta o tempo observado no censo, representando um acúmulo total de 36.467 escolas fechadas, tanto urbanas quanto rurais.

Tabela 2 - Quantitativo de escolas por localização e localização diferenciada

2009											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
Loc. Difer.	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	Total
Não Ap.	22 737	43 941	5 610	13 130	5 665	1 320	14 155	6 018	31 042	9 472	153 090
Assen.	0	1 864	0	1 304	0	330	0	202	0	144	3 844
Ind.	11	534	2	1 478	5	236	8	119	13	46	2 452
Quil.	54	946	5	302	13	65	11	65	33	169	1 663
Total	22 802	47 285	5 617	16 214	5 683	1 951	14 174	6 404	31 088	9 831	161 049
2018											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
Loc. Difer.	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	Total
Não Ap.	6 737	9 421	22 510	26 069	6 171	999	15 430	3 951	33 526	6 283	131 097
Assen.	0	1 567	0	2 146	0	273	0	180	0	126	4 292
Ind.	4	2 126	19	636	2	257	11	147	7	35	3 244
Quil.	9	378	77	1 538	35	22	6	48	46	216	2 375
Total	6 750	13 492	22 606	30 389	6 208	1 551	15 447	4 326	33 579	6 660	141 008

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: U – Urbano/ R – Rural/ /Loc. Difer. – Localização diferenciada/ Não Ap. – Não se aplica/ Assen. – Assentamento/ Ind. – Indígena/ Quil. – Quilombola

Nesse contexto, novamente podemos evidenciar um quantitativo de escolas em localização diferenciada em áreas de assentamento, indígena e quilombola, tendo predominância nas regiões Norte e Nordeste. A região Sudeste fica com o menor quantitativo de escolas de assentamento e indígena, comparada aos outros estados, e a região Sul se coloca com o menor quantitativo de escolas em território quilombola. Evidenciamos a existência de escolas indígenas e quilombolas em áreas consideradas urbanas, mas que ainda são territórios representados por essas populações. Dessa forma, temos um aumento, de 2009 para 2018, de 32,30% em escolas indígenas e 42,81% em escolas quilombolas em áreas urbanas e rurais. Em áreas rurais, o número de escolas de assentamento sofreu um acréscimo de 11,65%, as indígenas de 32,65% e as quilombolas de 42,34%.

Ao olharmos separadamente as localizações diferenciadas por região, notamos queda do número de escolas em quatro das cinco regiões, quando

chamamos a atenção para a localização de assentamento nos anos estudados. Na região Norte, temos uma queda de 15,93%, no Centro-Oeste um decréscimo de 17,27%, no Sul menos 6,73% e no Sudeste menos 12,5% no número de escolas. Por sua vez, nas escolas indígenas, duas regiões possuem queda do número de escolas: temos o Nordeste, com diminuição de 56%, e o Sudeste com menos 23,91%. Pensando as realidades da localização quilombola, três regiões apresentam decréscimo de escolas: a região Norte, com menos 60,04% de escolas; a região Centro-Oeste, com menos 66,15%; e a região Sul, com diminuição de 26,15%. Podemos evidenciar que os territórios quilombolas são os que possuem o maior percentual de fechamento de escolas.

Os dados que apresentamos a partir dos microdados do censo educacional nos apresentam informações significativas sobre a realidade das escolas públicas brasileiras e o quanto esses números nos desvelam as condições reais que o público-alvo da Educação Especial vivencia dentro do contexto escolar das escolas do campo.

Ao apreciarmos o percentual retratado de escolas rurais fechadas, vamos na mesma direção de discussão apontada por Ferreira e Brandão (2017), quando analisam o fechamento de escolas do campo no Brasil. Os autores trazem sobre duas observações que consideramos importantes dialogar. A primeira diz respeito à questão do movimento identificado na metade da década de 90. Em seu estudo, eles chamam a atenção especificamente para o período do governo Fernando Henrique Cardoso, no qual se deu o início do fechamento das escolas rurais, e apontam também para a intenção neoliberal do reconhecimento do camponês como sendo uma população atrasada. Os autores, analisando o fechamento de escolas nos anos de 1990 até 2010, acrescentam que, mesmo com a promessa do governo de Luiz Inácio Lula da Silva de dar mais atenção para escolas do campo, não encontraram pistas dos frutos desse compromisso nos anos analisados.

Os autores também nos provocam reflexão sobre os custos da educação nas escolas rurais. Ferreira e Brandão (2017) também revelam que a justificativa dos municípios para fecharem escolas rurais diz respeito aos gestores serem “movidos pela ideia de que a manutenção do ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos” (Ferreira; Brandão, 2017, p. 82). Ao seu turno, há uma contradição quanto a essa justificativa dada pelo poder público de que o ensino no campo é “economicamente

insustentável”, pois os dados dos autores demonstram alto custo por aluno transportado para as escolas urbanas, revelando falta de planejamento na gestão do ensino ou má intenção no uso — ou desvio — do dinheiro público por parte dos gestores públicos (Ferreira; Brandão, 2017).

Assim sendo, podemos inferir que a existência de uma política sistêmica de fechamento de escolas do campo não se sustenta pelo discurso da falta recursos. Tal política de precarização vem se dando no decorrer das últimas décadas quando aproximamos o nosso estudo com o de Ferreira e Brandão (2017). Uma outra inferência que podemos apontar a partir dos dados é o processo de nucleação fortalecido nos últimos anos. Rodrigues *et al.* (2017) discutem o processo de nucleação e fechamento de escolas e relatam a existência de um processo de desativação da escola não nucleada, representada no censo escolar com o status de paralisada (presente neste capítulo na tabela 1) por cinco anos a seu posterior fechamento.

Corroborando essa afirmação, Vendramini (2015) contribui com nossa discussão quando analisa as políticas que são pensadas para as escolas rurais.

[...] as escolas em meio rural são penalizadas por meio da restrição orçamentária, sendo forçadas a aceitar programas escolares de baixa qualidade, com flexibilização dos conteúdos e foco na gestão racional, apoiados por organismos internacionais e dissociados das condições de acesso e permanência na terra, bem como das lutas por educação rural/do campo (Vendramini, 2015, p. 64).

Com o fechamento e nucleação, os alunos se veem obrigados a passar por trajetos mais distantes da comunidade onde moram; desvinculam-se das vivências de sua realidade local e podem ter sua identidade negada (Rodrigues *et al.*, 2017). Outro entrave diz respeito ao transporte escolar, que muitas vezes assume contornos de precariedade nesses espaços rurais, caracterizado como inseguro, irregular e “inadequado para os alunos” (Vendramini, 2015, p. 64), dificultando ainda mais o acesso do aluno à escola em que é matriculado. Ao mesmo tempo que torna a jornada diária cansativa, fazendo com que isso crie dificuldades para o processo de aprendizagem desses sujeitos. De nossa perspectiva, esse aspecto é outro complicador, pois a precariedade do transporte público não deveria acontecer, levando

em conta o custo de tal transporte, demonstrado no estudo de Ferreira e Brandão (2017).

Seguindo o fluxo dos dados, quando olhamos o quantitativo de escolas referente aos territórios de assentamento, indígenas e quilombolas, podemos considerar a especificidade desses territórios como fundamental para o impedimento do fechamento, bem como a força dos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo. A diferença entre ser caracterizado pelo censo como escola em área rural sem definição território ou ao grupo social e cultural ao qual pertence tem tido um peso distinto das escolas que se encontram presentes dentro dos espaços de assentamento, indígena e quilombola. Tal fato, ao olharmos para os dados, parece fazer diferença na hora de efetivar o fechamento de escolas. Compreendemos tal questão quando voltamos nosso olhar para a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acrescentando um parágrafo único ao artigo 28, que diz:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014, s/p).

Assim sendo, mesmo que os dados nos ofereçam sustentação e demonstrem crescimento nacional de escolas nos referidos territórios, regionalmente existe uma porcentagem de escolas de assentamento, indígenas e quilombolas sendo fechadas, como demonstrado anteriormente. Os fatores que podemos inferir para essa realidade dizem respeito à diminuição de algumas populações em determinadas áreas e crescimento em outras, ou escolas que antes eram específicas de algum território terem deixados de ser específicas para serem “escolas rurais”.

Ao seu turno, existem também, no censo educacional, outros povos e comunidades tradicionais para além dos indígenas e quilombolas. A partir desse aspecto, temos um público invisibilizado e fragilizado que, ao se encontrar fora do censo escolar por mecanismos desenvolvidos pelo poder público, acaba por se fazer não existente.

Nesse sentido, entendemos como Santos (2007) a presença de uma linha invisível abissal. Os dados do censo escolar sobre as escolas em áreas rurais e sobre as que são caracterizadas dentro do censo como localizadas em territórios indígenas, quilombolas e assentamentos visibilizam a presença de políticas públicas sendo materializadas a partir da legislação nacional, que garante o direito à educação para esses sujeitos, mas, ao mesmo tempo, criaram mecanismos, nas últimas décadas, que sistematizaram de forma constante a “produção da não existência” (Santos, 2007, p. 71), pois ao mesmo tempo que a Educação do Campo e a Educação Especial em interfaces se encontram inseridas no contexto educacional elas se encontram “do outro lado da linha” (Santos, 2007, p. 71).

Assim, Santos (2018, p. 28) nos esclarece: “estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser-se impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos”. Por sua vez, estar “desse lado da linha” (Santos, 2007, p. 71) equivale, como apontamos, ao movimento de reprodução capitalista que potencializa a forma de educação urbana como sendo a única que deve ser valorizada. O “outro lado da linha” é entendido como sendo “o reino da ignorância” (Santos, 2018, p. 28).

Considerando nossa cartografia simbólica, entendemos que os dados traduzem a tensão existente nas políticas públicas que materializam as interfaces Educação Especial e Educação do Campo e a existência de mecanismos de desigualdade e exclusão dentro da realidade educacional brasileira.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo uma cartografia simbólica das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, utilizando dados referentes ao censo educacional disponibilizado pelo INEP/MEC dos anos 2009 e 2018. Foi evidenciado o quantitativo de escolas nacionais localizadas em áreas urbanas/rurais e, mais especificamente, as escolas que se apresentam em áreas diferenciadas, que culturalmente se encontram inseridas em territórios pertencentes aos povos do campo que o censo delimita.

Ao analisarmos os dados, inferimos que, mesmo com políticas educacionais que foram conquistadas em forma de direitos garantidos aos povos do

campo e ao público-alvo da Educação Especial pertencentes a esses povos, são evidentes mecanismos de invisibilização que abarcam a manutenção da desigualdade e exclusão que sempre acompanharam esses sujeitos em diversas esferas, no âmbito do direito à educação. Tais direitos se tornam fragilizados e repletos de tensões e contradições.

Essas fragilidades acabam tomando força cada vez maior, de invisibilizar experiências representadas pela vasta esfera social e cultural presente nesses espaços. Dessa forma, percebemos que os mecanismos presentes de produção de “não-existência” estão a favor de uma visão predominante de educação voltada à especificidade da cidade. Isso nos diz que as interfaces Educação Especial e Educação do Campo acabam por perder, de forma velada, sua garantia constitucional do direito à educação para aqueles que se encontram em localidades rurais.

Seguindo essa direção, consideramos importante buscar um caminho para que os alunos em ambas as condições se apropriem da cultura do campo e dos saberes construídos nele, possibilitando interfaces entre as duas modalidades, sem que lhes seja negado o direito ao conhecimento socialmente produzido, bem como àquele gerado em suas realidades locais.

Gilberto Dimenstein (2012) chama a atenção para o que ele nomeia de “cidadão de papel”, em que o cidadão tem seus direitos garantidos por normatizações a partir dos processos de regulação protegidos pelo Estado, mas é apenas uma letra em uma legislação. “O cidadão brasileiro na realidade usufrui de uma cidadania aparente, uma cidadania de papel. Existem em nosso país milhões de cidadãos de papel (Dimenstein, 2012, s/p). Tais considerações dizem respeito a uma emergente necessidade de termos um olhar atento para as políticas públicas que são fomentadas para os povos do campo, pois quando os direitos são conquistados a partir de lutas realizadas pela própria população invisibilizada, eles se encontram sempre no limiar de serem perdidos.

Referências

BRASIL. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2008a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%20de%20de%2028%20de%20abril,conselhos%20de%20municipais%20estaduais%20e%20federal%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Microdados do censo educacional ano 2009**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2009.zip. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Microdados do censo educacional ano 2018**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2018.zip. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Eras. Educ. Espec.**, Marília, v. 17, n. SPE1 ago. 2011. Disponível em: <https://doaj.org/article/760bdeacf4a1451292e5745a-791f3a24>. Acesso em: 01 ago. 2022.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2012.

- FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da Educação do Campo. **IMAGENS DA EDUCAÇÃO**, v. 7, p. 76-86, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317634858_Fechamento_de_escolas_do_campo_no_Brasil_e_o_transporte_escolar_entre_1990_e_2010_na_contramao_da_educacao_do_campo#:~:text=Analisamos%2C%20neste%20artigo%2C%20as%20pol%C3%ADticas%20de%20fechamento%20de,o%20fechamento%20de%20escolas%20no%20e%20do%20campo. Acesso em: 01 ago. 2022.
- MACALLI, A. C. **Trajetória escolar de alunos com deficiência: matrículas do censo escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
- RODRIGUES, A. C. S.; MARQUES, D. F.; ROGRIGUES, A. M.; DIAS, L. G. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação e Realidade**, Edição eletrônica, v. 42, p. 707-728, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ3Yj75WDy9cKTRm4dwqpjp/>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Edições Almedina. Coimbra, 2018.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: as linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Rev. Novos Estudos**, [s. l.], v. 79, nov. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/#:~:text=A%20profunda%20dualidade%20do%20pensamento%20abissal%20e%20a,sofisticadas%20linguagens%20t%C3%A9cnicas%20da%20ci%C3%Aāncia%20e%20da%20jurisprud%C3%Aāncia](https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/#:~:text=A%20profunda%20dualidade%20do%20pensamento%20abissal%20e%20a,sofisticadas%20linguagens%20t%C3%A9cnicas%20da%20ci%C3%A4ncia%20e%20da%20jurisprud%C3%Aāncia). Acesso em: 01 ago. 2022.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitada**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-815.
- VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas do campo? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 31. n. 03. p. 49-69, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://doaj.org/article/203ee4aa0bd04060bd1c9562188e237b#:~:text=RESUMO%3A-Tendo%20como%20ponto%20de%20partida%20a%20quest%C3%A3o%20sobre,no%20Brasil%2C%20em%20Portugal%20e%20nos%20Estados%20Unidos>. Acesso em: 01 ago. 2022.

2. (Des)caminhos da inclusão escolar de camponeses público-alvo da Educação Especial: um olhar a partir de indicadores educacionais

Eduardo Adão Ribeiro
Andressa Santos Rebelo

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.2

Abrindo caminhos

Preferimos compreender a inclusão escolar como um caminho, um processo nem sempre contínuo e, por vezes, tortuoso, mas que deve ser percorrido. É nele que encontramos os aprendizados, nos quais os erros e acertos podem ser sopesados, em que mesmo os pequenos detalhes importam na decisão dos rumos tomados. Gostaríamos, neste capítulo, de narrar trechos de caminhos — e também (des)caminhos — da inclusão escolar de camponeses público-alvo da Educação Especial. A sinuosidade que nos envolve advém de épocas passadas — e de alguns passados presentes — em que tanto os sujeitos que vivem no campo quanto os que possuem alguma necessidade especial eram marginalizados e invisibilizados enquanto cidadãos. No âmbito educacional, os camponeses tiveram, por muito tempo, seus modos de vida desprezados em prol de projetos urbanocêntricos, já os sujeitos da Educação Especial eram relegados a ambientes segregados e excludentes.

O cenário encarou uma mudança importante, no âmbito nacional, a partir dos anos 2000, quando a inclusão passou a ser adotada enquanto orientadora das políticas públicas. Sob essa ótica, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, com objetivo de criar diretrizes para superar práticas discriminatórias e garantir que todos tenham o direito a estudarem juntos. Em seu texto, definiu enquanto público-alvo da Educação Especial (PAEE) as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, traçou serviços e recursos a partir dos quais a escola pode ser reestruturada e atender as especificidades dos estudantes. Essas particularidades são expressas, no que tange ao foco de nosso estudo, pela garantia de projetos pedagógicos que contemplem a interface da Educação Especial com a Educação do Campo, assim como a indígena e quilombola, sendo elaborados com base nas diferenças socioculturais dessas populações (Brasil, 2008a).

A Educação do Campo é compreendida como aquela destinada ao atendimento das diferentes populações que vivem no meio rural, sejam agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Buscando estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas nessa área, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 reforça os objetivos da Educação do Campo com a universalização do acesso, permanência e sucesso escolar. Quanto aos alunos PAEE que residem no campo, salienta que sua escolarização deve ocorrer preferencialmente em escolas comuns da rede regular (Brasil, 2008b).

O Plano Nacional de Educação, publicado em 2014, em sua meta 4, prevê a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos sujeitos PAEE. De acordo com o texto, esse atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo um sistema inclusivo, com salas de recursos multifuncionais (SRM), em escolas urbanas e do campo, além de classes, escolas ou serviços especializados. O documento propõe, ainda, a organização de tecnologias pedagógicas que articulem as particularidades da Educação Especial e Educação do Campo (Brasil, 2014).

A adoção da perspectiva inclusiva pelas políticas públicas e legislação nacionais de educação, por si só, já representa uma conquista de diferentes

movimentos de luta, seja de pessoas com deficiência ou das populações que vivem no meio rural. Entretanto, o cenário da prática ainda padece de problemas, conforme apontam estudos de diversas localidades do país (Anjos, 2016; Fernandes, 2015; Mantovani, 2015; Nozu, 2017; Ribeiro, 2020; Sá, 2015). Nessa toada, almejamos analisar os indicadores educacionais relacionados à inclusão escolar de camponeses PAEE no Brasil, especificamente de matrículas e estruturas das escolas, considerando os recortes de 2008, 2013 e 2018. Organizamos o texto em uma seção metodológica, outra com resultados e discussões, bem como algumas considerações ao final.

Percorrendo as estradas

Ao construir este capítulo, adotamos uma pesquisa predominantemente documental, cuja principal fonte teve caráter estatístico. Ressaltamos, no entanto, que mesmo com o cerne da pesquisa sendo quantitativo, os dados foram cotejados com a literatura temática da área.

As fontes estatísticas são dados brutos, sejam censitários, amostrais ou administrativos, que se constituem como “matéria-prima” para confecção dos indicadores sociais. Tais dados ainda não se encontram totalmente contextualizados e analisados, mas são potentes para interpretação da realidade, bem como na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. Sobre a Educação Básica, a principal base de dados no Brasil é o Censo Escolar, que congrega informações sobre as instituições escolares e suas estruturas, assim como de matrículas, número de alunos, sua caracterização, tipo de ensino, dentre outros (Jannuzzi, 2006).

O Censo Escolar da Educação Básica é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo as informações mais completas divulgadas por meio de arquivos compactados denominados de microdados, disponíveis publicamente no sítio da instituição.¹ No primeiro semestre de 2022, tal base sofreu modificações significativas no que concerne às variáveis presentes nos microdados, restringindo algumas informações disponibilizadas, principalmente referente às matrículas. A adequação ocorreu sob justificativa de atender à Lei nº

1. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>.

13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados) (Brasil, 2018), evitando possíveis identificações de informações pessoais dos alunos registrados pelo Censo. Entretanto, ressaltamos que os dados deste estudo foram coletados anteriormente a essa modificação, além de não oferecerem riscos à violação de informações protegidas legalmente, em razão de não abordarmos casos individualizados de alunos.

Para produzir os indicadores, então, foi empreendido um levantamento a nível nacional dos microdados mencionados. Considerando que a PNEE-PEI, um dos principais marcos políticos na área da inclusão escolar, foi publicada em 2008, utilizamos como recorte temporal o período que compreende 2008, 2013 e 2018, com intuito de abranger os possíveis impactos gerados por esse documento no cenário investigado, na última década. Os microdados encontravam-se, antes da mudança, divididos em quatro bancos: docentes, turmas, escolas e matrículas. Para este capítulo, selecionamos somente os dois últimos para coleta de dados, os quais foram extraídos por meio do software IBM SPSS – 24.

Dessa maneira, em cada recorte selecionado, pinçamos algumas variáveis que poderiam ter utilidade para as discussões deste capítulo. No tocante às escolas, identificamos o número total na zona rural, bem como o quantitativo equipado com dependências e sanitários acessíveis e com SRM. Em relação às matrículas, centramo-nos no PAEE que reside no campo.² Inicialmente, extraímos o número total de matrículas desses sujeitos, identificando e excluindo aquelas em duplicidade,³ para nos aproximarmos ao máximo do número real de estudantes nesse contexto. Posteriormente, os dados foram filtrados de acordo com a localização da escola (zona urbana ou rural), a modalidade de ensino (regular ou especial) e pela matrícula no AEE. Concluídos tais procedimentos, os indicadores foram sistematizados e reunidos em duas tabelas, a fim de possibilitar sua descrição e análise.

2. Não foram objeto deste estudo as matrículas da Educação de Jovens e Adultos, bem como de cursos profissionalizantes.

3. Para fins de financiamento da Educação Especial, permite-se a contabilização da matrícula no AEE, sem prejuízo da efetivada no ensino regular, o que inicialmente foi regulamentado pelo Decreto nº 6.253/2007 e, atualmente pelo Decreto nº 10.656/2021 (Brasil, 2007; 2021).

Na escola

Para nos aproximarmos do contexto escolar camponês, elaboramos a tabela 1 apresentando os indicadores relacionados às estruturas físicas que as escolas possuem para atender o PAEE.

Tabela 1 – Estruturas físicas nas escolas do campo

Ano	Total de Escolas	Dependências Acessíveis	Sanitários Acessíveis	SRM
2008	86.868	1.505	1.817	587
2013	45.248	2.306	3.057	1.668
2018	57.664	6.226	9.287	4.844

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Inicialmente, salientamos a tendência de fechamento das escolas do campo. Os indicadores da tabela 1 apontam a existência de 86.868, no ano de 2008, quantitativo que passou para 45.248, em 2013, chegando a 57.664. Apesar de um ligeiro aumento no último período, quando consideramos o recorte como um todo, verificamos a diminuição de 33,61% nas escolas dessa localização. Em um panorama mais amplo, existia um total 250.350 escolas no Brasil em 2008, número que saltou para 286.014, em 2018, um aumento de 14,24% (Ribeiro, 2020). Verifica-se que, em paralelo ao aumento numérico geral de escolas no país, as instituições em funcionamento na zona rural vêm enfrentando diminuição.

O fechamento dessas escolas, como alerta Anjos (2016), é uma realidade no país, indicando dois destinos desses estudantes, que ou são encaminhados para locais que servem como escolas polo em sua região ou para instituições urbanas. A situação é preocupante mesmo que permaneçam nesses polos, sobretudo porque não é incomum apresentarem perspectivas urbanas, deixando de lado os interesses e características desses camponeses.

Souza *et al.* (2023), ao estudarem alguns municípios do estado de Goiás, relatam que o descaso do poder público com as populações camponesas é de longa data. Assim, destacam as pesquisadoras que a justificativa de

fechamento, em geral, está atrelada a corte de gastos, de modo que ocorre a predominância da dimensão econômica sobre a social. Citam, ainda, o caso de um município que, por meio de lei, chegou a fechar cerca de 90 escolas do campo de uma só vez em 2007. A crítica situação vivenciada pelos alunos camponeses tem feito com que muitos “[...] percam a identidade com o seu território e busquem o espaço urbano para fixarem, definitivamente, sua moradia, contribuindo para o esvaziamento do campo” (Souza *et al.*, 2023, p. 34).

É interessante pensar em como o fechamento dessas instituições pode aumentar a distância dos estudantes camponeses e sua escola. A distância a qual nos referimos não é meramente física, mas também simbólica. Além de terem de percorrer caminhos, em geral, mais longos até a zona urbana, esses alunos podem enfrentar maiores barreiras para a escolarização. Para o PAEE, tais barreiras podem ser potencializadas por problemas que vão desde estigmas e preconceitos, questões de acessibilidade no transporte a dificuldades para o AEE.

A tabela 1 também nos apresenta dados sobre as estruturas físicas das escolas situadas no meio rural. As dependências acessíveis referem-se aos espaços e acessos de circulação internos das escolas, sendo que, no primeiro ano do estudo, estavam presentes em 1.505 instituições. Em 2013, esse número aumentou para 2.306 e passou para 6.226 no ano de 2018. Em termos percentuais, o aumento total foi de 313,68%, porém, mesmo no último ano analisado, as escolas com dependências acessíveis representavam somente 10,79% do total dessas instituições.

Em relação aos sanitários, o Censo Escolar disponibiliza uma variável própria, separando esses locais dos demais ambientes. Em 2008, foram 1.817 escolas registradas com banheiros acessíveis, quantitativo que aumentou para 3.057 em 2013. Já em 2018, os dados sinalizam para 9.287 escolas com esse tipo de acessibilidade. Nesse item, encontramos um crescimento de 411,11% entre 2008 e 2018. No entanto, assim como as demais dependências, o aumento percentual no período não significa sequer metade dessas escolas com banheiros acessíveis, pois em 2018, ainda somavam 16,10% do total.

Em sua pesquisa, Santos (2018) também constata a mesma situação. Para além da falta de acessibilidade nos sanitários, alerta para a ausência de pisos

táteis, rampas, equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e transporte que sejam adequados à utilização do PAEE. Sem eles, o processo de ensino e aprendizagem desse público fica comprometido, colocando em questão o próprio direito à educação dos sujeitos camponeses.

Assim, em que pesem os aumentos observados no período de 2008 a 2018, a matéria acessibilidade ainda merece destaque nas discussões, principalmente para problematizar até que ponto os dados estatísticos são fidedignos ao contexto que enfrenta o PAEE em cada escola.

Entendemos a acessibilidade como um sistema que deveria englobar a totalidade escolar, arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental e metodológica (Pletsch; Souza, 2021). Os dados do Censo Escolar (tabela 1) referem-se à acessibilidade arquitetônica ou física. Mesmo considerando apenas a acessibilidade física, a predominância de maiores índices nos sanitários em relação às demais dependências traz um alerta para escolas em que são realizadas adequações pontuais enquanto todo o entorno permanece sem acessibilidade aos alunos. Essa situação pode caracterizar uma “acessibilidade meramente formal”, em que são atendidas algumas adequações mais urgentes, como nos banheiros, mas no restante da escola o estudante com deficiência ou mobilidade reduzida ainda não possui autonomia (Ribeiro, 2020).

De acordo com Gonçalves (2014), a acessibilidade arquitetônica ainda demanda muito debate no meio acadêmico, pois muitos locais no meio rural ainda não possuem os padrões mínimos exigidos pela legislação. Sua pesquisa em áreas de assentamento indica que as escolas ainda contam com ambientes inadequados, de forma que as aulas são ministradas em salões ou mesmo embaixo de árvores. Apesar dos esforços dos professores, as poucas condições dessas escolas dificultam o interesse dos alunos, causando grande evasão escolar.

Fernandes (2015) pontua também que as escolas objeto de sua pesquisa enfrentam precárias condições no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica. Encontrou instituições superlotadas, sem rampas ou, quando existentes, feitas de modo inadequado, falta de pavimentação interna, ausência de piso tátil e inexistência de adaptações. Essa conjuntura dificulta a mobilidade dos estudantes com deficiência, sendo que, em alguns casos, precisam ser carregados para ter acesso ao ambiente externo.

Por fim, a tabela 1 também contém informações sobre a disponibilidade de SRM. No primeiro ano, foram registradas 587 escolas do campo com essa estrutura. Esse número aumentou para 1.668 em 2013 e atingiu 4.844 no ano de 2018. No recorte temporal em questão, ocorreu, portanto, um aumento de 725,21% no número de SRM, o que, em 2018, representava 8,4% do total de escolas do campo. Assim, dentre as estruturas físicas analisadas, a SRM é a de menor incidência no meio rural, seguida por dependências e sanitários acessíveis, respectivamente.

Pesquisas como a de Palma (2016), Santos (2018) e Silva (2017) encontraram algumas localidades no meio rural cujas escolas não possuem disponibilidade de SRM; outras, quando dispõem, têm seu funcionamento em locais improvisados. Destacam que existem casos em que, nos espaços previstos para este serviço, são realizadas atividades para os professores, sala de cópia de documentos ou acomodações de setores administrativos no local. Essa readequação do espaço da SRM para fins diversos ou sua inutilização, de acordo com os autores, vem demonstrando a falta de prioridade no atendimento dos estudantes PAEE. Além disso, Nozu (2017, p. 57) questiona se a atuação da Educação Especial tem se atentado à

[...] elaboração de estratégias e recursos pedagógicos, aos princípios e valores, culturas e especificidades dos alunos oriundos do campo ou se tão somente tem reproduzido um modelo de Educação Especial 'urbano-cêntrico' nas escolas do campo.

Diante desse cenário e a fim de complementar as análises, coletamos dados sobre as matrículas desse contexto. Os dados gerais dos camponeses indicam que, em 2008, havia 9.585.893 matrículas, diminuindo para 9.134.135 em 2013 e 8.029.761 no ano de 2018. Acerca do PAEE, organizamos a tabela 2, com dados sobre as matrículas desses estudantes de acordo com a modalidade de educação e frequência no AEE.

Tabela 2 – Matrículas de camponeses PAEE

Ano	Escolas Urbanas				Escolas do Campo			
	Total	Regular	Especial	AEE	Total	Regular	Especial	AEE
2008	44.699	20.618	24.081	7.841	38.561	36.424	2.137	9.434
2013	59.945	46.673	13.272	20.508	68.662	67.640	1.022	14.608
2018	77.572	68.776	8.796	30.043	96.767	96.439	328	27.711

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ao analisar a tabela 2, notamos que o total de matrículas do PAEE que vive na zona rural tem aumentado. Em 2008, foram registrados 83.260 estudantes, total este que teve aumento de 54,46%, chegando a 128.607 em 2013. Já em 2018, após novo crescimento, agora mais tímido, de 35,55%, atingiram 174.339 alunos. Desde o primeiro ano analisado, o percentual de aumento em relação ao último foi de 109,39%.

Na zona urbana, em 2008, 20.618 alunos camponeses estavam matriculados em classes comuns e 24.081 em classes especiais ou escolas exclusivas, integrando o total de 44.699. Foi registrado aumento para um total de 59.945 alunos em 2013, dos quais 46.673 estudavam em classes comuns e 13.272 em classes especiais ou escolas exclusivas. Já em 2018, os indicadores sinalizam para a somatória de 77.572 alunos, sendo 68.776 matriculados em classes comuns e 8.796 nos ambientes segregados. Desse grupo, os dados sinalizam 7.841 estudantes no AEE em 2008. No ano de 2013, houve crescimento das matrículas para 20.508 e, em 2018, para 30.043, terminando o período em questão com 38,72% do PAEE recebendo tal atendimento.

Acerca do PAEE que reside e estuda no campo, em 2008, do total de 38.561 alunos, 36.424 estavam matriculados em classes comuns, 2.137 em classes especiais ou escolas exclusivas. Já no ano de 2013, houve aumento para 68.662 alunos, dos quais 67.640 estavam em classes comuns e 1.022 nos ambientes segregados. No último ano analisado, os dados apontam para um total de 96.767 escolares, sendo 96.439 matriculados em classes comuns e 328 nas classes especiais ou escolas exclusivas. Sobre as matrículas do AEE nas escolas do meio rural, os dados indicam 9.434 em 2008, número que

cresceu para 14.608 no ano de 2013 e 27.711 no último recorte estudado, atingindo 28,63% do PAEE, ou seja, uma diferença de 10% em relação aos que estão matriculados na zona urbana.

A partir dessas informações, ressaltamos o aumento das matrículas de camponeses PAEE. Trata-se de uma tendência já identificada por outros pesquisadores, que destacam a influência das políticas públicas de inclusão escolar como um dos fatores preponderantes (Corrêa; Rebelo, 2019; Gonçalves, 2014; Lozano, 2019; Sá, 2015). As influências das políticas dessa área afetam também os movimentos de concentração desse público nas classes comuns em detrimento das classes especiais ou escolas exclusivas, conforme vemos na tabela 2. Ao considerar esses fenômenos isoladamente, poderíamos chegar à conclusão de que o PAEE está efetivamente sendo incluído. No entanto, Sá (2015) pondera que os dados de matrículas podem não refletir a real situação de populações como a indígena, que têm tido dificuldades em acessar direitos como a educação.

Acerca da in/efetividade do direito à educação, especificamente a uma educação inclusiva, outros dados da tabela 2 acenam para algumas hipóteses. Apesar do significativo aumento das matrículas do PAEE que vive no campo, uma minoria recebe AEE, seja na zona urbana ou na rural, sendo que o maior percentual não chega sequer a 40% desses estudantes.

Outro ponto é o fluxo de alunos que necessitam se deslocar do meio rural onde vivem para serem escolarizados ou receberem AEE na zona urbana, constituindo 44,49% das matrículas. Lozano (2019) já havia chegado a dado semelhante estudando os indicadores do estado de São Paulo, assinando como possíveis justificativas a proximidade da residência com a área urbana, a comodidade de pais que trabalham na cidade, bem como a falta de vagas em escolas do campo.

O esvaziamento do espaço escolar no meio rural, aliado à falta de acessibilidade, SRM e oferta de AEE aos estudantes PAEE, corrobora a problematização de Ribeiro e Nozu (2022) de que as disputas pelo controle dessas populações têm operacionalizado uma inclusão aos moldes urbanocêntricos de educação. Tal processo tem contribuído para o esfacelamento do espaço escolar pertencente às comunidades camponesas.

Prelúdio de um novo dia

Durante o percurso que fizemos neste capítulo, objetivamos analisar indicadores educacionais relacionados à inclusão escolar de camponeses PAEE no Brasil. A partir dos resultados, tentamos delinear alguns “achados”, na esperança de que possam movimentar e deslocar outros caminhan-tes como nós.

Encontramos disposições sobre a educação do PAEE que reside na área rural em alguns documentos político-normativos (Brasil, 2008a, 2008b, 2014), demonstrando, ainda que de forma incipiente, a tentativa de assegurar expressamente o direito à escolarização desses estudantes na sala de aula comum.

Descrevemos e analisamos dados sobre as escolas do campo e elementos de estrutura física nelas disponíveis. Uma constatação que tem sido recorrente em nossas pesquisas e similares é a do fechamento ininterrupto de escolas situadas no meio rural, sendo que, no período em questão, ocorreu uma diminuição de 33,61%, representando quase 30.000 escolas que deixaram de funcionar de 2008 a 2018. Das que restaram, mesmo com aumento percentual em relação às estruturas disponíveis de acessibilidade e SRM, os índices ainda se encontram em níveis alarmantes, não ultrapassando 17% das escolas, no melhor dos cenários.

Com atenção aos indicadores de matrículas, identificamos o aumento do PAEE que vive no campo, chegando a 109,39% em 2018. Desses estudantes, há um fluxo que necessita deslocar-se do campo para ser escolarizado ou receber AEE na zona urbana, atingindo a marca de 44,49% em 2018. Os dados indicam que, da totalidade de matrículas, a maioria encontra-se em classes comuns, tanto na zona urbana quanto na rural. Já em relação ao público que frequenta o AEE, verificamos um panorama menos otimista. De fato, vem ocorrendo crescimento nas matrículas desse atendimento, porém sequer contempla 40% dos alunos. As informações do AEE também indicam como o serviço é distribuído de modo desigual entre a zona urbana e a rural, já que naquela há um percentual maior de matrículas em relação às escolas do campo.

O cenário encontrado nos coloca em alerta sobre as perspectivas, tanto presentes quanto futuras, dos camponeses PAEE. Não há como dissociar a

questão de problemas estruturais do país, mas também não podemos normalizar a violação de direitos dessas populações. Enquanto as mudanças caminham a passos lentos, existem estudantes em situação de vulnerabilidade no âmbito escolar, estando ausentes a estrutura e atendimento adequados às suas necessidades. Desse modo, se para algumas pessoas a inclusão sinaliza a proximidade com dias melhores e de mais oportunidades, para outros o dia parece demorar a raiar.

Referências

- ANJOS, Christiano Félix dos. **Realidades em contato: construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/40gHoi8>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3QlQpnS>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3DEjrrm>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/3Bhet30>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/47gpdNG>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <https://bit.ly/3XD74DG>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008b. Disponível em: <https://bit.ly/3PgpZla>. Acesso em: 27 mar. 2023.

- CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues.; REBELO, Andressa Santos. Contexto escolar dos alunos da educação especial em escolas do campo em Corumbá MS: análise dos indicadores educacionais. **Perspectivas em Diálogo**. Naviraí, v. 6, n. 13, p. 62-79, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/3JHiv8i>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3TKv5bm>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRO-NERA**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/3JN-lr3d>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3. ed. Alínea, 2006.
- LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/3FPyBf1>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo** Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3K9i0Vr>. Acesso em 1 ago. 2023.
- NOZU, Washington Cesar Shoit. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3W1inF4>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/42E4QYp>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de Souza. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. In: PLETSCHE, Márcia Denise. (Org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Encontrografia: Campos dos Goytacazes, 2021. cap. 1, p. 13-25.
- RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados**. 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3h9vXYo>. Acesso em: 27 mar. 2023.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoit. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e52/1–26, 2022. Disponível em: <http://bit.ly/3FWKCPX>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SÁ, Michele Aparecida de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3LVR2Tg>. Acesso em: 27 mar. 2013.

SANTOS, Edineide Rodrigues dos. **A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista, RR**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/3FWD4wB>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/3ZpnSPc>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SOUZA, Francilane Eulália de *et al.* Os camponeses no movimento de negação do direito à educação escolar na mesorregião norte e do sul goiano. In: SOUZA, Francilane Eulália de (Org.) **Territórios em disputa no fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás**. Guarujá: Científica Digital, 2023. cap. 1, p. 13-35.

3. Matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de assentamento em Minas Gerais

Esther Aparecida Pantoja de Freitas Oliveira

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Juliana Vechetti Mantovani Cavallante

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.3

Considerações iniciais

Historicamente, as populações que vivem nas zonas rurais do país sofrem com o descaso do poder público no que se refere aos direitos sociais básicos, incluindo o acesso a uma educação de qualidade. Segundo os dados levantados por Pereira (2017), cerca de 69.906 mil escolas públicas nas áreas rurais foram fechadas entre os anos de 1995 e 2014 em todo o território nacional. Esses dados denunciam o fechamento de escolas no campo e a emergência da realização desta discussão (Pereira; Souza, 2017) nas políticas públicas e pesquisas relacionadas à Educação. Caiado e Meletti (2011) também chamam a atenção para o silenciamento e a falta de produções científicas relacionadas à interface entre a Educação no Campo e a Educação Especial.

A Educação no Campo, assim como a Educação Especial, são modalidades de ensino diferenciadas que apresentam suas próprias peculiaridades e necessidades. De acordo com o capítulo V, art. 58º da Lei nº 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — a Educação Especial

é a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996; 2013). A Educação do Campo, por sua vez, compreende as populações rurais, isto é, os estudantes que vivem em áreas consideradas fora das zonas urbanas, atendendo, dessa forma, os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2010).

Caiado e Meletti (2011, p. 103) discutem que o direito à escola deve compreender não somente a matrícula, mas também a “permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo”.

De acordo com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Brasil, 2020), os assentamentos de reforma agrária são entendidos como um conjunto de unidades agrícolas, instaladas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em um imóvel rural, a fim de atender as famílias de agricultores e trabalhadores rurais que não possuem condições econômicas para adquirir um imóvel na zona rural (Brasil, 2020). No entanto, Leite (2012, p. 110) chama atenção para a concepção de assentamento dentro do contexto brasileiro, tendo em vista que este termo esteve atrelado a duas ideias principais: a delimitação de um novo “espaço” criado por meio de uma intervenção estatal e às características advindas das lutas dos movimentos sociais.

Os assentamentos rurais são espaços diversos, que possuem suas próprias histórias, características e complexidades. Desse modo, não há uma definição ou modelo único de assentamento, podendo esse ser constituído de forma diversa e caracterizado pelo espaço em que está constituído, assim como pela comunidade a que lhe pertence.

Segundo Lucas e Vale (2014), a questão agrária relaciona-se ao conceito de concentração da propriedade fundiária, com seus primórdios marcados pela época colonial, caracterizando-se, até os dias atuais, por meio de uma ação mercantil ligada ao sistema capitalista de produção. Dessa forma, o processo de obtenção e distribuição da terra no Estado aconteceu de forma totalmente desigual, beneficiando poucas famílias com grandes extensões de terra, enquanto milhares de outras sequer possuíam um pequeno espaço para garantir

sua própria sobrevivência. Durante o processo de redemocratização do estado advindo, principalmente, do trabalho realizado pelos movimentos sociais, já foi possível, segundo o site do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, beneficiar cerca de três mil famílias que já estão assentadas no estado de Minas Gerais (MST, 2022).

Os assentamentos rurais, portanto, são apoiados pelas reivindicações advindas dos movimentos sociais, como o MST, que buscam garantir o alcance aos direitos dos povos do campo, inclusive os direitos relacionados ao acesso à educação. No entanto, apesar dos visíveis esforços de diversos movimentos sociais, a Educação Especial no país ainda enfrenta diversos percalços, principalmente nas regiões rurais, onde as dificuldades são ainda maiores, tendo em vista que esses estudantes sofrem com uma “dupla privação” (Bicalho; Silva; Damasceno, 2018).

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo foi mapear as matrículas de alunos da educação especial que vivem e estudam em áreas de assentamento no estado de Minas Gerais no ano de 2020 segundo as modalidades e etapas de ensino.

Os caminhos da pesquisa

Os procedimentos de análise de dados quantitativos permitem que cada pesquisadora ou pesquisador possa criar uma dimensão numérica dos dados e informações utilizadas nos temas de estudos. De acordo com Gatti (2004, p. 26), “[...] é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas”.

Diante disso, para essa pesquisa, foram utilizados os Microdados Educacionais da região sudeste no ano de 2020, disponibilizados para download pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para o tratamento dos dados, foi utilizado o software Statistical Package for the Social Science (IBM SPSS Statistics) com a função de select case nas variáveis “Código da unidade federativa da escola” (CO_UF = 31) e “Localização diferenciada da escola” (TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = 1) para selecionar os casos exclusivos de escolas em áreas de assentamentos no estado de Minas Gerais.

Em seguida, verificou-se a frequência das matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação (IN_NECCESSIDADE_ESPECIAL) para identificar a quantidade de matrículas de estudantes da Educação Especial. Posteriormente, utilizou-se as variáveis correspondentes às “etapas de ensino” (TP_ETAPA_ENSINO) para identificar a presença desses estudantes em cada uma das etapas da educação básica. Em seguida, foram utilizadas as variáveis “Educação Especial Exclusiva” (IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA), “Ensino Regular” (IN_REGULAR), “Educação de Jovens e Adultos” (IN_EJA) e “Ensino Profissionalizante” (IN_PROFISSIONALIZANTE) para identificar as matrículas em cada uma dessas modalidades de ensino.

O próximo passo foi apresentar os dados obtidos em tabelas feitas no programa Excel para a demonstração dos resultados. Para verificar o número de matrículas existentes da Educação Básica nas modalidades da Educação Especial, Ensino Regular, Ensino Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos em escolas localizadas em áreas de assentamento, buscou-se contabilizar, primeiro, o total de matrículas em cada uma dessas modalidades. Os resultados dessa busca podem ser vistos na tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas de alunos da Educação Especial segundo a modalidade de ensino¹ em assentamentos em MG (2020)

	Educação Especial Exclusiva	Regular	EJA	Profissionalizante ²
Matrículas que não são da Educação Especial	0	8 016	263	424
Matrículas da Educação Especial	0	151	1	3
Total	0	8 167	264	427

Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do INEP (Brasil, 2020).

1. Para este capítulo não foram considerados os 248 casos ausentes apresentados no censo escolar do ano de 2020.
2. De acordo com o dicionário de Dados da Educação Básica de 2020, o “Modo profissionalizante de ensino correspondente às turmas de cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (Cursos FIC) articulados à EJA ou concomitantes; ou de cursos técnicos de nível médio nas formas articulada (integrada ou concomitante) ou subsequente ao ensino médio e de normal/magistério”.

A partir da tabela 1, é possível perceber que, no período analisado, a modalidade de Ensino Regular é a que apresenta a maior quantidade de matrículas. Com relação aos alunos da Educação Especial, as matrículas correspondem a 1,8% do total de matrículas presentes em escolas regulares localizadas em áreas de assentamento no estado em 2020. Além disso, destaca-se o fato de não haver nenhum registro de matrícula em uma escola especial exclusiva. No entanto, é importante ressaltar que garantir apenas as matrículas desses alunos nas escolas regulares não é o suficiente para assegurar a participação efetiva da educação formal e emancipação humana.

Em seguida, as análises serão redirecionadas para a quantidade de matrículas nas escolas de Educação Infantil conforme mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Matrículas em escolas de assentamento na Educação Infantil

Educação Infantil	Matrículas Totais	Matrículas de alunos da Educação Especial
Creche	189	0
Pré-escola	637	4
Total	826	4

Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do INEP (Brasil, 2020).

Podemos perceber, na tabela 2, que foram registradas 4 matrículas da Educação Especial. Salienta-se que a Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, devendo, portanto, ser ofertada regularmente pelas escolas públicas. No entanto, conforme pesquisas realizadas pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) (Brasil, 2014, p. 6), “As crianças de 0 a 5 anos e onze meses residentes em áreas rurais vivem um processo de ocultamento, omissão e acesso desigual às políticas públicas”, uma vez que os dados divulgados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário evidenciam que

As crianças de 0 a 6 anos do campo encontram-se praticamente excluídas da educação infantil. Os indicadores nacionais evidenciam a desigualdade de acesso e a praticamente inexistência de instituições no caso do segmento de 0 a 3 anos de idade (Brasil, 2014, p. 6).

Meletti e Bueno (2011, p. 286) ressaltam que:

A totalidade dos estudos sobre desenvolvimento de crianças com deficiência, especialmente aqueles vinculados à área de saúde, consideram os anos iniciais de vida como fundamentais para a superação de dificuldades específicas geradas pela deficiência. Tanto é assim que, em todas as áreas da deficiência, se recomenda a implementação de estimulação precoce ou essencial voltada para crianças com idade inferior a três anos.

Nesse direcionamento, a ausência de matrículas de alunos da Educação Especial na creche deve ser questionada, indicando um “[...] descompasso entre as políticas de saúde e as de educação” (Meletti; Bueno, 2011, p. 286).

Em seguida, na tabela 3, mostram-se os resultados de matrículas no Ensino Fundamental I, isto é, do 1º ao 5º ano. Enquanto na tabela 4 encontra-se os dados correspondentes ao número de matrículas no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

Tabela 3 – Matrículas em escolas de assentamento na modalidade do Ensino Fundamental I

Fundamental I de 9 anos	Matrículas Totais	Matrículas de alunos da Educação Especial
1º Ano	566	3
2º Ano	589	5
3º Ano	625	5
4º Ano	624	9
5º Ano	640	13
Total	3044	35

Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do INEP (Brasil, 2020).

Tabela 4 - Total de matrículas em escolas de assentamento na modalidade do Ensino Fundamental II

Fundamental II de 9 anos	Matrículas Totais	Matrículas de alunos da Educação Especial
6º Ano	730	19
7º Ano	786	17
8º Ano	806	29
9º Ano	695	20
Total	3017	85

Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do INEP (BRASIL, 2020).

Percebe-se pelas tabelas 3 e 4, que o número de matrículas de alunos da Educação Especial no Ensino Fundamental I e II é elevado ao compará-lo com o da Educação Infantil. Esse dado pode estar atrelado à falta de escolas que proporcionem o atendimento educacional infantil em áreas de assentamento, pois, de acordo com Santos e Garcia (2020), a nucleação das escolas da Educação Escolar Infantil e Fundamental marca presença em muitos municípios “sob o argumento financeiro de redução dos custos de manutenção de uma escola e como alternativa à superação da multisseriê” (Santos; Garcia, 2020, p. 274). Outra modalidade mapeada foi o Ensino Médio, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 5 - Matrículas em escolas de assentamento no Ensino Médio

Ensino Médio	Matrículas Totais	Matrículas de alunos da Educação Especial
1º Ano	365	15
2º Ano	304	3
3º Ano	310	6
4º Ano	0	0
Não seriada	0	0
Total	979	24

Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do INEP (Brasil, 2020).

Tabela 6 - Matrículas em escolas de assentamento na modalidade Ensino Médio Integrado

Ensino Médio integrado	Matrículas Totais	Matrículas de alunos da Educação Especial
1ª série	154	2
2ª série	76	1
3ª série	71	0
4ª série	0	0
Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Médio) ³	126	0
Total	427	3

Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do INEP (Brasil, 2020).

Ao cotejar com o Ensino Fundamental I e II, esses dados podem indicar a crescente evasão escolar nessa etapa de ensino. De acordo com Santos e Garcia (2020), em 2017, 89,7% das escolas de ensino médio estavam localizadas no meio urbano e apenas 10,3% encontravam-se no campo, “é a menor participação do meio rural em toda a educação básica” (Santos; Garcia, 2020, p. 284). Ademais, assim como na oferta do Ensino Médio, o ensino técnico também evidencia um número reduzido de matrículas. Com relação aos alunos da Educação Especial no Ensino Médio Integrado (Técnico), a representação é de aproximadamente 5% do total das matrículas de todas as modalidades de ensino. Por fim, na tabela 7, é possível verificar as matrículas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3. O Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Médio) consta nos microdados na modalidade Profissionalizante e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tabela 7 - Matrículas em escolas de assentamento na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

EJA	Matrículas Totais	Matrículas de alunos da Educação Especial
Curso FIC integrado na modalidade EJA (Nível Médio)	0	0
Curso FIC Concomitante	0	0
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	15	0
Ensino Fundamental - Anos Finais	59	1
Ensino Médio	64	0
Nível Fundamental (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Fundamental)	0	0
EJA integrada à Educação Profissional de Nível Médio	126	0
Total	264	1

Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do INEP (Brasil, 2020).

De acordo com Gonçalves, Torres e Silva (2021), o processo de constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem como um dos seus principais fatores a “negação do Estado ao direito educacional” (Gonçalves; Torres; Silva, 2021, p. 91). Nessa perspectiva, a EJA é destinada às pessoas que tiveram seu acesso educacional negado ao longo da história e questiona-se, na atualidade, os encaminhamentos frequentes de alunos do Ensino Fundamental II para esta modalidade de ensino para que não se torne um espaço de “desaparecimento” e de evasão.

Assim como as outras modalidades, a EJA também “deve atender os jovens e adultos com deficiência, inclusive os que frequentaram as escolas regulares, classes ou/e instituições especializadas e não foram escolarizados” (Gonçalves; Torres; Silva, 2021, p. 92). Dessa forma, com base na análise da tabela 6, podemos perceber uma quantidade bastante reduzida de alunos matriculados nessas escolas, sendo a tabela com o menor número de matrículas de alunos da Educação Especial, apresentando apenas um registro de matrícula. Esse dado sinaliza a falta de investimento, por exemplo, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Brasil, 2010), que propiciou o conhecimento escolar para muitas

pessoas que viveram situações de analfabetismo e puderam iniciar ou retomar os estudos com o projeto de EJA (Gonçalves, 2014).

Salienta-se a importância da EJA na garantia de acesso ao direito educacional negado a essas pessoas. Nas palavras de Gonçalves, Torres e Silva (2021, p. 100),

[...] apesar das dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência que ingressa na EJA, enfatizamos que esse espaço se abriu por meio de lutas políticas e que deve apresentar uma proposta pedagógica que garanta a todos a socialização dos bens culturais.

Considerações finais

Neste capítulo, foi realizado o mapeamento das matrículas de estudantes da Educação Especial em escolas localizadas em áreas de assentamento no estado de Minas Gerais em 2020 em todas as etapas de ensino da Educação Básica. Os dados evidenciaram que o atendimento educacional para a população que vive em assentamentos precisa ser revisto e discutido, sobretudo o número de matrículas na Educação Infantil, Ensino Médio e EJA. Segundo Pierro e Andrade (2009, p. 256), garantir o acesso formal nas áreas rurais não é o suficiente para alcançar a universalização do ensino. De acordo com as autoras, é essencial fornecer uma maior “qualidade e pertinência à educação infantil, ao ensino fundamental e médio de crianças, jovens e adultos” (Pierro; Andrade, 2009, p. 256).

Para tanto, é necessário que haja um trabalho de ampliação e melhoria das redes físicas, infraestruturas e equipamentos nas escolas, assim como uma formação continuada adequada aos professores, além de uma “concessão de prioridade aos assentados no recrutamento de profissionais da educação; promoção da gestão democrática, concedendo maior autonomia às escolas rurais” (Pierro; Andrade, 2009, p. 256).

Ressalta-se que este capítulo não pretende definir, tampouco esgotar, as discussões e possibilidades de outras análises a respeito da educação especial em áreas de assentamento. A intenção é demonstrar, por meio de dados numéricos, a situação educacional desse público e fomentar ainda mais a discussão a respeito do direito e do acesso à educação no Brasil.

Agradecimento

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) (edital 01/2018 - Demanda Universal) com o financiamento do projeto de pesquisa: *A educação especial no estado de Minas Gerais (2007-2017)* e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq (edital 05/2021) com vigência de 01/09/2021 a 31/08/2022.

Referências

- BICALHO, R.; SILVA, L. F.; DAMASCENO, A. R. A educação especial em projetos de assentamentos da reforma agrária no município de Conceição do Araguaia-PA. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 489-517, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2903/2691>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação Infantil e Educação Especial: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contra Pontos**, [S. l.], v.11, n.3, p. 278-287, set-dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2938>. Acesso em 31 jul. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- BRASIL. Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI). **Educação Infantil no Campo**: Proposta para a expansão da política. Brasília. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <https://www.sesesp.org.br/legislacao/lei-n-o-12-796-de-04-de-abril-de-2013/#:~:text=Lei%20n.%C2%BA%2012.796%2C%20de%2004%20de%20abril%20de,ter%20acesso%20%C3%A0%20C3%ADntegra%20da%20Lei%2C%20clique%20aqui>. Acesso em: 18 jul. 2023.

- BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Assentamentos**. Brasília: Ministério da Agricultura e Pecuária, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos#:~:text=S%C3%A3o%20unidades%20de%20conserva%C3%A7%C3%A3o%20de,e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20\(Pronaf%20A\)%3B](https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos#:~:text=S%C3%A3o%20unidades%20de%20conserva%C3%A7%C3%A3o%20de,e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20(Pronaf%20A)%3B). Acesso em 31 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Dicionário de Dados da Educação Básica. Arquivo Excel. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, Maio-Ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2023.
- GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências no PRONERA**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2932/6384.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- GONÇALVES, T. G. G. L.; TORRES, B. F.; SILVA, F. M. Estudantes de Áreas Rurais em Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Educação Especial do Campo: Trilhas, perspectivas e renovação**. Belém: Editora da UEPa, 2021. p. 91-104.
- LEITE, Sergio Pereira. Assentamento Rural. In: CALDART, Roseli Salete, *et al.* **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde de Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 110-114.
- LUCAS, Kelson Serafini; VALE, Ana Rute do. Assentamento Primeiro do Sul: passado de luta, presente de resistência e futuro de incertezas. **Geografia Ensino e Pesquisa**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 7–22, 2014. DOI: 10.5902/223649947417. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7417>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Viva o MST e a luta pela terra em Minas Gerais: 34 anos ocupando a história e plantando solidariedade! **MST**, Minas Gerais. 12 fev. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/02/12/viva-o-mst-e-a-luta-pela-terra-em-minas-gerais-34-anos-ocupando-a-historia-e-plantando-solidariedade/>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PEREIRA, C. C. **A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba**. 2017. 194 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1273/2/A%20POL%c3%8dTICA%20DE%20FECHAMENTO.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PEREIRA, C. C.; SOUZA, M. A. de. A Política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba/PR. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 158-180, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2825/3812>. Acesso em: 07 mar. 2023.

PIERRO, M. C. Di; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 246-257, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/h6JwrYwXYnq-DBPGYbfgSFLd/?lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2023.

SANTOS, V. C. dos; GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 4, v. 1, out. 2020 Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31790/21771>. Acesso em: 07 mar. 2023.

4. A Educação Especial e a Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo/RS: presenças, ausências e silenciamentos

Rejane Ramos Klein
Kamila Lockmann

DOI: 10.52695/978-85-5456-040-5.4

Considerações iniciais

Este capítulo tem por objetivo problematizar como a Educação Especial/Educação Inclusiva é abordada no currículo dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo/RS. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, que se propôs a analisar quatro cursos de Licenciatura com oferta atualmente em quatro universidades federais, localizadas no estado do Rio Grande do Sul (RS), a saber: Universidade da Fronteira Sul (UFFS) – campus Erechim; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo dois cursos ofertados, um em cada campi: Porto Alegre e Litoral Norte; Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – campus Dom Pedrito; e Universidade do Rio Grande (FURG) – campus São Lourenço do Sul.

A questão central que norteia o capítulo é a seguinte: De que forma a Educação Especial/Educação Inclusiva¹ é abordada nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na Área de Ciências da Natureza, no RS? Busca-se analisar a Educação Especial na sua interface com a Educação do Campo de modo a identificar a produção de subjetividades docentes. Para esse recorte em específico, pretende-se identificar como a Educação Especial/Educação Inclusiva é abordada no currículo dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo considerando o direito à escolarização das pessoas com deficiência, especialmente nesse contexto neoliberal. Para tanto, traremos um mapeamento e análise de algumas ementas de disciplinas ofertadas nesses cursos que abordam essa temática da Educação Especial/Educação Inclusiva.

Esse movimento analítico terá como base os estudos pautados numa perspectiva pós-estruturalista, os quais têm sido enfatizados no Grupo de Pesquisa e Educação em In/exclusão (GEIX). As discussões realizadas nesse grupo apontam para o entendimento de inclusão a partir dos processos de in/exclusão. Nesse sentido, abordamos a Educação Especial e a Educação Inclusiva como campos em disputa permanente, pois entende-se que a inclusão dos sujeitos com deficiência nunca ocorre de forma definitiva. Assim, nesse contexto da educação e da formação de professores, tem sido necessário discutir sobre a participação e aprendizagem a todos os sujeitos na medida em que seu direito de acessar a escola passa a ser pautado com grande ênfase nas políticas educacionais e de inclusão. Por isso, argumentamos que “[...] vivemos hoje processos de in/exclusão, que ora incluem os sujeitos, ora os excluem, mediante as mais variadas práticas criadas pela escola no presente” (Lockmann; Klein, 2022b, p. 7).

Esses processos de in/exclusão não se restringem apenas ao que ocorre com os sujeitos público-alvo da Educação Especial, o qual é definido como: pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Compreende-se a necessidade de, por um lado, haver tal demarcação para atender às especificidades desses sujeitos; por outro lado, precisa-se tensionar o uso desses diagnósticos que definem suas identidades no contexto da escola, buscamos escapar dessas classificações para pensar

1. Escolhemos utilizar as expressões Educação Especial/Educação Inclusiva por ser elas que aparecem nos títulos e nas ementas das disciplinas encontradas nos cursos analisados.

esses sujeitos, considerando suas diferenças. As diferenças, antes de serem um problema a ser resolvido, são vistas como potencialidades dos sujeitos que demandam por práticas pedagógicas planejadas a partir de múltiplos fatores sociais e culturais, tais como gênero, raça, etnia e geração, entre outros. Assim, consideram-se os sujeitos a partir de suas diferenças e da necessidade de garantir um olhar atento às suas especificidades de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica, o levantamento realizado nas ementas dos cursos nos possibilita um panorama conceitual sobre a presença/ausência da Educação Especial/Educação Inclusiva no âmbito da formação de professores. As análises indicam que estamos atravessando um momento de fragilização dos direitos das pessoas com deficiência diante de um cenário onde “[...] frequentes investidas contra a justiça social e a igualdade, vem fragilizando direitos historicamente conquistados e destituindo algumas pessoas da sua condição de cidadãs em um Estado democrático” (Lockmann; Klein, 2022a, p. 03). Entre elas, encontramos o público-alvo da educação especial.²

Nesse contexto, percebe-se que a Educação do Campo também é afetada por esse contexto de fragilização, pois essa modalidade não pode ser compreendida fora das relações de poder e verdade que constituem os modos de vida que atualmente parecem ser enfatizados, tais como o consumo, a competição, a concorrência, o individualismo, o urbanismo, entre outras práticas pautadas no neoliberalismo. Tal como mostrou Brown (2019, p. 11), em relação ao norte global, “a política econômica neoliberal devastou áreas rurais e suburbanas, esvaziando-as de empregos decentes, aposentadoria, escolas, serviços e infraestrutura [...]”. Contexto em que os gastos sociais minguam e o capital vai à caça de mão de obra barata e de paraísos fiscais. De acordo com a autora, enquanto alguns modos de vida são exaltados, outros sucumbem:

Citadinos modernos, educados, elegantes, seculares, multiculturais e viajados construíam um universo moral e cultural diferente daquele dos interioranos, cujas desgraças econômicas foram temperadas com um distanciamento crescente dos costumes daqueles que os ignoravam, ridicularizavam ou desdenhavam. Além

2. Usaremos neste capítulo, para fins de maior fluidez textual, a expressão pessoas com deficiência para referirmo-nos ao público da educação especial.

de empobrecidos e frustrados, os cristãos brancos, rurais ou suburbanos, eram deixados de lado e para trás, alienados e humilhados (Brown, 2019, p. 11).

Assim, torna-se necessário dar visibilidade à Educação do Campo, que a partir do contexto brasileiro tem sido atravessada por tais discursos que se constituem em um fenômeno global. A Educação do Campo, de acordo com Caldart *et al.* (2012), precisa ser considerada a partir dos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos. Uma concepção de educação que considera a materialidade da vida dos sujeitos num contexto do campo marcado por processos de discriminação e exclusão. A educação *do* campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim *dos* camponeses nas mais variadas formas de vida.

Nesse sentido, tem sido necessário construir um projeto de educação que considere essas especificidades dos sujeitos do campo, atendendo às populações rurais em suas múltiplas formas de produção de vida. Trata-se de um projeto educativo que contemple “os valores, os princípios, as práticas e as culturas dos sujeitos do campo, assim como uma flexibilização de tempo-espço na organização escolar [...]” (Nozu; Bruno, 2021, p. 134). Cabe destacar que a diversidade das populações do campo, tais como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, entre outros, precisam ser considerados como pessoas que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2002).

Nesse sentido, consideramos importante analisar como os cursos que formam professores, especialmente estes voltados aos povos do campo, tem considerado as pessoas com deficiência. Quais saberes têm sido enfatizados nos cursos? Nesse arcabouço teórico-metodológico, quais saberes têm tomado mais destaque a fim de contemplar as especificidades das populações do campo e as das pessoas com deficiência? Entende-se que o processo de formação inicial de professores não pode suprir todas as demandas decorrentes dos diferentes modos vidas. No entanto, trazer essa problematização

tem sido necessário nesse contexto de fragilização que se intensifica em relação aos direitos desses grupos minoritários.³

Caminho teórico-metodológico: individualização e [des]democratização

A Educação do Campo tem sido atravessada pelo movimento de individualização na medida em que há a necessidade de ser vista a partir de suas especificidades. Percebe-se um movimento, a partir dos anos 2000,⁴ em que há uma abertura maior para essas pautas no Ministério do Desenvolvimento Agrário, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA) e do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/Coordenação-Geral de Educação do Campo). Tratou-se de um contexto de reafirmação de uma mobilização que Molina (2006) descreve a partir de uma indissociabilidade do debate sobre modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos (Molina, 2006).

Essa ampliação, por sua vez, faz parte de uma das mais recentes políticas de Estado, lançada em 2012 e intitulada Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que objetivou oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas.

3. Em pesquisa recente, pode-se observar os últimos dados divulgados em 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mostram que pessoas com deficiência somavam 17,2 milhões em 2019, ou 8,4% da população do país. Marcadas por disparidades de escolarização, elas enfrentam mais dificuldades para acessar o mercado de trabalho e dispõem de renda mais baixa, se comparadas a pessoas sem deficiência. (Fonte: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mudancas-e-desafios-que-pessoas-com-deficiencia-trazem-para-instituicoes-de-ensino/>)

4. Observa-se que em 2005, com a realização do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em que participaram pesquisadores de 24 estados do Brasil, houve a necessidade de reafirmar a importância e a prioridade de produzir “[...] subsídios a políticas públicas a fim de contribuir na promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais, como também, possibilitar a ampliação das articulações interinstitucionais, construindo agenda comum” (Molina, 2006, p. 9).

Nesse sentido, a especificidade da Educação do Campo atrela-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza. Segundo Molina (2006), o debate sobre Educação do Campo só faz sentido como parte da possibilidade de construção de um Projeto de Nação. Podemos observar na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a regulamentação com orientações para a organização curricular e arranjos possíveis, inclusive permitindo adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, onde os conteúdos curriculares e metodologias deverão estar apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural. Sugere-se também adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, bem como à natureza do trabalho na zona rural.

Importa caracterizar que a partir desse contexto tivemos também uma ênfase nas políticas da expansão da Educação Superior no Brasil. O âmbito da formação de educadores do campo também esteve presente, com a implementação de 42 cursos de uma nova modalidade de graduação, intitulada *Licenciatura em Educação do Campo* (Molina, 2015). Pode-se marcar que nesse período temos a afirmação de uma discursividade que passa a ganhar corpus nas políticas brasileiras da Educação do Campo, mas também da Educação Especial. A inclusão de sujeitos considerados com necessidades educacionais especiais em escolas do campo, tal como nos mostra Nozu e Bruno (2021), precisou considerar os interesses e as necessidades dos camponeses, entendidos amplamente como aqueles que produzem sua existência na e com a terra. De acordo com esses autores, tal projeto almeja a criação de uma pedagogia que contemple “os valores, os princípios, as práticas e as culturas dos sujeitos do campo, assim como uma flexibilização de tempo-espço na organização escolar, tendo em vista as demandas das populações rurais” (Nozu; Bruno, 2021, p. 134).

Nesse contexto, tal individualização da Educação do Campo estava marcada pela garantia de acesso à escola e aos demais direitos básicos dos sujeitos, sendo ainda muito incipiente a discussão sobre a permanência dos mesmos na escola básica. A inclusão dos estudantes nas escolas do campo deveria adequar seu projeto institucional às diretrizes da Educação Especial (Brasil, 2002), de modo que os alunos com necessidades educacionais

especiais, oriundos do meio rural, tivessem acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

Considerando esse processo de individualização que se coloca para a Educação do Campo e também para a Educação Especial como campos em disputas, buscou-se um olhar para os PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das quatro Universidades citadas, tomando especialmente as ementas das disciplinas que se voltam para o campo da Educação Especial/Educação Inclusiva. Esses documentos encontram-se disponíveis nos sites⁵ das universidades para acesso público. A analítica pauta-se na perspectiva foucaultiana para operar com esse conjunto de materiais que tratam sobre a organização dos referidos cursos, tomando-os a partir de um exercício de problematização relativo aos deslocamentos operados nos discursos sobre a inclusão, cuja materialização se traduz em embates e disputas que pautam o campo da Educação Especial, Inclusiva e da Educação do Campo nos últimos anos.

Nesse sentido, busca-se identificar como esses dois campos, a Educação Especial e a Educação Inclusiva, estão presentes nessas ementas, constituindo modos de considerar as permanências e aprendizagens dos sujeitos incluídos nas escolas do campo. Nesse cenário político atual em que não há garantia de direitos adquiridos, precisamos fortalecer essas lutas dos povos do campo. As quatro instituições citadas no quadro abaixo apresentam-se engajadas em tais lutas, apresentando muitas similaridades em suas propostas de cursos de Licenciatura em Educação do Campo:

5. A pesquisa nos sites das universidades foi realizada durante os anos de 2020 à 2022. Possivelmente algumas informações já foram modificadas desde as consultas para levantamento e sistematização dos dados dos cursos pesquisados.

Quadro 1 - Instituições, siglas e sites das IES

N.	Instituição	Sigla	Site
1	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS - Campus Erechim	https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccieccner
2	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS/Campus Porto Alegre e Campus Litoral Norte	https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/projeto-pedagogico/ https://www.ufrgs.br/educampolitoral/?page_id=44
3	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA/Campus Dom Pedrito	http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/projeto-politico-pedagogico-do-curso/
4	Universidade Federal do Rio Grande	FURG/Campus São Lourenço do Sul	https://educacaodocampo.furg.br/o-curso

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Estes cursos ofertados por tais universidades constituem-se como resultado de um conjunto de políticas⁶ que visava garantir, dentre outros aspectos,

[...] o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; se vincular organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; materializar-se a partir da Alternância pedagógica; promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento); quanto as potencialidades que podem conter esta ampliação [...] encontram o sentido de sua reflexão condicionados pela totalidade maior que os contém, qual seja: as tensões e contradições vivenciadas tanto pelo conjunto da expansão da Educação Superior no Brasil, quanto pelas tensões e contradições também vigentes no campo pela intensíssima expansão do modelo agrícola hegemônico estruturado a partir do agronegócio (Molina, 2015, p. 134).

Assim, estes cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como os demais espalhados no Brasil, têm como objeto a escola de Educação Bá-

6. Conforme Molina (2015), trata-se dos seguintes Programas: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica, conhecido como Residência Agrária; Programa Saberes da Terra.

sica, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Molina, 2015). A proposta dos cursos também visa formar educadores para a atuação na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.

A organização curricular dessa licenciatura prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Essa metodologia, de acordo com Molina (2015), intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo.

Em um sentido específico e técnico, os cursos⁷ buscam criar alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alternativa educacional-formativa. O edital o Programa pretendeu apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão, e promover a valorização da educação do campo. Os projetos de curso deverão contribuir para a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior (Brasil, 2012).

Destaca-se a seguir — de forma muito resumida — a partir dos PPCs dos cursos, algumas características da relação dos cursos com as comunidades,

7. Os cursos, portanto, respondem às orientações básicas propostas pelo Edital 02/2012 SECADI/SESU/SETec – MEC: a) O curso considera a perspectiva da interdisciplinaridade, a qual se caracteriza como uma estratégia de integração metodológica, seja para fins tecnológicos, epistemológicos, ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento, ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais. b) Organizar os componentes curriculares em áreas do conhecimento de forma interdisciplinar com ênfase nas Ciências da Natureza, de modo que os estudantes possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do trabalho pedagógico para o qual estão sendo preparados. c) Organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço e Universidade e Tempo/Espaço Comunidade, de modo a permitir o necessário diálogo entre saberes técnico-tecnológicos e saberes das tradições culturais oriundos das experiências de vida no campo (Brasil, 2012).

indicando especialmente quais as disciplinas que estão voltadas para a Educação Especial/Educação Inclusiva.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada em 2009, nascendo da mobilização social de lideranças do RS, SC E PR, encontrando-se presente em 6 cidades — Cerro Largo, Passo Fundo e Erechim no Rio Grande do Sul, Chapecó (Sede) em Santa Catarina, Realeza e Laranjeiras do Sul no Paraná. O Campus Erechim, inaugurado em 2010, encontra-se na região do Alto Uruguai Gaúcho, descreve-se como uma instituição que prima pela qualidade, inclusão social, formação humanizada e democrática, valorização da diversidade e preocupação com o desenvolvimento local e regional sustentável (UFFS, 2019).

Destaca-se ainda que esse território, visto como berço de grande parte dos movimentos sociais do país — especialmente os ligados ao campo — constitui-se como palco de lutas históricas pelo acesso à terra, sendo referência nacional na organização comunitária. Nesse sentido, é marcado pela emergência de associações, grupos de produção e cooperativas que cultivam ideais de interação solidária e popular, pelas experiências das pequenas propriedades familiares, do pequeno comércio e da pequena indústria (UFFS, 2019).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, localizado no campus Erechim, está organizado em Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas distribuídos diferentes Eixos Temáticos que organizam os saberes de investigação, de formação de professores, da estruturação da escola e seu contexto, enfatizando o diálogo entre os saberes populares e o conhecimento científico. Além disso, enfatiza-se a relação entre as práticas do campo e o currículo de Ciências da Natureza, articulados a agroecologia e os recursos naturais do campo das Ciências da Natureza. A disciplina encontrada que aborda o tema em questão intitula-se *Educação inclusiva* e encontra-se localizada junto aos componentes curriculares do Domínio Conexo⁸ obrigatórios,

8. Conforme o PPC da Universidade a concepção de currículo está assentada em um corpo de conhecimentos organizado em três domínios: Comum, Conexo e Específico. O Domínio Comum visa proporcionar uma formação crítico-social e introduzir o acadêmico no ambiente universitário. O Domínio Conexo situa-se na interface entre as áreas de conhecimento, objetivando a formação e o diálogo interdisciplinar entre diferentes cursos, em cada campus. O Domínio Específico preocupa-se com uma sólida formação profissional. Compreende-se que os respectivos domínios são princípios articuladores entre o ensino, a pesquisa e a extensão, fundantes do projeto pedagógico institucional (UFFS, 2019, p.12).

que se compõe de um conjunto de componentes curriculares da área pedagógica, tendo por finalidade situar e habilitar o acadêmico do curso para a prática docente na área de formação prevista (Ciências da Natureza). Nesse mesmo domínio também se encontra a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) oferta dois cursos de Educação do Campo, um deles em Porto Alegre e outro no Litoral Norte. Estão alinhados ao Projeto de Desenvolvimento Institucional da UFRGS que prevê

[...] o engajamento na criação de novos cursos de graduação, presenciais e a distância, em áreas ainda não atendidas, além de áreas inovadoras, de modo a atender a novas necessidades da sociedade e sempre observando os critérios de excelência acadêmica (UFRGS, 2016, p. 12).

Nesse sentido, esse curso propõe-se atender a uma nova demanda, as populações do campo, que historicamente lutam por uma educação diferenciada de qualidade, que respeite as especificidades da vida neste contexto. Em Porto Alegre, o curso é ofertado pela Faculdade de Educação (FACED) em parceria com a Faculdade de Agronomia (FAGRO) e alinha-se na construção de conhecimento acerca de uma demanda social, a educação no/do campo, atrelada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, articulando a realidade dos estudantes oriundos deste espaço (UFRGS, 2018, p. 6). Essa Unidade de Ensino atua na formação de professores desde 1970 e, atualmente, forma professores nos níveis de Graduação e Pós-Graduação strictu e lato sensu, estimulando a pesquisa e a publicação científica, bem como a extensão através da promoção de cursos, seminários e simpósios.

A Faculdade de Educação oferece, anualmente, 60 vagas semestrais para o Curso de Pedagogia e atua, ainda, na formação pedagógica dos 16 cursos de Licenciaturas da UFRGS. Em relação ao Campus Litoral Norte (CLN), localizado no município de Tramandaí-RS, fundado em 2014, oferece 11 cursos de Graduação, presenciais e na modalidade EAD, menciona, em seu planejamento estratégico (2022-2025), o desejo em ser reconhecida pela sociedade pela excelência na integração das áreas do conhecimento e sua aplicação, no âmbito regional, nacional e internacional, nas várias dimensões do seu fazer: ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Esses dois cursos apresentam-se com propósito de abranger a população oriunda do campo através da perspectiva da interdisciplinaridade e da pedagogia da alternância. O campo é entendido por esta instituição como território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, entre os homens e a natureza e entre o rural e o urbano. A partir dessa visão, o curso está assentado numa concepção teórica fundamentada em elementos filosóficos, históricos e sociológicos que permitam articular o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo (UFRGS, 2018).

No que se refere às disciplinas relacionadas à Educação Especial/Educação Inclusiva, os cursos apresentam uma disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, de modo mais específico, a disciplina intitulada *Educação especial e Inclusão*, encontrando-se localizada no segundo eixo — Territorialidade e Sustentabilidade: Desenvolvimento Rural Mundo Rural/do Campo. Encontra-se na etapa quatro com o tema gerador: saberes, práticas e currículos. Além disso, numa perspectiva mais abrangente, encontra-se a disciplina de *Diversidade Cultural: perspectivas antropológicas*, localizada no eixo seguinte, intitulado *Diversidade Cultural na Contemporaneidade: Desenvolvimento Rural Mundo Rural/do Campo*.

Já na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), encontramos a descrição sobre a região sul do estado do Rio Grande do Sul como composta por municípios que tem como característica tanto pequenas áreas produtivas, que detêm a mão de obra familiar, quanto grandes proprietários, que no Sul são denominados estancieiros, constituindo um cenário de disputa e de exclusão social que intensificam o êxodo rural. Ressalta-se ainda que a região de abrangência da FURG, com sua estrutura de multicampi, é reveladora da presença de sujeitos que podem integrar esse curso, desde São Lourenço do Sul até Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha, além dos municípios e ilhas adjacentes. A presente proposta se justifica por pretender abranger várias comunidades, em especial a partir do campus de São Lourenço do Sul, e formar educadores com conhecimentos voltados para a educação do campo, valorizando os aspectos culturais e étnicos dessa região. Há o interesse dos pequenos produtores rurais que os filhos estudem e permaneçam nas propriedades com o conhecimento voltado para os seus interesses, sem que precisem se deslocar para os grandes centros (FURG, 2018, p. 07).

Esse curso foi criado em 2014, pertence à FURG, mas está localizado no campus São Lourenço do Sul. O currículo do curso, além dos conteúdos específicos e da área de formação pedagógica, apresenta como foco do processo formativo a ênfase nas Ciências da Natureza e Ciências Agrárias. Desse modo, a proposta almeja, dentre outros objetivos, a formação de novas lideranças que venham a contribuir com a permanência dos sujeitos no campo, de forma comprometida e crítica, intervindo positivamente na garantia de condições dignas dos sujeitos que ali convivem, compartilham suas existências, seus hábitos, costumes e sonhos (FURG, 2018). Assim como os demais cursos já destacados, esse apresenta claramente uma crítica às políticas que reforçam a perspectiva capitalista de sustentação e fortalecimento do agro-negócio, fato que contribui para a evasão do pequeno produtor do campo (FURG, 2018).

No que se refere às disciplinas relacionadas à Educação Especial/Educação Inclusiva, o curso apresenta somente LIBRAS I, no quinto semestre, e LIBRAS II, no sexto semestre. Não há, para além dessas, nenhuma disciplina que faça referência de forma específica ao campo da Educação Especial ou a perspectiva da Educação Inclusiva. O quarto eixo, intitulado *Articulação social e comunitária*, prevê o desenvolvimento de práticas educativas escolares e comunitárias, com a perspectiva de inserção nas escolas e comunidades do campo.

Por fim, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) descreve-se como sendo resultado da reivindicação da comunidade da região e tem a pretensão de contribuir para o desenvolvimento rural, constatando-se demanda de profissionais relevantes nas transformações sociais, culturais e tecnológicas. O campus no qual é ofertado o curso de Licenciatura em Educação do Campo localiza-se no município de Dom Pedrito. Enraizada na fronteira de três países, é uma instituição multicampi e presente em 10 cidades da metade sul do RS (campus Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel, Uruguaiana). O curso nasce no ano de 2014 visando atender uma demanda reprimida de formação de professores, ainda mais quando se pensa na especificidade do campo e na formação para atuar no Ensino de Ciências anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação do Campo, conforme menciona o PPC, constitui-se como uma oportunidade não só para os professores desse município, mas também

de envolver interessados das dez cidades/campus que constituem a UNIPAMPA, bem como os demais municípios vizinhos brasileiros, argentinos e uruguaios, caracterizando-se como um curso pioneiro nessa modalidade na região da campanha gaúcha. A proposta do curso visa responder ao maior desafio da formação: “Como não reproduzir a mesma formação de licenciandos que vem desescolarizando o campo?” (UNIPAMPA, 2019, p. 36). Nesse sentido, o curso apresenta, no eixo temático de *Inclusão, Acessibilidade e Tecnologia*, uma disciplina intitulada *Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo*. Além dessa, ainda pode-se visualizar a disciplina de LIBRAS, bem como em outros eixos constam outras disciplinas que remetem a uma concepção mais ampla da inclusão, como por exemplo a disciplina de *Gênero, Sexualidade e Educação* e a *de Educação em Direitos Humanos*.

A partir das descrições desenvolvidas até aqui, percebemos que das quatro universidades analisadas que apresentam propostas de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, três contemplam disciplinas que abordam a Educação Especial ou a Educação Inclusiva e uma delas silencia esse tema no currículo, ao menos enquanto disciplina específica.

Educação Especial e Educação Inclusiva: presenças, ausências e silenciamentos

Educação Especial e Educação do Campo constituem-se, historicamente, como campos diferenciados que atuam na formação de sujeitos, geralmente nomeados por um processo de diferenciação operacionalizado a partir da instituição arbitrária da norma e de suas consequentes estratégias de normalização (Nozu; Bruno, 2021). Se, por um lado, observa-se desde a década de 1990 até pelo menos 2016 um movimento de consolidação e fortalecimento das políticas inclusivas no Brasil, por outro, precisamos ainda assegurar o direito de todos à educação regular. No que se refere à organização de sistemas educativos inclusivos, que tem como público-alvo os sujeitos com deficiência, tem sido necessário garantir que tais sujeitos possam ser vistos a partir dos contextos aos quais pertencem e em suas mais variadas formas de vida.

Com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), a educação especial passou a ser compreendida

como uma modalidade complementar e suplementar que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, não tendo mais caráter substitutivo da escolarização (Brasil, 2008). A educação inclusiva foi definida como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p.1), adentrando-se, assim, no campo dos direitos humanos. Percebe-se que o que prevalece nessa política é a defesa da escola comum como espaço legítimo de educação escolar de todos os sujeitos.

A partir dessa escola comum, de acordo com Nozu e Bruno (2021), o sujeito “deficiente” e o sujeito “rural” são constituídos nas relações de poder-saber e verdade, permitindo-nos observar um processo de enfraquecimento do modelo clínico da deficiência em detrimento do discurso social da deficiência. A partir dessas novas configurações, especialmente a partir da década de 1990, o atual regime de verdade da educação do sujeito com deficiência, a inclusão, “passa a direcionar a atenção aos elementos extrínsecos (ambientais, culturais e sociais) ao Sujeito” (Nozu, Bruno, 2021, p. 93).

Fica evidenciado, a partir do estudo dos autores, que a inclusão coloca em funcionamento o enunciado de que o sujeito com deficiência deve ser incluído na escola comum, delegando a essa a incumbência de eliminar as barreiras didáticas, físicas e atitudinais que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Nesse sentido, a Educação Inclusiva emerge da confluência de discursos relacionados aos direitos humanos, à democratização do ensino e ao neoliberalismo. Conforme Nozu e Bruno (2021), enuncia-se a partir desses discursos, um ideal de escola para todos que valorize as diversidades humanas.

Pode-se visualizar esse campo de disputa entre a Educação Especial e Inclusiva na sua relação com a Educação do Campo de modo expresso nas ementas dos cursos quando enfatizam saberes desses campos, visando a garantia de aprendizagem das pessoas com deficiência quando abordam conhecimentos específicos de cada um deles, tais como: aspectos históricos da Educação Especial; tendências atuais sobre a Educação Inclusiva no cenário internacional e nacional no âmbito da formação de professores; aspectos referente as políticas da Educação Especial e Inclusiva; e as formas organizativas do trabalho pedagógico, destacando o Atendimento Educacional Especializado.

A seguir, pode-se observar as ementas e os aspectos enfatizados em cada uma delas:

Quadro 2 - Ementas voltadas ao tema da inclusão

INSTITUIÇÃO	Nome da disciplina	Ementa
UFFS	Educação inclusiva	Processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação as minorias historicamente excluídas.
UFRGS (nos dois cursos)	Educação Especial e Inclusão	Análise histórica da Educação Especial e das tendências atuais, no cenário internacional e nacional. Conceitos e paradigmas. Os sujeitos do processo educacional especial e inclusivo. A educação especial a partir do projeto político-pedagógico da educação inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica: questões de interdisciplinaridade, currículo, progressão e gestão escolar.
UNIPAMPA	Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo	Educação de pessoas com deficiência. Legislação e políticas públicas de Educação Especial. Interfaces entre as modalidades de Educação do campo e Educação Especial. Necessidades Educacionais Específicas e a Educação do Campo. Atendimento Educacional Especializado na Educação do Campo.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Importa ressaltar que, para além dessas disciplinas específicas voltadas à temática da inclusão, todas as universidades ofertam a disciplina de LIBRAS devido ao cumprimento da Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e aborda aspectos da cultura e identidade da pessoa surda, bem como instrumentaliza os professores para o uso de tecnologias voltadas para a surdez a partir de um conhecimento sobre aspectos da História da Língua Brasileira de Sinais.

Os saberes do campo da Educação Especial e Inclusiva evidenciam-se nas três universidades analisadas. No entanto, é possível ainda verificar que na UFFS fica visível a interface entre a Educação Especial e a Educação do

Campo quando ela apresenta na ementa: “Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação as minorias historicamente excluídas” (UFFS, 2019, s/p). Tal aspecto se relaciona, ainda, com uma possível visão mais abrangente sobre a inclusão que considera a questão dos direitos e cidadania, abordado na disciplina de *Direitos e Cidadania*, ofertada no semestre que antecede essa disciplina específica sobre Educação Inclusiva.

Nessa direção, a UNIPAMPA apresenta em sua grade curricular a disciplina de *Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo* de forma relacionada a essas duas modalidades, destacando-se a expressão “interfaces” entre essas duas modalidades. Percebe-se ainda que a disciplina *Educação em Direitos Humanos e Gênero, Sexualidade e Educação* parece complementar essa visão mais ampla que aborda os direitos dos sujeitos que foram historicamente excluídos.

Desse mesmo modo, além dos conhecimentos específicos que constam na disciplina *Educação Especial e Inclusão*, no curso da UFRGS, são abordados aspectos históricos e legais dessa discussão de forma relacionada ao projeto político-pedagógico da educação inclusiva, bem como ao currículo e práticas organizativas da gestão escolar, enfatizando conhecimentos de modo interdisciplinar a fim de atender as necessidades educacionais dos estudantes. A interface com a educação do campo, além de poder estar explícita nessa relação com os contextos escolares, também parece se traduzir através da disciplina de *Diversidade Cultural: perspectivas antropológicas*, que visa ampliar essa visão formativa.

As análises, ainda que parciais, apontam para a necessidade de garantir nesses cursos os saberes da Educação Especial e da Educação Inclusiva em seus currículos a fim de possibilitar que os docentes considerem essas especificidades e singularidades dos sujeitos escolares. Conforme afirmam Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 4), trata-se de reconhecer: “Um outro cujo direito de afirmar seu território existencial próprio não lhe é negado e cuja diferença não é lida como falta, imperfeição, deficiência”.

Do mesmo modo, com igual importância, é preciso contemplar, nesse processo formativo, a interface com a Educação do Campo de forma a aproximar-se de outras especificidades que as diferentes culturas trazem. Ainda são poucas as pesquisas acerca da interface entre essas duas esferas, tal como nos mostra Caiado e Meletti (2011), mas defende-se que ela

poderia dar mais visibilidade aos estudantes com deficiência, assim como qualificar a oferta de práticas inclusivas pautadas nos princípios da escola do campo.

Considerações finais

As reflexões sobre a escolarização de pessoas com deficiência que vivem no campo, nas águas e nas florestas ainda é muito incipiente, mas é fundamental de serem contempladas nos cursos de Educação do Campo. Buscou-se compreender de que modo esses saberes sobre a Educação Especial e Inclusiva se fazem presentes no currículo dos cursos analisados e contríbuiam para que esses sujeitos possam ter seus direitos garantidos.

É possível identificar o campo de disputas entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, que se faz presente nos cursos, com exceção de um deles,⁹ de modo mais explícito nas ementas, o que não significa que tal temática não possa ser contemplada em outras disciplinas de modo mais transversal. Merece ser problematizada a necessidade de relação ou de interface entre essas modalidades a fim de contemplar a diversidade que prioriza os modos de vida dos povos do campo, ribeirinhos, comunidades indígenas, pescadores, quilombolas, entre outros.

Além disso, garantir que algumas especificidades desses sujeitos com deficiência sejam consideradas no que tange a garantia de seus direitos, também sendo vistos como público-alvo da Educação Especial. Sabemos que não há diagnóstico, classificação e planejamento que possam antecipar, mas considerar as diferenças é visualizar a multiplicidade de manifestação de vida e de suas mais variadas formas. Portanto, pensar a escola como um espaço inclusivo “[...] pressupõe disseminar a necessidade de atenção e escuta do outro, um outro concebido e respeitado em sua plena singularidade” (Carvalho; Menezes; Pagni, 2021, p. 4).

9. Quando buscado em seu PPC pelas palavras-chaves “Educação Especial”; “Educação Inclusiva” ou mesmo “inclusão” não foi encontrado nenhum fundamento ou perspectiva para que seja contemplado como um conceito no âmbito formativo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 15 mai. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI**. Brasília: MEC, 2012 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2023.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Politeia, 2019.
- CAIADO; Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 93-104, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- CALDART, Roseli Salete *et. al* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CARVALHO, A. F. de; MENEZES, E. P.; PAGNI, P. A. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 13, p. 1-22, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/55163>. Acesso em: 18 jul. 2023.

- LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de síndrome covídica. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 28, 2022b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/qgSk5KncdmZVX88NQGpsQWr/>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- MOLINA, Monica C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59Q-JKpWmG/>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- NOZU, Washington Cesar Shoití; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Inclusão e produção da diferença em Escolas do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 131-143, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v41n114/1678-7110-ccedes-41-114-0131.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura**. Campus Erechim, 2019. 206 p. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccieccner>. Acesso em: 03 jan. 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Curso de Licenciatura em Educação no Campo-Ênfase em Ciências Da Natureza e Ciências Agrárias**. Campus São Lourenço. 39 p. Curso de Licenciatura em Educação do Campo - ICB – FURG, c2023. Disponível em: <https://educacaodocampo.furg.br/o-curso>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. (UFRGS). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Da Natureza**. Programa Especial De Graduação – PEG. Campus Litoral Norte. 2019. 91p. Disponível em: https://www.ufrgs.br/educampolitoral/?page_id=44. Acesso em: 09 dez. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. (UFRGS). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016 – 2026): Construa O Futuro Da UFRGS**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppggo/repositorio-de-documentos/institucional/PDI-UFRGS.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Projeto Pedagógico do Programa Especial de Graduação da Licenciatura em Educação do Campo** - Ciências da Natureza. Campus Porto Alegre. 2018. 76p. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). **Projeto Pedagógico do Curso Educação do Campo. Licenciatura**. Campus Dom Pedrito. 2019. 279p. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/projeto-politico-pedagogico-do-curso/>. Acesso em: 03 jan. 2022.

5. Formação inicial de professores na Licenciatura em Educação do Campo da UFES e os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva

Juliano Bicker Pereira

Alexandro Braga Vieira

Isalém Angelo Vieira da Silva

Ricardo Tavares de Medeiros

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.5

Introdução

O capítulo traz reflexões sobre a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, adotando, como ponto de análise, a inclusão da Educação Especial nos processos formativos dos graduandos. O referido curso foi implantado por intermédio de articulações entre o Ministério da Educação, movimentos sociais, entidades, secretarias de educação e universidades.

Constituiu-se uma nova modalidade de graduação na Universidade Federal do Espírito Santo por formar professores por área do conhe-

cimento,¹ tendo a sua primeira turma em 2014. De acordo com Molina e Sá (2012), a licenciatura busca habilitar professores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, organizando sua proposta curricular no regime de alternância, ou seja, tempo-universidade (TU) e tempo-comunidade (TC), articulando os conhecimentos científicos à realidade das populações do campo.

No tempo-universidade, os alunos participam das aulas na UFES, enquanto no tempo-comunidade, desenvolvem atividades de pesquisa e estágios para relacionar teoria e prática. Durante o TU, ocorre o desenvolvimento das disciplinas teóricas que constituem o currículo do curso, enquanto no TC esses sujeitos elaboram planos de estudos sob a orientação dos professores, a partir de questões a serem pesquisadas em suas comunidades de origem. Desse modo, a alternância possibilita atividades que integram as realidades campesinas com o que é discutido teoricamente na universidade.

Esta organização metodológica do currículo por alternância entre TU e TC, objetiva integrar a atuação dos estudantes na apropriação dos conhecimentos necessários à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos da universidade, mas também nos tempos de produção de vida nas comunidades onde situam as escolas do campo. Esta metodologia possibilita uma compreensão ampliada ao futuro professor com relação a compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização e dessa forma, promover profunda articulação entre escola e comunidade (Molina; Sá, 2012, p. 76).

Essa organização por alternância objetiva integrar os processos formativos vividos na universidade com os tempos de produção de vida nas comunidades em que residem os estudantes. A metodologia do curso possibilita uma compreensão ampliada da educação como prática social, na

1. Na Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras, há a oferta de Cursos nas seguintes áreas: Linguagem (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). No campus Centro Universitário Norte do Espírito Santo, além da área de Ciências Humanas, há a de Ciências da Natureza (Matemática, Biologia, Química e Física).

inter-relação do conhecimento com a realidade social, visando à articulação escola e comunidade (Molina; Sá, 2012).

A Licenciatura em Educação do Campo tem possibilitado enfrentar um cenário presente na formação inicial dos professores: a necessidade de favorecer o adensamento teórico articulado a questões presentes nas escolas existentes nos territórios de origem dos estudantes. Nesse sentido, acreditamos que a relação entre TU e TC pode adensar o conhecimento do professor e aproximá-lo das práticas escolares, possibilitando a vivência com um currículo mais articulado e acessível.

Dentre as disciplinas que compõem o currículo da Licenciatura em Educação do Campo da UFES, temos uma que possibilita discutir os pressupostos da Educação Especial nas interfaces com as escolas camponesas. Diante disso, neste capítulo, buscamos analisar os programas dessa disciplina para entender as contribuições do debate na formação inicial dos professores, principalmente em um curso que articula tempo-universidade e tempo-comunidade, incluindo os processos de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

Para Molina e Sá (2012), o adensamento teórico do TU em diálogo com as atividades do TC possibilitam a articulação entre pressupostos teóricos com as práticas sociais dos sujeitos do campo, tendo como premissa a formação de um educador que se coloque como pesquisador de novos-outros saberes. Além disso, permite o diálogo entre os componentes curriculares, os saberes dos territórios e as demandas específicas de aprendizagem e cada sujeito/grupo de sujeito.

Diante disso, organizamos o presente texto a partir da seguinte sistemática: a) reflexões sobre a formação inicial de professores para a docência em escolas camponesas articuladas à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar; b) a metodologia que possibilitou a produção dos dados; c) a análise do material produzido; d) as considerações finais; e) as referências.

Formação de professores em diálogo com a Educação do Campo e a Educação Especial

As discussões sobre a Educação do Campo abrem caminhos para refletirmos sobre como a temática vem sendo trabalhada nos processos de

formação de professores. Quase sempre inexistente a discussão e, quando ela aparece, materializa-se, muitas vezes, mostrando-se distante da perspectiva de educação que o campo almeja. Em muitos casos, o profissional que vai atuar na escola do campo acaba por participar de processos de formação inicial direcionados à educação pensada para o meio urbano. Quando colocamos em análise as políticas de formação continuada, encontramos novamente esse contexto “engolindo” o rural. Para contrapor essa perspectiva de formação, a Licenciatura em Educação do Campo traz uma proposta que articula teoria e prática, considerando os momentos formativos do TU e TC.

É justamente o reconhecimento dessa possibilidade que leva vários autores (Molina, Sá, 2012; Anjos, 2021) a reafirmarem a necessidade de propostas de formação atreladas às realidades das escolas, respeitando as especificidades dos territórios urbano e rural. Além disso, argumentam que a formação inicial e a continuada não vêm apresentando diálogos com as demandas educacionais do contexto campestino, inclusive as direcionadas à Educação Especial, esquecendo-se que as modalidades são transversais. Nesse sentido, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, estabelece princípios para a Educação do Campo, dentre eles: “[...] o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (Brasil, 2010, art. 2º).

Dentre as especificidades que atravessam os processos educativos em escolas campestinas, temos as relativas à inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que requer investir na formação dos professores para que eles promovam ações pedagógicas que objetivem a acessibilidade curricular articulada ao atendimento educacional especializado,² política muitas vezes fragilizada/inexistente nas escolas que se localizam no contexto rural.

Diante disso, a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo traz preocupações acerca da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas campestinas, levando os

2. Segundo a Política Nacional de Educação Especial, são intervenções mais especializadas realizadas com os estudantes público-alvo da Educação Especial em salas de recursos multifuncionais, no contraturno de matrícula do ensino regular.

graduandos a articularem o direito social à Educação ao planejamento e à mediação de práticas pedagógicas favorecedoras da apropriação do conhecimento, sem desvinculá-la do atendimento às especificidades de aprendizagem desses indivíduos.

As reflexões teórico-práticas desencadeadas na formação dos graduandos se delineiam nos momentos do tempo-universidade, o que permite a compreensão sobre os fundamentos do direito social à Educação e da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, além da inter-relação dos currículos com o atendimento educacional especializado, os processos de avaliação, as redes de colaboração, bem como da formação docente.

Trazer as questões da Educação Especial nas interfaces com as realidades campesinas possibilita ao graduando refletir sobre desafios que transversalizam as duas modalidades de ensino e que precisam ser discutidos com os sistemas de ensino, a comunidade escolar e os movimentos sociais organizados. Muitas vezes, as escolas do campo não contam com professores especializados, a oferta do atendimento educacional especializado e uma sala de recursos multifuncionais, contrariando o que preconiza a legislação educacional vigente (Brasil, 1988; 1996; 2011).

Diante disso, é necessário adensar as lutas por uma Educação do Campo que possibilite o direito à aprendizagem para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que demanda a implementação de políticas públicas. Trazer tais questões para a formação de professores possibilita o adensamento teórico do graduando para instrumentalizá-lo a requerer melhoria nas condições de trabalho, consequentemente, na formação dos discentes, movimentos a serem impulsionados pelo compromisso estatal para com a escolarização desses sujeitos.

Considerando que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo possibilitam o desenvolvimento de pesquisas e de estágios nos momentos do tempo-comunidade, compreendemos o quanto os graduandos podem investigar as questões da Educação Especial nas escolas de suas comunidades, munidos de conhecimentos teóricos e normativos que os instrumentalizem a acompanhar as políticas instituídas, as instituintes e aquelas que precisam ser implementadas para que os estudantes (com seus pares) se apropriem dos conhecimentos historicamente constituídos.

O investimento na formação do professor para articular os fundamentos da Educação Especial e da Educação do Campo é uma necessidade que, se satisfeita, pode levar esse futuro professor a estabelecer uma postura ética com a sua profissionalidade e o compromisso social de mediar processos de ensino-aprendizagem que reconheçam a diversidade humana e o direito ao acesso ao conhecimento. Diante disso, Galvão (2009, p. 59) sinaliza:

Como desenvolver a prática pedagógica comum a todos e, ao mesmo tempo, ter sensibilidade de perceber, valorizar e respeitar as diferenças individuais, uma vez que os cursos de formação de professores na maioria das vezes trabalham na perspectiva da hegemonia, representando, assim, mais uma necessidade de ultrapassar os limites na qualidade de formação inicial e da continuada dos educadores, levando-os a promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional no espaço escolar.

A formação do professor para atuação em escolas do campo ainda é um desafio, por isso, merece ser compreendida como política pública para o fortalecimento de uma educação para todos. O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem buscado possibilitar aos estudantes compreender os desafios que transversalizam as duas modalidades: redes de apoio, práticas pedagógicas, currículos, acessibilidade de maneira ampla, enfrentamento a barreiras atitudinais, formação de professores e reconhecimento das pessoas público-alvo da Educação Especial como sujeito de direitos e com especificidades que precisam ser respondidas por políticas públicas inclusivas.

Nessa mesma via, o curso também tem objetivado formar profissionais que se assumam mediadores e capazes de responder aos itinerários de aprendizagem desses estudantes, ação que perpassa pela organização do trabalho pedagógico pautado na acessibilidade curricular e no uso de estratégias, metodologias e recursos facilitadores dos processos de apropriação do conhecimento.

Para Silva (2017), investir na formação de professores na inter-relação crítica com as questões que atravessam os cotidianos das escolas do campo é um caminho possível para adensar as lutas dos movimentos sociais pela melhoria da Educação mediada com os povos camponeses, assim como apostar na inventividade das práticas pedagógicas, colocando-as acessíveis aos

alunos, aqui em destaque, para aqueles que demandam apoios da Educação Especial, pois “[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (Cury, 2002, p. 10).

Metodologia

O estudo é de caráter qualitativo e foi desenvolvido pela via da análise documental. Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com dados que não podem ser analisados quantitativamente, possibilitando a discussão de informações subjetivas produzidas nas relações que as pessoas estabelecem com os contextos sociais.

Baseados nas discussões de Cellard (2008), compreendemos que os documentos se apresentam como fontes preciosas para os pesquisadores das Ciências Sociais. Eles favorecem a reconstituição de ações referentes ao passado relativamente distante, trazendo vestígios da atividade humana dentro de uma determinada época. O documento se coloca como um testemunho de atividades produzidas em um contexto e um tempo.

No caso deste capítulo, analisamos os programas da disciplina *Educação e Inclusão*, integrantes do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo. Com isso, objetivamos entender as principais discussões teóricas constituídas pela disciplina no transcorrer do TU e como essas questões podem dialogar com a realidade observada pelos estudantes em suas comunidades de origem, a partir da pesquisa e dos estágios desencadeados no TC.

Para acesso aos programas das disciplinas, foi apresentado um requerimento ao colegiado do curso, trazendo as intenções da pesquisa e o compromisso de analisar essas fontes a partir de princípios éticos para a produção do conhecimento científico. Refletir sobre os debates teórico-práticos constituídos pela disciplina na formação dos professores para atuação em escolas campesinas se coloca como uma possibilidade de aproximar os graduandos das questões presentes nestes contextos, analisando-os a partir dos conhecimentos produzidos em diálogo com a legislação vigente.

As fontes foram consultadas entre os meses de janeiro a março de 2023, sendo adotado como instrumento de registro, o diário de campo que possibilitou anotações sobre as principais temáticas trazidas nos programas e as análises iniciais dos pesquisadores.

Análise e discussão dos dados

Ao analisar os programas, percebem-se preocupações dos professores em promover reflexões sobre aproximações e singularidades entre os pressupostos da inclusão escolar e os princípios da Educação Especial. Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020), embora documentos internacionais — como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) — sinalizarem que a inclusão escolar simboliza a abertura da escola para todos, no Brasil, as políticas de Educação Especial parecem ter moldado a compreensão do que venha ser uma política inclusiva. Quando falamos de inclusão escolar, reportamo-nos ao princípio trazido na Declaração de Salamanca que assim orienta:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

No entendimento de muitos profissionais da educação, a inclusão escolar se restringe à matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Essa compressão tem levado muitos sistemas de ensino a produzirem o que podemos chamar de deficiência socialmente constituída (Piccolo, 2022), pois qualquer estudante que passa requerer de algum tipo de apoio é significado como tendo uma deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

O período da pandemia da Covid-19 demandou o isolamento social, o que implicou na impossibilidade de os estudantes frequentarem (por certo tempo) os espaços-tempos escolares. Com isso, os contextos familiares assumiram a mediação dos conhecimentos curriculares, muitas vezes, sem a devida formação e experiências que a ação requer. Os cenários educacionais — já atravessados pela distorção “conteúdo-idade-série” — mostraram-se mais complexos, levando muitos profissionais da educação a (re)produzirem nos estudantes suspeitas de possíveis deficiências, desmerecendo os impactos da ausência da mediação docente nos processos de apropriação do conhecimento.

Assim, é importante reafirmar, no transcorrer da formação dos professores, o pressuposto de que os processos de inclusão escolar reconhecem o direito de todos acessarem os bancos escolares, estando, dentre os vários grupos sociais, aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a Educação Especial é assumida como uma modalidade de ensino, ou seja, que dá suporte à escolarização desses sujeitos nas escolas comuns, necessitando que outras políticas sejam implementadas para apoio aos demais grupos de estudantes.

As reflexões teórico-práticas sobre os pressupostos da inclusão escolar e os da Educação Especial têm possibilitado aos professores da Licenciatura em Educação do Campo da UFES analisarem, com os graduandos, os impactos da redução da primeira temática na segunda. Essa compreensão tem implicado na constituição das redes de apoio, pois se todos os estudantes que necessitam de algum tipo de apoio nos processos de ensino-aprendizagem passam a ser, no imaginário escolar, público-alvo da Educação Especial, a única rede de apoio que a escola conta é a promovida pela modalidade de ensino.

Assim, quando a disciplina analisada traz as aproximações e as singularidades entre os dois conceitos — Inclusão Escolar/Educação Especial — possibilita que os graduandos compreendam os vários grupos de estudantes presentes nas escolas e em processos de inclusão escolar e os “perigos” trazidos pela redução de um conceito no outro, inclusive, na produção da deficiência socialmente constituída.

A deficiência, neste escopo teórico, deve imperiosamente ser interpretada como uma forma de restrição/

opressão social, com isso, objetiva-se rejeitar as categorias de explicação normativa ou qualquer outra forma de construção social divorciada da experiência direta das pessoas com deficiência (Piccolo; Mendes, 2013, p. 299).

Outro ponto de debate versa sobre o trato para com as normativas que subsidiam a Educação Especial nas escolas comuns. Ganham destaque reflexões teórico-práticas consubstanciadas pela Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a Resolução nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Além disso, a análise da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

É importante destacar que estudar as normativas/documentos que norteiam a Educação Especial nas escolas comuns (aqui em destaque as do campo) coloca-se como uma ação necessária para a formação de professores. Esse movimento favorece o reconhecimento da Educação como um direito público e subjetivo e a Educação Especial como apoio à escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, portanto, não substitutiva. Com isso, os graduandos encontram possibilidades de discutir a articulação da classe comum com o atendimento educacional especializado, bem como a importância da colaboração/parceria entre docentes do ensino comum e de Educação Especial e a busca por práticas pedagógicas comprometidas com o direito à aprendizagem desse estudante nos cotidianos escolares.

O diálogo crítico sobre as normativas que sustentam o direito social à Educação possibilita que os professores da Licenciatura em Educação do Campo da UFES coloquem em análise (com os graduandos) mitos produzidos socialmente (e nas escolas) sobre os processos de inclusão/aprendizagem de estudantes apoiados pela Educação Especial. Muitas vezes, a escolarização desses sujeitos é atravessada por pontos de vistas, interrogações e questionamentos produzidos pelos profissionais da Educação, devido, dentre outros fatores, à falta de conhecimentos sobre o que a legislação educacional brasileira aponta como direito para as pessoas apoiadas pela Educação Especial.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu art. 205, prevê “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Esse direito também é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que assume a Educação Especial como modalidade de ensino, transversal às etapas, níveis e modalidades de ensino, visando fortalecer a escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

Buscando adensar a sustentação desse direito, a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011, que subsidiam a oferta do atendimento educacional especializado, apontam esse serviço como complementar/suplementar ao currículo comum, rompendo com perspectivas que o aloca como substitutivo ao trabalho pedagógico da classe comum.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também orienta que esses atendimentos se realizem em salas de recursos multifuncionais, no turno inverso da escolarização, não se constituindo em repetição do trabalho curricular, fazendo parte da proposta pedagógica da escola. Diante disso, a Lei Brasileira de Inclusão, dentre outras questões, fortalece os direitos explicitados, assegurando:

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

Possibilitar que os graduandos compreendam o direito à educação para os estudantes camponeses público-alvo da Educação Especial evidencia o compromisso social da universidade com a formação de profissionais que adensam as lutas firmadas pelos movimentos que defendem a Educação do Campo com qualidade para todos que vivem e lidam com a terra. Reconhecer que nesse território há estudantes que possuem deficiências e sustentar os processos de escolarização na lógica do direito à educação abre caminhos para que o professor lute por condições de trabalho, investimentos na formação continuada, redes de apoio nas escolas camponesas, nutrindo,

simultaneamente, o compromisso ético em criar as condições pedagógicas necessárias para que o estudante acesse os conhecimentos mediados em sala de aula.

Além das temáticas explicitadas, a disciplina também provoca discussões com os graduandos sobre a identificação dos estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial, relacionando cuidados para com os diagnósticos clínicos, principalmente, quando estudos produzidos na área (Mocelin, 2008; Bridi, 2011) chamam atenção para a produção de rótulo e dos estigmas. Muitas vezes, os modos como os diagnósticos são significados nos cotidianos escolares trazem empecilhos à escolarização desses sujeitos, tendo em vista os professores acreditarem na não aprendizagem e que o laudo promove o avanço automático nos anos escolares.

O retorno do encaminhamento da escola para os serviços de saúde vem, normalmente, em forma de relatório ou de laudo, que por ter sido elaborado à distância, sem interlocução com os profissionais da escola, acaba agregando pouco valor ou mesmo gerando rótulos devastadores. Nesse sentido, um trabalho que abrangesse o grupo de profissionais da escola para nomear e discutir situações envolvendo crianças com supostos sinais de desatenção/hiperatividade, consideradas na grande maioria das vezes como crianças indisciplinadas e sem limites que desaguasse em projetos relacionados à produção dessa ‘indisciplina’, seria necessário (Mocelin, 2008, p. 86).

Dando prosseguimento às análises, emergem possibilidades de reflexões sobre a articulação do ensino comum com a Educação Especial. Há problematizações sobre o ensino colaborativo e como tal perspectiva promove o diálogo entre os saberes-fazer dos professores da classe comum com os de Educação Especial. Para Mendes e Villaronga (2014), a ação colaborativa se constitui uma parceria entre esses profissionais, desde que ambos se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo de estudantes, dentre os quais, alguns possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse ponto de análise nos permite discutir a relação entre o ensino comum e a oferta do atendimento educacional especializado na Educação do Campo. O Decreto nº 7.611/2011 dispõe que esse atendimento deve ser organizado e

prestado de forma complementar/suplementar. Portanto, para que ele seja assim assumido, é preciso que o aluno acesse o currículo da classe em que estuda. Essa é uma tensão vivida pelos professores das escolas do campo, pois nem sempre as escolas contam com professores de Educação Especial e salas de recursos multifuncionais. Rodrigues e Capellini (2014) compreendem que o ensino colaborativo requer que as escolas contem com os profissionais mencionados para que, de maneira coletiva e coordenada, venham apoiar os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

Percebemos que alguns atravessamentos dificultam a materialização do atendimento educacional especializado nas escolas do campo. Galvão (2009) destaca que essas dificuldades vão desde a estrutura física, como falta de prédios, transporte, como também de ordem pedagógica, ausência da política de formação continuada, livros acessíveis e currículo pensado com o campo.

A análise dos programas nos leva a refletir que as discussões no TU criam possibilidades para que os futuros professores problematizem essas questões nas escolas, nas comunidades e nos movimentos sociais organizados com intuito de fomentar políticas educacionais para fazer emergir outros possíveis dentro de cada realidade a fim de promover a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, permitiu-nos encontrar discussões sobre os currículos e as práticas pedagógicas. A Licenciatura em Educação do Campo da UFES orienta a articulação dos conteúdos, dos saberes dos territórios e as necessidades específicas dos alunos. Apoiados em Caldart (2004), percebemos ser importante compreender que há diferentes saberes, assim como são diferentes os processos de sua apropriação e produção. Diante disso, defendemos que a diversidade de saberes presentes nos territórios campestres possa dialogar com o saber das Ciências, portanto o “[...] currículo deve ser um todo construído coletivamente, onde os saberes sociais e historicamente construídos sejam partes integrantes e componentes iniciais e fortalecedores da identidade cultural de cada grupo de sujeitos” (Souza, 2017, p. 175).

As discussões sobre o currículo numa perspectiva inclusiva nas escolas do campo dão pistas para defender ações que implicam as práticas pedagógicas,

considerando o planejamento, a articulação entre saberes, a organização da classe, as metodologias, os materiais didáticos, dentre outras.

As questões aqui trazidas ultrapassam o campo teórico e possibilitam que os graduandos as analisem no contexto da prática. A vivência no tempo-comunidade, por meio dos estágios e pesquisas, permite a observação e a participação dos graduandos nas atividades escolares, favorecendo a compreensão de que escolas inclusivas convocam práticas pedagógicas solidárias em detrimento das solitárias, como afirmam Sá-Chaves e Amaral (2000). Nesse sentido, precisamos tensionar o trabalho pedagógico realizado nas escolas do campo e incentivar os futuros professores a constituir práticas pedagógicas para envolver os alunos no currículo comum, sem negar suas especificidades de aprendizagem.

No que tange a avaliação em Educação Especial, os programas organizam discussões propositivas, considerando que avaliar não se resume a notas para se avançar de ano. Os diálogos propõem revisão e ressignificação das estratégias avaliativas em Educação Especial, para que o aluno não seja o único avaliado e a avaliação não se coloque como instrumento de segregação/exclusão social e escolar. O processo de avaliação impõe desafios aos docentes, dentre eles, aprender com a diferença, apropriar-se de tecnologias assistivas, organizar distintamente espaços-tempos e considerar que a escola também deva passar por processos avaliativos para reinventar seus modos de ensinar.

Outro ponto que nos chamou atenção é a discussão feita com os graduandos sobre a formação docente, assumida como processo permanente. É comum ouvir professores já formados dizerem que não sabem lidar com as especificidades de aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial e que a graduação não os capacitou para tal empreitada. Assim, percebe-se a preocupação da Licenciatura em Educação do Campo da Ufes em ajudar os futuros professores a buscarem pelo conhecimento e se colocarem como pesquisadores de ações didático-pedagógicas capazes de responder às necessidades de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Isso porque, acredita-se que os futuros professores das escolas do campo “[...] necessitam ser assumidos como sujeitos pesquisadores, detentores de conhecimento, questionadores e capazes de instituir políticas públicas de

educação na perspectiva da inclusão escolar” (Ponzo, 2009, p. 182). Por isso, busca-se despertar nos graduandos a necessidade de não parar de estudar e de buscar novos/outros processos formativos com intuito de fortalecer os saberes-fazer docentes e promover a acessibilidade aos estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem no campo.

Negrão (2017) discorre que as interfaces Educação do Campo e Educação Especial convivem com desafios a serem superados, por isso é preciso formar profissionais em movimento e capazes de mobilizar as escolas em busca de ações pedagógicas inclusivas, cenário que reitera os investimentos na formação docente como uma política pública comprometida com o fortalecimento do direito à Educação na igualdade-diferença.

A formação do professor na Licenciatura em Educação do Campo permite a conjugação teórico-acadêmica com atividades no contexto da vida e do trabalho das escolas, buscando diálogos com os saberes e a cultura local. Quando colocamos em análise os programas investigados, percebemos que os estudantes também têm oportunidades de compreender, por meio dos momentos de vivência na escola, os desafios, as possibilidades, as potências e a organização da Educação Especial nas escolas do campo, levando, para a universidade, tensões que possibilitam momentos de diálogos na relação teoria e na prática.

Nos últimos anos, as políticas de educação inclusiva têm movimentado as escolas e fortalecido o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, convocando o direito à aprendizagem. Diante disso, entendemos que as ações formativas nos cursos de graduação têm um papel importante para a constituição de profissionais comprometidos com a escolarização desses sujeitos. Por isso a defesa por políticas de formação na lógica do direito à Educação para todos (Ponzo, 2009).

Conclusão

O capítulo desvela o quanto precisamos problematizar a estrutura curricular dos cursos de formação de professores para trazer questões atuais da Educação para os debates teórico-práticos com os graduandos. No caso deste estudo, percebemos o compromisso ético-político da Licenciatura em Educação do Campo da UFES em estabelecer um diálogo entre a Educação

Especial e a Educação do Campo. A inter-relação teoria e a prática possibilita a formação crítica do licenciando, fazendo com que a universidade e realidades educacionais interajam, favorecendo processos formativos que instrumentalizem o futuro professor a enfrentar os desafios da prática docente, reafirmando o direito social à Educação para todos.

A formação de professores para atuação em escolas do campo articulada à Educação Especial precisa se assumir como política pública, porque possibilita a reflexão crítica dos desafios que atravessam o contexto. Assim, investir nos saberes-fazer docentes é uma das possibilidades para se pensar as escolas campestres como espaços-tempos de todos. Trata-se de uma ação necessária para que os futuros professores se percebam mediadores dos conhecimentos para todos. Além disso, capazes de articular ações com outros profissionais para criar contextos que favoreçam a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

A análise dos programas desvela que a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo traz preocupações sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, encontrando, nos momentos do tempo-universidade e do tempo-comunidade oportunidades para instrumentalizar os graduandos a pensarem em ações pedagógicas que respondam às necessidades de aprendizagem desses sujeitos.

Referências

- ANJOS, C. F. **Cartografando a interface Educação Especial e Educação do Campo**: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BRIDI, F. R. S. Formação Continuada em Educação Especial: O atendimento educacional especializado. **UNISUL**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/655/613>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. p. 10 – 31.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 80, p. 169-201, set. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia: turmas multiseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2009.

- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NN-xTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOCELIN, M. **Crianças com sinais de desatenção/hiperatividade: o imaginário abstraído da fluidez dos rótulos**. 2008. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-333.
- NEGRÃO, G. P. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências), Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.
- PICCOLO, G. M. Contribuições antropológicas aos estudos da deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, n° 2, p.105-120, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QmSnVJXYkHDvBNpbH6ZwZNN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 283-315, jan./abr. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p283/25658>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- PONZO, M. G. N. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no Campo: do legal às vozes dos professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.
- SÁ-CHAVES, I.; AMARAL, M. J. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: ALARCÃO, I. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 78-95.
- SILVA, L. F. da. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

SOUZA, J. C. R. de. Os processos educativos no lugar de vida ribeirinho. *In*: SOUZA, D. V. S de; VASCONCELOS, M. E. de O.; HAGE, S. A. M. (Org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**. [S. l.]: UNESCO, 2020.

6. As interfaces Educação Especial e Educação do Campo no interior da Amazônia acreana: em foco a formação de professores

Nayra Suelen de Oliveira Martins

Laura Ceretta Moreira

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.6

Introdução

O arcabouço normativo nacional mais recente na modalidade da Educação Especial e da Educação do Campo pode ser evidenciado a partir dos anos 2000, por meio de políticas específicas,¹ diretrizes² e planos nacionais.³ Particularmente no estado do Acre, esse conjunto de normativas tem possibilitado que estudantes público-alvo da educação especial

-
1. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b).
 2. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008a).
 3. A partir dos anos 2000, ocorreram dois Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024).

(PAEE)⁴ tenham acesso ao ensino comum e ao atendimento educacional especializado (AEE). Todavia, é preciso conhecer em que condições as políticas educacionais estão se efetivando, para que se possa avaliar o contexto de sua prática.

As interfaces Educação Especial e Educação do Campo no interior da Amazônia acreana atravessam cenários peculiares e marginalizados que perpassam os aspectos econômicos, sociais e culturais. Martins (2022) afirma que há falhas na efetividade das políticas públicas acreanas no que tange aos recursos humanos necessários para a prática pedagógica destinada aos estudantes PAEE que frequentam as escolas do campo.

De acordo com Nozu (2017), a construção das interfaces se dá por meio de “[...] espaços e tempos intersticiais que se cruzam *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo [...]” (Nozu, 2017, p. 169, grifo do autor). O autor indica, ainda, que as interfaces precisam ser construídas para que os alunos PAEE e aqueles que estão às margens da escola do campo tenham o direito à escolarização no lugar onde vivem, o que implica em acesso e permanência.

Os estudantes PAEE no interior do Acre vivem às margens das rodovias, das áreas rurais, das florestas, dos rios, lagos e igarapés, podendo estarem matriculados tanto em escolas urbanas como do campo, porém, independentemente dessas condições, necessitam receber AEE. Nesse sentido, a modalidade da Educação Especial necessita estar articulada ao longo da educação básica, tanto com a “escola da cidade” como com a escola do campo, portanto é necessário reafirmar a importância das interfaces entre Educação Especial e Escola do Campo.

Dentre os inúmeros aspectos importantes para uma educação de qualidade que garanta as interfaces mencionadas, está a existência de profissionais qualificados, que atendam às demandas e peculiaridades de estudantes que compõem a Educação Especial e a Educação do Campo, na escola do/no campo. A PNEEPEI (Brasil, 2008) orienta que os professores devem ter na base de formação inicial e continuada.

4. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), o PAEE compreende estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008b).

[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 3).

A Educação Especial demanda a necessidade de professores com formações inicial e continuada que assumam um posicionamento inclusivo necessário para o enfrentamento e desafios impostos no processo de inclusão e escolarização do aluno PAEE (Damasceno, 2006). Os professores devem adquirir conhecimentos necessários para o exercício da docência nos diferentes ambientes educacionais e, desse modo, construir práticas pedagógicas colaborativas com estratégias que propiciem a inclusão na educação.

Este capítulo buscou analisar a formação continuada de professores do ensino comum e AEE, que exercem a docência nas interfaces da Educação Especial e Educação do Campo.⁵ A pesquisa foi realizada no município de Cruzeiro do Sul, Acre, localizado ao norte do país e os participantes da pesquisa foram: um total de 5 professoras orientadoras do NAPI⁶ que correspondeu a 100%; na sequência, 74 professores do ensino comum do total de 199, o que representou 37% dos profissionais; e, por fim, 16 professores especialistas da escola do campo, o que representou 100% dos profissionais. O referencial teórico-metodológico utilizado foi a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), evidenciado, principalmente, pelos estudos de Richard Bowe e Stephan Ball (1994), bem como de Jefferson Mainardes (2007). Por meio do referencial teórico, buscamos conhecer e compreender como as políticas públicas de educação são pensadas e influenciadas; como os textos políticos

5. Este capítulo é um recorte da tese de doutoramento intitulada “Interfaces das Políticas de Educação Especial e Educação do Campo no Contexto da Amazônia Acreana”, que por sua vez, articulou-se à pesquisa “Desenvolvimento de Processo de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar em contextos municipais”, que contou com a participação de pesquisadoras de cinco programas de educação/educação especial.

6. Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI).

são produzidos (a política); e a política em ação, como são compreendidas e interpretadas na prática e no processo de atuação, recriação e reinterpretação das políticas. (Mainardes, 2007).

Em linhas gerais, a ACP compreende três contextos da abordagem metodológica: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Para este estudo, selecionamos o contexto da prática, lugar onde a política é interpretada, implementada e recriada pelos sujeitos, para que possamos conhecer mais sobre a formação de professores que atuam nas interfaces, conforme as políticas públicas de Educação Especial para a Educação do Campo.

Para a análise do contexto da prática e a compreensão das políticas públicas de formação, organizamos uma entrevista semiestruturada destinada às professoras orientadoras do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), visando analisar o processo de construção das interfaces nas escolas do campo do município de Cruzeiro do Sul. Especificamente, para este capítulo, analisamos as categorias que tratavam a formação inicial e continuada de professores.

Utilizamos ainda, para a análise da prática, dois questionários,⁷ um destinado aos professores do ensino comum e outro às professoras especialistas (AEE) da escola do campo. Esses instrumentos⁸ de pesquisa receberam a denominação de Questionário de Análise da Política de Inclusão Escolar – versão para professores do ensino comum (QUAPOIE-PC) e Questionário de Análise da Política de Inclusão Escolar – versão para professores especialistas (QUAPOIE-PE), ambos organizados a partir dos estudos de Mendes (2018).

Os dados dos questionários foram organizados a partir da ferramenta Google Forms e, após a conclusão da coleta de dados, foi realizado o download das respostas dos questionários, assim como a exportação dos dados para o programa Excel. Posteriormente, os dois arquivos foram separados em: Arquivo 1 – Questionário Professor Comum; e Arquivo 2 – Questio-

7. O questionário Professor Comum era composto por 53 questões e visou a análise de 17 indicadores, porém, conforme anunciamos neste capítulo, traremos os achados referentes à formação docente.

8. Os instrumentos foram aplicados por meio do Google Forms.

nário Professor Especialista. Para este capítulo, focaremos o indicador formação de professores, que foi analisado a partir de uma escala de valores crescentes de 0 a 10, sendo: de 0 a 2,0 – insuficiente; 2,1 a 4,0 – fraco; 4,01 a 6,0 – regular; 6,01 a 8,0 – bom; e de 8,01 a 10 – muito bom.

Desenvolvimento

No interior da Amazônia acreana, no município de Cruzeiro do Sul, temos os povos do campo, formado por comunidades rurais, famílias de ribeirinhos, seringueiros e pescadores, todos possuindo culturas regionais próprias da Amazônia. São povos que em sua maioria sobrevivem da natureza, mais especificamente, da produção da farinha de mandioca, de onde tiram o sustento da família.

Nesses espaços, residem estudantes que necessitam de olhares e práticas diferenciadas, que compreendem o público da Educação Especial. Esse cenário exige um sistema educacional que prime pela qualidade, com docentes que possuam formação e conhecimentos na área da Educação Especial. Ou seja, precisa de professores especialistas, aspecto esse evidenciado desde a Constituição Federal (1988), que perpassam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e são reafirmados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015.

Trazer à tona a formação de professores no espaço da Amazônia acreana se faz necessário não só pelo ineditismo do estudo, mas pela possibilidade de analisar o contexto da prática diante de duas modalidades que carecem de reflexões, sobretudo quando são analisadas a partir das possibilidades de suas interfaces. Desta feita, os resultados referentes ao indicador formação de professores, na presente pesquisa, com relação às respostas dos questionários, deu-se a partir da escala de valores de 0 a 10. Evidenciamos que, em se tratando dos professores do ensino comum, estes avaliaram a política de formação de professores com uma média de 5,4, ou seja, consideram-na regular. Já os professores especialistas avaliaram a política com uma média de 8,2, índice considerado muito bom. Nesse sentido, apontamos a importância do Sistema Estadual de Ensino do Acre,

por meio da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre (SEE),⁹ ao avaliarmos suas políticas e práticas no que se refere à formação dos professores, mais especificamente, aos grupos em estudo.

Os dados dos questionários e das entrevistas indicam que os professores especialistas receberam mais formação pela SEE/AC. Os resultados da pesquisa mostraram que a baixa média de 5,4 indicada pelos professores do ensino comum se justifica pela ausência de formação continuada, específicas para as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Quanto à formação inicial, os dados apontaram que, da totalidade dos 74 professores do ensino comum, 97,3% deles possuem ensino superior completo, sendo que um possui ensino médio, e outro, ensino superior incompleto. Já dos professores especialistas pesquisados, 100% possuem formação em nível superior. Os resultados indicam o papel relevante das instituições de ensino superior e dos programas especiais de formação de professores em serviço no município de Cruzeiro do Sul.

A formação inicial, em sua maioria, vem sendo ofertada pela Universidade Federal do Acre (UFAC) na forma de cursos de graduação e/ou pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR),¹⁰ por meio de cursos de licenciatura. Por sua vez, o processo de formação continuada oferecida pela SEE/AC na Educação Especial se dá pelos cursos ofertados pelo NAPI, que oscilam entre 30 e 180 horas.

No processo da formação inicial e continuada, os docentes adquirirem conhecimentos teórico-práticos que, certamente, irão reverberar em suas ações pedagógicas e, conseqüentemente, na aprendizagem e inclusão dos alunos PAEE. Nesse sentido, a formação inicial é um fator *sine qua non*, que agrega fatores que poderão colaborar diretamente, por exemplo, com professores que atuam com o PAEE da escola do campo.

A Resolução nº 277/2017 (CEE/AC) estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento à pessoa com deficiência ou possuidora de altas habilidades nas escolas de Educação Básica do estado do Acre.

9. SEE - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre.

10. PARFOR: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um programa da CAPES que desenvolve ações de formação inicial de professores em serviço na rede pública da Educação Básica por meio de cursos de licenciatura.

Em seu artigo I, destaca que “para atuar na Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nas salas de AEE a formação docente exigida será a licenciatura em Pedagogia com a especialização da Educação Especial” (Acre, 2017, p. 18).

Referente à formação continuada, indagamos aos sujeitos da pesquisa sobre o curso de pós-graduação de maior titulação. Os dados mostraram que 54,2% dos professores do ensino comum possuem especialização de 360 horas, incluindo um professor com mestrado profissional. Em contrapartida, 46,8% dos professores do ensino comum não possuem curso de pós-graduação. Com relação ao grupo dos professores especialistas, do total de 16 professores, 75% responderam que possuem curso de especialização em áreas da educação especial com carga horária de 360 horas; todavia, 25% responderam não possuir especialização.

De outro lado, dados da entrevista semiestruturada realizada com orientadora pedagógica, aqui identificada como ORP3, apontaram que o NAPI oferece cursos e ações formativas e presenciais na própria instituição para os professores da Educação Especial e comunidade. A entrevistada relatou, também, que a SEE/AC ofereceu formações on-line no período da pandemia da Covid-19 pela plataforma da SEE com o objetivo de qualificar os profissionais que atuam na área. Conforme a ORP3, as formações envolveram “conhecimentos em áreas diversificadas: sobre as deficiências, planejamento, confecção de recursos, estratégias de aprendizagem, entre outros” (ORP3, 2022).¹¹

Por outro lado, apesar dos professores especialistas avaliarem, pela via dos questionários, a política de formação de forma positiva, apontamos que essas ações no formato on-line têm chegado com precariedade aos professores especialistas da escola do campo no município de Cruzeiro do Sul, tendo em vista a má qualidade ou, até mesmo, a ausência de internet na maioria das escolas localizadas em comunidades distantes. Isso significa que, embora o indicador tenha sido bem avaliado pelos docentes, o mesmo não se apresenta eficaz e democrático no lócus pesquisado.

11. ORP3 – o trecho refere-se a informações verbal dos professores participantes da pesquisa.

Quando questionamos os docentes se a SEE/AC ofereceu cursos de formação continuada que contemplasse a modalidade da Educação Especial, os dados apontaram que dos 100% dos professores especialistas, 55,4% receberam ou participaram de cursos de formação continuada relacionados à área da Educação Especial, enquanto que, do total de 74 professores do ensino comum, 44,6% destes profissionais que atuam no campo responderam não terem recebido cursos relacionados a área da Educação Especial. Diante desse quadro, observa-se que um dos princípios necessários para a inclusão em educação não acontece, pois os professores do ensino comum que atuam em sala de aula com o PAEE continuam alijados de um processo de formação que contemple de modo transversal a educação especial.

Por sua vez, os dados coletados nas entrevistas com as orientadoras pedagógicas (ORP) indicaram que formações continuadas foram realizadas pelo NAPI e se destinaram a todos os profissionais da educação, envolvendo: gestores, coordenadores, professores do ensino comum, professores de AEE, mediadores, interpretes de libras e comunidade. Advertem, por outro lado, que essas formações têm contemplado mais os professores especialistas do que os professores do ensino comum que atuam em escolas do campo. Diante desse contexto, avaliamos que a formação continuada indicada como regular pelos docentes do ensino comum esteja relacionada ao fato de que as formações recebidas são insuficientes e precarizadas, seja pela falta de qualidade da internet ou pelo difícil acesso dos docentes aos lócus de formação.

Quanto à oferta das formações continuadas na escola do campo, a ORP2 (2022) sinalizou que a oferta das formações continuadas é considerada “uma problemática devido à logística de deslocamento até as comunidades, os locais de formação”. Essa realidade demonstra que as práticas da política em ação, no que se refere à formação continuada para a escola do campo, precisam ser ampliadas e ressignificadas a partir da realidade concreta dos professores, o que inclui os espaços escolares em que atuam.

Ao indagarmos durante as entrevistas às orientadoras pedagógicas acerca da participação e assiduidade dos profissionais da escola do campo nas formações realizadas, foi constatado que nem todos os professores possuem condições de acesso às formações, visto que as mesmas eram realizadas na zona urbana. Como já indicado anteriormente, a participação dos profissionais que residem no espaço do campo se torna, muitas vezes,

inviável por conta do distanciamento e do difícil acesso, em razão de grande parte dos docentes viverem em estradas de barros, rios e igarapés. Principalmente em período de inverno, com as cheias dos rios e estradas de barros/lama intrafegável.

A precariedade e as dificuldades de concretizar a formação continuada para os professores da Educação do Campo da sala de aula comum e professores do AEE é uma realidade apresentada por pesquisadores que buscam analisar esses constructos. Anjos (2018), por exemplo, destacou o que segue:

[...] repensar a formação docente e refletir sobre a formação continuada como um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino dentro do contexto educacional contemporâneo, repensando políticas e práticas e encontrando caminhos para efetivação da educação inclusiva de qualidade e que contribua com uma formação humana e emancipadora (Anjos, T., 2018, p. 100).

As pesquisas que tratam das interfaces Educação Especial e Educação do Campo apontam semelhanças referentes à falta de formação continuada (Marcoccia, 2011; Gonçalves, 2014; Palma, 2016; Anjos, C., 2016; Negrão, 2017; Silva, 2017), sendo este fator considerado pelos pesquisadores um entrave da política de formação. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de políticas públicas de formação considerarem e respeitarem a realidade geográfica onde vivem os docentes do campo, pois essa formação possui singularidades e diferenciações marcantes com relação à educação que acontece nos espaços urbanos. Ainda sobre a formação continuada dos grupos em estudo, as orientadoras pedagógicas do NAPI destacaram nas suas entrevistas que:

Existem alguns cursos ofertados pela SEE/AC, porém, não são suficientes para a execução do nosso trabalho. Para a melhor qualificação profissional optamos por cursos e materiais mais aprofundados comprados pela Internet (ORP1, 2022).

Nós vivemos em formação. Formações que são ofertadas para nós, a fim de possibilitar que os estudantes PAEE tenham acesso à educação de qualidade,

tenham seus direitos respeitados. As formações contribuem para que os profissionais atuem de modo a garantir a aprendizagem dos estudantes utilizando para esse fim metodologias/estratégias, recursos e avaliações a partir das potencialidades dos estudantes (ORP2, 2022).

Os relatos das entrevistadas apontam que os processos formativos, necessários à qualificação da prática pedagógica nas salas de aulas com alunos PAEE tem sido ofertado na rede estadual com precariedade e insuficiência aos professores da Educação do Campo. Isso, sem dúvida, é um complicador para que as interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo se concretizem.

Apontamos, também, que os dados evidenciados nos questionários indicaram que os docentes têm buscado outras formas de se qualificar e adquirir conhecimentos necessários à sua prática pedagógica, dentre elas, a participação em cursos na modalidade à distância ofertados pela iniciativa privada. Essa realidade ascende no país, pois, infelizmente, a falta de políticas públicas tem levado os professores, já precarizados pelas suas condições de trabalho e salariais, a investirem em sua própria formação.

Esse cenário fragilizado da formação continuada vem acompanhado de uma realidade precária, também, com relação às condições de trabalho dos professores, sobretudo na última década, quando os concursos públicos vão sendo, sistematicamente, substituídos por seleções e contratações temporárias de trabalho. Esse quadro, dentre tantas mazelas, impõe ao sistema educacional uma rotatividade nociva à qualidade educacional. Com relação ao tempo de atuação dos professores que desempenham sua prática pedagógica com alunos PAEE, foi possível constatar que 100% eram de contrato temporários, o que impacta na insegurança de sua permanência e, obviamente, na sua formação continuada. Quando se trata de profissionais que fazem parte das interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo no contexto aqui apresentado, os prejuízos se intensificam.

Nos estudos sobre interfaces, muitos pesquisadores têm mostrado que o indicador “formação” para os professores especialistas tem se dado com bastante precariedade na Educação do Campo, dentre os quais destacamos: Galvão (2009); Marcoccia (2011); Gonçalves (2014); Anjos, C. (2016); Palma (2016); Anjos, T. (2018); Fernandes (2015); Nozu (2017); Silva (2017);

Negrão (2017); Almeida (2018). Anjos, T. (2018), um dos autores mencionados, indica a importância da formação continuada para os professores que estão nas interfaces, e que essa formação prime por políticas e práticas inclusivas que contribuam para uma formação humana e emancipadora. Por sua vez, Marcoccia (2011) destaca a necessidade de se discutir mais profundamente a formação continuada dos professores especialistas que atuam na escola do campo, devido às fragilidades vivenciadas por esse segmento. Já Silva (2017, p.142) adverte que, além da formação, o aspecto apoio especializado é imprescindível para que os “professores tenham condições de trilhar com os alunos público-alvo da Educação Especial”.

A formação continuada de professores que atuam na Educação Especial e na Educação do Campo, além de um aspecto fundamental para busca de uma educação menos excludente, é condição fundamental para a construção das interfaces na escola do campo, pois, sem interfaces, não há inclusão em educação. A realidade apresentada pelos sujeitos da pesquisa revelou a necessidade de políticas públicas de formação, sedimentadas em processos contínuos, que os qualifique; para tanto, as adversidades e peculiaridades geográficas e culturais da Amazônia acreana precisam ser enfrentadas.

Considerações finais

A trajetória dessa pesquisa, de um lado, mostrou-nos o quanto as diversidades educacionais do/no Brasil precisam ser conhecidas e analisadas e, de outro, o quanto os professores apontam para os aspectos fundamentais que oportunizam o avaliar e o planejar, aspectos essenciais às políticas públicas e, em nosso caso, mais especificamente, àquelas destinadas à formação de professores que atuam na Educação Especial e na Educação do Campo. A realidade educacional no interior da Amazônia acreana possui uma riqueza de desafios e peculiaridades que poderão emergir para princípios menos excludentes, mais democráticos e justos e, na conjuntura aqui estudada, se a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo atravessar a cultura, a política e as práticas desses universos.

A formação de professores é fator de extrema relevância, seja no atendimento educacional especializado, seja na sala de aula chamada de “comum”. Nesse sentido, reafirmamos que a formação em Educação Especial no contexto da Educação do Campo necessita se constituir a partir do

diálogo com o tempo e o espaço escolar, bem como reconhecer que a inclusão em educação se dá quando o direito de todos e todas for respeitado e considerado como condição imperativa para concretizar as políticas e práticas educacionais.

Referências

- ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC nº 220, de 23 de novembro de 2010**. Estabelece normas para identificação e definição do campo de atuação dos Profissionais Docentes Licenciados nas diferentes áreas do conhecimento para a Educação Básica. Rio Branco: CEE, 2010. Disponível em: educ.see.ac.gov.br. Acesso em: 4 abr. 2020.
- ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC nº 277, de 1 de dezembro de 2017**. Altera no que couber a Resolução CEE/AC nº 166/2013 que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do estado do Acre. Rio Branco: CEE, 2017. Disponível em: <http://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xNTE3NDkxNzMzMjg3Ni5wZ-GY=>. Acesso em 27 julho. 2021.
- ALMEIDA, L. S. C. de. **Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- ANJOS, C. F. **Realidades em contato: construindo uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- ANJOS, T. F. **Educação Especial no Campo: Desafios à Escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta Macapá/AP**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília6: MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 01 ago. de 2023.
- DAMASCENO, A. R. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva:** as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrinho Pôrto. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense.** 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia:** turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.
- GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas:** experiências do PRONERA. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntTvXtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jul. 2022.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo:** indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARTINS, N. S.O. **Interfaces das políticas de educação especial e educação do campo no contexto da Amazônia Acreana**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

MENDES, E. G. **Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar**. Projeto Submetido a Chamada MC-TIC/CNPq nº 28/2018. Acesso restrito. São Carlos, 2018.

NEGRÃO, G. P. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA**. 2017.145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/80301>. Acesso em: 06 abr. 2021.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

SILVA, L. F. da. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

7. Educação Inclusiva nas escolas do campo do município de Paranaguá, Paraná: os desafios da formação docente

Marili Moreira Lopes

Noemi Nascimento Ansay

Carlos França Mosquera

DOI: 10.52695/978-85-5456-040-5.7

*“Eu quero uma Escola do Campo.
Que tem a ver com a vida, com a gente.
Querida e organizada e conduzida coletivamente.”*
(Gilvan Silva, 2020) ¹

Considerações iniciais

O objetivo deste capítulo foi analisar a formação continuada de professores e professoras do Campo e as práticas inclusivas no atendimento de

1. CD Cantares da Educação do Campo, faixa nº 15: Construtores do Futuro. Disponível em: <https://soundcloud.com/movimentosemterra/15-construtores-do-futuro>. Acesso em: 01 ago. 2023.

estudantes com deficiência no município de Paranaguá, cidade litorânea do Estado do Paraná.²

Sabe-se que a Educação do Campo é uma modalidade educacional voltada às especificidades dos povos que vivem no campo. Assim, a partir de uma organização específica das comunidades, a escola “do” e “no” campo é constituída de sujeitos que vivem, trabalham e produzem uma cultura própria, um jeito de ser com características culturais particulares e que reivindicam práticas pedagógicas que atendam suas lutas e necessidades. De acordo com Viero e Medeiros (2018):

Entender o contexto e a origem da educação do campo, se faz necessário considerar que em cada momento da história do Brasil, desde a colonização até os dias atuais, vários acontecimentos marcaram de forma decisiva a trajetória da educação do campo. Educação, que muitas vezes atendeu às necessidades de cada acontecimento histórico ou períodos importantes ligados às demandas agrícolas, ao processo de produção e de industrialização de cada época do país. Estas características estão profundamente ligadas à trajetória de lutas e conquistas da Educação do Campo (Viero; Medeiros, 2018, p. 12).

Quanto às questões relacionadas à realidade da Educação Inclusiva nas escolas do campo, estas ainda são pouco discutidas, afinal poucos são os locais de ensino, nas cidades ou no campo, que estão satisfeitos com o seu projeto inclusivo. Com a lupa no ensino no campo, em áreas distantes dos grandes centros, certifica-se essa afirmativa. Nessas escolas, a inclusão continua, muitas vezes, sendo apenas um projeto. Os motivos são muitos: falta de formação docente que leve em conta as especificidades dos povos do campo, infraestrutura inadequada, falta de serviços especializados, distâncias entre centros especializados e as comunidades, falta de assessoria pedagógica especializada, entre outros.

2. Os dados apresentados neste capítulo fizeram parte da dissertação de mestrado, da professora Marili Moreira Lopes, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), defendida em 2022. A pesquisa foi orientada por Noemi Nascimento Ansay e coorientada por Carlos França Mosquera, que são coautores desse trabalho.

Sabe-se que os municípios brasileiros dependem não só de verbas federais, mas de projetos e de Leis que favoreçam a educação para todos. A Educação no Campo não se afasta dessa realidade, mesmo que suas reivindicações sejam legítimas e antigas, com reflexos diretamente na qualidade de ensino. A Educação do Campo, segundo Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, é uma modalidade de educação voltada às populações que vivem e moram no campo com “[...] formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo” (Brasil, 2010).

A especificidade dessa organização escolar se aproxima das características da denominada Educação Inclusiva, nesta, metodologias específicas e adequações curriculares são imprescindíveis, naquela, o calendário escolar é adequado ao ciclo agrícola e às condições climáticas. Dessa maneira, a Educação do Campo, a partir de uma perspectiva inclusiva, precisa levar em conta a formação docente, as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial, as condições materiais das escolas (acessibilidade, tecnologias inclusivas, equipamentos) e o atendimento educacional especializado.

A inclusão de estudantes com deficiência na educação do campo no município de Paranaguá

O município de Paranaguá localiza-se no litoral do Paraná, com uma população, segundo o Instituto Brasileiro de Estatística e Estatística (IBGE, 2022), de 145.829 habitantes. O município é cercado pela Serra do Mar e pela Mata Atlântica. Rica em diversidade de fauna e flora, é considerada a maior área de preservação da Floresta Atlântica brasileira e tem a maior baía do Estado do Paraná. Sua principal atividade econômica está vinculada ao porto escoador da produção do Paraná, que interliga o estado às demais regiões do país e ao exterior. Destaca-se também a produção familiar agrícola, artesanato e culinária caiçara.

As escolas do campo no município de Paranaguá/PR, que estão a 100 km da capital, apresentam, pelas suas próprias características culturais e econômicas, formas distintas do processo de aprendizagem. As escolas que atendem filhos de produtores rurais, camponeses, ribeirinhos, extrativistas, indígenas, pescadores artesanais, dentre outros trabalhadores, são resultados

dessa cultura e das próprias necessidades de sobrevivência. De acordo com o levantamento da Prefeitura Municipal de Paranaguá em 2021, as escolas do campo, entre aquelas da colônia e ilhas, somam 14 unidades, e o número de matriculados era de 291 estudantes, entre educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais).

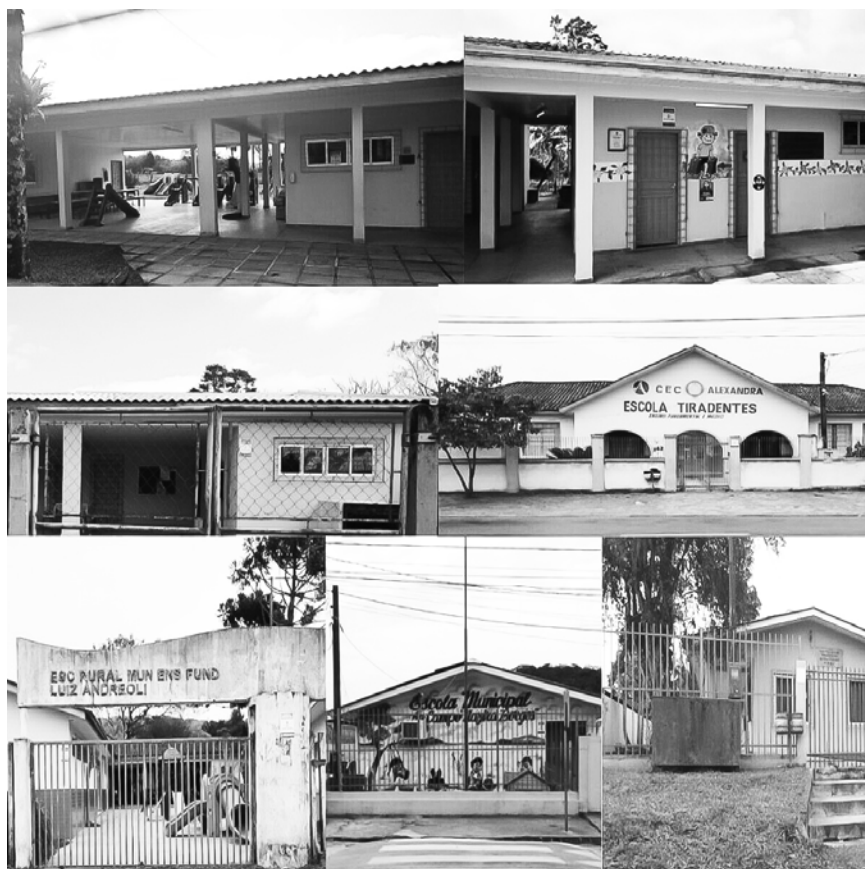
Quadro 1 – Número de alunos das escolas do campo

	Estabelecimento	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total Ens. Fund.	Pré I		Pré II		TOTAL GERAL		Salas de aula
		ALU	ALUN	ALUN	ALU	ALU	Total Ens. Fund.	TU	ALU	TU	ALU	TOTAL	VE	
1	Alvina T. Pereira	2	3	3	8	3	19	1	3	1	6	9	28	
2	Antonio Fontes	0	5	2	2	4	13	-	0	1	5	5	18	
3	Cipriano L.Ramos	4	7	7	4	5	27	-	-	-	-	-	27	
4	José Chemure	4	4	5	6	4	23	1	4	1	2	6	29	
5	Luiz Andreoli	2	-	10	4	7	23	1	1	1	2	3	26	
	Total Colônias	12	19	27	24	23	105	3	8	4	15	23	128	
1	Amparo	1	3	2	5	4	15	1	3	1	2	5	20	
2	Eufрасina	0	0	2	1	7	10	1	1	1	4	5	15	
3	Eulália	2	1	4	1	3	11			1	4	4	15	
4	Nacar	0	0	1	0	2	3	-	-	-	-	-	3	
5	Nova Brasília	3	4	6	7	6	26	-	-	-	-	-	26	
6	Piaçaguera	2	0	2	0	4	8	1	2	1	4	6	14	
7	Ponta de Ubá	0	1	2	1	-	4	0	0	1	1	1	5	
8	Tambarutaca	2	4	2	4	5	17	1	4	1	1	5	22	
9	Teodoro Valentim	5	14	8	8	8	43	-	-	-	-	-	43	
	Total Ilhas	15	27	29	27	39	137	4	10	6	16	26	163	
	Total Geral	27	46	56	51	62	242	8	18	8	31	49	291	

Fonte: Prefeitura Municipal de Paranaguá (2022).

No município de Paranaguá, as escolas do campo, são categorizadas em escolas das colônias e das ilhas, sendo que, neste estudo, o foco é nas escolas das colônias, a saber: Colônia São Luiz, Colônia Morro Inglês, Colônia Pereira e Colônia Maria Luíza. Outras três escolas são situadas dentro do Bairro de Alexandra, nas localidades de Rio das Pedras, Km 19 e Alexandra.

Figura 2 - Mosaico de fotos das escolas do campo das colônias de Paranaguá



Fonte: Os autores (2022).

Na imagem: Escola Municipal do Campo “Nazira Borges”, Escola Municipal do Campo “Antônio Fontes”, Escola Municipal do Campo “Luiz Andrioli”, Escola Municipal do Campo “José Chemure”, Escola Municipal do Campo “Cipriano Librano Ramos”, Escola Municipal do Campo “Professora Alvina Toledo” e Escola Municipal do Campo “Tiradentes”.

Quanto aos estudantes com deficiência, no município de Paranaguá, Lopes (2022), em entrevista com a Diretora do Departamento de Educação Especial, obteve os seguintes dados: no ano de 2018, foram avaliados 46 alunos; em 2019, 82 alunos; em 2020, 47 alunos (pandemia); em 2021, 92 alunos; e em 2022, 39 alunos. Somando, no período entre 2018 a 2022, 306 estudantes. As deficiências e os transtornos apresentados por estes estudantes foram: Deficiência Intelectual; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Dislexia; Discalculia, Transtorno do Processamento Auditivo Central; Desvio Fonológico; Transtorno Desafiador Opositor, Paralisia Cerebral e Síndromes.

Para atender essas demandas, é necessário que os docentes estejam preparados para uma educação inclusiva de forma geral e também possam atender as especificidades da Educação do Campo. Segundo Oliveira (2018), as escolas do campo de Paranaguá precisam de professores habilitados nesta modalidade de ensino, visto que alguns desconhecem as especificidades da identidade desse alunado relacionadas à agricultura familiar, ao trabalho informal, aos pequenos produtores, às comunidades caiçaras, às atividades diversificadas das escolas, entre outros. Afirmarões que comprovam uma realidade não só em Paranaguá, mas em todo o território nacional. A identidade desse alunado, com características e comportamentos socioemocionais específicos de onde nasceram e residem, refletem-se diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Além dessas características, nas últimas décadas, estudantes com deficiência que outrora ficavam isolados em suas casas, hoje ingressam na escola. Esse alunado sofria/sofre a dupla exclusão histórica, seja como estudante do campo ou como pessoa com deficiência (PcD). Como nos centros urbanos, no campo, esses estudantes têm direito a escolaridade, ao acompanhamento especializado e a currículos adaptados, quando for o caso. Precisam de escolas sem barreiras e professores capacitados para conviver com as diferenças e pluralidade. De acordo com a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15, vários serviços seriam imprescindíveis em qualquer escola brasileira: tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de outros códigos e linguagens, professores de apoio pedagógico nas salas de aula comuns, professores itinerantes e salas de recursos multifuncionais.

Segundo a LBI 13.146 de 2015, no capítulo IV, *Do Direito à Educação*, artigo 28, inciso IX, “é incumbência do poder público assegurar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015). Assim, a Lei garante às pessoas com deficiência acesso à escolarização e melhores condições de permanência, considerando que a escola como uma instituição democrática e acolhedora que prevê a formação docente para atuação com estudantes com deficiência.

Pesquisa de campo: formação docente das(dos) professoras(es) do campo das escolas do campo de Paranaguá

Os dados apresentados neste capítulo referem-se à pesquisa de campo³ de uma das autoras, Lopes (2022), cuja dissertação de mestrado intitula-se: *Práticas Inclusivas na Educação do Campo: os desafios e perspectivas da formação docente*.⁴ pesquisa utilizou os pressupostos teóricos da pesquisa colaborativa que, de acordo com Ibiapina (2008, p. 23), é “[...] a prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola”. Ao mesmo tempo em que essa investigação serve como coprodução de conhecimentos voltados para mudanças na cultura escolar, ainda serve para o desenvolvimento profissional dos professores (Ibiapina, 2008).

Dessa forma, cerca de 47 docentes das escolas do campo, das ilhas e colônias de Paranaguá, foram convidadas(os) a participarem da pesquisa de Lopes (2022), que consistiu em seis sessões reflexivas, cinco remotas (devido ao isolamento social da Covid-19) e uma presencial, no ano de 2021, com a participação de uma média de 32 de docentes por reunião. Antes das sessões, Lopes (2022) encaminhou um formulário do *Google Forms*, para as participantes, a fim de levantar dados quanto à formação e fazer um mapeamento

3. A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e aprovado pelo CEP/UNESPAR, através do parecer consubstanciado nº 4.698.833.

4. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>. Acesso em: 01 ago. 2023.

das áreas de interesse quanto às práticas pedagógicas inclusivas. Os temas escolhidos foram organizados por meio de um curso de formação, com professores(as) convidados e que conduziam as sessões reflexivas.⁵

De acordo com os dados de Lopes (2022), 100% das participantes eram do sexo feminino, 52% responderam não possuir formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva e apenas 38% responderam que tinham formação em Educação Especial.

Se usarmos informações de Hilbig (2021), talvez a porcentagem dos professores que responderam que tem a formação, possa cair ainda mais, pois “a formação de professores deve ser contínua, capaz de possibilitar aos docentes a elaboração de mudanças e transformação de suas práticas pedagógicas” (Hilbig, 2021, p. 29). Nem sempre o título de especialista em Educação Especial é suficiente para uma prática transformadora, seja em Paranaguá ou em qualquer outro lugar. A transformação é um processo contínuo e permanente, e os resultados são as aprendizagens, mesmo que sejam pequenas. Não raro encontrar em nossas escolas, devido às precariedades de formação dos professores, da crise de desemprego das famílias, dos currículos ultrapassados, números elevadíssimos de reprovação e evasão escolar.

A pesquisadora Lopes (2022) também realizou o estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas do município, o que evidenciou que todos, citam o atendimento a estudantes com deficiência e apontam limitações quanto à acessibilidade arquitetônica e de tecnologias assistivas. A maioria das escolas não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados para atender os alunos com deficiência. As escolas também não possuem salas de recursos multifuncional. O único recurso que as escolas utilizam quando alguma criança necessita de algum atendimento especializado é o encaminhamento desses alunos, pelos docentes e gestores, para o Centro Municipal de Avaliação Especializada (CMAE). Acrescenta-se nessa análise outra barreira encontrada por essas escolas do campo de Paranaguá, isso porque a maioria dos alunos vive longe das escolas, portanto, precisam do transporte escolar.

5. Histórico da Educação Especial, Acolhimento a Alunos com deficiência, Os desafios da Inclusão na Educação do Campo, Os desafios na educação dos estudantes surdos, Os desafios na educação de estudantes cegos, Educação Inclusiva e os desafios do dia a dia.

Mesmo com todas as barreiras existentes, sejam físicas, comunicacionais ou atitudinais, o que não é novidade no contexto brasileiro, as professoras das escolas do campo, participantes da pesquisa, reafirmaram que as condições da infraestrutura das escolas são fundamentais para o acesso dos estudantes e destacaram a importância das atitudes proativas, locais de fala inclusivos, acolhimento, didática, entusiasmo no trabalho e a participação das famílias e da comunidade.

Já quanto à formação docente a Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Paranaguá (COMED/PGUÁ), em suas Diretrizes Municipais Operacionais para a Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá/PR (Paranaguá, 2011), afirma que desenvolverá políticas de formação, valorização e aperfeiçoamento profissional para os docentes que atuam em escolas do campo com características de Educação do Campo. No entanto, para Lopes (2022, p. 60), “[...] apesar das Diretrizes preverem a formação continuada dos docentes, na prática não encontramos registros de formações específicas para as escolas do campo”. Esse registro de pesquisa mostra como a Educação do Campo é relegada em relação à educação “urbana”. Uma negação ao direito social. Essas análises de reflexão crítica e questionamento dos processos educativos colaboram com novas discussões e pesquisas. Como afirma Souza e Marcoccia (2022, p. 365): “É fato que a produção da vida das pessoas com deficiência no campo está encharcada de privações de bens, no sentido de que há mais ausência de distribuição dos conhecimentos e fruição da vida, devido às precárias condições objetivas.”

Urge, portanto, a mudança dessa realidade, em que uma população estudantil e um grupo de professores do campo são preteridos por outros. A Educação do Campo, de acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart:

[...] precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 23).

Para Nozu, Sá, Damasceno (2019, p. 59), quando relacionam os serviços ofertados das escolas do campo, “[...] são ofertados de forma precária e sem

considerar o contexto sociocultural das diversas comunidades pertencentes ao campo”. Mesmo diante dos desafios impostos, acredita-se que são os professores e professoras, que estão diretamente em contato com os estudantes das escolas do campo, em sala de aula, aqueles que reúnem as melhores condições de criar estratégias possíveis para uma educação inclusiva. Para isto, é necessário que haja formação continuada e assessoria especializada, quando necessário.

No caso da pesquisa desenvolvida por Lopes (2022) durante as sessões reflexivas com as professoras do campo de Paranaguá, após transcrição das falas e análise dos dados de acordo com os pressupostos de Bardin (2016), a autora afirma que a partir da primeira sessão, as docentes relataram que há muitos desafios a serem trabalhados com os estudantes com deficiência, mas que isso não impede a continuação do processo e destacam a importância do acolhimento desse alunado. Na segunda sessão, as professoras enfatizaram que as vivências dos estudantes com deficiência, das escolas do campo, devem ser compartilhadas e merecem ser compreendidas de forma integral. Já na terceira e quarta sessões, as professoras destacaram as metodologias específicas para estudantes surdos e os estudantes cegos. Na quinta sessão, o destaque foi a educação inclusiva e seus desafios no dia a dia e por último, na sexta sessão, as participantes vivenciaram práticas inclusivas, de maneira presencial, através de materiais como: soroban, jogos, bengala, material em relevo, entre outros.

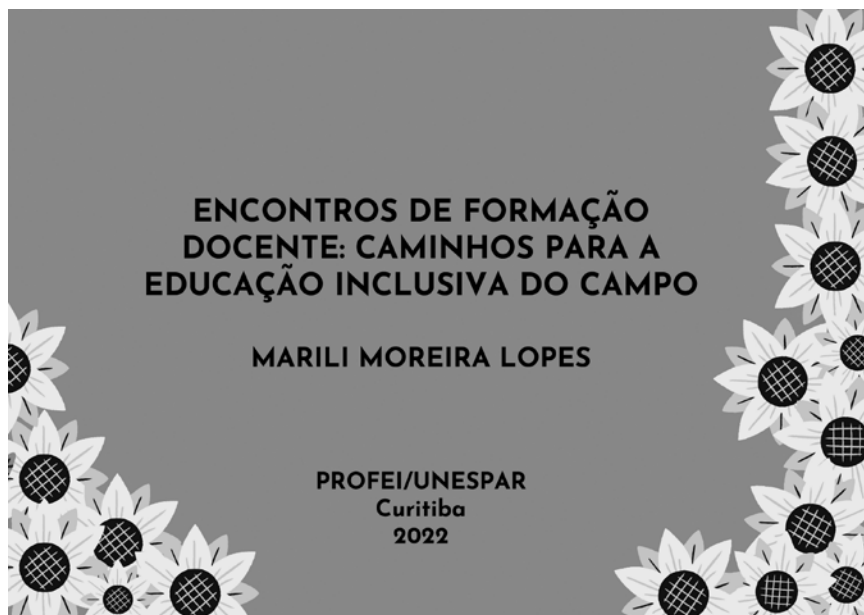
Considerações finais

Finalizando este breve capítulo, temos a considerar que a formação de professores e professoras do campo, para o trabalho com estudantes com deficiência, é fundamental na contemporaneidade, visto que a educação é um direito de todos(as). Os municípios precisam investir financeiramente em ações de formação continuada, convidando especialistas do campo, para cursos e assessorias. Outra importante estratégia é o trabalho colaborativo com as universidades da região, as parcerias no formato de especializações, mestrados, projetos de pesquisa e de extensão, rodas de conversas, entre outras, que podem fomentar a pesquisa e impulsionar a qualidade na escola do campo.

Quanto às estratégias para práticas inclusivas direcionadas aos docentes do campo, a pesquisa de Lopes (2022) propõe um produto educacional no

formato de um e-book,⁶ elaborado a partir das sessões reflexivas, um curso de formação para docentes, no qual sugere: leituras de textos atualizados; rodas de conversa para reflexão das temáticas; vídeos, sugestões de livros de Literatura surda, soroban, jogos, softwares, entre outros.

Figura 3 - E-book



Fonte: Lopes (2022).

Assim, para que um número maior de estudantes com deficiência, tenham acesso e permaneçam nas escolas do campo não bastam leis e iniciativas individuais, faz-se necessário que haja formação para os docentes e um engajamento de todos: das instâncias administrativas, das instituições de ensino, das associações de pessoas com deficiência, dos pesquisadores, dos(as) professores(as), da comunidade universitária, das famílias e da comunidade civil como um todo.

6. Disponível em: <http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. “Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 21-62.
- HILBIG, M. C. V. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal**. 2021.131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3904/1/DISERTACAO_MARCIA%20_VERS%c3%83O_FINAL.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Cidades. Brasil/Paraná/Paranaguá. IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranagua/panorama>. Acesso em: 05 mar. 2022
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- LOPES, M. M. **Práticas inclusivas na educação do campo: desafios e perspectivas da formação docente**. 2022, 115 f. Produto educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), 2022. Disponível em <https://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>. Acesso em: 20 fev.2023.
- NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação especial em escolas do campo e indígenas. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, 30 dez. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338564633>. Acesso em: 02 mar. 2022.

OLIVEIRA, C. A. S. **Breves reflexões a respeito da educação do campo a partir do GPEDI: a educação do campo é verdadeiramente do campo em Paranaguá?** 2018. 12 f. Artigo (Curso de Especialização em Gestão de Processos de Educação, Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal do Paraná - UFPR Litoral, Paranaguá, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/70632/CYBELE%20APARECIDA%20SANTOS%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 fev. 2022.

PARANAGUÁ. **Processo nº 01/11**. Deliberação nº 01/11 - COMED/PGUÁ. Diretrizes Municipais Operacionais para a Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá/PR. Paranaguá: Conselho Municipal de Educação, Câmaras de Educação Básica e de Legislação e Normas, 2011. Disponível em https://www.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/comed/del01_11%20e%20parecer%2003_11.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023

SOUZA, M. A.; MARCOCCIA, P. C. P. Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 350-375, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2930>. Acesso em: 15 abr. 2022.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. **Princípios e concepções da educação do campo**. 1. ed. Santa Maria: UAB/NTE/UFS, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/Principio-e-concep%C3%A7%C3%B5es-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-campo-final-1.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

8. Educação Especial no/do Campo: práticas pedagógicas e as múltiplas determinações da realidade

Maria Antônia de Souza

João Henrique da Silva

Patrícia Paula Schelp Taniguchi

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.8

Considerações iniciais

Há décadas a Educação Especial e a Educação do Campo estão constituídas como campo de lutas e de conhecimentos. Os movimentos sociais de lutas por acessibilidade, por reconhecimento de identidades e pela reforma agrária colocam em questão a educação em sua concepção ampla e, em particular, a educação escolar.

São inúmeros os documentos internacionais e nacionais nas duas áreas — Educação Especial e Educação do Campo — conforme análise de Festa (2020). As duas áreas foram constituídas mediante ação de movimentos sociais e dos diálogos acadêmico-científicos expressos em artigos, trabalhos em eventos, livros, teses e dissertações (Festa, 2020). As ações no âmbito da sociedade civil foram decisivas para a produção de leis, decretos e resoluções assegurando, portanto, na esfera jurídica, os direitos às pessoas com

deficiência. Entretanto, há muito o que dialogar sobre as condições reais em que se encontram as práticas pedagógicas escolares, no território rural, em relação aos processos inclusivos.

Os processos inclusivos podem ser definidos com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, publicada em 2008, pelo Ministério da Educação. Essa política tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por inclusão, a política estabelece que concerne a uma “[...] ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 4). A inclusão está fundamentada na concepção de direitos humanos, na democratização da educação e de uma visão de cidadania firmada no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação nos processos educacionais.

No Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), há trabalhos sobre a temática ora analisada, a exemplo da dissertação de Marcoccia (2011) que mapeia os tipos de deficiência presentes nas escolas localizadas no campo, na rede estadual do Paraná. Rodrigues (2020) e Lopes (2022) analisam práticas pedagógicas em escolas do/no campo em municípios como Campo Largo e Prudentópolis no estado do Paraná, concluindo que há avanços significativos no arcabouço normativo da Educação Especial e da Educação do Campo, contudo, ambas as áreas carecem de investimentos financeiros e pedagógicos, pois as escolas que estão no campo e os sujeitos com deficiência que estão nela (ou fora dela) não são prioridades nas políticas públicas locais.

No Grupo de Trabalho (GT) denominado Pessoas com Deficiência nas escolas públicas do campo, que integra a Frente Nacional das Escolas do Campo, do FONEC, as ações — pautadas na interlocução de seus membros, na análise de produções científicas sobre o tema e no diálogo com as populações do campo — indicam (des)caminhos da inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo. Nozu *et al.* (2023) identificam pesquisas dos participantes do GT e da Rede Educação Especial do Campo, esta instituída na Universidade do Estado do Pará. Ambos os grupos fazem críticas

ao currículo urbanocêntrico e à política hegemônica de Educação Especial que não se articula com as singularidades da população do campo.

Diante das constatações dos grupos de pesquisa e dos desafios amplamente conhecidos, este capítulo traz o relato de quatro professoras que trabalham e/ou investigam a Educação Especial nas escolas do/no campo, com indicativos dos avanços e das lacunas que marcam as práticas pedagógicas nas escolas públicas do/no campo com estudantes com deficiência. O capítulo está organizado em dois tópicos, a saber: o primeiro tece reflexões sobre as escolas públicas do/no campo e o segundo apresenta os relatos das professoras sobre as determinações nas práticas pedagógicas por elas vivenciadas.

Escolas públicas do/no campo

Há centenas de trabalhos sobre a Educação do Campo. Souza (2016a, 2016b e 2020) e Souza e Paula (2022) registram os contrastes entre a Educação Rural, em particular, suas características na primeira metade do século XX, e a Educação do Campo, construída com os movimentos sociais na segunda metade da década de 1990. Analisam a produção do conhecimento sobre a Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a partir de 1987 e sobre a Educação do Campo, que tem os primeiros trabalhos de mestrado a partir de 2001. A Educação Especial e as práticas pedagógicas com pessoas com deficiência necessitam de maior atenção dos pesquisadores.

Além do expressivo avanço na produção do conhecimento em Educação do Campo, as experiências de formação de professores, tanto inicial como continuada, fortaleceram-se no país e com elas a elaboração de diretrizes operacionais e complementares da Educação do Campo, respectivamente em 2002 e 2008. Os estados publicaram diretrizes curriculares de Educação do Campo e, aos poucos, mediante ação dos Fóruns Nacionais e Estaduais, foram publicadas resoluções sobre a identidade da escola do campo.

Não basta trocar a nomenclatura de Escola Rural para Escola do Campo, o essencial é a produção ou reformulação coletiva dos projetos político-pedagógicos das escolas, com a participação de todos os sujeitos que têm relação com ela, desde os familiares, os estudantes, os funcionários, direção,

professores, movimentos e organizações sociais, bem como da reorganização dos conteúdos e metodologias, de modo a articular com as experiências de vida e trabalho no campo. Para serem *do* campo, é necessário que elas se identifiquem com o campo e que tenham gestão democrática efetiva, ou seja, com a participação da comunidade nas questões político-pedagógica, com vistas à valorização do território, cultura, agricultura familiar, diversidade e identidade.

A escola que é do campo, que tem a participação efetiva da comunidade, tende a ter maiores demandas ao poder executivo local. Nessas escolas, a Educação Especial do/no Campo tem conquistas como adequação do espaço e organização de salas de recursos multifuncionais e materiais didáticos apropriados ao trabalho com estudantes diversos.

Nos últimos anos, vários pesquisadores se dedicaram a investigar a interface entre Educação Especial e Educação do Campo. Em 2018, Nozu, Ribeiro e Bruno mapearam a produção científica brasileira em teses e dissertações elaboradas nesta temática e revelaram que as políticas públicas para a Educação Especial e para a Educação do Campo ainda são “assistencialistas, precárias e deficitárias” (Nozu; Ribeiro; Bruno, 2018, p. 332); que há necessidade de formação inicial e continuada de forma urgente e que as práticas pedagógicas propiciem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, levando em consideração suas possibilidades.

A pesquisa de Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) também mostra que ainda paira sobre os sujeitos com deficiência do campo a visão de sua incapacidade e do descrédito; a imprescindibilidade de identificar e avaliar as necessidades educacionais específicas dos estudantes; os serviços de Educação Especial inexistem e/ou são precários em muitas escolas do campo, e isso gera o deslocamento dos alunos para a cidade mais próxima para serem atendidos; a barreira linguística entre usuários da língua de sinais e a comunidade escolar; dentre outros temas. Ribeiro e Nozu (2022) salientam o fechamento de milhares de escolas no meio rural e a insuficiência de salas de recursos Multifuncionais (SRM) nessas escolas.

A Educação Especial do/no Campo pode/deve ser um potencial para problematizar a forma pela qual tem sido conduzido o atendimento das pessoas com deficiência nas escolas do campo e se materializar segun-

do os direitos que estas pessoas conquistaram e segundo os princípios da Educação do Campo.

Múltiplas determinações nas práticas pedagógicas com pessoas com deficiência nas escolas do/no campo

Nesta seção, o conceito que orienta a análise dos relatos é o de práticas pedagógicas em conformidade como exposto em Souza (2016c). Os relatos de quatro professoras auxiliam na identificação das múltiplas determinações nas práticas pedagógicas com pessoas com deficiência nas escolas públicas. Uma professora, denominada de P1, é pedagoga no município em que reside e é moradora de comunidade rural, além de ter mestrado e doutorado fruto de pesquisa com as escolas do/no campo. Outra, denominada de P2, é pedagoga e psicóloga com pesquisa sobre a prática pedagógica com pessoas com deficiência nas escolas do/no campo. A outra, denominada de P3, é pedagoga, mestra e doutora em educação, professora de escola localizada no campo e moradora do campo. Por fim, o relato de uma professora que esteve na gestão de escola localizada no campo e realiza pesquisa de doutorado sobre escolas em comunidades e ilhas do litoral do Paraná, denominada de P4.

A questão norteadora dos relatos orais está assim anunciada: Tomando como referência a sua experiência com as escolas do/no campo, o que você considera que tem sido avanço na prática pedagógica e o que ainda precisa ser modificado para que de fato seja constituída a Educação Especial do Campo? Dois subtítulos foram organizados a partir dos relatos, sendo o primeiro sobre as políticas públicas e o segundo sobre as práticas pedagógicas, lembrando que elas são indissociáveis.

Políticas públicas: os avanços e os obstáculos

As políticas públicas educacionais, por meio dos seus discursos, constroem realidades e influenciam os trabalhos dos sujeitos. No relato a seguir, é possível observar que há empenho das professoras com a inclusão escolar,

entretanto, as carências persistem nas escolas, em termos de infraestrutura, formação continuada e formação de grupos de estudos.

Há avanço na inclusão, embora tenha que lutar por muita coisa. Trabalhando como pedagoga, observo a força de vontade de pessoas. Na SMED (Secretaria Municipal de Educação) tem coordenadora da educação especial, tem tutores para trabalho com crianças autista, contraturno para crianças com diferentes distúrbios de aprendizagem, sala de recursos multifuncionais. Ainda precisa melhorar na infraestrutura das escolas. Não tem nas escolas as rampas, banheiros adaptados. O município tem materiais didáticos, entretanto é preciso que tenha melhoria na prática pedagógica. É necessário um acompanhamento mais de perto, que articule relação da família com a escola. Necessário trabalho com o professor da turma e com o tutor, para maior articulação, momentos de estudo, grupo de estudo, formação mais específica. Falta formação mais direcionada, com tempo maior, não somente nos encontros esporádicos com todos os professores do município. Penso que tem que ter momentos nas escolas. Diálogo com professores e com as famílias na própria escola. Formação itinerante. Falta diálogo, e isso impacta na prática pedagógica, pois muitas vezes o professor não sabe lidar e gera mais exclusão do que inclusão (P1).

Na fala da P1, pode-se extrair os seguintes aspectos: a política educacional inclusiva tem gerado ações em diferentes localidades, principalmente nas secretarias municipais de educação que têm traduzido em práticas; a acessibilidade arquitetônica continua sendo prioridade nas gestões educacionais e ainda não concretizada, mas também poderia considerar outras dimensões da acessibilidade (comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal); a relação família e escola necessita de maior proximidade e compartilhamento de ações, numa perspectiva colaborativa; formação continuada de professores requer aprofundamento da realidade educacional que se enfrenta; prática pedagógica exige um trabalho colaborativo e dialógico. Dos múltiplos aspectos observados, reflete-se a urgência de mediação pedagógica coletiva.

Segundo Manrique (2022), a mediação pedagógica coletiva leva em conta a primeira abordagem com as crianças na escola, a relação com a família,

direção, coordenação pedagógica, professores e funcionários. Para que as mediações pedagógicas tenham lugar nas escolas, é fundamental uma política local de reconhecimento dos sujeitos com deficiência e que garanta os direitos deles no âmbito escolar e na sociedade.

Em outro relato, a professora salienta a diferença de uma gestão municipal para outra, com interrupção de ações e intensificação do serviço burocrático no lugar da valorização dos estudos e políticas públicas direcionadas para superação dos obstáculos que ainda persistem nas escolas.

Há diferença na gestão política da educação. Há conjuntura com mais investimento e outras com mais intensidade do trabalho burocrático. Precisa de mais investimento da gestão, de políticas públicas que contemple a área da educação especial, que articule família, escola, gestão e que as escolas do campo sejam favorecidas, pois elas são excluídas desse processo. Nessa articulação, nesse envolvimento com todas as pessoas, ter encontro com famílias nas escolas, houve conjuntura política que teve esse investimento e deu resultado, entretanto, com mudança de secretaria esse trabalho deixou de existir. Antes, toda semana havia acompanhamento nas escolas (P1).

É o que Manrique (2022) defende em sua pesquisa, o estreitamento das relações entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Outra professora afirma que:

Percebemos avanços nas políticas públicas, quanto aos direitos da pessoa com deficiência, garantindo cada dia mais sua autonomia e voz, contudo dentro do âmbito educacional, percebemos que os avanços são ínfimos, devido a visão psicométrica ainda ser o carro chefe ao receber um aluno com deficiência, na angústia expressado por docentes, como também o engessamento curricular. Mesmo com o direito garantido por Lei, do PEI (Plano Educacional Individualizado), é evidente o despreparo, não só das escolas na construção deste documento, como também de profissionais (terapeutas) que deveriam auxiliar neste processo. Por ser um documento, ainda em desenvolvimento, não tendo um modelo único, é visível a desorganização e precariedade na sua elaboração (P2).

A fala da P2 mostra que a concepção de educação para a pessoa com deficiência ainda está numa perspectiva médica (clínica) e psicopedagógica. A educação inclusiva é um processo gradual e exige trabalho de diferentes âmbitos: secretarias estaduais e municipais, escola, sala de aula e entre outros. Cabe esclarecer que o Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma proposta de um plano pedagógico para ser realizado na sala de recursos multifuncionais por um professor especialista em Educação Especial, em articulação com o professor da classe comum. Há outras propostas pedagógicas, como o plano de desenvolvimento, coensino, ensino colaborativo etc.

O PEI constitui um currículo de educação especial numa visão individualizadora que se trata de individualização dos percursos formativos dos estudantes com deficiência. Esse percurso, por sua vez, tem como proposta uma aprendizagem individualizada — diferenciada de aluno para aluno — numa perspectiva inclusiva e um enfoque educacional e escolar (Garcia; Michels, 2018).

Contudo, a “individualização do currículo”

[...] revela uma opção por um modelo de escola afeita ao enfoque das condições individuais do aluno, via o desenvolvimento de habilidades e competências pensadas por um viés meritocrático, em regime de equidade (Banco Mundial, 2011). Nessa proposição, as políticas educacionais de matiz neoliberal têm reafirmado a gestão gerencial das aprendizagens (Ranson, 2001 apud Garcia; Michels, 2018, p. 64).

Como a P2 relata, é um documento orientador que tem sido solicitado às redes introduzirem, sem considerarem outras possibilidades em diálogos com as realidades socioeducacionais. Diferentemente da fala da P2 quanto a ser um documento único, é importante considerar, como propõem Garcia e Michels (2018), uma abordagem crítica social e histórica, com objetivos de propiciar o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e o enriquecimento de suas necessidades culturais.

Em outro relato, a professora salienta que:

Conheço praticamente todas as escolas localizadas no campo no município no qual trabalho e todas elas enfrentam os mesmos problemas: o não atendimento, a demora no encaminhamento para atendimento pela

equipe de profissionais (fonoaudióloga, psicólogo, neurologista, oftalmologista, psicopedagogo etc.). A demora pode estar diretamente relacionada a contratação de profissionais específicos para atender essas crianças o que gera aumento na folha de pagamento. O atendimento aos estudantes com deficiência é precário que existe no município. A pessoa encarregada de fazer a formação, orientar as professoras que atendem alunos com deficiência, está no departamento já há 6 anos. Com cargo comissionado, nunca resolve os casos mais urgentes, não atende as pedagogas e engaveta pedidos, fatores estes que explicam a demora para os encaminhamentos. Por vezes, os alunos e alunas com laudo, são atendidos por estagiários que não têm formação para atender alunos com deficiência (P3).

O relato da professora indica fragilidades na gestão da Educação Especial, precariedade no trabalho de uma equipe multidisciplinar e a inadequação do trabalho pedagógico ao exigir dos estagiários cumprimento de ações pedagógicas. Detalhando a sua prática, a professora registra que:

Eu atendia um aluno com Transtorno do Espectro Autista na Sala de Recursos Multifuncionais. Essa criança tinha surtos constantemente, não ficava em sala de aula, não tinha controle de esfíncter e não se socializava com os demais alunos. Dois anos se passaram para que ele conseguisse atendimento no CAE. Ao iniciar o atendimento, o psicólogo e psicopedagoga o encaminharam para a APAE. O aluno, inicialmente, era atendido e contava com o transporte escolar que o buscava em sua casa que fica a 45 km do centro do município. Porém, deixaram de buscar a criança e este ficou durante 1 ano sem atendimento. Quando eu descobri isso, denunciei junto a Vara da Infância do município e ao Conselho Tutelar. A criança está sendo atendida novamente e o transporte escolar faz o trajeto da APAE à sua casa todos os dias com direito a monitora e motorista particular. Sempre que vou ao CAE, vejo crianças do centro do município sendo atendida lá. Sempre falamos aqui que **as escolas que estão no campo não são vistas e, consequentemente não são lembradas**. A inclusão ocorre graças ao empenho da própria escola, pois muitas vezes trabalhamos com recursos próprios adquiridos com a colaboração da comunidade. Os alunos que não

são atendidos de forma correta, saem da escola e não conseguem entrar no mercado de trabalho restando-lhes atividades com baixa remuneração e, consequentemente, uma situação de pobreza extrema (P3, grifo nosso).

Os relatos indicam fragilidades nas políticas públicas locais. Produz-se a invisibilidade dos povos trabalhadores do campo, em particular as pessoas com deficiência. Como relata a professora, os alunos são atendidos devido ao empenho da equipe da escola, em colaboração com a comunidade. Todavia, a educação escolar é um direito de todos e dever do Estado para com os cidadãos.

As escolas mais distantes dos centros urbanos tendem a ficar isoladas e a prática pedagógica limitada à ação de professores que, na maioria dos casos, não tiveram estudo sobre o campo nas licenciaturas que cursaram e muito menos realizaram estágios supervisionadas nas escolas localizadas no campo. A política de transporte escolar é mencionada no relato de uma professora, como segue: “o transporte escolar (em sua precariedade), não tem os mecanismos necessários para o transporte de pessoas com deficiência física, motora. Além disso, os ônibus superlotados são impasses para uma criança autista, por exemplo” (P3).

A organização da sala de recursos multifuncionais requer investimento material e humano das secretarias de educação, entretanto:

Ainda há muito para melhor na sala multifuncional. A sala que existe só atende duas escolas. As demais escolas do campo não têm atendimento pela dificuldade de acesso. Seria importante que toda escola tivesse sala multifuncional. Quanto mais longe, mais exclusão da criança. A preferência é para atendimento da escola urbana ou próxima ao centro. As demais escolas não são atendidas. Precisaria de um plano de trabalho que contemplasse as escolas. Há resistência da própria secretaria para que haja itinerância, acompanhamento mais de perto dessas escolas distantes do centro. Secretaria deveria ter mais visita de campo, ver o que os professores estão precisando, ver formação que seja mais coerente com necessidades. A secretaria perde muito tempo com burocracias, pois núcleo de educação pede uma papelada a todo momento (P1).

Sobre a formação de profissionais, outra política que necessita de investimentos locais, os relatos dão indícios de que falta equipe multidisciplinar na escola e articulação entre os profissionais.

Nós não temos nas escolas do campo um especialista, neurologista, psicopedagoga que acompanhe os alunos. Falta articulação entre uma equipe multidisciplinar, família, diretor etc. **As políticas públicas poderiam se direcionadas para formação específica, em perspectiva multidisciplinar.** Senão o professor fica perdido, cansado, não por culpa dele, mas porque não tem condições de fazer com que a criança aprenda. Muitas vezes fica desestimulado (P1, grifo nosso).

Ainda podemos perceber que a busca dos profissionais por especialização na área, e mesmo em formações continuada oferecida por secretarias de educação, mostra uma **visão distorcida frente a necessidade educacional, por buscar receitas enquadradas dentro de um laudo**, para uma melhor intervenção com o aluno com a deficiência, esquecendo que antes do laudo existe um sujeito, que traz consigo toda uma história de vida que o constitui, ignorando assim, evidências trazidas pela neurociência, onde aponta avanços significativos graças ao processo de plasticidade cerebral. Esquecemos que, ao falarmos em desenvolvimento humano, **a homogeneização é inviável**, por sermos seres únicos mesmo dentro de um rótulo expedido por um CID (P2, grifos nossos).

As professoras têm criticado a perspectiva da avaliação psicométrica presente na educação escolar e a busca constante por “receitas” para enquadramento dos alunos. Destaca a professora que a homogeneização é inviável e ela pode descaracterizar as singularidades das crianças. Os professores enfrentam desafios e obstáculos cotidianos na prática pedagógica, pois são eles que estão com 20, 30, 40 crianças ou mais em sala de aula, com apoio restrito de estagiários, intérpretes e monitores. Por mais que a produção acadêmica tenha denunciado a precariedade nas políticas educacionais, a realidade ainda está distante da efetivação dos direitos conquistados pelos sujeitos com deficiência.

As práticas pedagógicas nas escolas do/no campo

As múltiplas determinações nas práticas pedagógicas, articuladas às políticas públicas, são descritas nos relatos a seguir, a começar pela visão de inclusão e pela prática determinada por um currículo que “busca apenas acertos”. Políticas frágeis e currículo engessado são determinações às práticas pedagógicas. Para que a prática seja determinante no processo formativo, é necessário construir outra visão de sujeito.

Quando pensamos esta realidade no contexto campo, os avanços são menores, devido à falta de apoio de profissionais dentro das escolas, fazendo com que o professor realize intervenções pautadas em tentativa e erro, exigidos por um currículo tradicional e que busca apenas acertos, sem pensar no desenvolvimento integral, ignorando a visão única de cada sujeito. Acredito que as práticas pedagógicas, dentro do contexto de inclusão, precisam de um resgate de olhar, entendendo que ao trabalhar com pessoas, se faz necessário escuta, tendo a teoria como base de fundamentação não de intervenção, porque somos seres únicos dentro de nossas limitações (P2).

A fala traz à tona o quanto o currículo interfere na formação dos alunos com deficiência da escola do campo. Os currículos nas escolas baseiam-se no modelo médico-psicológico, centrado na etiologia da deficiência e na descrição e medição da (in)capacidade dos sujeitos (Garcia, 2006).

A pesquisa de Silva e Peternella (2020) constata que, na produção científica, o currículo da Educação Especial no/do Campo é pouquíssimo contemplado. Os resultados das pesquisas sinalizam que os professores da Educação no/do Campo defendem um currículo diversificado e contextualizado à realidade local, um currículo ressignificado mediante as práticas culturais e saberes próprios da comunidade, mas enfrentam interferências dos órgãos de secretarias de educação e imposições dos conhecimentos contemplados nas avaliações de larga escala (Silva; Peternella, 2020).

Os relatos a seguir revelam que uma determinação à prática pedagógica é o atraso no atendimento das crianças do campo. Quando são atendidos, já estão em outras séries ou indo para a rede estadual.

Para exemplificar o descaso com a inclusão, citarei um caso que ocorreu na escola em que eu atuo. No ano de 2020, tínhamos um aluno com sinais e comportamento típico de criança com deficiência visual. Cansei de pedir para a pedagoga da escola requerer atendimento no Centro de Atendimento Especializado- CAE, que fica na área urbana do município. Este Centro de Atendimento atende alunos da rede municipal de ensino e conta com vários profissionais da área de saúde. Contudo, **nossos alunos que moram no campo ou não são atendidos ou são atendidos muito tempo depois, quando já estão indo estudar no ensino fundamental II (rede estadual)**. Nessa semana, a criança foi levada pela família no oftalmologista. Ela tem uma doença chamada ceratocone e precisará passar por cirurgia para tentar reverter o quadro da doença (P3, grifos nosso).

Outro caso foi de um aluno que observei em sala. Ele tinha muita dificuldade em concentrar-se, em relacionar-se com os demais e picos de animação e tristeza. **Pedi encaminhamento, fizemos vários relatórios. Este menino foi chamado para o atendimento com o psicólogo no último dia letivo quando ele já estava reprovado (retido no 5º ano)** (P3, grifos nosso).

Os relatos evidenciam que as políticas de Educação Especial no estado do Paraná e nos municípios apresentam limites e lacunas na garantia da escolarização dos estudantes com deficiência que vivem do/no campo.

O atendimento com as poucas crianças da Sala de Recursos Multifuncionais e no ensino regular é feito com práticas pedagógicas adaptadas para atender as dificuldades. Valorizo o que a criança consegue fazer e avalio o processo de seu desenvolvimento. Tento encaminhar essas crianças para que consigam conviver em comunidade, que aprendam a interagir com seu meio e que tenham autonomia de pensamento, para deslocar-se e desenvolver atividades simples, mas que, para eles, muitas vezes são barreiras. Fazemos trocas com as famílias sobre as crianças e buscamos desenvolver um trabalho com diálogo, pois acreditamos nessa parceria (...) as professoras fazem a diferença na escola, para incluir, chamar para contraturno (...) trabalham com cultura, identidade (P1).

As falas das professoras P1 e P3 demonstram que ações têm sido realizadas nas escolas visando a inclusão escolar. Há compromisso dos professores com seus papéis, apesar de encontrar inúmeras barreiras, como expõe a P4:

O professor em sala de aula, é complicado saber o que o aluno tem. Os alunos são encaminhados ao centro, porém tem um fila enorme. Quando são chamados, os alunos ficam uma semana em avaliação. Aí sai o laudo. Eu fazia de tudo em sala, o aluno rendia mais oralmente do que na escrita. Você tem que avaliar como que a criança aprende e trabalhar com metodologia que alcance a criança. Professor se esforça para criar metodologia, porém é muito complicado. Avanços, estamos a passos curtos. Percebe problemas com audição. No CEMAE ia demorar tempo para avaliar se a criança tinha problema de audição. Autismo, há indícios que tem muitas crianças nas escolas do campo. Para diagnosticar tem a fila enorme (P4).

O relato da P4 demonstra a centralidade do diagnóstico e encaminhamento do aluno para a equipe multidisciplinar. Cabe acrescentar que o diagnóstico não é tarefa do professor. Hoje, encontra-se em vigor a concepção de que deficiência é biopsicossocial e realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Porém, há a hegemonia de uma concepção clínica e psicologizante na compreensão das pessoas com deficiência. É necessário romper com essa hegemonia e assegurar que o modelo biopsicossocial seja implementado em diferentes setores e instituições.

Além disso, um dos relatos destaca que a inclusão requer um olhar mais amplo, incluindo os sujeitos da escola, a comunidade e, especialmente, a agricultura familiar. Ou seja, não bastam os recursos escolares, é fundamental uma política de valorização e reconhecimento dos povos que vivem e trabalham no campo.

A inclusão precisa ser observada com olhar mais amplo, não só para crianças, não só para atendimento das crianças que passam por dificuldades, é um olhar mais amplo das coisas, que tem que ter. Articular desde família, funcionários, jardineiro, coordenação, direção, professores, crianças. Olhar para a agricultura familiar. Há casos em que as defesas por inclusão, incomoda-se o poder executivo local. Quem questiona incomoda o poder local e isso gera retaliações. Às vezes tiram os que

incomodam do caminho. Na secretaria, muitas vezes, não tem pessoal com olhar para o campo (P1).

A P1 indica que a inclusão não pode ser percebida para alguns grupos. A inclusão exige abranger os diferentes grupos e segmentos sociais, democratizar os conhecimentos e direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referendada.

Considerações finais

Há determinações conjunturais e estruturais na efetivação da Educação Especial do/no Campo. Conforme a mudança da conjuntura e a constituição dos poderes executivo e legislativo, pode haver atenção aos estudantes do campo, às escolas e aos professores. Entretanto, em muitos casos, as comunidades mais distantes do centro urbano ficam excluídas dos direitos positivados na legislação brasileira. Determinações estruturais têm relação com a condição do trabalhador da agricultura familiar e camponesa. Historicamente, são colocados à margem das políticas públicas e raramente são ouvidos pelo poder executivo local. Os movimentos e organizações sociais resistem às políticas excludentes e protestam para que tenham os direitos efetivados.

Na escola do/no campo, as dificuldades persistem. Como os relatos indicam, são os professores que reconhecem a existência dos sujeitos com deficiência e tentam construir metodologias que propiciam diversos tipos de interação e aprendizagem. As equipes multidisciplinares são demandadas, porém poucas existem e reconhecem a existência de sujeitos diversos no campo. Há tendência a avaliações psicométricas ou a permanência por longo prazo em filas para identificação da deficiência dos estudantes.

Às vezes são confundidas as dificuldades de aprendizagem com deficiência. Compreendemos que os professores têm que ter formação para problematizar e aprofundar os conhecimentos com as crianças. Eles necessitam de equipes multidisciplinares na escola, além de apoio para emergências médicas. A tendência é que as escolas que estão no campo fiquem isoladas e que os casos de urgência sejam encaminhados pelos pedagogos, professores e diretores aos Centros Especializados. Os professores adoecem em meio a

tantas demandas que lhe são postas, no âmbito social, psicológico, pedagógico e político.

Portanto, as múltiplas determinações nas práticas pedagógicas englobam fatores externos às escolas e os fatores internos, que guardam nexos entre eles. Conforme avançam as conquistas, novos obstáculos surgem às políticas e às práticas pedagógicas. A Educação Especial do/no Campo está em movimento na sociedade brasileira e a inquietação das professoras é expressão da intencionalidade político-pedagógica de transformação no contexto escolar.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrLS-QBznDJGXRh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 19, n. 55, p. 54-70, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- FESTA, P. S. V. **As interfaces educação especial e educação do campo**: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico na produção acadêmica e documental. 204 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.
- LOPES, S. I. A. **Entre o que se fala e o que se cala na Educação Especial nas escolas do campo**: inclusão e contradição. 212 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022.
- MANRIQUE, C. P. **Mediações pedagógicas**: contribuições ao planejamento do ensino para o trabalho com pessoa com deficiência. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação - PROFEI), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022.
- MARCOCCIA, P. C. de P. **Escolas públicas do campo**: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

- NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 317–349, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- NOZU, W. C. S.; SCHELP, P. P.; CAVALANTE, J. V. M.; DA SILVA, J. H. Grupo de trabalho – Pessoas com deficiência nas escolas públicas do campo: constituição e ações iniciais. In: REBELO, A. S.; MARTINS, B. A.; GUIMARÃES, D. N. P. (Org.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Campos de Goytacazes, Rio de Janeiro: Encontrografia Editora; ANPEd, 2023. p. 312-324.
- RIBEIRO, E. A.; NOZU, W. C. S. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e52/1–26, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71386. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71386>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- RODRIGUES, S. V. de O. **Prática pedagógica em escola do campo e os “alunos inclusos”**: interrogações necessárias. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.
- SILVA, J. H. da; PETERNELLA, A. Currículo e Educação Especial no/do campo: O que dizem as pesquisas sobre o tema. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Palmas, v. 5, p. e8967, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8967>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento de 1987 a 2015. 2. ed. ampliada, atualizada e revisada. Curitiba: Editora da UFPR, 2016a.
- SOUZA, M. A. de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, E. C. de; CHAVES, V. L. J. (Org.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. v. 1. Tubarão: Copiart, 2016b. p. 133-158.
- SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, 2016c. p. 38-65. Disponível em https://utp.br/wp-content/uploads/2019/08/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf. Acesso em 6 mar. 2023.
- SOUZA, M. A. de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e208881, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e208881.pdf> Acesso em: 18 mar. 2023.
- SOUZA, M. A. de; PAULA, R. A. da C. Pronera: da política pública à práxis pedagógica nas escolas do campo. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 359–373, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72158>. Acesso em: 19 mar. 2023.

9. Conexões entre Educação do Campo e Educação Especial: as práticas pedagógicas como elo de superação da exclusão

Lamary Santos dos Reis Coelho

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Kleber Peixoto de Souza

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.9

Introdução

O olhar investigativo para a prática pedagógica nas escolas do campo, sobretudo para o processo de inclusão de estudantes com deficiência, mobilizou o presente capítulo que, por sua vez, começou a tomar corpo a partir da seguinte questão problematizadora: como as práticas pedagógicas das escolas do campo, em classes multisseriadas, do município de Riachão de Jacuípe, interferem ou influenciam no processo de inclusão dos estudantes com deficiência? Orientada pela questão acima, a investigação objetiva analisar as práticas pedagógicas no processo de inclusão de estudantes com deficiência, em classes multisseriadas, nas escolas campesinas do município de Riachão do Jacuípe, Bahia.

Acreditamos que ao identificar as dificuldades enfrentadas e, sobretudo, as práticas exitosas, das professoras¹ das escolas do campo que trabalham na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência, podemos construir, colaborativamente com essas, propostas que busquem alternativas e que contribuam para o fortalecimento de práticas inclusivas. Assim, o presente capítulo instaura um diálogo entre diversos pressupostos teóricos sobre as práticas pedagógicas utilizadas e os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da formação científica para a cidadania e a diversidade. Com as escolhas metodológicas e teóricas, organizamos discussões acerca das possibilidades que podem ser usadas na efetivação de práticas inclusivas nas classes multisseriadas das escolas do campo de Riachão do Jacuípe.

Os desafios de trabalhar com a diversidade nas escolas em uma sociedade que define padrões, que reforça a homogeneização dos sujeitos, é a principal temática deste capítulo. Em relação a esses desafios, percebe-se que os estudos nas áreas de políticas públicas e formação continuada de professores/as para Educação Especial e inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas do campo são pouco expressivos em pesquisas em nosso país. Sendo assim, faz-se necessário intensificar as discussões de cunho formativo, e normativo, que contemplem o diálogo não apenas sobre as pessoas com deficiência, mas, sobretudo, com essas pessoas. A constatação sobre as limitações dos estudos acima referidos leva-nos a perceber que são poucos os estudos que se debruçam sobre os processos de escolarização e inclusão dos estudantes da Educação Especial nas escolas do campo, revelando assim a fragilidade que as pesquisas acadêmicas têm em pensar sobre essas pessoas.

Importante ressaltar que a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares faz parte das políticas de Educação Inclusiva, políticas essas que buscam garantir que a escola seja um espaço onde todos aprendam, independentemente de suas especificidades. Nesse sentido, a Educação do Campo, uma modalidade educacional destinada à população camponesa, agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, indígenas, dentre outros (Brasil, 2010), deve assegurar também o

1. Considerando que o magistério na Educação Básica é majoritariamente exercido pelas mulheres, utilizaremos no texto, como forma de homenagem-las, o substantivo professoras.

atendimento educacional e inclusivo das pessoas com deficiência, atendidas nas escolas do campo.

Para que as escolas do campo contemplem as singularidades dos estudantes da Educação Especial, é importante que as professoras tenham uma formação específica na área, possibilitando uma prática pedagógica diferenciada, que se pautar nas diferenças de todos os estudantes, independentemente de serem pessoas com deficiência ou não, transformando sua prática em um ensino articulado com a inclusão, com a realidade e as necessidades do campo.

De acordo com Gonçalves (2006), a diversificação de materiais, a organização do tempo, as modificações no espaço da sala de aula, as atividades em grupos, dentre outras estratégias, tornam a prática pedagógica um desafio diário, ao exigirem dos profissionais conhecimentos diversificados sobre quais estratégias devem ser utilizadas. Soma-se a essas questões as informações limitadas sobre os estudantes e suas reais necessidades. Porém, em relação à prática pedagógica, essa dificuldade da inclusão de estudantes com deficiências poderá ser ainda maior nas escolas do campo, visto que é notória as poucas interfaces epistemológicas que estabeleçam conexões entre a Educação Especial e as escolas do campo. Ou seja, mesmo existindo algumas leis e diretrizes que apontam para essa interface, a produção do conhecimento ainda é muito reduzida e, ainda, a prática pedagógica nas escolas do campo precisa ser orientada por algumas especificidades, as quais serão tratadas na próxima sessão.

A pesquisa aqui difundida parte da percepção de professoras de escolas do campo, da rede municipal de Riachão de Jacuípe. O olhar para própria prática docente, problematizando-a, possibilita evidenciar não só as dificuldades e vulnerabilidade das professoras ao trabalharem com estudantes com deficiências nas escolas do campo, mas permite lançar luz para ações pedagógicas valorosas que acabam se ofuscando em meio as dificuldades. Aguçado o senso investigativo, surgem as inquietações e o desejo de investigar as possíveis práticas docentes inclusivas nas classes multisseriadas das escolas do campo do município.

Evidenciamos que optamos por problematizar as práticas pedagógicas que objetivam a valorização dos sujeitos, independente das suas características físicas e sociais, práticas que priorizem a comunhão das diferenças,

presente a todo momento em sala de aula. Contudo, é fato que essa é uma das maiores dificuldades nas atividades das professoras, visto que a formação numa perspectiva inclusiva continua chegando, com maior ênfase, para aquelas profissionais das salas de recursos multifuncionais.

O quadro teórico da pesquisa faz uso inicialmente de autores como Caldart (2002), Freire (2007), Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Freitas (1995). Esses estudos corroboram na fundamentação referente à Educação do Campo, com perspectivas metodológicas que apontam para a necessidade de construir uma educação no e do campo. Já os estudos de Mantoan (2011), Crochick (2011), Caiado e Melleti (2011) colaboram ao oferecerem conhecimentos referentes à Educação Especial e Práticas Pedagógicas Inclusivas. Para difundir o trabalho até aqui realizado, apresentaremos um recorte da pesquisa em duas seções: I - Inclusão, Educação Especial e Educação do Campo: o lugar das práticas pedagógicas; II - O contexto da Educação Especial nas escolas do campo no município de Riachão do Jacuípe e no estado da Bahia.

Inclusão, educação especial e educação do campo: o lugar das práticas pedagógicas

A educação inclusiva tem um conceito amplo e não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas corresponde ao conjunto de todos que vivem segregados pelo sistema político e econômico que nega e exclui o direito de pessoas acessarem a educação escolar, ou nega o direito de terem garantia de conteúdos e metodologias para suas especificidades. A Educação Especial, conforme expresso na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a, p. 14), é definida como: “uma modalidade de educação escolar, que será preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, para os estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) de qualquer faixa etária”. Segundo o citado documento normativo, a Educação Especial integra “a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008a, p. 14).

Aos documentos normativos somam-se as discussões realizadas no contexto educacional, levando à compreensão de que a Educação Inclusiva propõe uma educação que respeite todas as diferenças entre as pessoas, buscando a inclusão no seu sentido mais amplo. Quanto à Educação Especial, podemos dizer que busca o desenvolvimento das potencialidades e a qualidade do ensino para todos acima mencionados na Política Nacional. Precisamos lembrar que tanto a Educação Especial quanto a Educação Inclusiva apontam propostas e apresentam aspectos semelhantes, sendo que a maior preocupação é a promoção de uma escolarização de qualidade para todos os indivíduos, que garanta o bem-estar desses com equidade.

Já a Educação do Campo deve ser percebida e analisada como uma política pública que vai além de uma modalidade de ensino e que tem a intenção de garantir iguais direitos educacionais à toda população campesina: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008a; 2008b).

Considerando que a Educação do Campo e a Educação Especial foram historicamente marginalizadas no contexto educacional brasileiro, como respostas, incentivaram lutas dos movimentos sociais contra processos de exclusão social dos sujeitos que vivem no campo e com necessidades educacionais específicas. Ambas passaram a ser reconhecidas e garantiram direitos para o público que atende, após uma caminhada de lutas e conquistas.

Fica evidente que mesmo o Brasil tendo uma legislação voltada para a Educação do Campo e Educação Especial, que garantem o direito à educação às pessoas com deficiência que estudam em escolas urbanas ou no campo, ainda são muitos os desafios a serem superados. A Educação Inclusiva no campo é um desafio, posto que se evidencia por uma necessidade de se pensar coletivamente a efetivação das políticas do campo, na sua ligação com a inclusão das pessoas com deficiência. Sobre essa questão, Nozu (2017) afirma que, mesmo os normativos garantindo o direito das populações do campo que também são público da Educação Especial, “as indicações, de caráter genérico, limitam-se a prever a oferta de Educação Especial no âmbito das escolas do campo, ou seja, apenas sinalizam uma justaposição formal entre as modalidades de Educação Especial e de Educação do Campo” (Nozu, 2017, p. 165).

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de analisarmos os processos de inclusão dos educandos camponeses com deficiência nas escolas para assim observarmos se, de fato, eles têm seus direitos garantidos nessas escolas e se realmente é efetivo o processo de inclusão. O direcionamento das análises se sustenta na certeza de que inúmeros são os aspectos que precisam ser aperfeiçoados para a real inclusão educacional nas escolas do campo. Dentre eles citamos as diversas formas de ação, como o acesso, a permanência, a aprendizagem dos estudantes, estrutura física adaptada, a formação e a prática pedagógica disposta a respeitar e a conviver com a diferença. A inclusão precisa ser percebida além da deficiência, é importante que ela seja compreendida como um direito político e social.

Olhando de forma mais atenta também para o contexto do camponês, a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do campo não deve se apegar apenas aos parâmetros de acesso, permanência e aprendizagem no locus escolar. Precisa, sobretudo, respeitar a sua individualidade e o contexto camponês no qual esses discentes estão inseridos. Como afirma Silva (2007, p. 137), “a inclusão deve ser pensada não apenas no sentido de expansão de oportunidades escolares, mas numa acepção alargada de sociedade inclusiva”.

Para que a inclusão não se reduza às práticas integracionistas, que apenas integram os estudantes em sala de aula, desrespeitando suas singularidades, torna-se fundamental rever as concepções que se fazem presentes no contexto escolar, para que se reconheça as potencialidades do estudante e se estabeleçam alternativas educacionais que favoreçam a educação de todos, com garantia de qualidade (Baptista, 2006).

É necessário, dentro do campo da diversidade nas escolas camponesas, pensarmos sobre a prática pedagógica dos docentes no processo de inclusão dos estudantes nessas escolas. De acordo com Caldart *et al.* (2012, p. 258), “o professor do campo deve ser aquele cujo trabalho principal é o de fazer e pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”. Compreendemos, diante dessa ideia, que a prática pedagógica no contexto camponês tem como foco principal a formação humana.

Demarcamos que, devido às dificuldades estruturais de muitas escolas do campo, os alunos com deficiências que dessas necessitam acabam por sofrer ainda mais como os processos de exclusão. Ou seja, se as políticas

públicas e as gestões educacionais já agem de forma excludente com os cam-pesinos que precisam das escolas do campo, essa excludência se potencia-liza quando esses sujeitos são pessoas com deficiência. Sendo assim, para fazer frente aos processos de exclusão, é necessário assumir nas escolas do campo uma prática pedagógica alicerçada numa outra matriz formativa.

Os estudos de Luiz Carlos de Freitas (1995) problematizam os olhares para as práticas pedagógicas nas escolas do campo. Inicialmente o autor de-fende a necessidade de um olhar crítico para a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Advém daí a necessidade de outro olhar que parta da concepção de homem como um ser social, que se constrói historicamente. Feita essa demarcação, as práticas pedagógicas não podem ser pensadas (e desenvolvidas) encerradas em si mesmas. Ao contrário, ao se partir da con-cepção de homem, o educador precisa se lançar crítica e construtivamente nos processos mais amplos que envolvem toda a OTP, indo além dos aspec-tos didáticos que enclausuram as práticas pedagógicas.

Repensar criticamente a Organização do Trabalho Pedagógico, inclusive na Educação do Campo, requer problematizar os elementos que estruturam a sala de aula e a escola; a matriz formativa e seus objetivos; o trato com o conhecimento; considerar o trabalho como princípio educativo; valorizar a autodeterminação dos estudantes e a participação direta no trabalho peda-gógica de todo coletivo escolar. Assim, de acordo com Freitas (1995, p. 94), estaremos diante de dois níveis da OTP: no trabalho pedagógico da sala de aula e na organização do trabalho da escola em geral, por encerrarem rela-ções e objetivos sociais que medeiam e produzem limites ou possibilidades ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e, consequentemente, expres-sam as contradições das mesmas.

A visão ampliada de práticas pedagógicas que Freitas (1995) apresenta pode oferecer subsídios para construção de ações pedagógicas mais huma-nas na Educação do Campo, sobretudo quando o sujeito dessa educação é uma pessoa com deficiência. Assim, para fazer frente a tantas excludência, é preciso que no contexto do campo a prática educativa seja organizada, a priori, como um processo pelo qual o ser humano se humaniza. Sobre o processo de emancipação humana, Leila Souza e Kleber Souza (2021) di-zem que, tratando-se dos cam-pesinos, essa emancipação precisa

[...] evidenciar as formas de organização dos povos cam-pesinos na luta pela emancipação individual e

coletiva, bem como tornar conhecidas importantes questões sociais, políticas e epistemológicas que permeiam os saberes e os processos formativos dos homens e mulheres do campo (Souza, L.; Souza, K., 2021, p. 03).

Por conseguinte, como indica Freitas (1995), faz-se necessário estruturar o trabalho pedagógico alicerçado em alguns conceitos e categorias que podem levar a maior compreensão dos processos e mediações presentes na educação. Por exemplo, definir claramente o par dialético objetivo/avaliação, pois é por meio desses que se demarca quem será quem na sociedade; definir o trato com o conhecimento, indo além da simples apropriação dos mesmos que, por sua vez, conduzem à alienação, para se alcançar ações produtivas e humanizadoras do conhecimento.

Avançando para essa perspectiva ampliada de prática pedagógica, alarga-se a possibilidade de ações educativas no campo que valorizem o lugar e as histórias dos sujeitos do campo; que torne a luta concreta dos camponeses, como, por exemplo, a luta pela reforma agrária, como parte do currículo das escolas do campo; que valorizem projetos que expressem a realidade do campo, construídos e desenvolvidos pelo coletivo escolar (do qual faz parte a comunidade e os movimentos sociais).

Entendendo que essa forma de Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo precisa ter como objetivo a luta contra os processos de exclusão, a Educação Especial Inclusiva precisa ter centralidade nas ações educativas. Isso porque, numa perspectiva humanizadora, é inconcebível que pessoas com deficiência sejam segregadas ou eliminadas mesmo estando dentro da escola. Ou seja, conforme defende Freitas (1995), é preciso uma organização que faça frente às relações escolares de poder que seleciona, hierarquiza e discrimina; é preciso ser contra práticas pedagógicas que estimulam a competição criando grupos dos capazes ou dos menos capazes, conforme o desempenho teórico ou prático dos estudantes. Portanto, uma Educação do Campo inclusiva precisa, antes de tudo, organizar-se contra os processos de exclusão.

Diante da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do campo, surgem diferentes situações relacionadas à formação dos professores. Há vários desafios, chamados por Marchesi (2004) de dilemas da inclusão, que se

fazem presentes dentro e fora da sala de aula e que dificultam o trabalho docente. Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores é a formação dos mesmos. Refletir sobre a formação docente nos mostra a relevância da ligação entre teoria e prática, ou seja, entre o pensar a prática e o fazer a prática. Como afirma Freire (2007), é preciso uma reflexão crítica sobre a relação teoria e prática, fazendo com que o formando se perceba “como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2007, p. 22).

A presença de estudantes com deficiência exige mudanças no fazer pedagógico. Para isso, é necessário um planejamento mais cauteloso, voltado para a construção de atividades e materiais adaptados alinhados com cada especificidade observada. Criaremos assim condições para que se garanta o atendimento às necessidades desses educandos, possibilitando-lhes participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Sobre essas mudanças, Matos (2015, p. 103), diz que “a presença de estudantes com deficiência em sala de aula exige mudanças na organização do trabalho pedagógico. Tornando necessário desenvolver ações para garantir a participação dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem”.

Para que essas ações aconteçam, são necessárias formações contínuas que permitam a compreensão das diferenças existentes em sala; criar formas que contemplem a diversidade a partir de práticas e instrumentos que proporcionem a aprendizagem, considerando as especificidades dos sujeitos e do meio campesino em que eles vivem; compreender a função da Educação Especial no Campo. Além disso, é preciso conhecer os empecilhos acerca da inclusão do sujeito, tanto no campo educacional quanto no social (Lustosa; Melo, 2018).

A promoção de práticas inclusivas em salas de aulas com estudantes com deficiência prevê uma pedagogia capaz de atender a todos, sejam pessoas com deficiência ou não, deixando de lado práticas de ensino excludentes que objetivam a classificação dos sujeitos. Assim, é preciso considerar a pluralidade como fator de desenvolvimento de todos. Como diz Ainscow (1997, p. 45), “boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem individuais. Isto aplica-se a alunos com necessidades educativas especiais e aos outros”.

No entanto, para se desenvolver uma prática nessa perspectiva, é essencial que as professoras identifiquem as especificidades dos estudantes com NEE, construindo uma “metodologia” e adaptações, a partir do currículo propostos pela Educação do Campo, motivando as potencialidades dos educandos. Como diz González (2002), é preciso “aceitar a diversidade como condição inata aos seres humanos. Reconhecer que a metodologia é um elemento dinamizador da prática docente e que, portanto, deve permanecer aberta tanto ao programa curricular da escola como ao da aula” (González, 2002, p. 145-146).

Após todas as reflexões realizadas sobre a importância de uma prática docente contextualizada, libertadora e consciente na Educação Especial, desenvolvida no contexto das escolas do campo, é importante destacar que a formação e a prática pedagógica, independentemente da modalidade, não são as únicas questões norteadoras para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Além do exposto, há outros dilemas que impactam no processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas do campo. A falta de acessibilidade em diversas dimensões (arquitetônica, atitudinal, aos materiais e recursos, dentre outras), o pouco apoio à implementação das políticas públicas voltadas para esse público alvo, limitando a Educação Inclusiva apenas à inserção do estudante no ambiente escolar. Por outro lado, ao abraçar a inclusão é preciso assumir ações que ampare as pessoas com deficiência, independentemente de suas limitações, garantindo todos os seus direitos, inclusive o direito à acessibilidade. O esforço para essa implementação é ainda maior quando se refere à Educação do Campo, em interface com a inclusão de estudantes com deficiência. Como esse olhar inclusivo e na defesa da ampla acessibilidade, buscamos compreender alguns aspectos das práticas pedagógicas no processo de inclusão de estudantes com deficiência, em classes multisseriadas, nas escolas campesinas do município de Riachão do Jacuípe.

O contexto da educação inclusiva nas escolas do campo de Riachão do Jacuípe e no estado da Bahia

O município de Riachão do Jacuípe localiza-se a 186 km de distância da capital estadual (Salvador). Faz parte da Região Sisaleira do estado da

Bahia, tendo 1.190,196 (km²) de área territorial. Sua população atualmente é de 33.498 habitantes, sendo um dos municípios mais populosos dentre os 16 municípios que compõem a Região Metropolitana de Feira de Santana (RMFS). Riachão fica situada às margens do Rio Jacuípe e tem uma economia voltada para a pecuária e agricultura, destacando-se o rebanho bovino e suíno e a extração da fibra de sisal para exportação. Juntamente com o município de Candeal, são os únicos municípios da Região Sisaleira pertencente a RMFS, e tem como principal rodovia a BR 324.

Possui 29 instituições escolares, dentre elas, 18 escolas são do campo. São escolas que possuem o mesmo calendário escolar das escolas localizadas da zona urbana. Tem atualmente 3.952 estudantes matriculados da rede regular de ensino, sendo deste 2.175 nas escolas da zona urbana e 1.697 matriculados nas escolas do campo. Entre esses estudantes do campo, apenas 25 foram sinalizados na matrícula como estudantes com deficiência. O município conta com o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAPE), localizado no centro da cidade, com objetivo de realizar o atendimento especializado desses estudantes com deficiências, de acordo com a demanda sinalizada pelas escolas.

Segundo as informações iniciais coletadas, a rede de ensino tem 25 alunos com deficiência matriculados e frequentando às escolas. Esse número não faz parte da real situação educacional do município, estima-se que o número de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) é muito maior, porém, em muitos casos, as famílias omitem informações, ou não existem relatórios, ou laudos que comprovem a deficiência. Como o número reduzido de alunos atendidos causou estranheza, buscamos no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) informações complementares. O quantitativo sobe para 42 alunos, contudo não há informações que digam se esses sujeitos estudam em escolas do campo.

A rede municipal conta com o trabalho de 169 professores (as), sendo 49 atuantes nas escolas do campo, com faixa etária entre 36 a 54 anos. Desses professores, 35 deles residem na sede do município e se deslocam para o campo diariamente. Todos possuem formação superior, em diferentes licenciaturas.

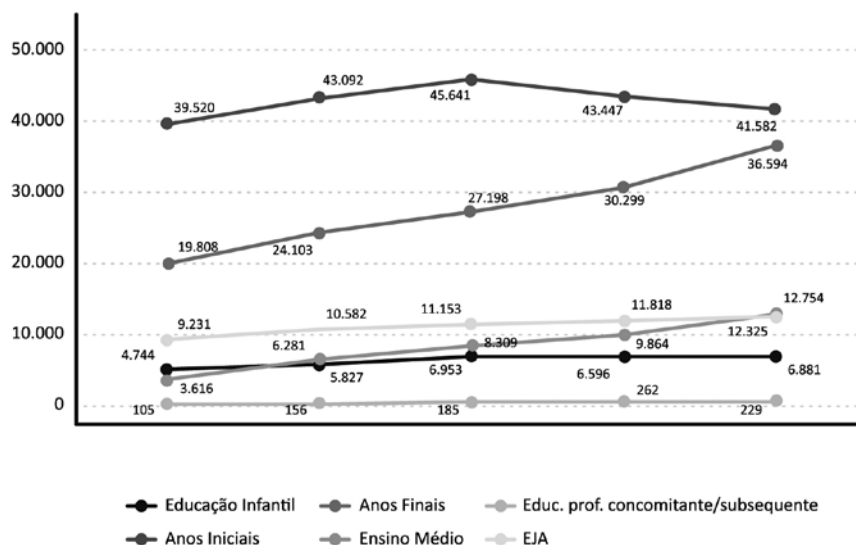
Conforme o contexto apresentado, fica evidente a importância do estudo sobre a Educação Especial nas escolas campo, bem como a necessidade

de conhecer e refletir sobre o trabalho docente das professoras que atuam, numa perspectiva inclusiva, nas classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Riachão do Jacuípe. Ressaltamos que, por ser este o primeiro levantamento acadêmico com essa temática, poucos são os dados registrados na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura sobre o assunto.

É fato que, conforme a política vigente, a Educação Especial deve ser ofertada nas escolas do campo, assegurando que, também para os campestres, “os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais” (Brasil, 2008a). Todavia, de acordo com a análise dos levantamentos estatísticos, “sabe-se que a maioria de pessoas com deficiência no país vive sem acesso à educação, sendo que com as precárias condições de vida no campo esse acesso é ainda menor” (Caiado; Meletti, 2010, p. 102). Essa informação denuncia uma exclusão dobrada gerada ao longo da história, como denuncia Soares (2011, p. 59): “se o camponês ainda não é visto como sujeito de direitos, que dirá dos camponeses com deficiência!”.

Se os indicadores educacionais da Educação Especial e das escolas do campo ainda são poucos em Riachão do Jacuípe, buscamos apoio em alguns indicadores do estado da Bahia na tentativa de compreender algumas nuances do acesso das pessoas com deficiência nas escolas baianas. Assim, utilizamos os indicadores educacionais da Educação Especial no campo, sistematizados nos microdados do Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para o presente trabalho, interessou-nos analisar os dados referentes às matrículas de estudantes nas escolas baianas, sobretudo nas escolas do campo, destacando as matrículas da Educação Infantil, Fundamental I e II das escolas campestres do estado, entre os anos de 2017 a 2020.

Os dados correspondentes ao estado da Bahia demonstram que o número de matrículas da Educação Especial chegou a 110.365 em 2021, um aumento de 43,3% em relação a 2017. O maior número está nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que concentra 37,7% das matrículas da Educação Especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2017 e 2021 por etapa de ensino, percebe-se que as do Ensino Médio cresceram 252,7%, conforme podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Matrículas da Educação Especial/Bahia

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica - Microdados (2017 a 2021), INEP/MEC.

De acordo os dados referentes às matrículas de estudantes com deficiência nas escolas do campo na Bahia, observamos as matrículas da Educação Infantil e do Fundamental (anos iniciais e finais) e percebemos que, ao longo de 2017 até 2021, as matrículas do estado aumentaram, porém, de forma bem discreta nas escolas localizadas no campo.

Os resultados dessa coleta de dados indicaram que os estudantes com deficiências estão presentes nas unidades escolares do campo no estado da Bahia. Considerando que o quantitativo de matrículas cresceu nos últimos cinco anos, torna-se mais intrigante o registro de apenas 25 pessoas com deficiência na rede pública de educação de Riachão do Jacuípe.

É preciso questionarmos também se, na Bahia, no Brasil e em Riachão do Jacuípe, as necessidades específicas desse público estão sendo atendidas, ou se garante apenas o acesso dos mesmos às escolas do campo. É preciso uma investigação mais profunda para podermos relacionar os fatores ligados a permanência e desenvolvimento desses estudantes, avançando esse estudo para além do direito de matrícula. Essa é a motivação que

vem conduzindo os nossos estudos, pois esperamos que a investigação em curso venha oferecer contribuições para educação inclusiva no município.

Conclusão

Podemos perceber, com o andamento do estudo, que mesmo com a existência de leis que garantam a Educação do Campo e no campo, o que se percebe é que ainda há grandes obstáculos para se manter as escolas em funcionamento, seja pela falta de estrutura física, de manutenção e, principalmente, pela falta de recursos financeiros investidos.

Assim, é necessário que a importância da educação inclusiva também seja destacada e reforçada. Ela deve conseguir oferecer a todos os alunos, inclusive aos alunos com deficiência, condições para o seu desenvolvimento cognitivo e acadêmico, respeitando suas possibilidades de forma que tenham oportunidades e condições de acesso na escola, no mercado de trabalho e na vida. Concluimos que, ao longo dos anos, houve vários avanços no contexto educacional, porém as escolas do campo precisam acompanhar os avanços para poderem atender melhor o público-alvo da Educação Especial.

Referências

- AINSCOW, M. **Educação para todos**: torná-la uma realidade. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAPTISTA, C. R. Educação especial e o medo do outro. *In*: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 17-29.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

- BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008b. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 31 jul. de 2023.
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17 (spe 1), ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PMRn-rYNzh3bVYKS4Ry3B6cN/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do campo, 2002. (Por uma Educação do Campo, n. 4).
- CROCHIK, José Leon (coord). Preconceito e educação inclusiva. WebMosaica Revista. Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. **Dossiê**: Educação para a diversidade, Porto Alegre, v. 3, n.1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/22359/13016>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões Sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. **Cadernos Cenpec**, v. 01, n. 2, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- GONZÁLEZ, J. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: A gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco A. M.; GUERRA, L. B. (Orgs.). **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão**: Situações de sala de aula. Jundiaí: Paco, 2018. p. 139-155
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

- MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. V. 3, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MATOS, A. P. da S. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo na UFRB. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Salvador, 2015.
- MELETTI, S.; BUENO, J. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). *In*: Reunião Anual da ANPED, 33, Caxambú, 2010. **Anais** [...] Caxambú, 2010.
- NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo**: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002. Disponível em: <https://petpedagogia.ufba.br/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- SILVA, Luciene M. da. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. *In*: NASCIMENTO, A.D., HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: Edufba, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-09.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- SOARES, Scheilla. **Sujeitos do campo considerados deficientes**: da invisibilidade ao pertencimento. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011.
- SOUZA, Leila. D. S.; SOUZA, Kleber. P. O processo de emancipação humana no Assentamento Rose: das ambiências do campo aos processos de constituição identitária. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-28, 2021. Disponível: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6509>. Acesso em: 24 jul. 2023.

10. Especificidades e desafios da Educação Especial nas Escolas do Campo da Amazônia

Maria Edith Romano Siems

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.10

Considerações iniciais

Nas duas últimas décadas, temos tido acesso a um conjunto ampliado de estudos que tratam dos processos educacionais que ocorrem em escolas do campo. O estabelecimento de uma educação para as populações do campo, ainda em construção e desafiado pelos diferentes sentidos que “campo” pode assumir em contexto amazônico, é impactado também diante da ampliação das políticas que priorizam a perspectiva de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial em escolas consideradas de ensino regular, nas quais as escolas do campo se inserem. Crescem os estudos e pesquisas que tratam das interseccionalidades e especificidades que envolvem essas duas modalidades de educação escolar. Nas interseccionalidades, se amplifica e reverbera o desafio de compreender e responder às necessidades de todos e de cada um desses estudantes.

A maior parte dos estudos e pesquisas em educação, bem como sua publicização em periódicos científicos e eventos acadêmicos, entretanto,

ocorre em programas de pesquisa e pós-graduação públicos, cuja concentração é em regiões do eixo centro-sul do Brasil, distorção amplamente conhecida e debatida no âmbito dos fóruns que refletem sobre a pós-graduação no Brasil, com impactos significativos na definição de políticas e práticas educacionais no país.

Como resultado dessa distorção na distribuição regional das instituições onde se concentram as pesquisas, verifica-se um maior volume de textos que trazem ao debate e à formação de profissionais um olhar mais especificamente voltado às características que constituem o “campo” da porção centro-sul do país. São, assim, significativos os impactos na formação de professores, na atuação desses profissionais e na formulação das políticas públicas em educação protagonizadas por estes.

Ocorre que, os sentidos e constituição de espaços “do campo”, em contexto amazônico, apresentam peculiaridades em sua organização espacial, cultural e socioeconômica, por vezes silenciadas e invisibilizadas, que acabam por não contemplar as demandas impostas pelas condições concretas de existência dos povos amazônicos.

O movimento de estudos sobre Educação do/no Campo em contexto amazônico se fortalece com as produções de pesquisadores vinculados à universidades do Amazonas e Pará e que se expandem nos demais estados da região Norte, em especial a partir da ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades federais, que se solidificaram em meados dos anos 2000, com as políticas indutoras de implantação e implementação conduzidas pelo Governo Federal, em consonância com os diálogos estabelecidos com os movimentos sociais dos trabalhadores do campo.

De modo peculiar, tem-se presenciado, em parte dos principais estudos que circulam no meio acadêmico sobre Educação do/no Campo, uma percepção de um “campo padrão”, enquanto território de produção da existência humana, agravado, no caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com a adoção de um modelo “único” de Sala de Recursos Multifuncional (SRM) como alternativa única da constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), não ajustado à realidade amazônica.

A fragilidade desse modelo das Salas de Recursos Multifuncionais, já apontada por Milanesi e Cia (2017) e Pasian, Mendes e Cia (2019) para es-

colas urbanas, no caso das comunidades ribeirinhas, de floresta ou de ilhéus da Amazônia, é bastante agravada. Pensar como as escolas do campo, das águas e das florestas possam estruturar-se e de que forma venham a atender as condições de existência de suas populações, considerando também a presença dos estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades, todos aqui entendidos como sujeitos de direitos, dentre eles o direito à educação é o desafio que nos propomos a problematizar neste texto.

O desafio que nos propomos a problematizar neste texto é o de pensar como as escolas do campo, das águas e das florestas podem ser estruturadas de forma a atender as condições de existência de suas populações, considerando a presença dos estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades, enquanto pessoas que são sujeitos de direitos, dentre eles o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Existem particularidades que já têm sido evidenciadas em estudos e pesquisas regionais, como os de Santos (2018) e Santos e Siems (2020), que apontam o não cumprimento das normas preconizadas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), como a inexistência de SRM em muitas unidades escolares ou o fato de os alunos de escolas situadas no campo não terem meios de retorno para atendimento educacional especializado no contraturno. Estes e outros estudos evidenciam a inexistência de normativas, políticas e propostas curriculares que contemplem as especificidades amazônicas, o que entendemos ocorrer, em especial, pelo desconhecimento das particularidades dessa região.

Assim, neste capítulo, apresentamos uma discussão que parte do foco na educação escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial que demandam escolarização em unidades escolares do campo, com ênfase aos aspectos relativos às condições de acesso e acessibilidade ao Atendimento Educacional Especializado atualmente centrado na lógica de Sala de Recursos Multifuncionais, analisando-os na perspectiva de confrontos regionais.

Campo e pessoa com deficiência

Apesar de se concordar que a perspectiva de uma escola *do* campo, como a ideal a construir-se *no* campo, para os moradores *do* campo (Caldart, 2002), há o resistente termo *rural* nos documentos que orientam e normatizam as

políticas educacionais, nos dados para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos registros federais e outros. Também há polissemia na construção conceitual de rural com as inúmeras paisagens possíveis que um país com as dimensões continentais que o Brasil apresenta.

A proposta sócio filosófica do movimento do campo idealiza escolas do campo com perfil político pedagógico diferenciado que contemple a realidade, cultura e memória local. Porém, esta não é compreendida assim em sua totalidade. Ainda encontramos escolas do campo não reconhecidas por algumas Secretarias de Educação que as mantêm na denominação e na sua concepção geral como escolas rurais.

A Educação do Campo e rural é amplamente discutida por Molina e Freitas (2011) e Caldart (2012). Estes autores, apresentam que é uma reação organizada, construída a partir do protagonismo dos trabalhadores do campo e que visa garantir o direito à escolarização e ao conhecimento, manter os territórios de vida, trabalho e identidade de comunidades específicas. A discussão se amplia e se organiza como educação *do* e *no* campo, na qual o “no” se refere ao direito de se educar no lugar em que vive; e o “do” diz respeito à participação dos povos a partir do seu lugar (Caldart, 2002, p. 26).

O território do campo compreende povos diversos contemplados no Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010), como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho em espaços que são conceituados como sendo do meio rural.

O IBGE conceitua urbano e rural de acordo com as orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e União Europeia, e descreve que área rural é a que não foi incluída no perímetro urbano por lei municipal, caracterizando-se por uso rústico do solo, larga extensão territorial e baixa densidade habitacional, na qual se incluem campo, florestas, lavouras e outras. (IBGE, 2017).

Além das comunidades e estudantes que permanecem em atividade em suas comunidades de origem, é preciso compreender que as pessoas do campo (pescadores, pequenos agricultores, marisqueiros, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e outros) não deixam sua identidade ao sair de seu

território, ou seja, mesmo no deslocamento, trazem em sua constituição identitária elementos próprios aos dos povos do campo. Talvez esse seja o sentido maior, ainda não efetivamente observado pelos sistemas educacionais, do que representa construir espaços educativos que contemplem as demandas e especificidades dos alunos “do campo”, mesmo quando em escolas não sediadas “no campo”, ou seja: considerar o fato de que, por exemplo, o aluno ribeirinho, ao sair da ilha para estudar no continente, não perde sua identidade e sua trajetória.

A escola é para todos e deve trazer em sua estrutura curricular elementos que permitam contemplar a todo o seu público. Uma amplitude curricular que reconheça as especificidades do aluno concreto que se encontra nas escolas, favorece o aprendizado e fortalece as relações comunitárias em territórios complexos. Se uma escola da cidade tem alunos do campo matriculados, essa escola deveria refletir a cultura, as construções e as memórias dos povos, não vivenciadas como um “problema” a enfrentar, mas como elementos que valorizem a riqueza que as diferenças individuais agregam às sociedades.

Em pesquisas realizadas por Fernandes (2021) no período de 2012 a 2021, secretarias de educação delimitavam as escolas do campo como espaço de atenção específica, sem considerar que em espaços de escolas da cidade, ocorresse a presença também de estudantes oriundos de populações camponesas, elemento reforçado na postura e encaminhamentos pedagógicos adotados pelas equipes gestoras.

Uma mística que cerca o contexto da educação do/no campo é a que traz ainda a concepção de rural como espaço do agronegócio, desconsiderando-se a amplitude de formas de constituição e organização da existência experienciada em diferentes espaços regionais, no caso deste estudo, das Amazônias.

Para além das dificuldades envolvidas na construção de processos de Educação do Campo compatíveis com a construção de formas de existência e resistência na região amazônica, destacamos a condição das pessoas com deficiência, cujas marcas biológicas, vivenciadas em espaços com limites profundos de acessibilidade, fazem com que sejam posicionadas à margem da sociedade. Na intersecção deficiência/território e, possivelmente, etnia/raça, mais invisibilizado permanece. Nesse sentido, se estudos, pesquisas e docu-

mentos oficiais não os registrarem, corremos o risco de ter parcelas significativas da sociedade anuladas e invisibilizadas por seus pares, os humanos.

A deficiência importa, mas a pessoa é de maior valor e, como apresentou Vigotski, urge que sejam encaradas como pessoas com características subjetivas, particulares, que possuem singularidades e não inferioridades. Vigotski dialogou sobre o desenvolvimento humano, os processos de aprendizagem, de apropriação, de cultura em conexão com o tempo, em seu contexto histórico (Veresov, 2017), e é nessa perspectiva que nos propomos a colocar em debate os impasses vivenciados na constituição de processos educativos que incluam as pessoas com deficiência em escolas do campo que vivem nas Amazônias.

A apropriação do espaço e identidade do lugar ocorre de forma particular. Entretanto, é um “processo psicossocial central na interação do sujeito com seu entorno por meio do qual o ser humano se projeta no espaço e o transforma em um prolongamento de sua pessoa, criando um lugar seu” (Cavalcante; Elali, 2011, p. 63). Daí a importância de reconhecer a pessoa com deficiência em seu território do campo de modo indissociável. Esclarecemos aqui que nossa consideração do espaço é deste não como espaço de transição ou de assimilação de outros meios de viver, mas de constituição de um território em que a vida comunitária e de cada um se expresse de maneira sustentável socialmente e ambientalmente. Como apontam Albarado e Vasconcelos (2019), é o desafio da construção de processos educativos cujas práticas:

[...] reconhecem e valorizam os saberes e os modos de vida do povo ribeirinho Amazônida e criam alternativas de resistência e existência no território, conservando seus bons conviveres com os outros e com a natureza viva, significando a esse povo uma vida digna e um bem viver, segundo os seus princípios de solidariedade, fraternidade e comunhão, aliando experiências de manejo coletivo e a criatividade desse povo amazônida (Albarado; Vasconcelos, 2019, p. 78).

Trata-se aqui de pensar um espaço educativo que favoreça a existência de ribeirinhos, ilhéus, coletores, pescadores, produtores em suas diferentes formas de condução da materialidade da existência que possam ter acesso à sistematização e construção de saberes, reconhecendo e valorizando seus

etnoconhecimentos e a riqueza de seus territórios como espaços de resistência diante da avassaladora tentativa de invasão globalizante das agendas educacionais que alerta Vieira (2001).

Acesso e acessibilidade

Ao dialogar sobre acessibilidade, talvez o primeiro pensamento seja de estrutura arquitetônica e calçamento de passeio público. Não está errado, porém precisamos alargar essa concepção para os lugares amazônicos. Compreender como é possível gerar acessibilidade nos transportes para os ribeirinhos, contemplando suas plataformas e trapiches; nas estradas de chão para as pessoas com deficiência física; na retirada de água do poço manual para pessoas com pouca mobilidade; para pessoas que precisam se deslocar entre carro, barco e ônibus por períodos que se medem em dias para serem atendidos em consultas nos centros maiores, sem recursos financeiros para sua alimentação e de seu acompanhante, dentre outros inúmeros impasses que aqui poderiam ser apresentados, são desafios permanentes nas discussões sobre acesso e acessibilidade.

Manzini (2008), ao tratar de acesso, indica condições legais e direitos; e acessibilidade, conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), é o que geraria possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, equipamentos, transportes etc. Essa concepção se atrela à eliminação de barreiras que propõe remover qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa.

O arcabouço documental e legal que se tem hoje no Brasil é robusto, mas esse país, de predominância rural, não tem conseguido contemplar em sua totalidade os povos tradicionais. Inúmeras mães não permitem que seus filhos com deficiência saiam de casa para brincar nos rios ou no pasto por receio de algo acontecer e não poder socorrê-los. Isso reflete a ausência de estruturas do espaço social para seu pleno desenvolvimento, que vão além dos limites do acesso à escolarização. Trata-se aqui de observar como a limitação do contato com a natureza e grupos sociais e culturais impede ou limita a participação em diferentes experiências, algumas inclusive vitais ao desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Essas limitações são ainda mais agravadas na medida em que o acesso a serviços especializados de saúde, habilitação e reabilitação têm restrição significativa em toda a região amazônica, não só no tocante a profissionais, como também a espaços e equipamentos tecnológicos e procedimentos clínicos que poderiam, potencialmente, contribuir para o desenvolvimento individual, favorecendo a inclusão social e escolar de pessoas com deficiências e/ou transtornos do desenvolvimento.

Desse modo, quais as reais demandas de acesso e acessibilidade em contexto amazônico? Essas vêm sendo consideradas na elaboração de projetos e no estabelecimento das políticas educativas nacionais e regionais? Estudos como o de Molina e Jesus (2004, p. 09) destacam que “as formas tradicionais de se desenvolverem as políticas públicas de educação rural, foram desqualificadoras da própria existência do campo e dos seus sujeitos”, o que segue sendo observado nos estudos e pesquisas da atualidade.

No mesmo sentido, projetos como o de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, criado em 2007 pelo Governo do estado do Amazonas para oferta de Ensino Médio a comunidades isoladas, geram volumes expressivos de estudantes que, com a mediação tecnológica e aulas à distância, concluem esse nível de ensino, mas que, diante de um currículo que não dialoga com a realidade e os saberes do povo do campo, não trazem mudanças nem agregam desenvolvimento às suas comunidades (Albarado; Vasconcelos, 2019).

Pensar em acesso e acessibilidade implica pensar na eliminação de barreiras e criação de condições para que as pessoas com deficiência do campo possam viver dignamente em todos os espaços sociais, a começar pelo espaço escolar. Há, no entanto, um movimento que antecede essa operacionalização da reformulação de estruturas no campo do estabelecimento de direitos: é necessário que se reduza a invisibilidade das diferentes comunidades amazônicas em suas peculiares condições de existência e resistência. Em especial o estabelecimento da compreensão de que essas não precisam de preparo para tornarem-se urbanos integrados, mas de uma formação que lhes permita construir avanços e melhorias em suas qualidades de existência, sem que tenham que se desvincular de seus hábitos e habilidades para assegurar a subsistência.

Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado

Na análise das condições de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, em inúmeros estudos e pesquisas, especialmente os desenvolvidos em escolas do campo, que tenham em seu foco a educação especial, pesquisadores concluem que professores, gestores educacionais e pessoas com deficiência, ou as instituições que representam as pessoas com deficiência, não cumprem a legislação existente ou as normativas de Atendimento Educacional Especializado ao não terem profissionais especializados, ao não assegurarem a oferta de Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais em contraturno, ao não disponibilizarem transportes acessíveis, etc.

Verificamos, entretanto, pouco aprofundamento no questionamento quanto ao teor do preconizado nas normativas existentes: seriam essas estruturas, em especial as SRM, as estratégias necessárias e compatíveis com as demandas de populações do campo em espaços como as várzeas, os campos de terra firme e florestas da região amazônica? Aliás, são as Salas de Recursos Multifuncionais que se encontram nas escolas dos centros urbanos, a melhor estratégia para o Atendimento Especializado demandado pelos estudantes com deficiências e transtornos?

Na realidade, não consideraram a população do campo e suas singularidades territoriais para elaboração de documentos que orientam a Educação Especial. Em geral, as secretarias de educação não disponibilizam transportes para que os alunos com deficiência retornem no contraturno para o Atendimento Educacional Especializado. Além disso, o transporte público em territórios do campo ou rural é precário, não dispõem de gratuidade e a garantia de acesso fica fragilizada em meio às prioridades da gestão. Não é comum a presença de profissional de Educação Especial nessas escolas, às vezes fazem a avaliação inicial, coletam dados e não retornam mais (Fernandes, 2021; Fernandes, Carmo, Pereira, 2021). Alguns gestores ainda compreendem a SRM e o AEE como atividades fora do processo de escolarização e não direcionam investimentos.

Em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência em meio à ausência de profissional de Educação Especial, Sala de Recursos Multifuncional e Atendimento Educacional Especializado nas escolas, Fernandes, Carmo

e Pereira (2021, p. 5) descrevem que no Pará “as escolas ribeirinhas têm criado estratégias para que os alunos com deficiência não se sintam prejudicados”. Há, nos registros de pesquisa, que o coordenador pedagógico, junto aos professores, tem estudado sobre as dificuldades dos alunos com deficiência e sobre quais atividades podem potencializar a aprendizagem. São práticas pedagógicas que contemplam a pessoa com deficiência em seu território sem perdas ou supressões.

Professores e coordenação pedagógica não possuem especialização em Educação Especial, mas possuem formação em licenciatura, e expressam: “somos professores e devemos promover a aprendizagem dos alunos”. É preciso compreender como o aluno aprende e promover o acesso à aprendizagem. Independentemente da existência da SRM/AEE nas escolas do campo, é imprescindível repensar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, considerando seus contextos reais de atuação em serviço permanentemente e, compreender que os alunos, com suas distintas singularidades, frequentam uma “escola para todos” e que a formação deve contemplar sua totalidade de forma una e não segmentada (Fernandes, 2021, p. 60).

Considerações finais

Em meio a essas reflexões, destaca-se o pensar com os povos tradicionais — e não sobre eles — e reposicionar o olhar para compreender as singularidades da Amazônia, que vêm sendo ignoradas ou subdimensionadas na construção de políticas públicas educacionais e para a formação docente. A elaboração de políticas educacionais que partam de parâmetros estabelecidos a partir da perspectiva centro-sul, ou afinadas com a globalização de perspectivas educacionais, aí incluídas as medições de qualidade através de testes de larga escala que pouco contemplam as necessidades e condições de diferentes comunidades, precisa ser revista como ponto de partida.

É inócuo seguirmos estabelecendo estudos e pesquisas que tendem a seguir apontando o lugar da falta, quando olhados os espaços educativos a partir do preconizado nos documentos normativos vigentes. Urge que se faça uma imersão mais significativa nos espaços comunitários e educativos já existentes na região e nas comunidades ainda desassistidas de forma

que se possa, no contato dialógico pautado em uma escuta atenta, projetar a construção de caminhos. Fleuri (2008, p. 39) nos aponta que

“o silêncio – diz Paulo Freire – só se rompe falando. E se fala autenticamente agindo! O discurso não vem antes da prática. É preciso partir das necessidades mais urgentes do povo e, junto com ele, buscar caminhos para superar os problemas”.

Nesse sentido, um dos caminhos efetivos de intervenção concreta que nos parece essencial é o fortalecimento dos programas de pesquisa e pós-graduação em contexto amazônico, a formação de formadores e pesquisadores que assumam o compromisso ético, estético e político de sua existência na vinculação com essas populações e suas condições existenciais.

Transitando pelos grandes espaços urbanos do centro-sul do país, as péssimas condições de existências e os altos índices de violência urbana demonstram claramente a ineficácia de nossos sistemas educativos na construção de sociedades mais harmônicas. Urge que se pare o esforço de transporte desses modelos, comprovadamente fracassados, para espaços e comunidades amazônicas que ainda existem, resistem e certamente tem muito a nos ensinar em termos de educação, humanização e emancipação humana.

Referências

- ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. Navegando nas práticas organizativas, educacionais e socioambientais do povo ribeirinho Amazônica: estratégia de resistência e existência. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 59-80, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/46967/27130>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 de abr. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 04 abr. de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do campo: Traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge *et al.* (Org). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por uma educação do campo nº 04. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (Org.) **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; OLIVEIRA, Iranildo da Silva. Escolas da Ilha de Mosqueiro e a relação com a Educação Especial. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e8650, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8650>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; CARMO, Débora Kátia Ferreira do; PEREIRA, Aleixa Caroline Teixeira. Educação Especial do Campo: Estudos Iniciais nas Ilhas de Cotijuba e Combu. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.ufr.br/revista/article/view/e20215>. Acesso em: 18 abr. de 2023.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A Escolarização dos alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas**. Relatório de Pesquisa. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Pará – FAPESPA, Edital APOIO A DOUTORES RECÉM-CONTRATADOS, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13OkIih6oK9AmMbV3dtGC6SdOWDE7FOJH/view?usp=sharing>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FLEURI, Reinaldo Morais. **Reinventando o presente... pois o amanhã se faz na transformação do hoje**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MANZINI, Eduardo José. A acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área da Educação. *In*: BAPTISTA, C. R. *et al.* (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 269-279

MILANESI, Josiane Beltrame; CIA, Fabiana. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 69–82, 2017. Disponível em: <https://research.amanote.com/publication/LKRzAXQBKQvf0BhiyEh6/o-atendimento-educacional-especializado-nas-salas-de-recursos-multifuncionais-da-educacao>. Acesso em: 25 jul. 2023.

- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Por Uma Educação do Campo**: Contribuições para um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.
- MOLINA. Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs). Apresentação. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3071/2806>. Acesso em: 04 mai. 2023.
- IBGE. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil**: uma primeira aproximação. IBGE, Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, n. e104, p. 1–20, 2019. Disponível em: <https://www.mendeley.com/catalogue/578d98a5-f8d4-3eef-a6d5-ee89f-6615dac/>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- SANTOS, Edineide Rodrigues dos. **A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista, RR**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista, 2018.
- SANTOS, Edineide Rodrigues dos., SIEMS, Maria Edith Romano. A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Boa Vista/RR. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/9003>. Acesso em 18 abr. 2023.
- VERESOV, Nikolai. The concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: content and contexts. In: FLEER, M. *et al.* (Eds). **Perezhivanie, emoticons and subjectivity**: Perspectives in Cultural-Historical. Research 1. [S. l.]: Springer Link, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-4534-9>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação – Cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luís Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-89.

11. Impasses e possibilidades na Educação Escolar Indígena e Inclusiva no território Xukuru-Kariri

Larissa Ferreira Ferro
Neiza Lourdes Frederico Fumes

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.11

Olhares sobre a inclusão em território indígena na etnia Xukuru-Kariri

Este capítulo versa sobre a inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência nas escolas indígenas da etnia Xukuru-Kariri,¹ especificamente as localizadas no município de Palmeira dos Índios, no agreste do estado de Alagoas, e tem como objetivo compreender a dimensão subjetiva do processo educacional a partir das narrativas de dois professores que atuam diretamente com esse público. Para tal, será feita uma revisão dos aspectos conceituais e legais da Educação Escolar Indígena, a seguir discussão sobre

1. Destacamos que no município mencionado existem oito comunidades indígenas reconhecidas e uma em processo de reconhecimento. Destas, seis possuem escolas em seu território. Destacamos que para produção deste material participaram os representantes de cinco escolas, em virtude do critério estabelecido, a saber, a presença de estudantes indígenas com deficiências matriculadas no ensino fundamental I.

a presença do indígena com deficiência nas escolas das aldeias desta etnia e finalmente apreender as significações de professoras que atuam nestas escolas. Destacamos que a presença de estudantes indígenas com deficiência é ainda bastante tímida conforme mostram os dados estatísticos oficiais, o que torna necessária a construção e a efetivação de Políticas Públicas para esse grupo populacional.

Situando o leitor acerca da temática aqui discutida, apresentaremos três conceitos específicos, a saber: Educação Indígena (EI), aquela desenvolvida a partir das relações entre os pares dentro do próprio território indígena; a Temática Indígena (TI), esta faz menção aos saberes publicados e dicionarizados sobre o assunto em questão; e a Educação Escolar Indígena (EEI) enquanto uma modalidade de ensino reconhecida nos moldes atuais das políticas de educação, desenvolvida em um espaço formal (escola) dentro do território indígena.

A proposta pedagógica da EEI considera os saberes culturais vivenciados na comunidade escolar indígena a partir da interação entre os pares, as tradições, os costumes e a própria ideia de ancestralidade que norteiam os saberes interculturais e formais presentes nos territórios etnoeducacionais.²

A reflexão acerca dos alunos indígenas com deficiências matriculados nas escolas das aldeias envolve questões que perpassam o currículo ou o calendário diferenciado, como também se assentam em questões relacionadas à disputa territorial e ao preconceito estrutural de uma sociedade marcada por um viés colonialista e capitalista. Além destes aspectos, é importante ressaltar que a proposta da inclusão educacional assegura a todos os alunos a oferta de um ensino baseado na equidade e nos princípios de justiça social na rede regular de ensino.

Trilhas metodológicas

O capítulo em questão tem como ponto de partida a pesquisa de doutorado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade

2. A Educação Escolar Indígena define sua organização em territórios etnoeducacionais por entrelaçar os saberes formais aos conhecimentos tradicionais de um povo, percebendo-os como complementares ao processo formativo dessa população.

Federal de Alagoas, que adotou o método materialista histórico e dialético como base teórica e metodológica, por entender a educação escolar indígena como sinônimo de lutas e conquistas, em que os sujeitos envolvidos são sociais e históricos, inseridos no território indígena. Esses sujeitos atuam de forma ativa, transformando e sendo transformados pelo meio social.

O método materialista histórico e dialético expõe que os fenômenos não podem ser considerados isoladamente, mas a totalidade de tal fenômeno só poderá ser considerada quando observada as várias manifestações que estão em seu entorno. Dessa forma, só compreenderemos as nuances em torno da educação escolar indígena diferenciada³ e inclusiva, ofertada nas escolas indígenas de Palmeira dos Índios, quando atentarmos para o jogo de poder que perpassam as relações institucionais em nível macro, a partir da própria conjuntura política, econômica e social, as quais direcionam as ações em nível micro, a saber, Secretaria de Educação do Estado de Alagoas e as relações desenvolvidas nas escolas

A pesquisa se desenvolveu com dois profissionais docentes de uma escola indígena de Palmeira dos Índios, da etnia Xukuru-Kariri (XK). A fim de garantir o sigilo dos participantes, utilizaremos os codinomes Orlando e Marina. A pesquisa teve como critério de participação a atuação docente em sala regular considerando a presença de alunos indígenas com deficiência no Ensino Fundamental I.

Com o intuito de apreender os sentidos do processo educacional inclusivo na rede regular indígena XK, utilizamos como procedimento metodológico a técnica de entrevista semiestruturada com os docentes participantes dessa investigação e a pesquisa documental que buscou contemplar os documentos em nível estadual e federal publicizados pelos canais dos Governos Estadual e Federal, em que a temática da educação que discorrem acerca da EEI e da Educação Inclusiva (EI) enquanto políticas que asseguram a oferta dessas modalidades de ensino.

3. Segundo o art. 79, nos incisos I, II e III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, a educação diferenciada é aquela que busca prover uma educação intercultural, sempre alinhadas aos saberes tradicionais daquela comunidade, fortalecendo as práticas socioculturais, a partir de programas de formação de profissionais, destinados para atuação com o público indígena, a partir de currículos, programas e materiais didáticos específicos.

Convergingo com a proposta teórico metodológica, anteriormente apresentada, os núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2013) foram utilizados como procedimento analítico a fim compreender as significações contidas nas narrativas dos participantes, no que diz respeito à inclusão dos alunos indígenas nas escolas das aldeias.

Considerando os processos dialéticos, históricos e sociais presentes nas narrativas de cada entrevistado, buscamos compreender o movimento do real na constituição de cada narrativa: não de forma linear e distante do meio social pesquisado, mas de forma dialética entre ambos, haja vista que os sujeitos expressam as sínteses históricas dos produtos culturais (Asbahr, 2005). Dessa forma, buscamos estabelecer uma aproximação entre as significações (enquanto fenômeno da consciência social) expressas pelos participantes a partir da inclusão de indígenas com deficiência matriculado em escola XK. A singularidade expressa em cada narrativa dos participantes evidencia “a apropriação e objetivação individual de elementos que compõem a esfera universal” (Soares; Barbosa; Alfredo, 2018, p. 135).

Em consonância com os procedimentos de análise aqui utilizados, destacamos que, após as entrevistas realizadas com os professores, Marina e Orlando, ambos docentes de uma escola indígena no território XK, foi possível identificar a presença de 23 pré-indicadores, os quais, quando aglutinados, formaram 07 indicadores e, posteriormente, os núcleos de significação. Esse processo buscou tentar “compreender a dimensão histórico-dialética do método que fundamenta seus procedimentos e, neste processo, tecer algumas considerações críticas necessárias a uma explicitação mais rigorosa de seus aspectos essenciais” (Aguiar, 2015, p. 37892). Cada entrevista foi analisada de forma individual, dentro da proposta dos núcleos de significação.

O movimento de inclusão em comunidades etnoeducacionais: os Xukuru-Kariri [XK]

Reconhecidos como povo indígena em 1952, os Xukuru-Kariri se afirmaram enquanto grupo étnico ao longo dos tempos, habitantes no estado de Alagoas, zona rural do município de Palmeira dos Índios, a uma distância geográfica de aproximadamente 08 km da zona urbana. São 08 comunidades, das quais 06 possuem instituição escolar.

Para compreender o funcionamento destas instituições, faz-se necessário trazer à baila os pressupostos teóricos e metodológicos da psicologia sócio-histórica, buscando entender como as políticas de educação inclusiva se desenvolvem nas escolas indígenas de Palmeira dos Índios e nos profissionais docentes da etnia Xukuru-Kariri que atuam diretamente em Escola Indígena nesse município.

O debate referente à Educação Especial nas escolas indígenas também ganhou espaço no Plano Nacional de Educação (PNE), ao pontuar, na meta de número 4, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino para a população com deficiência com idades compreendidas entre 04 a 17 anos (Brasil, 2014). Também está presente na estratégia 4.3 deste mesmo plano a necessidade de “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014, p. 05).

O movimento indígena, direcionado à educação escolar, já sinalizava nos anos de 2009 e 2010 a temática da Educação Especial dentro do território, tanto na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) quanto na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Nomeadamente, “no eixo VI, destinado a Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade é mencionado a necessidade de se construir a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena” (CONAE, 2010, p. 121).⁴

Para que esta interface aconteça nos territórios, é necessário que os professores das escolas indígenas sejam os próprios indígenas, com material específico, construído em consonância com as tradições e costumes da etnia na qual a escola faz parte, com currículo e as atividades desenvolvidas nas escolas indígenas, numa tentativa de seguir os aspectos ancestrais e culturais, para que a história e as memórias permaneçam viva.

4. Sabemos que entre os meses de novembro e dezembro de 2016, os povos indígenas de Alagoas – representantes das 17 escolas indígenas em atividade – reuniram-se para escolha dos delegados e para construção de pauta para representatividade na CONEEI em 2017. Porém, até o presente momento não conseguimos acessar os dados produzidos nessas reuniões em nível municipal e estadual entre os povos indígenas.

No ano de 2009, aconteceu em Luziânia-GO a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.⁵ Nesse momento, estiveram presentes representantes de 210 povos indígenas, 92 instituições indigenistas, entre Universidade, Comissões, Conselhos e Associações, para discutir a temática indígena no campo educacional. O documento final produzido desse encontro elencou 209 pontos — todos pertencentes ao Eixo Temático que discutia territorialidade e autonomia dos povos indígenas. A Educação Especial foi visibilizada por populações indígenas de 14 regiões do Brasil, a saber, Nordeste I, Nordeste II, Campo Grande, Alto Solimões e Vale do Javari, Sul, Minas Gerais e Espírito Santo, Roraima, Tocantins/Maranhão/Goiás, Amapá e Norte do Pará, destacando a necessidade de:

Criar um programa específico para atender os alunos portadores de necessidades especiais⁶, garantindo a contratação e capacitação de professores indígenas, para que tenham condições de identificar e atender essa demanda, disponibilizando materiais didáticos e equipamentos necessários ao atendimento especializado aos alunos portadores de necessidades especiais (Brasil, 2009, p. 93).

Busca-se desenvolver a educação inclusiva na inter-relação entre Educação Escolar Indígena e Educação Inclusiva, a partir da promoção de condições necessárias para a necessidade do aluno, considerando tanto as experiências dos docentes indígenas quanto da equipe técnica das secretarias de educação.

Destaca-se que as crianças indígenas crescem dentro de um território permeado de lutas simbólicas. Luta pelo fortalecimento da identidade indígena e pela continuidade da sua cultura, religiosidade e dos saberes ancestrais. Ao tempo em que lutam, vivenciam a presença massiva do Estado ditando, através das matrizes curriculares e dos sistemas de avaliação, o saber dominante, imposto pela lógica de mercado, em detrimento aos saberes tradicionais. É sob essa perspectiva que também estão os alunos com deficiência inseridos nesse espaço social.

5. É sabido que as pautas apresentadas na Conferência realizada em 2009 foram previamente construídas e discutidas em nível local e regional, porém não conseguimos localizar o saldo dessas reuniões que antecederam a nacional.

6. Terminologia utilizada originalmente no documento em questão.

A não oferta ou a oferta precária dessa modalidade de educação contribui para existência de uma cesta de faltas que resulta em uma lacuna entre uma educação emancipadora e/ou culpabilizante, sendo essa última dotada de sentidos negativos e estereotipados que se assemelham às velhas práticas impostas por modelos patologizantes do sujeito com deficiência.

Todas as ações desenvolvidas nas escolas estão asseguradas e fundamentadas em diferentes documentos orientadores, assim como em dispositivos legais, nacionais e internacionais. A exemplo disso, temos a Lei nº 8.069 (Brasil, 1990), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001), Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), Decreto nº 6.215 (Brasil, 2007),⁷ Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), entre outras. Porém, a problemática surge quando saímos dos âmbitos das leis e direcionamo-nos para a realidade das escolas, onde se observa que políticas são implantadas e impostas sem considerar a realidade local de um povo e sem a oferta das condições necessárias para sua efetivação.

Não obstante a existência de uma base legal que preconiza a inclusão educacional da pessoa com deficiência, na Educação Escolar Indígena, o processo educacional inclusivo no que tange ao acesso, à permanência e ao aprendizado de pessoas com deficiência ainda é uma realidade distante da maioria das escolas brasileiras e se agrava em se tratando de instituições de ensino localizadas em territórios indígenas. Pois faltam recursos humanos habilitados para atuar com crianças e jovens com deficiência, acessibilidade estrutural, dados e alinhamento de informações entre os setores que poderiam sinalizar a existência dessa demanda nas unidades escolares.

Aqui destacamos o Posto de Saúde Indígena - Polo Base,^{8 9} e a própria Secretaria de Educação do estado de Alagoas que *não* dispõem/dispõem de informações incompletas quanto ao número exato de indígenas com de-

7. Revogado pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.

8. A política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas evidencia que “os polos são a primeira referência para os agentes indígenas de saúde que atuam nas aldeias. Podem estar localizados numa comunidade indígena ou num município de referência. Neste último caso, correspondem a uma unidade básica de saúde, já existente na rede de serviços daquele município” (FUNASA, 2022, p. 14).

9. Chamamos atenção para a presença do Polo Base, em virtude da presença do Programa Saúde nas Escolas, presente em todas as escolas de Palmeira dos Índios-AL.

ficiência matriculados na rede escolar. Convém mencionar que no ano de 2019 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou dados acerca do total de pessoas por tipo de arranjo domiciliar e condição de deficiência, segundo características selecionadas, a saber, preto, pardo e branco. Esse mesmo documento expôs, na Nota nº 2, que não foram apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça. Reafirma, ainda, a inexistência de dados frente ao número de indígenas com deficiência em território brasileiro.

A falta de dados sobre essa parcela da população implica na invisibilidade desse grupo e, conseqüentemente, na não oferta de políticas públicas direcionadas para minimizar as problemáticas em relação a eles, como: falta de estrutura física ou/e acessibilidade das escolas, de formação inicial e continuada para trabalhar com o aluno com deficiência, de participação dos pais/responsáveis no processo escolar, de materiais acessíveis e adequados às necessidades desses alunos, de salas de recursos. Assim, o que dá a entender é que estamos diante da ausência dos serviços, recursos, profissionais, ações e programas oriundos das políticas públicas de inclusão escolar, ou seja, existe uma cesta de faltas impossibilitando um trabalho efetivo com o público com deficiência.

A visibilidade dessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, a oferta de políticas públicas direcionadas para o grupo de indígenas com deficiência dentro do território indígena, atravessa o fortalecimento dos territórios etnoeducacionais, os quais são considerados espaços patrimoniais, pois estes têm atrelado ao seu funcionamento questões didáticas, pedagógicas e políticas tanto de forma micro, pertencentes à própria comunidade, quanto de forma macro, a nível nacional que englobam toda população indígena.

Os espaços dos fóruns e das conferências aqui mencionados se configuraram como espaços de contrapoder e de resistência frente aos desmandos e a violência histórica que os grupos indígenas vivenciam até os dias atuais, haja vista a invisibilidade e a opressão decorrente do modo de produção vigente.

As significações dos docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência na rede regular indígena

A invisibilidade dos indígenas com deficiência perpassa épocas, de forma estrutural e naturalizada, levando-os a persistentes desassistências e ausências de seus direitos. Para tornar a situação mais complexa, a falta de investimentos públicos que visem sanar/reduzir o silenciamento e as diferentes barreiras enfrentadas por esses sujeitos persistem ao longo dos tempos. No campo da educação, constatamos o sucateamento da oferta de serviços de qualidade, a falta de recursos humanos qualificados para atuar com esse público, precárias condições físicas e estruturais por parte das unidades de ensino, entre outros tantos aspectos. Sublinhamos que esses aspectos corroboram para invisibilidade desses sujeitos no espaço escolar.

Embora a Educação Indígena esteja fundamentada em princípios tradicionais, culturais e ancestrais, a Educação Escolar Indígena mostra-se, preponderantemente, sob a força dos mesmos ventos — ambas seguem em direção a força dominante que o detém (Ferro, 2018, p. 14), sendo essa força *maior* responsável pela manutenção das desigualdades entre as classes sociais. Com isso, a idealização de uma proposta inclusiva dentro do território esbarra em lutas primeiras como o direito de existir.

Como já apontamos, a invisibilidade destes sujeitos se materializa na falta de informações precisas sobre os mesmos. Em contato com a Gerência Regional de Educação responsável pelas Unidades Escolares do território Xukuru-Kariri, em 07 de janeiro de 2022, foi-nos informado que esse setor não dispunha de dados referentes ao número de indígenas com deficiência. A Gerência dispunha apenas o quantitativo geral de pessoas com deficiência de todas as escolas da rede estadual que estão sob sua competência.

A falta de dados específicos acerca dos estudantes com deficiência indígenas inseridos na educação escolar indígena de forma macro no Brasil, e de forma micro no município de Palmeira dos Índios, só reforçam a invisibilidade do indígena com deficiência na rede regular. Com isso, destacamos também dois pontos preocupantes: a divergência de informações entre a Unidade de Saúde, as Escolas Indígenas e a Gerência Regional de Ensino responsável por essas escolas, bem como a ausência de dados referentes aos

indígenas com deficiência, frente à presença desses dados quando a escola é não indígena.

Considerando a falta de visibilidade do indígena com deficiência, diante do procedimento de análise aqui desenvolvido, a partir dos núcleos de significações, destacamos pré-indicadores retirados das entrevistas com os participantes dessa pesquisa, os quais se entrelaçam às várias penúrias sociais que historicamente marcam a educação direcionada para pessoa com deficiência. Assim, respeitando os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição (Aguilar, 2013), obedecendo os passos para construção dos núcleos de significação, destacamos 07 indicadores, os quais listamos abaixo:

1. Ausência do Estado;
2. Prática docente;
3. Condições para inclusão;
4. Dificuldades no exercício de uma prática docente inclusiva;
5. Capacitismo;
6. Sentimentos na prática docente;
7. Função Social da Escola.

A sistematização desses indicadores fez emergir o núcleo de significação 1: A desresponsabilização do Estado e a responsabilização docente: desafios para inclusão escolar da pessoa com deficiência nas aldeias: “[...] porque assim... quando você vier aprender mesmo, tanto você tem sofrido, quanto a outra pessoa também tem sofrido, porque ele vai ser uma cobaia” (Mariana, professora não indígena). Esse núcleo é formado pelos indicadores 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Temas como ausência do Estado desencadeiam uma sucessão de efeitos que tem origem na mesma causa, a saber, o modelo *societal* que tem suas bases na desigualdade social. Os princípios meritocráticos demandam do docente o exercício de outras atribuições e a herança capacitista apresentada pelo modelo médico é reforçada pelos princípios neoliberais.

Ao identificar os pré-indicadores e aglutiná-los enquanto indicadores, foi possível observar que os docentes entrevistados visibilizam o aspecto urbanocêntrico na educação inclusiva dentro dos territórios étnicos XK.

Essa visibilização não ocorre somente na palavra explícita, mas nos conteúdos presumidos que constituem a palavra, e só é possível uma aproximação quando as várias determinações são visibilizadas, percebendo o movimento e a historicidade que o norteiam, “são essenciais para apreensão da realidade” (Kahhale; Rosa; Kahhale, 2020, p. 67).

Entender que as significações partem das vivências construídas e experienciadas na inter-relação entre os pares em determinado período histórico que o sujeito está inserido nos faz compreender — a partir das categorias historicidade e totalidade enquanto par dialético que objetiva o real — que o sujeito e a sociedade não se constituem de forma isolada, que os fenômenos apresentados através das narrativas desses participantes expõem uma subjetividade/visão de mundo construída historicamente, que ao tempo que é dele (do sujeito), traz as determinações sociais, difundidas e herdadas historicamente por outrem.

Orientamos, no primeiro momento, nossa discussão a partir das categorias teóricas, de análise, a saber, contradição, totalidade e historicidade. As narrativas dos docentes expõem as heranças históricas de uma sociedade capitalista engendrada por classes sociais que perpassam épocas sobre o ser com deficiência. Essas heranças, por vezes, fossilizam o olhar docente e da sociedade, com isso, a pessoa com deficiência é percebida a partir do CID, e este fagocita o olhar para o mesmo enquanto sujeito ativo, social e histórico. Assim, é comum observarmos práticas infantilizadas e assistencialistas, posturas que visam “salvar” a pessoa com deficiência da sua condição.

Destaca-se que ao tempo em que é imposto às escolas e ao profissional docente suprir toda necessidade do aluno, a partir de narrativas e slogans midiáticos ou da romantização do trabalho, o Estado intensifica omissões e fortalece a roda da exploração do trabalhador frente a sua atuação docente nas escolas. Os pré-indicadores advindos das entrevistas com o professor Orlando e a professora Marina mostram isto:

Eu faço alguns cursos pela internet, eu tenho um grupo, a gente tem um grupo de professores de educação física que eles falam muito sobre a inclusão social e sobre alguns esportes adaptados. **Eu sempre procuro dar ênfase a essa parte** porque é uma ênfase que muitos professores procuram e também a gente vê que hoje em dia **a gente tem que estar capacitado**

para trabalhar com todo tipo de aluno que chega na nossa sala (Prof. Orlando, grifo nosso).

Deveria ter mais curso pro profissional. Eu acho que, eu digo por mim que **nunca fiz um curso, nunca tive um treinamento, fica difícil. Eu acho que o estado deveria ofertar mais isso.** Acho que se o profissional tivesse mais experiência, curso, acho que se sairia bem melhor. Porque assim, **até quando você vier aprender mesmo tanto você tem sofrido, quanto a outra pessoa também tem sofrido, por que ele vai ser uma cobaia** (Profa. Marina, grifo nosso).

Quando analisamos os pré-indicadores, compreendemo-los enquanto parte desse todo que forma a sociedade. A todo momento, os docentes expõem as faltas que perpassam sua atuação frente aos alunos com deficiência e como essas faltas dificultam o processo educacional.

Ao tempo em que o Estado se faz ausente nas várias instituições, as ações de autorresponsabilização dos docentes reverberam aos demais como ações do próprio Estado. Enquanto o trabalhador é submetido hodiernamente às condições fatigantes de trabalho, sendo percebido como o próprio Estado que recebe o direcionamento de todos os méritos, mesmo que norteado pelo princípio da exploração e da mais valia. É desse modo que se assenta o princípio da contradição que atravessa a prática docente. Segundo o professor Orlando,

[...] eu trato todos os meus alunos como se fossem meus filhos, eu tenho um olhar muito especial para aqueles que já são excluídos da sociedade, então eu procuro como professor é... mostrar para eles que eles podem, que eles conseguem que eles podem caminhar com as próprias pernas sem depender de ninguém, porque a gente que somos dessa classe, pronto, a gente, vamos dizer, da classe indígena, da classe negra ou qualquer outra classe que tá abaixo da média, a gente se sente às vezes um pouco retraído porque a gente fica muito dependendo dos outros, para poder progredir na vida e a gente fica retraído sem querer dar mais um passo à frente, então aos meus alunos eu mostro que eles podem (Prof. Orlando, grifos nossos).

Iniciamos esse parágrafo a partir da frase “mostro que eles podem”, os princípios contraditórios que norteiam essa frase expõem a forte herança da concepção médica de deficiência que focaliza somente no corpo deficiente como causa em si mesma. Embora saibamos que a deficiência não limita o sujeito, mas as interações que ele está envolvido podem limitá-lo ou restringi-lo, visto a falta de suporte para que esse sujeito se desenvolva diante das suas potencialidades. Indagamos: como poder algo sem as condições necessárias para tal? Pensar o sujeito a partir de si mesmo, sem os instrumentos necessários, é perceber a deficiência de forma reducionista ou compreender o sujeito com deficiência a partir do mito do Barão de Munchausen.¹⁰ Isso é capacitismo!

As contradições estão presentes na realidade — na totalidade e/ou na particularidade de um fenômeno (como parte dessa totalidade) —, mas não são aparentes. Desse modo, é preciso que, por meio de um movimento analítico-interpretativo, o pesquisador-formador apreenda as contradições do fenômeno em questão, para que se possa compreendê-las, explicá-las e, assim, agir, intervir na realidade para transformá-la e revolucioná-la (Bock; Gonçalves; Rosa, 2020, p. 263).

Visibilizar as contradições para transformar a realidade se faz necessário, haja vista a construção social do ser pessoa com deficiência em uma sociedade do capital, diante de uma realidade mediada pelo preconceito que constrói, de forma objetiva e subjetiva, a condição imposta de invisibilidade e subalternidade desses sujeitos. Como parte desse processo, a temática voltada para o indígena com deficiência nas escolas é um fato recente, sendo considerada uma “proposta política” (Bruno, 2014) em ascensão, tanto nos movimentos de educação escolar indígena, quanto nas legislações que direcionam a educação voltada para pessoas com deficiência. As propostas decorrentes desse movimento expõem a urgente necessidade de fiscalização da sociedade civil no que diz respeito à proposição e à efetivação das políticas públicas direcionadas para o público com deficiências matriculados nas escolas.

10. O Barão de Münchhausen é um personagem histórico alemão. Viveu entre 1720 e 1797. Ficou conhecido como o mentiroso pelas histórias que contava (Bock, 1999, p. 11).

Romper estereótipos solidificados ao longo dos tempos sobre o corpo deficiente, frente a saúde e as possibilidades que o sujeito possui, torna-se condição *sine qua non* para inclusão acontecer na sociedade. Possibilitar uma educação inclusiva sem barreiras é compreender que, embora o processo seja contraditório em virtude do modelo de sociedade em vigência, ainda é possível transpô-lo.

Considerações finais

As reflexões acerca da dimensão subjetiva do processo educacional de estudantes indígenas com deficiência nas escolas das aldeias Xukuru-Kariri nos possibilitaram compreender que a deficiência ainda é percebida como falta no contexto escolar educacional.

A temática da inclusão nas escolas das aldeias, embora seja “nova” nos espaços de discussão dos povos indígenas, tem dado alguns poucos passos em direção à garantia desse direito. Contudo, a falta de um olhar mais cuidadoso frente à pessoa com deficiência tem reproduzido a exclusão nas escolas. A educação para transformação se torna falaciosa quando não existem instrumentos que a possibilite existir.

Com isso, sublinhamos a urgente necessidade de políticas públicas efetivas, que considerem o território e as especificidades de um grupo, com oferta de formações, programas para o exercício de práticas de fato inclusiva. Terceirizar a responsabilidade unicamente para o sujeito com deficiência ou para a escola, que é gerida por instâncias maiores, é escolher invisibilizar os problemas sociais em detrimentos dos interesses do capital reproduzindo lógicas excludentes que culpabilizam o próprio corpo deficiente.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56–75, jan. 2015. Disponível em: CP155_Miolo.indb (semanticscholar.org). Acesso em: 08 mar. 2023.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan/abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCH-jksZMXBrNjKqq4zjP/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, ago. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar 2023.
- BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Mückhausen na Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: CEB0201.doc (mec.gov.br). Acesso em 15 jan. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007**. Revogado pelo Decreto nº 7.612, de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Luizânia – GO, 16 a 20 de novembro de 2009. Disponível em: [deliberacoes_coneei.pdf](#) (diaadia.pr.gov.br). Acesso em: 15 jan. 2020.
- BRASIL. **Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, Brasília, dez. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docref.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002. 40 p.
- BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso: 03 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 02 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em 20 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2012. Disponível em: [rceb005_12 \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/rceb005_12). Acesso: 02 fev. 2023.
- BRUNO, M. M. G. A pessoa com deficiência na cultura Guarani-Kaiowá: o que dizem as pesquisas. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional.** São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014, p. 145-159.
- KAHHALE, E. M. P., ROSA, E. Z., SANCHEZ, S. G. Sobre o método. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. (Orgs.) **Dimensão subjetiva:** uma proposta para uma leitura crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2020. Edição do Kindle.
- FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. Educação dos povos do campo no brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação Em Revista**, v. 36, e216229, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698216229>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- FERRO, L. F. **A presença/ausência do índio na pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe:** entre tensões e o direito de seguir além da aldeia. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Saúde 2019. **Tabela 1.9:** Total de pessoas, por tipo de arranjo domiciliar e condição de deficiência, segundo características selecionadas. IBGE, 2019, Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Pessoas_com_Deficiencia_e_as_Desigualdades_Sociais_no_Brasil/xls/1_geral_familia_xls.zip. Acesso em: 2 jan. 2022.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C; ALFREDO, R. A. A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo, Cortez, 2018. p. 134. Edição do Kindle.

12. Identidade e diferença: o lugar do surdo na cultura Assurini

Thaianny Cristine Dias Gaia
Waldma Maíra Menezes de Oliveira
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.12

Introdução

Este capítulo trata-se de recorte de uma dissertação de mestrado, realizada no ano de 2019 na Aldeia Assurini do Trocará, no estado do Pará, acerca da situação sociolinguística de um indígena surdo Assurini. Os delineamentos desta pesquisa abrangem os âmbitos interculturais intrínsecos à interface cultura indígena/surdez dos quais subjazem discussões teóricas, concernentes à diversidade cultural e à diferença, às tensões linguísticas e às histórias de luta e resistência viáveis a cada realidade cultural.

O objetivo geral do capítulo é analisar os processos comunicativos estabelecidos entre o indígena surdo Assurini e os indígenas ouvintes na perspectiva de perceber as formas pelas quais ambas demarcam a constituição e ressignificação identitária surda indígena na Aldeia Assurini do Trocará. Tratar-se de uma pesquisa sobre as especificidades comunicacionais de um indígena surdo, Wirawiwa Assurini, cujo aporte teórico é a interculturalidade crítica, na

medida em que, em suas bases, atenta especificamente para grupos minoritários que vêm “[...] sofrendo historicamente situações de opressão e subalternização” (Oliveira, 2015, p. 62), grupos em que se evidencia marginalizações do saber, estereotipia e opressão social em face da diferença vivenciada pelos sujeitos que os compõem, onde nota-se a dissipação de sua eticidade e liberdade e onde há constantes formas de revelia de direitos civis.

Oliveira (2015) pontua a coexistência da interculturalidade relacional, funcional e crítica. “A primeira refere-se ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. E a segunda, por sua vez, identifica o problema da diversidade ou diferença em si” (Walsh, 2009, p. 3). Por sua vez, a interculturalidade crítica questiona as diferenças e igualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros (Oliveira, 2015, p. 16).

Contudo, cabe mencionar que as análises aqui realizadas permeiam as interrelações pessoais e comunicacionais de Wirawiwa tecidas a partir de elementos culturais e linguísticos especificamente significantes das quais busca-se traçar as fronteiras enunciativas ainda não definidas entre os campos de produção da cultura indígena e surdez. Para tanto, lançando o olhar para as práticas, inserções culturais e empoderamentos vivenciados e partilhados pelo jovem Wirawiwa, no trânsito entre cultura Assurini e a diferença surda.

Wirawiwa é um ser constituído de uma dupla diferença linguística e cultural, sendo indígena de uma cultura específica e sendo surdo torna-se ontologicamente *diferente* em relação a outros surdos e a outros indígenas. Desta feita, faz-se necessário pontuar, de acordo com Silva (2000), “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (Silva, 2000, p. 76). Pensar o participante da pesquisa enquanto resultante de interações ocorridas entre fronteiras culturais e linguísticas implica pensar no papel que a(s) língua(s) desempenham na constituição de sua identidade.

Em suma, as estruturas linguísticas e culturais que o atravessam enquanto indígena e enquanto surdo produzem uma identidade que se constitui nos atravessamentos entre línguas orais e sinalizadas e entre as culturas indígena e surda, em um *entrelugar* e uma *entrelíngua* e que, portanto, necessitam ser analisadas e pensadas a partir de onde surgem. Por isso, enten-

de-se a importância de evidenciar as memórias e histórias que compuseram a constituição do jovem indígena surdo que ora encontramos.

Aportes teórico-metodológicos do estudo

No tocante aos desdobramentos metodológicos, este capítulo consiste em uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa. Chizzotti (2014, p. 28) explica que a pesquisa qualitativa busca “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Nesse sentido, a presente abordagem tornou possível a apreensão dos simbolismos imbricados nas atividades socioeducacionais e culturais vivenciados na Aldeia Assurini do Trocará, especialmente no caso particular do indígena surdo. Para além da descrição, faz-se necessária a análise que compõem sua integralidade do indígena a partir das relações comunicacionais estabelecidas no âmbito familiar, escolar e social da Aldeia, relações essas mediadas por interlocuções linguísticas e culturais ligadas aos discursos étnicos da *diferença* enquanto condição humana.

A pesquisa, também, toma dimensão de um estudo de caso, visto que, na multiplicidade de questões subjacentes do contato com a realidade étnica indígena, uma em particular tornou-se objeto de estudo a ser analisada intensivamente, a saber, a questão comunicacional do indígena surdo, tendo sido necessária uma delimitação acerca dos sujeitos, dos ambientes, bem como das informações de investigação. Tal delimitação, de acordo com Ludke e André (1986), permite a identificação dos elementos-chave e dos contornos aproximados do problema, determinando os focos da investigação e a seleção dos aspectos mais relevantes, sendo crucial para atingir os propósitos do estudo e a compreensão completa da situação estudada.

Para a fase de produção de dados, inicialmente optou-se pelo mapeamento de indígena(s) surdos(s) Assurini,¹ entendido enquanto um exercício fundamental para o andamento do estudo; a observação *in lócus*, enquanto

1. Este mapeamento deu-se a partir da Unidade Básica de Saúde Indígena, órgão que possui registros de atendimentos clínicos realizados aos indígenas nas mais variadas faixas etárias de vida. A partir das buscas realizadas na Unidade, constatou-se a existência de apenas um indígena com surdez diagnosticada residente na Aldeia Trocará, o mesmo chama-se Wirawiwa Assurini, e atualmente encontra-se com 24 anos.

uma aproximação empírica do objeto; a entrevista semiestruturada aplicada aos ouvintes (que em alguns casos foi adaptada para conversas informais); a filmagem e técnica da elaboração de desenho enquanto opções metodológicas voltadas especificamente para o atendimento das necessidades do ser surdo, além da análise bibliográfica subsidiando a aproximação teórica e entendimento do problema e, por fim, a sistematização e análise dos dados. Em todas as etapas, trabalhou-se a partir do ponto de vista do sujeito, dando-lhe liberdade para a fala e manifestação de opiniões, buscando entender a realidade de forma a não causar uma invasão cultural e um alijamento no resultado almejado. Para tanto, o sujeito assinou Termo de Consentimento Livre Esclarecido da Pesquisa (TCLE).

Wirawiwa Assurini: sujeito de fronteira e de diferenças

Wirawiwa Assurini é o único jovem indígena surdo da Comunidade Assurini do Trocará, no Município de Tucuruí-Pa, que desenvolveu maneiras próprias de se comunicar e, por tal, vivencia uma espontânea interação no ambiente social da Aldeia, tendo espaço representativo nos ensaios e apresentações culturais que somam a cosmologia de seu povo, nos jogos indígenas que ocorrem periodicamente na Aldeia e fora dela, nos cultos realizados na igreja evangélica, no estudo, dentre outras atividades, que são peculiares aos jovens assurinis. Ele vem demarcando seu espaço enquanto indígena surdo a partir das interações comunicativas que tece com os ouvintes com quem convive.

Figura 1 – Wirawiwa Assurini²



Fonte: Acervo da Pesquisa (2019)

Acerca de sua comunicação, Wirawiwa utiliza-se de uma gama de elementos que englobam gestos, mímicas, sinais caseiros por ele criados e LIBRAS, a partir de acordos linguísticos com os sujeitos com quem se comunica, fato que sinaliza para uma estratégia comunicacional por ele adotada para comunicar-se com seus interlocutores ouvintes indígenas e não-indígenas. No ambiente familiar, no qual reside com sua avó e tios maternos, bem como no ambiente em que mora sua mãe, padrasto e irmãos, é comum o uso de gestos e apontamentos para designar nomes e conceitos próprios às necessidades emergentes a esta realidade. Por sua vez, no ambiente escolar, por possuir contato com a Língua Brasileira de Sinais, Wirawiwa alterna o uso destes sinais associados aos sinais institucionalizados pela LIBRAS, como forma de comunicar-se com professores e alunos indígenas e a profissional não indígena que atua na Aldeia.

2. A imagem do Wirawiwa Assurini foi autorizada para fins de pesquisa.

O outro e a constituição do “Eu”: intermediações comunicacionais entre Wirawiwa Assurini e o interlocutor ouvinte

Wirawiwa Assurini, pensado do ponto de vista étnico, reconhece-se enquanto sujeito indígena a partir de seu contato eminente com as simbologias, tradições e todo o aparato cultural que envolvem a inteligibilidade de seu povo. De acordo com Wagner (2018, p. 125), a identidade indígena subjaz de um processo de autoidentificação proveniente do laço de pertencimento que liga o indígena ao seu grupo étnico, por outro lado, essa autoafirmação identitária do sujeito resulta no reconhecimento do grupo de que essa pessoa é um dos seus. Esse laço estabelecido entre o sujeito e o grupo costuma funda-se a partir de um sentimento de origem comum (com) partilhado pelo grupo (Wagner, 2018). Nesse sentido, a identidade pessoal carece e ressignifica-se a partir da identidade coletiva por um engendramento de teias e relações estabelecidas com os sujeitos com quem discute e dialoga cotidianamente.

Do mesmo modo ocorre com a constituição da identidade surda, que, de acordo com Santana (2007, p. 44), “está relacionada às práticas discursivas – não a uma língua determinada – e às diversas interações sociais no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com amigos”. Essa análise interpretativa sobre constituição do “eu surdo” enquanto produto de relações linguísticas, afetivas e sociais estabelecidas com “o outro” também é defendida por Gregianini (2017, p. 72), para quem:

A forma como ele se desenvolve nas interações realizadas no cotidiano, as práticas discursivas e a forma de estar no mundo são os fatores que determinam sua identidade, pois essas são fontes para a constituição da sua identidade, não podendo assim ser considerado que unicamente uma escolha linguística proporcionará automaticamente a constituição de uma identidade, mas, sim, a qualquer forma de comunicação que lhe proporcione interação e que consiga exprimir sua subjetividade.

Assim, a incorporação da identidade surda converge inexoravelmente com o fato de a pessoa surda poder constituir-se por meio de uma determinada língua, que lhe permita a constituição de sua subjetividade a partir das

práticas e relações sócio-históricas vivenciadas em processos de socialização com o “outro” e, para além do fator étnico e surdo, “a identidade deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política” (Ciampa, 2005, p. 132-133), na qual o sujeito não nasce surdo ou indígena ou os dois do ponto de vista político, mas torna-se por meio das intersecções e interpelações que o atravessam, tendo no e do “outro” elementos preponderantes para isso.

Este papel construtivo que o “outro” desempenha na constituição do “eu surdo” pode ser entendido com base nos estudos de Vygotsky (1987), para quem a mediação com o meio social e com os outros é fundamental para a construção de sujeitos sócio-históricos e para quem o desenvolvimento da linguagem (que é aprendida nas relações com o outro) está intimamente ligado ao desenvolvimento dos processos maturacionais humanos por meio da utilização dos signos.

No entanto, dependendo da realidade dos quais emergem a condição de sujeito e o papel assumidos por este “outro” tende a variar. Assim, embora haja um postulado teórico que sinaliza a importância do contato surdo-surdo, favorável para o fortalecimento da identidade por meio da Língua de Sinais, é preciso pensar que há realidades outras, há sujeitos outros que criam suas próprias relações e formas linguísticas com base em suas realidades. Neste interim, o presente capítulo sobressai-se aos estudos surdos até então postulados, visto que atenta para uma singularidade confrontada por um isolamento surdo³ em recente contato com a Língua Brasileira de Sinais, que encontrou no “outro ouvinte” e na criação de sinais caseiros formas para comunicar-se, narrar-se, inserir-se socialmente nas práticas do grupo indígena e constituir sua identidade de pessoa surda sem contato com outro surdo e sem a LIBRAS enquanto cerne de sua comunicação, fato que altera o postulado teórico surdo estabelecido.

Salienta-se que, enquanto sujeito imerso em um ambiente multifacetado, as relações estabelecidas entre o jovem indígena surdo se dão com os mais variados sujeitos discursivos por meio de processos comunicativos fundamentais à construção desse enquanto um ser cultural. No entanto,

3. O Termo “isolamento surdo” aqui adotado sinaliza para a situação de existência de um único sujeito com esta característica na referida Aldeia, o que não deve ser entendido enquanto isolamento deste em relação aos indígenas ouvintes.

para elucidar, o presente item atenta-se para as relações intercomunicacionais estabelecidas entre Wirawiwa Assurini e Irailson Assurini, que se trata de um indígena ouvinte em particular, que além de amigo, interlocutor, assume também a função de intérprete local⁴ presente nos atos comunicativos, perpassando inclusive por este a resolução de impasses e inquietações pessoais relacionadas a Wirawiwa Assurini.

Desta feita, o estabelecimento de proximidade com o jovem intérprete local foi preponderante para a aproximação e posterior estabelecimento de interação e comunicação com Wirawiwa Assurini. Nesse sentido, reservou-se, nessa composição empírica, espaço para as narrativas e contribuições do indígena ouvinte. Assim, em conversa com Irailson Assurini, na qual este narrou aspectos de sua relação com Wirawiwa, evidencia-se o cerne das relações sociais estabelecidas pela linguagem:

A gente se conhece desde pequeno né, a gente estudava junto e depois fiz o curso de LIBRAS com ele também, dois anos. Na escola ele fala com as pessoas, algumas sabem o que ele tá falando, algumas não. Mas Todo mundo o trata igual, igual a gente que é *‘normal’*, todo mundo gosta dele.

Ele também foi me ensinando algumas coisas assim que veio dele mesmo, sinal de algumas coisas, por isso até hoje eu tô assim conversando com ele, só eu sei entender algumas coisas que ele faz. Isso tudo foi ele que me ensinou. **Quando ele não a gente “inventa” um jeito de falar aquilo e assim fica** (Irailson Assurini, 2019, grifos nosso).

De acordo com o relato acima, nota-se que há uma interação linguística e pessoal fortemente estabelecida entre os dois, interação essa consolidada nas trocas mediadas pela língua de sinais institucionalizada (aprendida nos cursos que frequentaram na aldeia) e os sinais criados por Wirawiwa e usados em parceria. Especificamente o trecho grifado, na qual verifica-se que, para além da interpretação e da relação de proximidade, Irailson atua

4. Termo utilizado no interior desta pesquisa enquanto metáfora elucidativa para representar uma das atribuições que este realiza junto ao amigo surdo. No entanto, cabe dizer que não há para tanto formação junto a órgãos responsáveis e/ou desempenho da função de intérprete em âmbitos burocraticamente constituídos no interior da Aldeia. Sua contribuição interpretativa dá-se pelo fato de conhecer os sinais caseiros utilizados pelo surdo.

também no que tange aos processos de criação e no uso dos sinais próprios à cultura Assurini, fator esse que lhe possibilita entender a sinalização do indígena surdo e assim repassar suas informações aos demais ouvintes.

Por se caracterizar enquanto sujeito que atua e experimenta a cultura indígena a partir de suas estruturas, sendo indispensável nas interações comunicativas com Irailson que, embora não seja surdo, torna-se indispensável na constituição sociocultural de Wirawiwa Assurini ao mediar sua interação com os demais ouvintes e por ser apresentar como interlocutor de informações culturais e linguísticas ao surdo. Nesse sentido, a proximidade linguística estabelecida entre Irailson e Wirawiwa sinaliza para a garantia do uso da Língua Assurini na constituição dos sinais criados para nomear e dar sentido às coisas que lhes rodeiam, uma vez que, enquanto falante da mesma, Irailson não se desvia dessa nos processos de criação e troca dos sinais indígenas, a que chama de “inventar um jeito pra falar aquilo”.

Dessa forma, percebe-se a importância valorativa do contato surdo-ouvinte no âmbito Assurini o que tem suprimido as necessidades comunicacionais de Wirawiwa desde a infância e, em iguais proporções, contribui significativamente para o seu processo de constituição identitária, visto que, de acordo com Freire (1986), a construção do “eu” ocorre a partir dos aprendizados, nas interrelações de vivências e compreensão da coletividade, em que o processo de comunicação se desenvolve enquanto ação dialógica entre os sujeitos e a realidade cultural, de tal modo que se torna impossível pensar a formação humana e cultural de Wirawiwa Assurini sem prioritariamente analisar as relações sociais estabelecidas com o outro.

Identidade e diferença: o lugar do surdo na cultura Assurini

Coelho (2011, p. 75), em seus estudos sobre indígenas surdos, relembra que

[...] até bem pouco tempo atrás, as crianças com deficiência não sobreviviam nas aldeias, devido a fatores diversos como concepções mítico-religiosas sobre a origem dessas pessoas e as condições precárias de alimentação e higiene das habitações dos familiares.

Especificamente no que tange ao estudo acerca do ser indígena em sua integralidade surda na Aldeia Assurini do Trocará, pontua-se que não houve até o dado momento informações acerca de como estes eram tratados e analisados anteriormente, no entanto destaca-se o fato de que há uma diferença linguística trazida por este que não pode ser ignorada e que caracteristicamente ocasiona uma série de representações e concepções sobre si, das quais nos remetem a pensar o lugar ocupado por este no cerne da cultura assurini, o que é viável a partir de algumas pontuações tecidas pelos narradores ouvintes. Dentre estas, as que demonstram estranhamento e dificuldades iniciais em se relacionar e mesmo em entender a surdez vivenciada por este, exposta a seguir pelo padraço de Wirawiwa Assurini:

Antes dele nunca teve surdo aqui, a gente também nunca tinha “falado” com alguém assim, isso até dificulta porque a gente nunca tinha lidado com um surdo, e a gente nem imaginava que podia acontecer assim aqui com a gente (Sauwarum Maia Assurini, 2019).

Por se tratar de um indivíduo em situação de isolamento, tanto do ponto de vista geográfico quanto no sentido de ser o único indígena surdo de uma comunidade onde vivem cerca de 750 indígenas, não tendo pares surdos anteriores com os quais a comunidade pudesse estabelecer comparações pertinentes a constatar a surdez, o diagnóstico e as possibilidades de melhorias de atendimentos e acompanhamentos foram tardios; por outro lado, o isolamento surdo implicou em uma vida toda sem interação surdo-surdo, convivendo e interagindo somente com ouvintes que, em sua maioria, nunca relacionaram-se com pessoas surdas. A presente situação tornou-se inquietude e, assim, para entender, dentre outras coisas, as concepções tecidas sobre o jovem Wirawiwa, buscou-se inicialmente, junto aos entrevistados, a visão indígena sobre a pessoa com deficiência, ao que relatam:

Aqui tem muitas coisas que os pais não entendem e não aceitam. A mãe dele, desse rapaz aí que é surdo, pela informação que eu tenho da própria família, ela não quis ele não quando ele era criança, ela estava rejeitando ele a vó que criou, ela o abandonou (Oliveira Assurini,⁵ 2019).

5. Uma das lideranças Assurini.

Não se confirma que o fato, ou possível fato, de rejeição materna vivenciada por Wirawiwa na primeira infância tenha decorrido tenha ocorrido por conta da não aceitação a sua especificidade surda, haja vista que, conforme já foi especificado, apesar de notar-se que algo o diferenciava das demais crianças, a surdez em si demorou ainda anos para ser confirmada. No entanto, não há como não conceber o fato de que este fora criado por seus avós e tios diante de um círculo familiar onde estava sujeito uma teia de suposições e dissonantes representações, que só denotavam sua diferença sem apresentar respostas para a mesma. Isso é notado no trecho a seguir, na qual uma de suas tias, Naika Assurini, explica a surdez por uma ótica essencialmente simbólica ligada ao imaginário indígena:

A mãe dele é minha irmã, mas ela não percebeu que ele era surdo. E ele era bebezinho, só que não presta mostrar facão pra bebezinho e ela mostrava pra ele, mostrava facão, dava espelho pra ele, aí foi por isso que ele ficou assim. Depois ele foi crescendo, aí fizeram um exame nele, mas assim, aí embaixo da língua dele é pregado, é por isso que ele fala assim, era pra operar ele, mas só que não pode porque ele já é grande e pode dar um hemorragia e ele pode morrer, porque ele já tá grande, se fosse um bebezinho era só cortar um pouquinho e ele ia falar (Naika Assurini, 2019).

Na fala acima, observa-se que a surdez, por parte de alguns indígenas, ainda é tida como um acontecimento que envolve mistérios e explicações cosmológicas, e é vista enquanto uma doença que carece de intervenções médicas para possibilidade de “cura”. Observa-se falas que pontuam a questão da surdez como um fim em si mesmo, como um delinear final para uma situação com a qual supostamente não consegue lidar ou denominar, como pode ser percebido na fala de Oliveira Assurini:

Com uma certa idade dele de mais ou menos um ano o pessoal já foi percebendo que ele não chorava ou quando falavam algo com ele, ele não olhava, só quando acenava com as mãos perto do rosto dele que ele já olhava. Mas perceberam dentro de um ano já que ele não chorava, que não tinha a voz pra sair, aí desconfiaram que ele ia ser “mudo”. O avô dele também já tinha percebido que ele não ia falar, que ia ter dificuldade pra ouvir também. E foi o que aconteceu, **ele acabou sendo especial** (Oliveira Assurini, 2019, grifo nosso).

As representações acima esboçadas acerca da questão surda não se caracterizam somente enquanto discursos indígenas, uma vez que, de modo geral, é alvo de uma série de formulações sobre si, que se propagam enquanto explicações distorcidas que acabam por dificultar a aceitação e inclusão destes. Por outro lado, por parte de algumas lideranças indígenas que mantém contato com outras etnias e com a cultura branca nota-se que há preocupações acerca de diversos fatores que se arrolam a surdez, conforme explica Oliveira Assurini:

Lá na Parakanã tem muita pessoa especial, lá tem surdo, tem deficiente físico, tem pessoas sem visão, eu tava falando pra ela (a esposa) aqui nós temos que ampliar o conhecimento, a gente precisa aprender Libras, Braille, por que futuramente vai ser preciso. Aqui, os círculos de parentesco já se fecharam, então acho que essa questão de parentesco influi muito, tem casamento aqui de tia com sobrinho, de primo com prima de primeiro grau e isso preocupa a gente, a gente já tem que se preparar. Os círculos de parentesco já se fecharam tanto que hoje nós já estamos realizando casamentos com os Parakanãs, com os Gaviões de outras aldeias também, estamos buscando pessoas de fora, com os não-índios tá no meio também. Por que depende muito da pessoa, aqui ninguém escolhe marido ou mulher pra ninguém, mas tem que fazer isso com muito cuidado, justamente pra evitar situações aqui pra gente também. A questão com indígenas já é diferente também né, a mesma lei que existe aqui existe na aldeia deles também.

A questão do estreitamento dos laços familiares pertinente na fala de Oliveira Assurini converge com as preocupações sobre o aparecimento de novos índices de pessoas com deficiências na Aldeia, o que para esta liderança implica em uma ampliação de conhecimentos por parte de toda a comunidade indígena, para assim integrar as diferenças que, em seu ver, devem ser cada vez mais evidentes. Por outro lado, mesmo com as eventuais dificuldades e preocupações com o futuro, percebe-se que a Aldeia como um todo tem buscado formas para interagir e relacionar-se com as pessoas com deficiência, tendo cuidado de reservarem-lhes lugar de atuação e participação cultural, escolar e social. Conforme os relatos do coordenador escolar e do professor indígena a seguir.

Ele já participou dos jogos indígenas, já foi pra fora da Aldeia se apresentar, ele dança, faz todos os movi-

mentos, ele nunca ali é diferente dos outros, a gente sempre tentou colocar ele nas atividades culturais, ele nunca foi excluído de nada aqui por ser surdo. Toda vez que tinha um jogo, tinha uma apresentação cultural, então a gente ensaiava, então ele (o indígena surdo) dançava e acompanhava os outros também. A dança ele vai no ritmo, ele imita os outros. Ele participa de todos os nossos rituais, se você observar ele dança e canta, não sei se ele canta mesmo ou se ele só abre a boca (Toraiwa Assurini, 2019).

Quando tem apresentação cultural dentro da aldeia ele é sempre incluído, e isso é coisa muito bonito pra nós, porque quando ele dança ele sabe os movimentos tudinho, sem escutar, mas ele sabe pra fazer. Quando tem a noite cultural, quando tem eventos ele dança, ele acompanha, ele só não canta porque ele é surdo, mas de resto ele participa de tudo o que envolve a cultura indígena (Waremoa Assurini, 2019).

A possibilidade de abertura para participação do indígena surdo nos contextos socioculturais relacionados à sua cultura é entendida aqui enquanto momentos de reafirmação indígena, onde este vivencia a identificação de diversos tipos de pinturas corporais, artesanatos e adereços, bem como as diferenças de uso destes em cada ritual ou festa realizada pelo seu povo. Wirawiwa Assurini, inserido nessas comemorações, tem contato com a música e a danças enquanto vívidos elementos Assurinis, de tal modo que se tornam possibilidades de comunicação e relações com os jovens de sua idade, perante e com os quais reafirma-se cotidianamente enquanto pertencente ao grupo.

Durante a realização das pesquisas de campo na Aldeia Trocará, foi observada, a partir das interações cotidianas, a participação de Wirawiwa nos ensaios das danças para as apresentações culturais realizados dentro e fora da Aldeia. Por várias noites, ele se reunia com outros jovens no centro cultural para participar dos ensaios das danças Assurini, sem nenhum tipo de exclusão pelos demais frente a sua participação. Ele é incluído, também, nos momentos posteriores aos ensaios, quando os jovens se reúnem e interagem entre si.

Ao transitar esses lugares, participando dos ensaios para os eventos culturais assurinis, Wirawiwa está muito mais que tecendo relações com seus pares e forjando lugares de inclusão dentro das redes de sociabilidade da aldeia, mas também nos momentos ritualísticos, contribuindo para o fortalecimento

das práticas tradicionais de seu povo já que, ao atuar nos ensaios das danças, pode compor os cenários rituais tradicionais, participando, por exemplo, da *festa do Jacaré e do ritual da tukasa*, dois importantes rituais no qual, segundo Ribeiro (2017), os homens ganham centralidade por serem momentos de preparação do indígena para torna-se pajé.

A dimensão participativa e atuante deste junto à Comunidade Indígena a que faz parte torna-se canal de aprendizado e inclusão comunicativa, social e ritual, haja vista que durante as festas, ensaios e manifestações culturais, Wirawiwa Assurini interage e comunica-se com os entes ouvintes ao seu redor, sinalizando acerca de si e internalizando elementos desses, uma vez que, de acordo com Bateson (2002), a comunicação reside em processos interacionais e relacionais. Desse modo, constata-se que, para além das representações sobre si e para além das facilidades e/ou dificuldades comunicativas entre este e os ouvintes, no âmbito sociocultural da Comunidade Assurini do Trocará, o indígena surdo têm seu lugar de sujeito construtor e fazedor de cultura.

Conclusão

As questões apresentadas ao longo dessa pesquisa permeiam as interações pessoais e comunicacionais de Wirawiwa Assurini tecidas a partir de elementos culturais e linguísticos especificamente significantes, das quais se busca traçar as fronteiras enunciativas ainda não definidas entre os campos de produção da cultura indígena e a surdez lançando o olhar para as práticas, inserções culturais e empoderamentos vivenciados e partilhados pelo jovem Wirawiwa, no trânsito entre cultura Assurini e a diferença surda.

A investigação tem por objeto os processos comunicativos estabelecidos entre o jovem Wirawiwa, pertencente a este grupo étnico e os ouvintes — indígenas e não-indígenas — com que convive. A constituição identitária e comunicacional deste jovem surdo indígena configura-se em uma experiência dialógica com o mundo indígena ouvinte, tendo enquanto referência sujeitos colaborativos com quem atuam e com quem se reafirma culturalmente, demarcando seu lugar na esfera Assurini. Nesse sentido, entende-se que se trata de uma identidade constituída nas fronteiras entre as línguas e as culturas em processos dinâmicos e bilaterais. Na bilateralidade e na dualidade de suas constituições, tem-se a importância dos atrelamentos e desdobramentos

linguísticos, enquanto marcação e ressignificação das identidades, no sentido de que as línguas indígenas, a língua portuguesa e a língua sinalizada se entrelaçam e aproximam indígenas surdos e ouvintes.

A língua natural do surdo é a língua sinalizada, o que, no entanto, no interior deste capítulo, não é decididamente a LIBRAS, mas uma mediação entre essa e os gestos criados a partir de suas necessidades comunicativas. Do ponto de vista étnico e intercultural, significa entender que Wirawiwa Assurini não iniciou ou obteve importância a partir de seu contato com a língua de sinais. Ao contrário disso, os códigos que Wirawiwa Assurini utiliza no ato de se comunicar ressignificam a surdez por meio dos interstícios com a cultura indígena.

Dessa forma, Wirawiwa, enquanto sujeito único, em sua ontologia e suas formas comunicacionais e significações surdas, também é sujeito resultante dos processos sócio-históricos mediados pela comunicação que viveu ao longo de sua vida, a maioria destes estabelecidos com ouvintes, que impossibilitou a aquisição da língua de sinais, porém favoreceu a criação dos códigos e gestos que hoje fazem parte de seu léxico. Assim, distanciando-se das abordagens que afirmam a importância do contato surdo-surdo, neste capítulo, percebe-se a relevância do outro ouvinte na criação de sinais, na utilização desses, na construção de ambientes inclusivos e na significação do indígena surdo.

O capítulo indica que as necessidades comunicativas assumem importância significativa na criação de sinais, de forma que o emprego e difusão destes se padronizam conforme são requeridos pelos interlocutores e ambientes em que Wirawiwa se encontra. Nisto, é importante ressaltar os elementos atitudinais que demonstram sua resistência perante a situação de silêncio e ausência comunicativa, em que o ato de criação dos gestos e sinais caseiros que utiliza para se comunicar permite-lhe ir além do isolamento surdo.

Referências

- BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.
- CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasilense, 2005.

- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COELHO, Luciana Lopes. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011. Dissertação – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados-MS, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GREGIANINI, Luciana Coladine Bernardo. **Mapeando os sinais Paiter Suruí no contexto da comunidade**. Porto Velho, 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras).
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPUD, 1986.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.
- RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. **Mahíra e os saberes femininos: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará, município de Tucuruí/PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo. Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007
- VYGOTSKY, Liev Semo. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WAGNER, Daize Fernanda. Identidade étnica, índios e direito penal no Brasil: paradoxos insustentáveis. **Revista Direito GV**, Universidade Federal do Amapá, Macapá, v. 14, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/pMb5B3Pv6y4mbhdJhPjYfgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 14 nov. 2022.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

13. Estudantes surdos em escolas indígenas: o que evidenciam as pesquisas

Luciana Lopes Coelho

Marilda Moraes Garcia Bruno

Michele Aparecida de Sá

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.13

Introdução

A construção da interface da Educação Especial nas escolas indígenas tem enfrentado inúmeros desafios, sobretudo quando os atendidos são pessoas indígenas surdas que utilizam línguas diferentes da Língua Brasileira de Sinais – Libras. A área da educação de estudantes surdos é permeada por disputas políticas, tensões e embates sobre a modalidade de atendimento, as instituições mais adequadas e as línguas envolvidas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008 no Brasil, passou a orientar o atendimento escolar de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Com a suspensão do decreto que alterava essa política, ela continua orientando a inclusão escolar desses estudantes na rede regular de ensino do país. Recomenda ainda que a interface entre as modalidades educação indígena e educação especial seja construída de forma

a contemplar as diferenças socioculturais das comunidades indígenas que vivem nas diferentes regiões do país (Brasil, 2008).

Entre outras diretrizes, a política institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser ofertado no contraturno escolar aos estudantes público-alvo da educação especial, com atividades de complementação e suplementação curricular e outras adequações necessárias para o processo de inclusão escolar. No que diz respeito aos estudantes surdos, é recomendada a organização do ensino bilíngue, que seria efetivado com a presença de profissionais habilitados no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), na tradução e interpretação dessa língua e da língua portuguesa e no ensino do português como segunda língua.

Este capítulo pretende discutir alguns conceitos essenciais ao debate sobre o ensino bilíngue na escolarização de estudantes indígenas surdos. Abordaremos os conceitos de comunidade linguística, língua e sinais emergentes, diferença linguística e cultural. Apresentaremos as pesquisas sobre o ensino de surdos no contexto das escolas indígena do estado de Mato Grosso do Sul e de outras regiões brasileiras.

O Ensino Bilíngue: implicações e desafios

Nos últimos anos, o movimento surdo tem reivindicado o reconhecimento e a diferenciação da modalidade Ensino Bilíngue dentro do sistema regular de ensino, assim como a organização de salas e escolas bilíngues, já previstas no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). No ano de 2019, a mudança no governo federal permitiu a alguns grupos próximos a gestão federal realizarem a revisão da Política de Educação Especial então vigente, com o intuito de ampliar as possibilidades de atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, e incluir no sistema regular de ensino novamente as instituições especializadas e classes especiais/bilíngues em escolas regulares. Em 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502/2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, que, após 60 dias, foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal. Na análise de Rocha, Mendes e Lacerda (2020, p. 2):

O referido Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) porque, ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar,

extinguir ou modificar direitos e obrigações. Nesse sentido, o Decreto Nº 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), com status de Emenda Constitucional no Brasil.

O texto da “nova” Política de Educação Especial (Brasil, 2020) argumentava que as escolas regulares não atendiam às necessidades educativas especiais dos estudantes com deficiência e orientava que o ensino desses estudantes deveria acontecer também na rede de instituições específicas e especializadas. No âmbito da educação de surdos, ela defendeu a organização do ensino bilíngue em escolas específicas como forma de garantir a efetivação do direito linguístico dos surdos de se comunicarem e aprenderem utilizando como meio a Língua Brasileira de Sinais - Libras:

A educação bilíngue de surdos se pauta no direito linguístico - o direito dos surdos de optarem por sua língua, a Libras como língua de comunicação, interação, instrução e ensino no processo educacional. Este direito está construído sobre o preceito de que a Libras é uma língua natural da comunidade surda, manifestação de sua cultura e identidade (Brasil, 2020, p. 39).

Ocorre que o documento nada menciona sobre as diferentes línguas já identificadas entre comunidades indígenas e outros grupos que constituem sistemas específicos para comunicação, e deveriam ser incluídas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Todas as línguas são constructos sociais, e as línguas de diferentes comunidades de surdos também podem ser instrumentos eficazes no ensino escolar.

Outra problemática reside na organização de escolas bilíngues, pois estariam condicionadas a um quantitativo de estudantes surdos necessários para a sua implementação, assim como as classes bilíngues localizadas em escolas regulares. Também esses espaços seriam disponibilizados para pessoas surdas que optam por esse serviço, conforme o texto:

II - Educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua

Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos, e em classes bilíngues de surdos, nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (Brasil, 2020, p. 39).

A proposta, a princípio, parecia ampliar as possibilidades de atendimento de estudantes surdos dentro do sistema escolar, no entanto retrocede ao modelo integracionista, muito criticado por pesquisadores e profissionais que atuaram na área. A segregação e diferenciação do currículo de estudantes com base na deficiência foram motivos que fundamentaram a construção de um projeto de educação escolar na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil (Brasil, 2008).

No bojo das políticas neoliberais do governo de Jair Bolsonaro, no ano de 2021, a Lei nº 14.191 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para reconhecer a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de educação escolar, oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva, sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Desse modo, a Educação Bilíngue de surdos adquire status de modalidade de ensino, tal como a educação escolar indígena, a educação de jovens e adultos e outras. Como uma modalidade específica, defende-se que o currículo, os métodos e os materiais didáticos devem ser diferenciados e o financiamento dessa nova modalidade deverá ser custeado pela União, com oferta de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para a implantação de adequações em todo o país (Brasil, 2021).

Se, por um lado, o reconhecimento da modalidade da Educação Bilíngue representa a valorização das lutas históricas e políticas dos movimentos surdos e da Língua de Sinais dos surdos urbanos, por outro lado, ela impõe aos sistemas de ensino a responsabilidade de ofertar esse ensino para todos

os surdos optantes pela educação escolar em Libras. No entanto, a falta de escolas especiais de surdos ou de classes bilíngues na educação do campo, em áreas rurais e indígenas ou em escolas das águas, indica-nos que tal modalidade não será uma realidade naqueles contextos.

O ensino bilíngue instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) fundamenta-se na defesa da Lei de Libras (Brasil, 2002) e do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005); tais documentos recomendam adequações necessárias para o ensino de pessoas surdas que possuem uma língua de sinais como primeira língua e as línguas orais na modalidade escrita como segundas e terceiras línguas. Ocorre que nos referidos textos ainda não constava a discussão sobre como esse ensino aconteceria nas escolas indígenas, fato que nos provocou a investigar, nos últimos anos, as condições de acesso, participação e aquisição de linguagem de estudantes indígenas surdos no sistema regular de ensino das comunidades indígenas do Brasil.

O que dizem as pesquisas sobre o Ensino Bilíngue nas escolas indígenas

A partir da década de 2000, diversas pesquisas foram publicadas no Brasil sobre o ensino de estudantes surdos nas escolas indígenas. Em pesquisa realizada no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerado um dos principais meios de divulgação da produção científica *stricto sensu* no Brasil, encontramos as pesquisas sobre a temática que serão discutidas a seguir.

A primeira pesquisa com o tema foi defendida no ano de 2008 pela pesquisadora Giroletti (2008). O trabalho intitulado *Cultura surda e educação escolar Kaingang* teve como objetivo principal registrar os sinais Kaingang desenvolvidos na comunicação dos surdos na escola, em casa e na área de reserva indígena. A pesquisa foi realizada na escola indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, situada na Aldeia Sede, município de Ipuacu em Santa Catarina. Giroletti (2008) conclui que os indígenas surdos Kaingang sinalizam com uma forma de comunicação gestual, visual e cultural, importante para a aprendizagem e a identificação pessoal e cultural, e estão num processo de criação de sinais.

No ano de 2009, Vilhalva defendeu o estudo com o título *Mapeamento das Línguas de Sinais emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. O trabalho teve como objetivo principal observar e registrar os sinais emergentes. A pesquisa foi realizada no estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados, especificamente nas aldeias indígenas Jaguapiru e Bororo. A pesquisadora surda aponta a necessidade do reconhecimento linguístico e político dos índios surdos como pessoas que pertencem às minorias linguísticas, assim como formação continuada sobre a língua de sinais, cultura surda e educação de surdos e acompanhamento de docentes e funcionários que atuam diretamente com os alunos surdos nas escolas indígenas.

O estudo realizado por Coelho (2011), intitulado *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*, teve como objetivo principal “investigar a constituição do sujeito surdo da cultura Guarani-kaiwá e compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola” (Coelho, 2011, p. 9). A pesquisa foi realizada em terras indígenas Guarani e Kaiowá localizadas nos municípios sul mato-grossenses de Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia.

Os resultados de Coelho (2011, p. 9) evidenciaram que as práticas educativas decorrentes daquele momento não contemplavam a diferença linguística das pessoas indígenas surdas. Destacou a importância desses estudantes dominarem uma língua de sinais para comunicação entre si e com a comunidade indígena e a envolvente, a fim de acessarem as informações e a linguagem escrita em níveis mais elevados de ensino e compreensão da realidade em que vivem.

A pesquisa de Sousa (2013), com o título *A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: Um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez*, foi realizada na Reserva Indígena de Dourados/MS, especificamente nas aldeias indígenas Jaguapiru e Bororo, com as etnias Terena, Guarani e Kaiowá. A pesquisa teve como objetivo geral “Analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no contexto das escolas indígenas do Município de Dourados/MS” (Sousa, 2013, p. 6).

Os resultados da pesquisa demonstraram que, nas quatro escolas pesquisadas, existia quatro docentes atuando nas SRMs, sendo três indígenas e uma não-indígena. Desse total de quatro docentes, apenas duas são bilíngues, havendo a necessidade de se deslocarem para as outras duas salas de recursos para auxiliar as docentes que não dominavam a Libras e os estudantes indígenas surdos. Outro ponto destacado por Sousa (2013) é que, apesar das SRMs estarem localizadas em comunidades indígenas, não existia representação que valorizasse a cultura e a língua indígena, embora três docentes fossem indígenas. Assim, a pesquisadora conclui que as SRMs para os alunos indígenas surdos, dentro de escolas indígenas, precisam estar adequadas à realidade indígena, valorização e respeito pela língua e cultura de cada povo.

A pesquisa realizada por Sumaio (2014), intitulada: *Sinalizando com os Terenas: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos*, foi realizada com indígenas da etnia Terena das aldeias Cachoeirinha, Babaçu, Morinho e Argola, localizadas no estado de Mato Grosso do Sul, e teve como objetivos principais “Observar, registrar e analisar os sinais usados pelos surdos Terena e como elementos do seu léxico, sua cultura e sua identidade, buscando reconhecer se trata-se de uma língua” e “Propor melhoria da educação e qualidade de vida em geral do índio surdo baseada na valorização desses sinais” (Sumaio, 2014, p. 16).

De acordo com a pesquisadora, existe nas comunidades investigadas um grupo de indígenas Terenas surdos que desperta a atenção da comunidade e de linguistas por estarem se comunicando com sinais diferentes dos sinais da Libras e questiona se seria isso uma língua Terena de sinais criada por eles. Sumaio (2014) conclui que ainda não é possível afirmar a existência de uma língua Terena de sinais e destaca a necessidade e desejo da comunidade indígena de ter professores intérpretes indígenas capacitados para atender a esses surdos da melhor forma possível, interpretando as aulas e respeitando sua cultura surda e indígena.

No ano de 2015, Azevedo defendeu o estudo denominado *Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins*. Teve como objetivo principal identificar de que forma os índios surdos estabeleciam a comunicação com seus pares na sua comunidade. A pesquisa de campo ocorreu em comunidades indígenas Sateré-Mawé, no município de Parintins/AM.

Os dados apresentados por Azevedo (2015) evidenciaram que as escolas rurais e das comunidades que os indígenas surdos frequentam não possuem educação diferenciada e específica a suas particularidades culturais e linguísticas, ou seja, os indígenas surdos frequentam escolas não indígenas. Apenas uma escola disponibiliza Sala de Recurso Multifuncional para ensino da Libras e da Língua Portuguesa, no entanto a Língua Sateré-Mawé não é ofertada por não possuir professores que a dominem.

Para fomentar a participação direta dos indígenas surdos em suas comunidades, Azevedo (2015) elaborou um minidicionário trilingue (Língua de Sinais, Língua Sateré-Mawé e Língua Portuguesa) para promoção de intercâmbio sociocultural-linguístico e para ser divulgado. Segundo o pesquisador, as comunidades indígenas e não indígena, juntamente com os profissionais da educação e com membros da própria comunidade surda, acompanharam a mudança de perspectiva sobre os surdos, o que reflete o reconhecimento desses indígenas como pertencentes à uma minoria linguística.

A pesquisa defendida por Araújo (2018) com o título *Escolarização de indígenas Terenas surdos: Desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de língua de sinais – TILS* teve por objetivo geral identificar as ações de interpretação e tradução da Libras no trabalho com estudantes indígenas surdos em escolas comuns da região urbana. A pesquisa foi realizada com três professores não indígenas que atuaram com estudantes indígenas surdos nas escolas comuns urbanas dos municípios sul-mato-grossenses de Aquidauana, Anastácio e Campo Grande.

Segundo Araújo (2018), os TILs reconheceram possuir dificuldades com a capacitação no que se refere à educação indígena e seus desdobramentos como cultura indígena e políticas de educação indígena. Afirmam que, embora os estudantes indígenas surdos sejam alfabetizados na Libras, há necessidade da criação/manutenção de sinais indígenas e/ou Terena em respeito à sua cultura. Esse profissional é um elemento essencial para a comunicação entre indígenas surdos e ouvintes, e deve ser formado especificamente para tal contexto complexo de atuação.

Em 2018, a pesquisadora Priscila Alyne Sumaio Soares defendeu a tese intitulada *Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha*. Essa comunidade

vive no município de Miranda, no estado do Mato Grosso do Sul, e a língua de sinais utilizada pelos indígenas surdos foi descrita e analisada em seus aspectos gramaticais, principalmente a fonologia, e também o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica. A autora concluiu que a comunicação não constitui variedade da Libras e nem um sistema de sinais caseiros, mas uma língua autônoma, que ela nomeou de Língua Terena de Sinais.

No ano de 2019, Coelho defendeu a pesquisa intitulada *A Educação Escolar de Indígenas surdos Guarani e Kaiowá: Discursos e práticas de inclusão*. O estudo de campo foi realizado em seis escolas localizadas nas terras indígenas Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu) no sul do estado de Mato Grosso do Sul e teve como objetivos:

a) Mapear os discursos/enunciados dos profissionais da educação indígena sobre a escola e a constituição de uma educação escolar diferenciada nas comunidades indígenas; b) Analisar os discursos que circulam nas comunidades pesquisadas sobre as diferenças dos sujeitos surdos; c) Problematizar as experiências de ensino de alunos surdos e estratégias linguísticas e didáticas utilizadas a partir das práticas narradas pelos professores; d) Analisar as relações de saber e poder envolvidas na invenção de uma educação inclusiva na escola diferenciada indígena geral (Coelho, 2019, p. 7).

Os dados de Coelho (2019) indicaram que a proposta pedagógica das escolas visitadas era o ensino do guarani e do kaiowá como língua de instrução e o ensino do português como segunda língua, porém, para os estudantes surdos, o ensino tem priorizado a alfabetização em língua portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando existem profissionais habilitados. A pesquisadora conclui que o “modelo educacional proposto para as escolas indígenas brasileiras baseados no ensino da língua materna indígena como primeira língua e da língua hegemônica como segunda língua não se aplica aos estudantes surdos” (Coelho, 2019, p. 8). As estratégias de ensino que estão sendo utilizadas invisibilizam as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas.

Além das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação stricto sensu, vários estudos foram publicados em revistas científicas e livros. Em

um trabalho recente, a linguista surda Shirley Vilhalva, em parceria com João Carlos Gomes (Gomes; Vilhalva, 2021), realizou o registro e divulgação de estudos e pesquisas sobre as línguas de sinais indígenas e sobre a educação escolar de estudantes surdos em diferentes regiões geográficas do Brasil. Analisaram os dados sob a base epistemológica da etnopesquisa, ancorados nos estudos teóricos das línguas de sinais, na perspectiva dos estudantes surdos.

Com base no mapeamento desses autores e pesquisas complementares, citamos outras investigações que foram empreendidas em diferentes regiões do país que nos levam a problematizar a escolarização de estudantes surdos em comunidades indígenas. As primeiras foram realizadas com indígenas surdos da etnia Ka'por pela pesquisadora Lucinda Ferreira (2010) e James Kakumasu (1968) e influenciaram muitos outros pesquisadores a descreverem e analisarem essas línguas de sinais de comunidades indígenas, tais como Godoy (2020) com os surdos da etnia Ka'apor que vivem na Terra Indígena Alto Turiaçu, Aldeias Xie pihun renda (Centro Novo do Maranhão) e Axingi renda (Centro do Guilherme). No Pará, foram realizadas investigações com surdos da Ilha de Marajó (Martinod, 2013; Formigosa, 2015), em Tocantins com os Akwê-Xerente das Terras Indígenas Xerente e Funil (Barretos, 2016), em Rondônia com os indígenas Paiter Suruí da Terra Indígena Sete de Setembro-Cacoal (Eler, 2017; Gregianini, 2017; Costa, 2017) e em Roraima, com indígenas Macuxi da Comunidade indígena Tamanduá, do município do Uiramutã (Araújo; Oliveira, 2021).

Na região nordeste, estado da Bahia, foi investigada a língua de indígenas Pataxó da Aldeia de Coroa Vermelha, localizada no município de Santa Cruz de Cabrália (Damasceno, 2017), no estado do Ceará, os Caiçara de Várzea Grande (Temóteo, 2008) e os Tapeba (Lopes, 2020), e em Pernambuco, os surdos da etnia Xukuru do Ororubá dos Municípios de Pesqueira e Poção (Moura; Gomes, 2020). Na região sudeste, há uma pesquisa realizada em Minas Gerais com surdos Maxakali (Stoianov; Nevins, 2017).

Essas pesquisas demonstram que os indígenas surdos utilizam formas diferentes de comunicação, que os autores chamam de línguas maternas, idiomas maternos, língua nativa, sinais caseiros, línguas emergentes, entre outros. Essa comunicação é construída no contexto sociolinguístico dos sujeitos surdos e apresentam as mesmas características comuns às línguas naturais, tais como variações linguísticas, iconicidade e arbitrariedade, além

de gramáticas próprias que incluem todos os níveis linguísticos — fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático, que permitem aos sujeitos expressarem diferentes significados (Gomes; Vilhalva, 2021).

O arcabouço teórico da sociolinguística compreende as línguas e suas variedades como fenômenos sociais, que permitem a manifestação das culturas e identidades de diferentes povos. Na comunicação de crianças surdas, identificam-se aspectos identitários e culturais relacionados aos contextos onde vivem. McCleary (2019) reflete que, apesar de as pessoas ouvintes acharem os sinais das crianças surdas icônicos e não atribuírem a eles o status de línguas, para as crianças surdas, eles são o começo de uma comunicação simbólica, que será elaborada quando essa criança tiver contato com outras pessoas surdas, e resultará em uma língua. As comunidades linguísticas ou comunidade de fala são aquelas formadas quando há congruência no uso social das mesmas regras entre os sujeitos que as compartilham, porém, coexistem subgrupos que não afetam a harmonia da comunidade como um todo, mas revelam os comportamentos dos sujeitos que ainda assim pertencem à mesma comunidade de fala (Labov, 2008).

Com a análise desses diferentes trabalhos investigativos, Gomes e Vilhalva (2021) demonstram o que chamam de epistemologias evolutivas dos estudos das línguas de sinais, pois consideram que os sinais familiares evoluíram para os sinais emergentes das línguas de sinais indígenas, constituídas em diferentes contextos interculturais. Para os autores, os sinais familiares possuem configurações iconográficas interculturais, e podem ser utilizados como processos próprios de ensino-aprendizagem nos contextos das escolas indígenas. Eles defendem que a inclusão e a utilização das línguas de sinais indígenas nos processos próprios de ensino-aprendizagem, na escola indígena, podem melhorar significativamente a qualidade desse ensino. Apontam que os profissionais intérpretes que terão a responsabilidade de promover a acessibilidade linguística dos estudantes indígenas surdos deverão também ser intérpretes da cultura, das histórias, dos movimentos, das políticas de cultura e de identidade do que os autores nomeiam de povo surdo.

Alguns estudos (Coelho, 2011; 2019; Gomes; Vilhalva, 2021) revelam também que a política de formação de professores indígenas e a consequente prática cotidiana desses sujeitos têm incorporado o modelo urbano-cêntrico da educação especial, e isso impõe desafios para a articulação da

educação especial com o ensino em sala de aula de instituições do campo e indígenas. Muitos saberes, línguas e culturas, dos diferentes sujeitos que vivem nas terras indígenas, são deixados fora das instituições e das práticas cotidianas da educação de surdos. Esses estudos têm apontado que as diferenças linguísticas impactam no processo de escolarização dos estudantes surdos, pois em comunidades indígenas falantes de línguas originárias, a língua portuguesa se torna a segunda língua e as línguas de sinais (Línguas de Sinais Indígenas – LSI, Libras) ficam em um terceiro e quarto plano.

Conclusão

As diferenças de cultura, modos de viver e de se comunicar dos indígenas surdos que vivem em Terras Indígenas foram expostas nas investigações, mas correm um sério perigo de extinção. A diversidade linguística não é um dado novo na história do mundo, porém a questão dos direitos linguísticos emergiu no contexto global fundamentalmente a partir da segunda metade do século XX, em função de uma necessidade urgente de “preservar, promover e proteger” essa diversidade (RODRIGUES, 2018, p. 50). Na perspectiva da defesa dos direitos humanos universais, tanto os sujeitos como as línguas como patrimônios históricos e culturais possuem o direito de existirem e sobreviverem. Por essa razão, pesquisas etnográficas como as apresentadas aqui são importantes por colocarem em evidência as vivências e práticas linguísticas dos indivíduos e grupos, assim como políticas linguísticas costuradas por eles nos microcontextos escolares e de formação.

Concordamos com Silva (2017) que defende que a visibilidade desses sujeitos e suas línguas, identidades, culturas, por meio das investigações empreendidas e publicadas, levam-nos a repensar os projetos hegemônicos colonialistas e nacionalistas de educação escolar, e que promovam as lutas das comunidades indígenas, comunidades surdas, imigrantes que buscam a garantia de seus direitos civis. É importante, além de conhecer essas realidades, trazê-las para o interior das instituições com o objetivo de conduzirmos o processo de escolarização desses sujeitos de forma mais adequada ao contexto das Terras Indígenas. Em épocas em que as diferentes e cruéis formas de barbárie se tornam mais visíveis, temos o desafio de não nos limitarmos aos projetos homogeneizadores e colonialistas do

passado; antes disso, precisamos buscar uma formação humana para um mundo mais diverso, plural, inclusivo, solidário, amável e democrático.

Referências

- ARAÚJO, Bruno R. N. **A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018.
- ARAÚJO, Paulo J. P.; OLIVEIRA, Analú F. de. Línguas de sinais emergentes no Brasil: o caso da Língua de Sinais Macuxi. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 14, n. 37, p. 224-240, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3068//1983-8018>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- AZEVEDO, Marlon J. S. de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.
- BARRETOS, Euder A. **A Situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 20 de jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 20 de jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394/1996 dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Brasília: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em jun. 2023.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC/SEMESP, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em jan. 2023.
- COELHO, Luciana L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.
- COELHO, Luciana L. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- COSTA, Miriã G. de L. **Mapeamento dos sinais Paiter Suruí no contexto da comunidade familiar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2017.
- DAMASCENO, Letícia de S. M. **Surdos Pataxó: inventário das Línguas de Sinais em território etnoeducacional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- ELER, Rosiane R. de S. **Mapeamento dos sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2017. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3286>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- FORMIGOSA, Ellen. **Étude de la variation linguistique de la ls au Brésil dans l'enseignement de la Libras**. Paris 8, 2015.
- GIROLETTI, Marisa. F. P. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- GODOY, Gustavo. **Os Ka'apor: seus gestos e sinais**. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/tese:godoy-2020>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- GOMES, João C.; VILHALVA, Shirley. **As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais**. Coleção Registros de estudos e pesquisas das línguas de sinais indígenas no Brasil, v.2. Curitiba: Editora CRV, 2021. 116 p.
- GREGIANINI, Luciana C. B. **Mapeamento dos sinais Paiter Suruí no contexto da comunidade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2017.

- KAKUMASU, James Y.; KAKUMASU, Kiyoto. **Karai je'eha jakwarahã!** - Comunique-se bem! Cuiabá: SIL. (Livro de Frases Úteis Urubu-Kaapor). Circulação restrita, 1968.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LOPES, Andréa R. da S. T. **Levantamento terminológico em Libras para os termos indígenas dos Tapeba**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220218>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- MARTINOD, Emmanuella. **Les LS pratiquées par des sourds isolés de Marajó** (MA thesis). Université Vincennes Saint Denis -- Paris 8, 2013.
- MCCLEARY, L. **Sociolinguística**. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixo-FormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXT0-BASE_Sociolinguistica.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023
- MOURA, Monica L. S.; GOMES, João C. Mapeamento Das Línguas De Sinais Indígenas No Povo Xukuru Do Ororubá No Contexto Dos Estudos Surdos. **REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 41-54, 2020. <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6714>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- ROCHA, Renato M. L.; MENDES, E. G.; LACERDA, Cristina B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- RODRIGUES, Fernanda C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Revista Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 42, 2018. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao42/edicao42.html>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- SILVA, Julia I. da. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 4, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711347>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- SOARES, Priscila A. S. **Língua Terena de Sinais**: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha. 2018. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

- SOUSA, Maria do C. da E. C. de. **A Organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS**: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- STOIANOV, Diane; NEVINS, Andrew. The phonology of handshape distribution in Maxakalí sign. *In*: LINDSEY, Geof; NEVINS, Andrew (Eds.), **Sonic signatures**: studies dedicated to John Harris (Language Faculty and Beyond). 14. ed. John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 231-262. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/lfab.14.c14>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- SUMAIO, Priscila A. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.
- TEMÓTEO, Janice G. **Diversidade linguístico-cultural da língua de sinais do Ceará**: um estudo lexicológico das variações da Libras na comunidade de surdos do Sítio Caiçara. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.
- VILHALVA, Shirley. Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis: Arara Azul, 2012.
- VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

14. Interface da Educação Especial e Educação do/no Campo: culturas, políticas e práticas

Alessandra Andrade Cardoso

Allan Rocha Damasceno

Ramofly Bicalho dos Santos

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.14

Introdução

O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), criado em 22 de abril de 2003 na área de educação da CAPES, vem promovendo a integração entre diferentes campos de conhecimentos, em uma perspectiva interdisciplinar. Ao adotar a Pedagogia da Alternância, o PPGEA tem respondido ao grande desafio de qualificar academicamente os atores educacionais de todas as regiões do Brasil e colocar problemas de investigação que levem em consideração realidades socioambientais e culturais diversas. Todas as ações do PPGEA são planejadas e desenvolvidas em torno de três eixos valorativos: Interação, Inclusão e Participação, o que nos motiva à análise da interface Educação Especial e Educação do/no Campo.

Ao analisarmos a história da educação brasileira, percebemos que o direito à educação não tem sido exercido plenamente por todos os brasileiros

e brasileiras. Visitando as políticas públicas educacionais existentes, identificamos dispositivos legais que respaldam a problematização da interface entre Educação no Campo e Educação Especial. A educação na perspectiva adorniana tem grande importância na formação das gerações, buscando uma sociedade que promova autonomia e emancipação dos sujeitos.

Não se pode negar que houve avanço e que, principalmente, desde a década de 1990, diversas medidas vêm sendo tomadas no sentido de evitar a segregação de anos anteriores, caracterizados pelo descaso à inclusão na educação. Inúmeras políticas públicas, leis, decretos, atos normativos, portarias, entre outros, têm surgido para que a inclusão das pessoas com deficiência efetivamente aconteça. Segundo as autoras Mantoan e Prieto (2006):

[...] a inclusão ultrapassa a legitimidade desse direito, ao exigir não apenas a matrícula escolar, mas o prosseguimento dos estudos até níveis elevados da criação artística, da produção científica, da tecnologia. Há de se reconhecer as peculiaridades dos alunos, isto é, suas diferenças. Nesse sentido, é preciso mostrá-las, porém sem discriminá-las nem inferiorizá-las (Mantoan; Prieto, 2006, p. 80).

Há décadas alguns grupos eram excluídos da escola, quando o ensino obrigatório inseriu novos públicos no universo escolar, a democratização do ensino passou a ser um grande desafio. Reconhecendo que o “modelo” de escola que se apresenta hoje não é muito diferente do existente há tempos, ingressar no ambiente escolar, sob a perspectiva da inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE),¹ é um desafio, que se torna ainda maior se o ambiente escolar estiver no campo, igualmente excluído historicamente das políticas públicas. Dessa maneira, para Costa (2001, p. 91):

-
1. O público-alvo da educação especial, considerando a legislação vigente, Resolução nº 4 de outubro de 2009, é composto por estudantes com deficiências: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; e alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana.

Para compreendermos a Educação do Campo, encontramos em documento oficial que:

A Educação do Campo destina-se à população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. Assim como, estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país (Brasil, 1996, 2008).

A Educação do Campo vem reivindicando nas últimas décadas, através dos movimentos sociais e das amplas discussões no âmbito educacional, uma educação específica para as populações do campo, que, de acordo com o art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural (Caldart, 2003).

A diversidade deve ser parte integrante das questões educacionais, as populações que habitam em comunidades indígenas, nas zonas rurais, quilombolas, caiçaras e ribeirinhas têm uma cultura e um modo de viver diferente do que foi socialmente imposto. Esses grupos vivem em constante luta para reafirmar não só a sua existência, mas para que sejam reconhecidos e respeitados em seus direitos como cidadãos. Para Mohana (2020, p. 2):

Assim, o velho bordão de que “ser diferente é ser normal”, é muito bem colocado por Valdelúcia Costa (2016, p. 672), quando diz que “[...] ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. O reconhecimento da diferença implica o reconhecimento da diversidade humana como um valor”.

Considera-se que as escolas acabam por refletir a sociedade na qual está inserida; dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem e da inclusão, o diálogo entre governantes, gestores, educadores, especialistas em Educação Especial, bem como entre os estudantes, pais e responsáveis, tem sido um dos grandes desafios no avanço das políticas públicas educacionais, tornando-se essencial a busca de avanços entre teoria e prática. Para Adorno (1995, p. 203-204):

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento.

Nosso objetivo com este capítulo é promover análise, problematização e debate sobre as Políticas Educacionais com interface da Educação Especial e da Educação do/no Campo, com vistas à compreensão e divulgação das pesquisas de mestrado desenvolvidas no PPGEA que abordam o tema.

Metodologia

Na perspectiva adorniana, este capítulo tem como lente a possibilidade de democratização da escola, buscando, através da pesquisa bibliográfica, uma perspectiva de análise crítica dos dados obtidos. O estudo está sustentado na Teoria Crítica como suporte teórico-metodológico, embasado nos estudos do filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno e outros estudiosos. Assim nos esclarece Adorno:

[...] a função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento — que não são acidentais — e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o

conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (Adorno, 1995 p. 11).

A Teoria Crítica nos leva a compreender o papel da educação como luta pela transformação, na qual o resgate da formação cultural ultrapassa as muralhas da educação formal e atinge dimensões vivas da sociedade. Nesse sentido, Horkheimer (1991, p. 69-70) indica que:

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza as experiências à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual [...] a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora.

Buscou-se nesse capítulo analisar de forma crítico-reflexiva as políticas públicas da Educação Especial e sua interface com a Educação do/no Campo com desafios à escolarização em 15 dissertações defendidas no período 2017-2022 do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA). Sobre abordagem reflexiva, Ghedin e Santoro (2011, p. 107) afirmam:

Na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador, que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que, enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa.

Para Mantoan (2003, p.14), se almejamos uma escola inclusiva, é necessário que “seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças”.

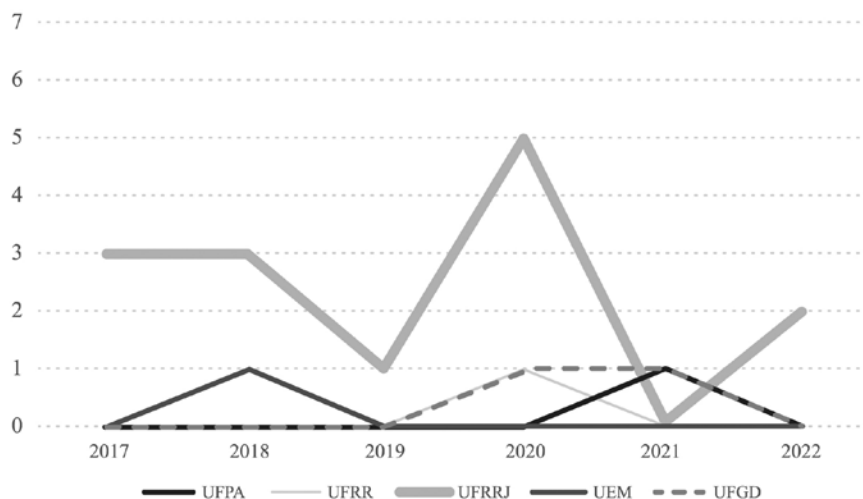
Resultados

Com o intuito de analisar dissertações com a interface Educação Especial e Educação do Campo, realizamos uma busca de dissertações no

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As buscas foram feitas com recorte temporal de 2017 a 2022, com o uso dos seguintes descritores combinados: “Educação Especial” e “Educação do Campo” em 27 de janeiro de 2023. Os resultados apontaram para 22² produções de dissertações.

Apresentamos, no gráfico 1, a distribuição temporal da produção científica em dissertações na interface entre Educação Especial e Educação do Campo no período compreendido entre 2017 e 2022.

Gráfico 1 - Distribuição temporal de dissertações



Fonte: Elaboração própria (2023).

De acordo com o mapeamento, é possível observar que a UFRRJ tem a maior produção de estudos, tendo como objeto de investigação a interface Educação Especial e Educação do/no Campo. Há um longo e dialético caminho da exclusão à inclusão no âmbito escolar dos estudantes com deficiência. A inclusão de estudantes (com ou sem deficiência) no ambiente escolar comum, sem segregações em escolas especiais, cria uma ambiência fértil de aprendizagem que é enriquecida pela pluralidade. Há

2. Algumas estavam repetidas na contagem, por isso, descartamos para confecção do gráfico.

uma preocupação intensificada nos estudos sobre acessibilidade, que, de acordo com a legislação referente à inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 2015, define-se que:

Acessibilidade é possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Utilizando as palavras-chave das dissertações analisadas, elaboramos uma nuvem de palavras que revelou o que há de similaridade entre elas e que as pesquisas foram realizadas pautadas na interface da Educação Especial e Educação do/no Campo.

Figura 1 - Nuvem de palavras feita a partir das palavras-chave das dissertações analisada



Fonte: Elaboração própria (2023).

Destarte, as dissertações revelaram que a participação dos entrevistados demonstra uma significativa presença de pessoas com deficiência em diversas instituições no campo, perpassando por todas as modalidades de ensino. Foram alvo de investigação as concepções político-pedagógicas sobre ações desenvolvidas por Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades

Educacionais Específicas (NAPNE) em diferentes campi de Institutos Federais, apontando para uma intransferível responsabilização dos NAPNE em relação ao planejamento e implementação das políticas públicas de inclusão (Sobreira, 2020; Mohana, 2020).

Acredita-se que os estudos poderão contribuir no sentido de promover questionamentos sobre as Políticas Educacionais Inclusivas destinadas à Educação Profissional Tecnológica dos Instituto Federais (IF), sendo um meio para que gestores e profissionais passem a ter uma visão mais crítica e ampliada das ações afirmativas direcionadas ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), podendo ainda suscitar propostas que visem melhorias na modalidade de ensino, para efetivamente alcançar o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O que evidencia a necessidade de sensibilização e participação de toda a comunidade acadêmica no processo de inclusão em educação na interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo, reconhecendo que é contínuo o processo de inclusão e que o caminho a ser percorrido ainda é longo (Sobreira, 2020).

Constatou-se que há iniciativas nos IF de ações voltadas para a inclusão, porém os estudos apontam que entre os desafios da educação especial está a escassa adesão, por parte dos docentes, no processo de inclusão, bem como o número reduzido de profissionais especializados para o atendimento do PAEE (Siqueira, 2018). No entanto, a maioria dos estudantes participantes das pesquisas considera as instituições inclusivas, mas reconhecem que ainda há muito a ser melhorado. As pesquisas nos mostram também que, no meio acadêmico, ainda é forte a resistência dos docentes quanto à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino técnico profissional.

A diferença linguística também foi fator de estudo dentro de um dos IFs que corroborou para mostrar que os desafios da prática pedagógica com a comunidade surda podem ser minimizados quando busca-se definir estratégias metodológicas envolvendo intérpretes, professores e outros membros da comunidade escolar que participem de um trabalho colaborativo (Coutinho, 2017).

Sendo os IFs os maiores alvos das pesquisas analisadas, foram evidenciados ainda estudos que apontaram que alguns servidores, apesar de manifestarem ideais de inclusão, reconhecem práticas excludentes em seu fazer

institucional. Indicaram ainda que, em sua prática, não percebem o processo de inclusão como participação legítima, com respeito à igualdade de oportunidades e à diversidade humana (Branch, 2017).

Constatamos ainda que os estudos apontam para a necessidade de que os espaços para o processo de ensino/aprendizagem para os estudantes PAEE, na perspectiva da inclusão, devem ser efetivamente espaços dialógicos que busquem permanentemente a permanência e a participação dos estudantes, contando com estrutura física acessível; flexibilizações pedagógicas para aqueles com demandas específicas de aprendizagem; respeito às particularidades de cada comunidade escolar; e que requer investimento na formação docente, além da garantia de escolas plurais que valorizem e respeitem a diversidade e que sejam acolhedoras para todos e todas (Oliveira, 2020).

Encontramos estudos que denunciaram dificuldades encontradas em escola do/no campo onde a Educação Especial é ofertada de maneira inadequada, baseada no esforço da equipe gestora em manter a escola, inclusive em aspectos de captação e utilização de recursos e alimentação dos estudantes. Outros estudos nos levaram na direção de que a educação especial em algumas escolas do campo tem avançado nos últimos anos, havendo aumento considerável de matrículas desses estudantes. Porém, esse avanço é acompanhado pela necessidade urgente de formação com gestores escolares e comunidade escolar, apontando ainda para a falta de formação em serviço para os professores (Gabriel, 2020).

Foi identificada a necessidade de melhorias nas Políticas Públicas voltadas para transporte escolar, pois não possuem acessibilidade para o PAEE, e de melhorias nos espaços físicos das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) porque, em sua maioria, não atendem às necessidades dos estudantes e da própria escola; além de acessibilidade nos banheiros e a disponibilização de equipamentos eletrônicos para facilitar o atendimento dos estudantes (Silva, 2021).

Sendo reforçada em outros estudos a necessidade de melhorias e ampliação das políticas públicas voltadas para o transporte escolar. Os dados do Censo da Educação Básica (2018-2019) revelam que aproximadamente 40% dos estudantes público-alvo da Educação Especial do município de Águia Branca, por exemplo, estão matriculados nas escolas do campo. No ano de 2019, foram cadastrados um total de 233 estudantes público-alvo

da Educação Especial no município de Águia Branca, sendo que, no ano anterior, foram cadastrados 212 estudantes. Percebe-se que o crescimento no número de matrículas da Educação Especial de fato vem ocorrendo (Silva, 2022).

Dentre os estudos analisados, encontramos algumas críticas como a de que, dentre tantas especificidades, geralmente os estudantes com deficiência residem em moradias que se localizam distantes da unidade de ensino no campo. A realidade é de que, sem transporte escolar que acolha a necessidade desses estudantes fora do horário de aula convencional, obviamente fica inviabilizado o cumprimento do atendimento educacional especializado, como previsto nos dispositivos legais. Nesse sentido, a escola, em desacordo com as políticas públicas, organiza-se se contrapondo e realizando o atendimento no mesmo turno, uma vez que as peculiaridades desses sujeitos camponeses são desconsideradas pelas legislações vigentes (Siqueira, 2022).

Os estudos alcançaram ainda os assentamentos onde pode-se constatar que os estudantes são atendidos em condições precárias sendo evidenciada de forma enfática a invisibilidade da educação especial, sem sequer terem o direito ao AEE (Silva, 2017).

Na busca por investigar a interface da educação especial e a educação do/no campo encontramos estudos que dão voz aos estudantes com deficiência considerando suas narrativas como objeto de investigação, sendo as histórias pedagógicas de estudantes com deficiência analisadas como ferramentas que possibilitaram conhecer o processo de escolarização na educação especial que revelaram como resultado que as deficiências não foram fatores determinantes para exclusão e que, apesar de lacunas pedagógicas de diversas naturezas encontradas na instituição e que dificultaram a formação dos estudantes, pode-se afirmar que houve a inclusão (Silva, 2018).

Encontramos estudos realizados em escolas com tempo integral que apresentaram resultados reveladores de avanços e desafios no processo de inclusão para a efetiva garantia do direito à educação da população do campo. Destaque para a ineficiência na operacionalização do AEE para os estudantes PAEE. Representando tensões e contradições para a construção de políticas públicas que atendam aos dispositivos legais já conquistados, mas que precisam dialogar com movimentos sociais, populações camponesas, associações, professores, gestores, pais, estudantes e comunidade para que de

fato a escola seja democrática e contemple as necessidades dos sujeitos que estudam e moram no campo (Anjos, 2018).

Desvelar tramas vivenciadas por estudantes com deficiência visual no Ensino Superior também foi objeto de investigação nos estudos analisados que apontaram que, mesmo com as possibilidades de acesso a acervos bibliográficos e ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) disponíveis aos estudantes com deficiência visual, por meio do sistema braile ou texto ampliado, ou ainda em meio digital, os estudantes participantes da pesquisa relataram que enfrentam inúmeras barreiras didático-pedagógicas (Lopes, 2017).

Alguns estudos elegeram as Políticas Públicas de Educação Inclusiva e a formação docente voltada ao AEE como objeto de pesquisa e que confirmaram suas hipóteses de que, embora existam ações formativas para os docentes da educação especial, estas ocorrem de forma esporádica e aliageirada, transitando na superficialidade. Não evidenciaram ações político-pedagógicas que se traduzissem em políticas públicas de formação e sem conseguirem atender as necessidades de formação dos profissionais do AEE (Negrão, 2017).

Os estudos foram reveladores dos desafios encontrados pelos docentes e pela gestão escolar em efetivar o processo de inclusão, destacando a problemática da contratação temporária de profissionais especializados (ou não) para atuarem na Educação Especial, o que, além de não garantir, inviabiliza a continuidade do trabalho com os estudantes (Viçosi, 2020).

Conclusão

Os caminhos percorridos para a análise dos dados obtidos através dos estudos de mestrado do PPGEA no período compreendido entre 2017 e 2022, por meio de levantamento bibliométrico e revisão de literatura, coadunam para a importância de políticas públicas direcionadas para a educação especial, bem como políticas de formação em serviço para fazer avançar a consolidação da inclusão.

Fica evidenciado que muito precisa ser transformado, em especial, destacamos:

- As políticas institucionais no que tange à formação dos servidores; à acessibilidade de suas infraestruturas; às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); ao trabalho colaborativo intersetorial e na destinação de recursos;
- Transformação cultural na desconstrução das barreiras excludentes; no combate à violação dos direitos; dialogar com diversos segmentos que compõem a educação do/no campo; considerar a realidade sociocultural dos estudantes e da comunidade externa à escola; no que diz respeito à identificação cultural;
- A necessidade de práticas de democratização das escolas; dos diálogos na horizontalidade; de dar visibilidade e voz aos que são historicamente afetados diretamente pela segregação e negação de direitos.

Findamos este capítulo na expectativa de incentivar outros autores a se debruçarem sobre a interface da Educação Especial e da Educação do/no Campo com o objetivo de que as publicações científicas sobre a temática possam fazer avançar Políticas Públicas, com amplo diálogo e debate com movimentos sociais, gestores escolares, professores e comunidade, amparado nos estudos acadêmicos para a afirmação de uma escola que atenta democraticamente e na sua totalidade às demandas específicas de aprendizagem de todos os estudantes PAEE que estudam no campo.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANJOS, Taiana Furtado. **A Educação Especial no Campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta no Município de Macapá-AP**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.
- BRANCH, Elizabeth Cristina Nascimento. **Política Institucional de Inclusão de Estudantes com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí**. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/95334396/dou-secao-1-07-07-2015-pg-2>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/5.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas:** políticas e sistemas. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2001.

COUTINHO, William. **Educação, Identidades e Culturas Surdas no Instituto Federal de Roraima.** 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

GABRIEL, Diego Henrique Machado. **Políticas públicas de Educação Inclusiva:** Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Posse - GO. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

GHEDIN, Evandro e SANTORO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** Coordenação: Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

GOMES, Carmélia Silva Carvalho. **A percepção da acessibilidade para pessoa com deficiência pelo estudante da Universidade Federal do Pampa - Campus Santana do Livramento.** 2020. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Crítica.** Filosofia e Teoria Crítica. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

- LOPES, Graça Auxiliadora Nobre. **Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC):** ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior público de Macapá. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PIETRO, Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2006.
- MOHANA, Nahyme Zahia Amaral. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva:** Desafios à Escolarização Profissional do Público-Alvo da Educação Especial no IF Goiano. Concepções e Ações Político-Pedagógicas. 2020. 76 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.
- NEGRÃO, Giovana Parente de. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva:** desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/Pá. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.
- OLIVEIRA, Tatiana Henrique Brives de. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola:** considerações sobre uma escola de Ensino Médio no município de Magé. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.
- OLIVEIRA, V.S.F.C. **Inclusão:** uma análise prática na Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá. 2020. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.
- PPGEA: Pós-Graduação em Educação Agrícola. 2023. **Página inicial.** Disponível em: <https://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/>. Acesso em: 29 de jan. de 2023.
- SILVA, Cleonice Almeida da. **Trajetórias da Inclusão e Caminhos de Formação:** Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência Visual no Curso Técnico em Agropecuária do IFCE Campus Crato. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.
- SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de Educação Inclusiva:** Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA. 2017. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SILVA, Marineth. **Políticas Públicas De Educação Inclusiva:** interfaces da educação especial na educação do campo no município de Águia Branca/Es. 2022 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica, 2022.

SIQUEIRA, Maria Leilza Pires. **Políticas públicas de educação inclusiva:** desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (campus Boa Vista). 2018 .83f. (Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

SIQUEIRA, Veronica Castilho de Almeida. **Políticas Públicas de Inclusão em Educação:** interfaces da educação especial na educação do campo no município de Mangaratiba-RJ. 2022. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

SOBREIRA, José de Mello. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva:** Interfaces entre a Educação Profissional e a Educação Especial no IFES/Campus de Alegre. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli. **Políticas Públicas De Educação Inclusiva:** Desafios Na Escolarização De Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial Na Educação Do Campo No Município De Conceição Da Barra – ES. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

15. Entre Trapiches e Porteiras: narrativas investigativas e de processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros

Washington Cesar Shoiti Nozu

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

DOI: 10.52695/978-65-5456-040-5.15

Sobre encontros que iniciam afetos e inquietações

Alguns encontros nos afetam de maneira ímpar: tanto no sentido de afeição, quanto no de inquietação. Assim foi o encontro entre o autor e a autora deste capítulo. Ela, uma pesquisadora com alguns anos de estrada, em busca de caminhos desconhecidos, e ele, um jovem pesquisador, ansioso e com a mente desassossegada. Nosso encontro foi possível no primeiro semestre de 2019, quando atuamos em atividades acadêmicas de universidades localizadas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Entre os intervalos dos trabalhos que nos foram incumbidos, passamos a dialogar sobre a política de inclusão escolar brasileira, sobretudo em contextos complexos.

Nessas interlocuções, direcionamos nossas reflexões para o contexto da região Centro-Oeste brasileira, mais precisamente para o estado em que moramos e atuamos profissionalmente, Mato Grosso do Sul, de modo

a observar suas especificidades e configurações socioeducacionais. Particularmente, passamos a nos indagar sobre as presenças/ausências de estudantes considerados como público-alvo da Educação Especial em escolas localizadas no Pantanal.¹

Essa indagação ganhou forma quando o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus do Pantanal (CPAN), lançou, em junho de 2019, um edital de bolsa de Estágio Pós-Doutoral do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPD/CAPES, para o qual ele se candidatou e foi contemplado, tendo ela como supervisora. Durante o período de julho de 2019 a junho de 2020, buscamos nos aproximar das escolas pantaneiras localizadas no município de Corumbá — considerado, pelo poeta Manoel de Barros (2021, p. 17), “o Portão de Entrada para o Pantanal”.

No presente texto, almejamos, em tom narrativo, compartilhar nossos itinerários investigativos no Pantanal corumbaense e apresentar alguns registros dos processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros.

Andanças, navegações e trafegações²

Em Mato Grosso do Sul, optamos por direcionar nossa atenção às escolas da região do Pantanal, situadas no município de Corumbá, tendo em vista que 96,5% de seu território está circunscrito nesse bioma complexo (Gonçalves, 2019). Além disso, a escolha também foi definida a partir do conjunto de estudos já desenvolvidos sobre aquela rede municipal de ensino no que concerne à sua política de inclusão (Rebelo; Kassar, 2014; Kassar *et al.*, 2018; Camargo; Carvalho, 2019), com possibilidades de cotejamentos analíticos entre as escolas urbanas e as pantaneiras de Corumbá.

1. O Pantanal é um bioma reconhecido como Patrimônio Natural Mundial e Reserva da Biosfera pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Trata-se de uma das maiores planícies inundáveis do planeta, localizada no centro da América do Sul, envolvendo territórios do Brasil (nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), da Bolívia e do Paraguai (EMBRAPA PANTANAL, 2023).

2. Como poetiza Manoel de Barros (2016a, p. 49), “O que sustenta a encantação de um verso (além do ritmo) é o ilogismo”.

Em julho de 2019, contatamos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá, com o intuito de manifestar nosso interesse em conhecer a escolarização de estudantes tidos como da Educação Especial em escolas pantaneiras. Para o contato inicial, contamos, inclusive, com a mediação da competente e querida professora Andressa Santos Rebelo, da UFMS/CPAN.

Com a autorização para a realização do estudo, submetemos o projeto de pesquisa³ ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), via Plataforma Brasil, que foi apreciado e aprovado com a Certificação de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 25693219.1.0000.5160.⁴

Na retomada do contato com membros da SEMED de Corumbá, fomos, aos poucos, percebendo indícios da complexidade da organização das escolas pantaneiras, que, dadas as singularidades, possuem uma gestão administrativo-pedagógica própria. Agendamos um momento de diálogo com a equipe gestora dessas escolas e tão logo adentramos na repartição pública que sedia o trabalho administrativo-pedagógico da equipe gestora no perímetro urbano do município, deparamo-nos com um cartaz que demarcava o foco de ação daqueles profissionais: as “Escolas das Águas”.

Primeira descoberta em nossas *andanças* em Corumbá: as unidades de ensino localizadas em regiões de difícil acesso e cujas dinâmicas são influenciadas pelos ciclos de cheia e de seca da planície pantaneira são denominadas, localmente, de “Escolas das Águas” (Zerlotti, 2014; Zaim-de-Melo *et al.*, 2022).

A equipe gestora das “Escolas das Águas” — à época constituída por uma diretora, três coordenadoras pedagógicas, uma secretária, duas assistentes de secretaria e um profissional de serviços gerais (Nozu; Rebelo; Kassari, 2020) — acolheu-nos pronta e calorosamente, oportunizando a observação das intensas atividades cotidianas do grupo e o acesso a documentos administrativo-pedagógicos.

3. Intitulado “Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial em Escolas Ribeirinhas de Corumbá/MS”.

4. Todos os participantes entrevistados ao longo da pesquisa manifestaram anuência, voluntariamente, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nesse processo, fomos conhecendo um pouco a rotina da equipe gestora das “Escolas das Águas”: reuniões internas e com membros da SEMED, acompanhamento de matrículas e dos diferentes calendários escolares, organização dos transportes escolares, viabilização da logística de merenda e materiais didático-pedagógicos, análise de projetos educacionais, atendimentos às famílias, visitas às escolas, encaminhamento de especificidades de docentes e discentes, organização de formações continuadas, alimentação do sistema de gestão educacional (Nozu; Rebelo; Kassar, 2020).

Além de observação e de análise documental, à guisa de aproximações, realizamos: entrevistas semiestruturadas, por meio de um roteiro com 14 perguntas, com a diretora e as três coordenadoras pedagógicas — com vistas a entender o trabalho da gestão, as especificidades, a organização e o funcionamento das unidades de ensino; entrevista aberta com uma assistente de secretaria — objetivando conhecer principalmente a logística de atendimento e de transportes para as “Escolas das Águas”.

Com esse movimento, levantamos a existência de nove unidades de ensino que compreendiam as “Escolas das Águas”, distribuídas, a partir de uma divisão administrativa municipal, em três regiões: Baixo Pantanal, Médio Pantanal e Alto Pantanal. Tendo o Porto Geral de Corumbá como referência, no perímetro urbano do município, tem-se as seguintes distâncias até as regiões: Baixo Pantanal (parte baixa do rio Paraguai) — 280 km; Médio Pantanal (região do Taquari) — 180 km; e Alto Pantanal (parte alta do rio Paraguai) — 320 km (Nozu; Kassar, 2020a).

As unidades de ensino das “Escolas das Águas” eram classificadas como polo ou extensão: no Baixo Pantanal, estava a Polo Porto Esperança; no Médio Pantanal, a Polo Santa Aurélia – Extensão São João e a Polo Sebastião Rolon – Extensão Nazaré; por fim, no Alto Pantanal, a Polo Paraguai Mirim – Extensão Jatobazinho e a Polo São Lourenço – Extensão Santa Mônica. As extensões Jatobazinho e Santa Mônica são mantidas por parcerias público-privadas. Algumas das unidades de ensino estão localizadas às margens dos rios, outras situam-se em contextos de “terra firme” (Melo, 2017; Nozu; Kassar, 2020b).

Nas conversas com a equipe gestora, também tivemos informações sobre as dinâmicas das unidades de ensino. A oferta de escolarização estava concentrada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com algumas unidades

também ofertando Pré-Escola e Anos Finais do Ensino Fundamental. Dadas as particularidades locais, em 2019 e no início de 2020 (antes da pandemia gerada pela Covid-19), havia seis calendários escolares diferentes para as nove unidades de ensino. Quanto às formas de enturmação, sete unidades de ensino estavam organizadas com turmas multisseriadas, uma com turmas bisseriadas e uma com turmas seriadas. Tendo em vista a distância em relação ao local de moradia dos estudantes, bem como a dificuldade de *trafeganças* e *naveganças* no Pantanal, cinco unidades de ensino disponibilizavam alojamentos estudantis (Nozu; Rebelo; Kassar, 2020; Nozu; Kassar, 2020b).

Quanto aos recursos humanos, cada unidade de ensino dispunha de aproximadamente três professores para a docência dos diferentes componentes curriculares (com exceção das duas unidades de ensino regidas por parcerias público-privadas, cujo quadro docente era composto, em média, por cinco professores). Além dos professores, as unidades de ensino dispunham de assistentes de serviços gerais, merendeiras, monitores de alojamentos e de transportes, “piloteiros” e “tratoristas”. Os professores e profissionais que atuavam nas “Escolas das Águas” hegemonicamente “residiam no perímetro urbano de Corumbá, permanecendo alojados nas dependências das escolas durante o período letivo, com vindas programadas para a cidade, comumente, nos interstícios dos bimestres” (Nozu; Rebelo; Kassar, 2020, p. 1061).

Os “piloteiros” e os “tratoristas” eram responsáveis pela condução dos transportes escolares das “Escolas das Águas”, respectivamente, pelo “barco escolar” e pelo “trator com carretinha”. O “barco escola” era utilizado nas unidades de ensino do Baixo e do Alto Pantanal, às margens do rio Paraguai e seus afluentes; ao passo que o “trator com carretinha” era o principal meio de transporte escolar nas unidades de ensino do Médio Pantanal, em áreas arenosas e/ou de “terra firme”. O “barco escolar” e o “trator com carretinha” materializam, em certa medida, as especificidades das “Escolas das Águas”, assim como os desafios da escolarização, entre estradas e rios de regiões de difícil acesso, no Pantanal corumbaense.

Após algumas semanas de acompanhamento das atividades da equipe gestora das “Escolas das Águas”, na sede urbana do município, conseguimos agendar uma visita in loco à unidade de ensino de Porto Esperança, localizada às margens do rio Paraguai. Antes da alvorada, saímos do perímetro urbano de Corumbá, com destino à Ponte Ferroviária sobre o rio Paraguai,

na BR-262, com a companhia de uma assistente de secretaria e de uma coordenadora pedagógica (que, inclusive, disponibilizou seu carro próprio para o deslocamento rodoviário de 70 km).

Na Ponte Ferroviária, encontramos-nos com o “piloteiro” que iria nos conduzir pela “voadeira” (pequena embarcação movida a motor de popa) até a escola. Após as recomendações de segurança e de permanência na “voadeira”, iniciamos o percurso de aproximadamente 30 minutos até a unidade de ensino de Porto Esperança. Durante a *navegação*, presenciamos a flora aquática do rio Paraguai, bem como garças e búfalos.

Ao chegarmos em Porto Esperança, ancoramos em um trapiche (ponte simples feita de madeira), do qual era possível avistar a escola a uns 70 metros. Essa escola foi construída em palafita, considerando os ciclos de cheia e seca do rio. No período de cheia, a escola fica sobre as águas; no período de seca, em “terra firme”, com a margem do rio recuada.

Em Porto Esperança, entrevistamos⁵ três professores, que relataram as características do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, cujas estratégias, muitas vezes, lançavam mão de temas transversais e/ou elementos da cultural local como ferramentas de articulação das diferentes “turmas” na mesma sala de aula. Sobre isso, acompanhamos a ação de um professor no trabalho simultâneo com uma turma Pré-Escolar e outra do 1º ano do Ensino Fundamental: exercícios múltiplos de planejamento, de ensino e de avaliação.

Em arquivos da Secretaria das “Escolas das Águas”, encontramos registros de matrícula de estudante com deficiência física na unidade de ensino de Porto Esperança, desde a década de 1970, evidenciando a presença e a necessidade da defesa do direito à educação dos pantaneiros com deficiência. Sobre a atuação com esses alunos, os professores por nós entrevistados expressaram diferentes percepções: para um dos professores, tratava-se de uma demanda adicional; para outro, apenas mais um elemento integrante da diversidade dos estudantes (Nozu; Kassar, 2022).

Os professores de Porto Esperança destacaram, ainda, o trabalho pedagógico junto a um estudante com baixa visão do 9º ano do Ensino Fundamental, com o uso de material em fonte ampliada. Além disso, informaram

5. O roteiro de entrevistas semiestruturadas com os professores das “Escolas das Águas” foi constituído de 12 questões abertas.

o desempenho excelente do estudante nos componentes curriculares e a preocupação com a acessibilidade arquitetônica e do transporte escolar. Desde então, temos pensado nas barreiras físicas que esse estudante enfrenta: do trapiche a ser alcançado para saída do barco (e vice-versa), no período de seca; até a mobilidade cotidiana na estrutura de palafita da escola. Reflexões que nos levam a tangenciar alguns dos processos múltiplos e imbricados de in/exclusão escolar no Pantanal.

Passadas algumas semanas, agendamos uma visita às quatro unidades de ensino no Médio Pantanal. Contudo, somente a data de ida poderia ser prevista! Como nos experienciou uma coordenadora pedagógica: dada à geografia do Pantanal, ao difícil acesso, às condições de trânsito e ao comportamento do veículo, não se pode prever uma data exata para retorno. Assim, no dia previsto para início da viagem, antes do nascer do sol, saímos do perímetro urbano de Corumbá com a prazerosa companhia de duas coordenadoras pedagógicas e de um prático (pessoa que conhece os trajetos no Pantanal), cujo trabalho e veículo com tração contratamos para as *trafe-ganças*, via terrestre, pelo Pantanal.

O trânsito no Pantanal exige conhecimento fisiográfico, isso porque os cenários e as estradas se alteram com o ciclo das águas. Nesse sentido, nosso poeta Manoel de Barros (2021, p. 29) já alertava: “no Pantanal ninguém pode passar régua. Sobremuito quando chove. A régua é existidura de limite. E o Pantanal não tem limites”.

Para chegar até as unidades de ensino do Médio Pantanal, acessamos a Estrada Parque Pantanal,⁶ de “chão batido”, atravessamos várias pontes de madeira e contemplamos, nas laterais, “corixos”⁷ repletos de jacarés. No

6. Conforme o IMASUL (2023, s/p), “A Estrada Parque Pantanal é uma Área de Especial Interesse Turístico (AEIT) criada pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul em março de 1993. Compreende trechos da MS-184 e da MS-228, municípios de Miranda, Corumbá e Ladário, e tem área de cerca de 6.800 hectares, dos quais 85% no município de Corumbá”.

7. De acordo com o IHGMS (2023, s/p), “Corixo é o curso de água de dimensões variadas, assim como sua intensidade de vazão, podendo ser um brejo, ou canal, ou, ainda, um curso de água estacional (sazonal). A origem de um corixo está relacionada ao período após as cheias ou vazantes, quando muitas vezes o corixo corre em um leito abandonado de um curso de água qualquer. Termo muito utilizado no Pantanal sul-mato-grossense, os corixos são formados quando sangram os rios para a planície pantaneira, contribuindo para o *enchimento* da região, cuja direção é a mesma que a do rio de onde sangrou”.

percurso, cruzamos com “peões de boiadeiro”,⁸ conduzindo a boiada e tocando o berrante — imagens sonorizadas por Almir Sater: “Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha e ir tocando em frente. Como um velho boiadeiro levando a boiada, eu vou tocando os dias. Pela longa estrada eu vou. Estrada eu sou” (Sater, c2003-2023, s/p).

Depois de 60 km de *trafeganças*, chegamos até o Porto da Manga, onde fizemos uma breve parada. Na ocasião, uma das coordenadoras pedagógicas nos ofereceu gentilmente uma “paçoca de carne seca” e, antes que pudéssemos sinalizar uma negativa, advertiu-nos que não se recusava comida no Pantanal. Isso porque não era possível prever quando e como faríamos uma outra refeição. Conselho acatado e o alimento — delicioso — no estômago!

Depois da alimentação, pegamos uma balsa para atravessar o rio Paraguai e dar sequência à viagem. A partir de então, passamos a percorrer caminhos por fazendas, cujas entradas/saídas se davam por meio de porteiras. Eis aqui outra experiência: no trajeto, abrimos/fechamos cerca de 60 porteiras dos mais variados tipos — de madeira, de corda, de correntes de ferro, “quebra coco”. Porteiras que circunscrevem espaços e propriedades.

Cerca de 10 horas após o início da viagem, chegamos à unidade de ensino de Sebastião Rolon. Na oportunidade, entrevistamos três professores, que relataram as dificuldades da população na região do Médio Pantanal, considerando a vulnerabilidade econômica e a ausência ou baixa escolaridade das famílias locais e a falta de perspectivas de melhoria de vida dos estudantes. Aqui, as porteiras que mencionamos assumem a metáfora da marginalização dos povos pantaneiros nas ações do poder público, sobremaneira do gozo de seus direitos fundamentais.

Tocando em frente, seguimos rumo à unidade de ensino de Nazaré, onde chegamos no final da tarde e fomos recebidos pelos estudantes alojados e profissionais que ali atuavam. Antes do jantar, entrevistamos três professores, que narraram as saudades dos pais, companheiros e filhos residentes no perímetro urbano, bem como o sentimento gratificante de desenvolvimento profissional. Na varanda do alojamento/escola, os professores

8. Termo utilizado regionalmente para se referir aos trabalhadores de fazendas de gado, caracterizados pelo manejo da boiada, pelo uso do berrante e pelos saberes empíricos e tradicionais.

reportaram a crise hídrica do rio Taquari no Médio Pantanal, e, com a seca, os problemas de trabalho, de navegação e de subsistência que os moradores passaram a enfrentar.

No contexto de sala de aula, registraram a presença de um estudante com deficiência física e outros com dificuldades de aprendizagem e as práticas pedagógicas no trabalho com a diversidade em turmas multisseriadas: projetos interdisciplinares, rodas de leitura, contação de histórias, tutoria entre pares. Os desafios do trabalho pedagógico levaram um professor a usar a metáfora do “Homem Aranha”: o papel do professor, naquele contexto, era o de tecer teias diante das dificuldades e possibilidades (Nozu; Kassar, 2022).

Os professores revelaram também o desejo dos estudantes e das famílias pela continuidade dos estudos — a unidade de ensino de Nazaré ofertava até o 9º ano do Ensino Fundamental. Inclusive, destacaram a reivindicação da comunidade — identificada com baixa escolaridade — por Educação de Jovens e Adultos. Nesses momentos, pensamos na garantia do direito à Educação Básica e sua estreita relação com o fortalecimento de outros direitos humano-fundamentais. A reivindicação por Educação era indicativo de desejo de uma vida melhor, mais digna, mais humana.

No cair da noite, o prático que nos acompanhava nas *trafeganças* e alguns tratoristas passaram a narrar “causos pantaneiros” — “[...] narrativas orais conservadas e transmitidas pelos moradores da maior planície alagada do mundo, o Pantanal. Essas narrativas são fonte de informação e diversão do povo pantaneiro” (Camara, 2005, p. 1). Na oportunidade, foi-nos apresentado o Mãozão, um ser de aparência zoomórfica, associado a uma “anta que cresce e se transforma em um homem” barbudo e cabeludo (Melo, 2017, p. 35). Mãozão também é associado a um espírito maligno que assombra os pantaneiros durante à noite: “se o Mãozão passar sua mão pela cabeça de uma pessoa, esta ficará louca” (Melo, 2017, p. 35). Foi pensando na aparição do Mãozão que nos dirigimos para a sala de aula que serviria como dormitório naquela noite...

Na manhã do dia seguinte, percorremos os caminhos para a unidade de ensino de São João, cuja estrutura era bastante simples, com duas salas de aula de madeira em “chão batido”. A análise de uma das coordenadoras pedagógicas que nos acompanhava na visita foi contundente: aquele casebre

que instalava a unidade de ensino era a única expressão do poder público na localidade, dada a ausência de acesso a serviços públicos relacionados a direitos sociais. Por isso, informou-nos a coordenadora, era pujante o esparançar atribuído às “Escolas das Águas” pelos povos pantaneiros.

Enquanto esperávamos o intervalo das aulas para entrevistar os professores, confessamos ao prático que nos conduzia o receio de um encontro inesperado com um dos animais símbolos do Pantanal: a onça pintada. Eis que o prático nos tranquilizou ao nos relatar que o felino raramente é avistado e que somente ataca se se sentir ameaçado. Entretanto, advertiu-nos sobre o cuidado necessário com um animal que oferecia um risco maior na região do Taquari: a cobra “gateada”,⁹ cujo veneno pode levar a óbito uma pessoa em poucas horas — ainda mais sem acesso a soro antiofídico e a Postos de Saúde no Pantanal.

Durante o recreio estudantil, pudemos conversar com uma professora e um professor. A professora é conhecida como uma das pioneiras na docência na região do Taquari. Ambos os professores reivindicaram maiores investimentos e melhores estruturas para a unidade de ensino, inclusive de atendimento educacional especializado, indagando o fato de as escolas urbanas de Corumbá possuírem salas de recursos multifuncionais e as “Escolas das Águas” não (Nozu; Kassar, 2020b).

Foi pensando nas ausências e nas fragilidades de acesso à Saúde e à Educação aos povos pantaneiros que seguimos para a última unidade de ensino a ser visitada no Médio Pantanal: Santa Aurélia, onde tivemos a oportunidade de conhecer e entrevistar quatro professores. Esta unidade de ensino foi a pioneira e a única, entre 2019 e 2020, dentre as “Escolas das Águas” a oferecer, de forma contínua, atendimento de Educação Especial, mediante contratação de professor de apoio para atuar com um estudante com transtorno do espectro autista (TEA), matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental (Nozu; Kassar, 2020b).

Os professores de Santa Aurélia viam com entusiasmo a conquista de um professor de apoio como suporte ao estudante com TEA (Nozu; Kassar, 2020b). Entretanto, os relatos evidenciavam uma responsabilização

9. Provavelmente refere-se a uma *Bothrops neuwiedi*, também conhecida como “Boca de Sapo” ou “Jararaca”.

unidirecional do professor de apoio pelo processo de escolarização do estudante, sem momentos sistemáticos de planejamento compartilhado com os professores responsáveis pelos componentes curriculares. Diante das informações, ficamos refletindo sobre as tramas complexas que permeiam o processo de in/exclusão escolar e a necessidade de investimentos em estruturas físicas e materiais, em formação docente e em estratégias didático-pedagógicas mais acessíveis.

No retorno da viagem, margeamos, por alguns quilômetros, o leito seco do rio Taquari. Um rio de referência para o Médio Pantanal, cuja crise hídrica se estende à vulnerabilização de vidas humanas, isso porque, como nos ensinou o poeta pantaneiro: “os homens desse lugar são uma continuação das águas” (Barros, 2021, p. 18). Após algumas horas de estrada arenosa (e muitas porteiras), a paisagem modificou-se e tivemos o privilégio de avistar algumas áreas alagadas — chamadas no Pantanal da Nhecolândia de “aguaçuazais” — com tuiuiús, cervos-do-pantanal, capivaras, porcos monteiros.

Na travessia de balsa do rio Paraguai, no Porto da Manga, fomos contemplados com um belíssimo pôr-do-sol pantaneiro. Já na Estrada Parque Pantanal, em vários trechos, o céu foi sendo encoberto de fumaça, denunciando as queimadas que assolaram a região entre 2019 e 2020. No veículo, conversamos, com preocupação e tristeza, sobre as ameaças ao bioma e à vida dos povos pantaneiros.

No início do ano de 2020, acompanhamos o trabalho e realizamos o levantamento de novas informações junto à sede administrativo-pedagógica das “Escolas das Águas”, na área urbana de Corumbá, assim como agendamos uma visita às unidades de ensino do Alto Pantanal para a última semana do mês de março do ano corrente.

Durante a realização de reuniões entre a gestão e os professores das “Escolas das Águas”, na sede administrativo-pedagógica urbana, aproveitamos para entrevistar sete professores que estavam atuando nas unidades de ensino de Paraguai Mirim, de Jatobazinho, de São Lourenço e de Santa Mônica, como uma prévia da visita agendada para o mês seguinte.

As unidades de ensino do Alto Pantanal apresentavam matrículas de estudantes considerados com “necessidades educacionais especiais”, assim referidos pela comunidade escolar, tendo em vista que expressavam dificuldades

de aprendizagem e/ou comportamentos que denominavam de “diferentes” e/ou “estranhos”, sem, contudo, terem passado por uma avaliação educacional e/ou de equipe de saúde que permitisse o alcance de um diagnóstico clínico e/ou um parecer pedagógico sobre sua condição. Essa situação, amplamente relatada pelos professores entrevistados do Alto Pantanal, desemboca em uma questão de fundo: a precariedade de acesso às especialidades médicas e às ações relacionadas à Educação Especial.

Sobre o acesso à Saúde, apesar de o poder público municipal fomentar o Programa Povo das Águas, desde 2009, suas ações são caracterizadas como “emergenciais nessas comunidades, sem medidas preventivas, de formas paliativas, operando com sua capacidade esgotada e demandas reprimidas, o que deixa essas populações praticamente excluídas” (Cruz, 2018, p. 23-24). Nesse sentido, geralmente, atuam no programa clínicos gerais, impossibilitando o atendimento das especialidades médicas (neurologista, fonoaudiólogo, oftalmologista, dentre outros).

Sobre as ações da rede municipal de ensino voltadas à Educação Especial, foi criado, em 2004, o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil (CMADIJ),¹⁰ com o objetivo de dar suporte à inclusão escolar (Kassar *et al.*, 2018). Entretanto, os participantes da pesquisa relataram que as ações do CMADIJ não chegavam às “Escolas das Águas” do Alto Pantanal, para além da disponibilização de formulários a serem preenchidos para identificação dos estudantes da Educação Especial. Da mesma forma, entendiam que essa fragilidade era resultante do quantitativo de profissionais que atuavam no CMADIJ e o tempo de deslocamento, dado o difícil acesso às unidades de ensino das “Escolas das Águas”.

No cotidiano das unidades de ensino do Alto Pantanal, os professores compartilharam suas práticas pedagógicas destinadas à participação e à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, destacando o uso de atividades lúdicas, de expressões corporais, de musicalidade e de trabalhos em grupos. Dessas práticas pedagógicas, registramos que: um professor da unidade de Jatobazinho enfatizou o que considera como “respeito às limitações” de uma estudante com deficiência intelectual; um

10. Em 2022, este setor foi desativado e nova legislação criou o Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI) (CORUMBÁ, 2022), com atribuições semelhantes ao CMADIJ.

professor da unidade de São Lourenço sinalizou um acompanhamento mais individualizado nas atividades de leitura; professores das unidades de Paraguai Mirim, de São Lourenço e de Santa Mônica informaram o uso de atividades adaptadas e ou diversificadas, nem sempre relacionadas com o conteúdo curricular.

Nas unidades de ensino do Alto Pantanal organizadas por meio de multisseriação, os professores relataram um duplo desafio: trabalhar com turmas variadas em uma mesma sala de aula e, simultaneamente, construir propostas para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes. Perante esse desafio duplo, os professores compartilharam o desejo de orientações periódicas do CMADIJ, com vistas à qualificação do processo de inclusão escolar.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais foi apresentada de diversas maneiras pelos professores das unidades de ensino do Alto Pantanal: observações, relatórios, avaliações orais, provas escritas, participações em sala de aula, avaliações “diferenciadas” (algumas delas deslocadas do conteúdo curricular e do ano escolar do estudante). Nesse processo, o debate sobre retenção e aprovação escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais também se fez presente agrupando uma diversidade de posicionamentos.

Alguns dias após esse diálogo com os professores e com a “voadeira” já negociada para a *navegança* junto às unidades de ensino do Alto Pantanal, foi oficializada pela Organização Mundial da Saúde a pandemia gerada pela Covid-19. Diante do caos instaurado, do aumentando de casos no Brasil, das incertezas quanto à vida, da corrida pela vacina e do isolamento social, as aulas presenciais na rede municipal de ensino de Corumbá foram suspensas em 16 de março de 2020. Assim, a visita in loco às unidades de ensino do Alto Pantanal, agendada para o final de março de 2020, foi imediatamente cancelada.

Nesse momento inicial da pandemia, acompanhamos, angustiados, as ações empreendidas pelos gestores e professores das “Escolas das Águas” para a continuidade da escolarização (e da alimentação) de crianças e adolescentes pantaneiros (Nozu; Kassir, 2020a). Com a pandemia, que potencializou as desigualdades sociais preexistentes, os povos pantaneiros ficaram ainda mais isolados e desassistidos.

A criticidade do momento sanitário empreendeu imensuráveis desafios para a manutenção das atividades escolares no Pantanal. A partir de entrevistas abertas, via aplicativo WhatsApp, realizadas entre os meses de abril e junho de 2020, com quatro membros da equipe gestora, dois professores e a coordenadora do Programa Povo das Águas, vinculada à Secretaria de Cidadania e Políticas Públicas de Corumbá, identificamos algumas ações de atendimento às diversidades e de enfrentamento das adversidades em tempos pandêmicos (Nozu; Kassar, 2020a).

Dentre os desafios levantados, salientamos: a inadequação da plataforma on-line adotada pela rede municipal de ensino para as atividades escolares, já que a cobertura de energia elétrica, de telefonia móvel e de internet é precária no Pantanal; a adoção de cadernos de atividades impressos para as “Escolas das Águas”; a dificuldade de elaboração de atividades pelos professores das “Escolas das Águas”, considerando que muitos, devido aos calendários escolares, sequer chegaram a conhecer os estudantes; o atendimento educacional especializado ao estudante com TEA; a entrega e o recebimento dos cadernos de atividades impressas para os estudantes das “Escolas das Águas”, tendo em vista sua dispersão em diversas áreas de difícil acesso e comunicação no Pantanal; o acompanhamento das atividades escolares pelas famílias com baixa ou nenhuma escolaridade (Nozu; Kassar, 2020a).

Nos meses finais do trabalho junto às “Escolas das Águas”, o diálogo entre nós, os gestores e professores, ocorreu de forma remota, com mensagens diárias, acolhidas diante do luto e da ameaça à vida, apoios afetivo-científicos e reuniões on-line. Nessas tessituras, diante das demandas apresentadas por profissionais das “Escolas das Águas” e provocados pelas *andanças*, *naveganças* e *trafeganças* pantaneiras, fomos motivados pelo verbo utilizado por Paulo Freire: *esperançar*. O verbo da esperança de Paulo Freire não é o mesmo verbo do esperar, inerte, mas um mobilizar-se coletivamente, um agir, em face das dificuldades e possibilidades.

Nesse sentido, como conclusão do trabalho de convívio pantaneiro, propusemos a construção de curso de extensão, de forma remota, voltado à “Formação Continuada de Professores e Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas”, a partir de necessidades apontadas por gestores e professores das “Escolas das Águas”, registradas durante a pesquisa por meio das entrevistas e das visitas in loco. Assim, à guisa de possíveis articulações, também convidamos os

profissionais do CMADIJ, responsáveis pelas ações municipais voltadas à inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial.

Em face do contexto, das relações e das construções possíveis, inspiramo-nos em Manoel de Barros (2016b, p. 78): “Não era mais a denúncia das palavras que me importava, mas a parte selvagem delas, os seus refolhos, as suas entraduras. Foi então que comecei a lecionar andorinhas”.

O curso de extensão foi realizado em junho de 2020, com oito módulos e a contribuição de professores/pesquisadores de diferentes instituições brasileiras, a saber: 1) Educação Especial em Escolas das Águas: construindo um trabalho colaborativo, com Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD); 2) Inclusão em Escolas Ribeirinhas: desafios e possibilidades, com Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA); 3) Práticas Pedagógicas: interculturalidade e interface com a Educação Especial, com Patrícia Honorato Zerlotti (ECO) e João Henrique da Silva (UFRR); 4) Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual: possibilidades, necessidades e estratégias para a promoção da aprendizagem, com Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD) e Michele Aparecida de Sá (UFMG); 5) Escolarização de Pessoas com Transtornos do Espectro Autista, com Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS); 6) Escolarização de Pessoas com Deficiência Intelectual, com Andressa Santos Rebelo (UFMS); 7) Desenho Universal da Aprendizagem e Inclusão Escolar, com Eladio Sebastián Heredero (UAH/UFMS); e 8) Transgredindo o Paradigma (Multi)Seriado nas Escolas do Campo, com Salomão Mufarrej Hage (UFPA).

Conforme Rebelo, Nozu e Hilbig (2021, p. 70), o curso, dentro das suas limitações de operacionalização remota, “possibilitou aos participantes elaborar estratégias para concretizar a proposta com as devidas alterações, decorrentes de um contexto adverso enfrentado no ano de 2020, marcado por crises sanitária, política, econômica, social e ambiental”. De um modo geral, procuramos construir com os gestores, professores das “Escolas das Águas” e com os profissionais do CMADIJ momentos de reflexão conjunta, com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão escolar, sobretudo via proposta de um trabalho colaborativo entre CMADIJ e “Escolas das Águas”. Tratou-se, tão somente, de compartilhamentos de algumas centelhas-possibilidades; jamais uma rota fixa e linear, ainda mais no Pantanal, cujos caminhos são movediços e sinuosos.

Sobre trapiches/porteiras e refolhos/entraduras¹¹

Entre os meses de julho de 2019 a junho 2020, procuramos nos aproximar das “Escolas das Águas” do Pantanal corumbaense, com vistas a conhecer as condições de acesso e de permanência nas escolas de estudantes da Educação Especial.

Em nossas *andanças*, *navegações* e *trafegações*, pudemos dialogar e acompanhar momentos de trabalho de gestores e professores, e visitar cinco das nove unidades de ensino das “Escolas das Águas”. Por meio desses itinerários móveis, apreendemos o intenso e desafiador trabalho de gestão e de docência nesse complexo contexto sul-mato-grossense, bem como tangenciamos as condições de vida precarizadas dos estudantes e de suas famílias.

Nessas interlocuções e movimentações, identificamos a presença de estudantes da Educação Especial e/ou com “necessidades educacionais especiais”, bem como a ausência de atendimento educacional especializado, de forma contínua, na maioria das escolas do Pantanal corumbaense (com exceção da unidade de ensino de Santa Aurélia, que dispunha de um professor de apoio).

Discursos sobre o trabalho pedagógico, ressoados nas vozes dos professores das unidades de ensino das Escolas das Águas, têm atravessado, com recorrência, investigações sobre o processo de inclusão escolar de estudantes da Educação Especial e que nos fazem refletir sobre os entraves, as limitações, os avanços e as possibilidades de construção de estratégias que contemplem a diversidade dos estudantes (Nozu, 2017). No contexto particular do Pantanal, entendemos que, para além das “necessidades educacionais especiais”, é preciso considerar a cultura e os modos de vida dos povos pantaneiros na organização da proposta curricular (Zaim-de-Melo *et al.*, 2022).

A inclusão dos estudantes da Educação Especial e/ou com “necessidades educacionais especiais” nas turmas multisseriadas (formato de organização de sete dentre as nove unidades de ensino) era entendida pelos professores, hegemonicamente, como um duplo desafio, sobremaneira por conta do pla-

11. Como nos provoca Manoel de Barros (2015, p. 16), “A gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala”.

nejamento; embora também percebida, excepcionalmente, como mais um elemento dentro de um trabalho docente com muitas peculiaridades.

Os relatos de práticas de ensino e de avaliação, no contexto da inclusão nas “Escolas das Águas”, aproximam-se de outros discursos que revelam dificuldades, avanços e improvisos das atividades pedagógicas, assim como a permanência de uma concepção de deficiência centrada no indivíduo.

A pandemia de Covid-19 impactou o trabalho investigativo, atravessou nossas vidas e as de todos os sujeitos que compõem as “Escolas das Águas”. Empaticamente, sentimos toda a preocupação e o cuidado dos profissionais das “Escolas das Águas”, com a colaboração do Programa Povo da Águas, na tentativa de manter, minimamente, o processo de escolarização e de subsistência dos estudantes pantaneiros.

Em face do possível, o curso de extensão foi uma forma de devolutiva dos resultados da investigação e de agradecimento pela gentil acolhida pantaneira, nas muitas situações em que fomos surpreendidos pelas estranhezas, belezas, angústias e fascínio do diferente. Humildemente, construímos, de forma colaborativa, ideias-faíscas e pistas-estratégias, como um intervalo do pensamento e da ação, almejando a potencialização do processo de escolarização no Pantanal corumbaense. Um movimento do *esperançar* freireano, a despeito do momento sanitário crítico que vivenciávamos.

A escrita do presente texto, em abril/maio de 2023, com o avanço da vacinação e diminuição do número de óbitos por Covid-19, é permeada por discussões sobre os encaminhamentos necessários para o encerramento da pandemia. Embora os ventos do otimismo estejam voltando a soprar, é preciso não se esquecer dos processos de in/exclusão nas escolas do Pantanal; é necessário não naturalizar as precárias condições de vida dos estudantes pantaneiros, de suas famílias e de seus professores.

Nessa perspectiva, entendemos a urgência de políticas públicas inter-setoriais efetivas aos povos pantaneiros, sobretudo aquelas relacionadas aos direitos sociais – Educação, Saúde, Trabalho, Lazer, Segurança, Previdência Social etc. Isso porque a potencialização da inclusão de estudantes da Educação Especial em escolas do Pantanal não pode se concretizar de forma alheia às condições de vida digna e à melhoria da qualidade da Educação geral.

Ainda, defendemos que a educação nas escolas do Pantanal possa constituir-se, simultaneamente, como inclusiva — com viés democrático, universal, acessível e abrangente — e também específica — seja para o atendimento das demandas relacionadas às necessidades educacionais específicas, seja para contemplar as particularidades do modo de vida pantaneiro, em suas relações sociais, culturais e com esse complexo ecossistema. Talvez esse desejo represente nossos *refolhos* e *entraduras* para uma outra educação possível, mais transformadora e mais emancipatória. Uma educação que, à guisa de outros voos, faça-nos “crescer para passarinho” (Barros, 2016, p. 26).

Referências

- BARROS, Manoel. **Livro de pré-coisas**: roteiro para uma excursão poética no Pantanal. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.
- BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a.
- BARROS, Manoel. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.
- BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016b.
- CAMARA, Ricardo Pieretti. Os causos na região do Pantanal Brasileiro: identidade e poética (estudo). In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 2005, Londrina. **Anais** [...] Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206574_3d11055f817e1dd6694741ff-19561fe8.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.
- CORUMBÁ. **Lei complementar nº 315, de 16 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, acresce dispositivo a Lei Complementar nº. 115, de 26 de dezembro de 2007, e dá outras providências. Corumbá: DIOCORUMBÁ, 2022. Disponível em: <https://ms.ionews.com.br/portal/edicoes/download/4511>. Acesso em: 16 mai. 2023.
- CAMARGO, Flávia Pedrosa de; CARVALHO, Cynthia Paes de. O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 4, p. 617-634, out. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XRCWL7VZfdx9LvWK4CVQKnN/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

- CRUZ, Mirian Bastos de Oliveira da. **A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.
- EMBRAPA PANTANAL. **O Pantanal**, [s. d.]. *Online*. Disponível em: <https://www.embrapa.br/pantanal/apresentacao/o-pantanal>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- GONÇALVES, Karoline Batista. **Pantanal transfronteiriço (Bolívia-Brasil-Paraguai) e as áreas protegidas: da produção de territórios as iniciativas de conservação**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- IHGMS. Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul. O que é corixo? **IHGMS**, [s. d.]. *Online*. Disponível em: <https://ihgms.org.br/vc-sabia/o-que-e-corixo-224>. Acesso em 31 mar. 2023.
- IMASUL. Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul. Estrada Parque do Pantanal. **IMASUL**, [s. d.]. *Online*. Disponível em: <https://www.imasul.ms.gov.br/estrada-parque-do-pantanal-2/>. Acesso em 31 mar. 2023.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; RONDON, **Marcelo Messias**; ROCHA FILHO, **José Fonseca da**. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em um município de Mato Grosso do Sul. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 299-313, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sH5np9zh5h8ZNw3XvnDdfCw/#>. Acesso em: 03 ago. 2023.
- MELO, Rogério Zaim de. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, 2022.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020a. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16193>. Acesso em: 03 ago. 2023.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49204>. Acesso em: 03 ago. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Desafios da gestão nas Escolas das Águas. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1054-1067, set. 2020.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 78, ago. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1666>. Acesso em: 03 ago. 2023.

REBELO, Andressa Santos; NOZU, Washington Cesar Shoiti; HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. Formação de professores para inclusão nas escolas das águas do Pantanal corumbaense. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 40, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesseinovacao/article/view/5103>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SATER, Almir. Tocando em frente. **Letras**, c2003-2023. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/almir-sater/44082/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ZAIM-DE-MELO, Rogério *et al.* Cultura escolar: espaços, tempos e currículo de uma “Escolas das Águas” do Pantanal. In: TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui *et al.* (Orgs). **Explosão cultural: interfaces dos estudos (de língua e linguagens) em contextos e ambientes complexos**. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 153-170.

ZERLOTTI, Patrícia Honorato. **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: um estudo na escola das águas –extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

Sobre as autoras e os autores

Alessandra Andrade Cardoso

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua na Educação Básica no Município de Mangaratiba/RJ. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9044478148931109>.

ORCID: <https://orcid.org/0000000247987426>.

E-mail: alessandrdrade1000@gmail.com.

Alexandro Braga Vieira

Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), ambos do Centro de Educação/UFES. Grupo de Pesquisa Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>.

E-mail: allexbraga@hotmail.com.

Allan Rocha Damasceno

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0177717397152120>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0577-805X>.

E-mail: lepedi-ufrrj@hotmail.com.

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia e da Rede Educação Especial dos Campos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8441289836978380>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1934-9221>.

E-mail: docenteapf@gmail.com.

Andressa Santos Rebelo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Realizou Estágios de Pós-Doutorado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora da UFMS. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (CNPq). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva GEPEI/UFGD.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>.

E-mail: andressarbl@gmail.com.

Carlos França Mosquera

Doutor em Fisiologia do Exercício (UCAM). Professor Associado da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Curitiba II). Professor Per-

manente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Membro do Grupo de Pesquisa NEPIM e GPEPI. Área de pesquisa em Educação Especial e Inclusão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3705543502063474>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4687-7209>.

E-mail: carlos.mosquera@unespar.edu.br.

Christiano Felix dos Anjos

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor Colaborador das Ações Inclusivas no município de Cariacica, Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1864404295560015>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3176-9667>.

E-mail: avitima@gmail.com.

Claudiana Raymundo dos Anjos

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Integrante do Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais”.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6392258811748349>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1885-1738>.

E-mail: claudianaanjos.profe@gmail.com.

Denise Meyrelles de Jesus

Doutora em Psicologia da Educação pela University of California, Los Angeles. Pós-Doutorado em Educação Especial pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Área de atuação: Educação Especial, pesquisa-ação colaborativo-crítica e educação especial comparada internacional. Grupo de Pesquisa “Educa-

ção Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848394898016789>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7966-5424>.

E-mail: jesusdenise@hotmail.com.

Eduardo Adão Ribeiro

Doutorando em Direitos, Instituições e Negócios pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFGD e do Grupo de Pesquisa Pessoas com Deficiência e Inclusão Social da UFF. Advogado.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5313090370148729>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5604-9610>.

E-mail: ribeiro.edu01@gmail.com.

Esther Aparecida Pantoja de Freitas Oliveira

Graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de iniciação científica da FAPEMIG e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4004409805540331>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6068-2953>.

E-mail: esther.oliveira90@gmail.com.

Isalém Angelo Vieira da Silva

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Grupo de Pesquisa: Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0987589368771161>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6351-2554>.

E-mail: isalemangelo@yahoo.com.br.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e da Revista Cocar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>.

E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

João Henrique da Silva

Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Instituto Multidisciplinar. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3440242119047858>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-0466>.

E-mail: jhsilvamg@icloud.com.

Juliana Vechetti Mantovani Cavalante

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professora da Área de Ciências Exatas, Humanas e Sociais Centro Universitário Sagrado Coração (UniSagrado). Integrante do Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas no Campo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0530763179860702>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4506-3542>.

E-mail: juliana.mantovani@unisagrado.edu.br.

Juliano Bicker Pereira

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Grupo de Pesquisa Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9159082786991671>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7845-7121>.

E-mail: julianobicker@gmail.com.

Kamila Lockmann

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGEDU) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEC). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/CNPQ). Atua como Editora-Chefe da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). É pesquisadora produtividade do CNPq – Categoria 2.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9797494669583165>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088>.

E-mail: kamila.furg@gmail.com.

Kleber Peixoto de Souza

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho) e Mestre pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto da Licenciatura do Campo (LEdoC) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação para Docência e Ensino Superior (NUPEDES/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9315828766474222>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4940-1465>.

E-mail: kleber.peixoto@ufrb.edu.br.

Lamary Santos dos Reis Coelho

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atualmente é Professora da Educação Básica no município de Riachão do Jacuípe - BA, exercendo a função de Coordenadora Pedagógica. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação para Docência e Ensino Superior (NUPEDES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1312064274670139>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4825-0979>.

E-mail: lamaryreis@yahoo.com.br.

Larissa Ferreira Ferro

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Indígena Xucuru-Kariri de Palmeira dos Índios – pertencente à Aldeia Serra do Amaro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0578789589763044>.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9419-3840>.

E-mail: larissaferropsic@gmail.com.

Laura Ceretta Moreira

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPR. Coordenadora do LAPEAHS (Laboratório de Políticas, Pesquisas e Práticas Educacionais em Altas Habilidades/Superdotação). Líder do grupo de pesquisa: Educação Inclusiva/ Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6955080467665137>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4569-7369>.

E-mail: laurac.moreira@gmail.com.

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Licenciatura do Campo (LEdoC) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação para Docência e Ensino Superior (NUPEDES/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8966889588334706>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8491-2194>.

E-mail: leila.damiana@ufrb.edu.br.

Luciana Lopes Coelho

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Estágio de Pós-doutorado realizado na Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), no México. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFGD. É Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN/UFGD).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3829950305769998>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2723-0861>.

E-mail: lucianacoelho@ufgd.edu.br.

Maria Antônia de Souza

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Coordena o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp). Pesquisa Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, Nível 1B.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0541520648901085>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7514-8382>.

E-mail: masouza@uol.com.br.

Maria Edith Romano Siems

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Visitante Sênior do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Universidade Federal do Pará (UFPA). Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)/EDUCANORTE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4322158349617339>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5527-0065>.

E-mail: edithromanos@hotmail.com.

Marilda Moraes Garcia Bruno

Doutora em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Aposentada

da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação e Diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5161935888982986>.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1568-2185>.

E-mail: marildabrunoms@gmail.com.

Marili Moreira Lopes

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Atua como professora na Escola Municipal do Campo Nazira Borges, em Parana-guá/Paraná, desde 2017. Integrante do grupo de Pesquisa GPEPI – Grupo de Pesquisa em Ensino e Prática Inclusiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4529943942836284>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4681-7038>.

E-mail: mare72lopes@gmail.com.

Michele Aparecida de Sá

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisa os seguintes temas: educação especial, escolarização de estudantes com deficiência, articulação entre educação especial e educação indígena.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2546430357201057>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8076-8383>.

E-mail: micheledes@ufmg.br.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Realizou Estágios de Pós-Doutorado na Universidad de Alcalá, na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de Lisboa. É professora titular pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Pesquisadora Sênior Voluntária da mesma universidade, onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação – Educação Social, no campus do Pantanal.

Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE (2021-2023). Bolsista do CNPq, PQ2.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1429290076961055>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5577-6269>.

E-mail: monica.kassar@gmail.com.

Nayra Suelen de Oliveira Martins

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre (UFAC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Educação Inclusiva/Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6460002545122001>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4516-7889>.

E-mail: nufac2012@gmail.com.

Neiza Lourdes Frederico Fumes

Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto (U. PORTO). Professora Titular do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8834824295660511>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>.

E-mail: neizaf@yahoo.com.

Noemi Nascimento Ansay

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Diretora e Professora do campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2522951277654216>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6881-966X>.

E-mail: noemi.ansay@unespar.edu.br.

Patrícia Paula Schelp Taniguchi

Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral. Participa do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp/UTP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED). Coordenadora do Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo, do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8637972394942072>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8377-8541>.

E-mail: patricia@schelp.com.br.

Ramofly Bicalho dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado III na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3815218617988955>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0571-6481>.

E-mail: ramofly@gmail.com.

Rejane Ramos Klein

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Realizou estudos de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora do Departamento Interdisciplinar no Campus Litoral Norte na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/CNPQ). Trabalha com os seguintes temas: Inclusão Escolar, Educação do Campo, Políticas Educacionais e Formação de Professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7794555709395113>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7136-466X>.

E-mail: rrklein1@gmail.com.

Ricardo Tavares de Medeiros

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino Aprendizagem (GEPIPEA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6770544497944958>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4618-8339>.

E-mail: ricardopedagogo@hotmail.com.

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5621711552244157>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5589-584X>.

E-mail: taisaliduenha@ufmg.br.

Thaianny Cristine Dias Gaia

Mestra em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Cametá. Professora substituta de Libras e Educação Especial da UFPA, Campus Cametá. Integra o Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GPHELRA) e Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9900573548360355>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1295-7745>.

E-mail: thaiannyc@gmail.com.

Waldma Máira Menezes de Oliveira

Doutora em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora de Libras da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus

Cametá. Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT), da Especialização em Educação Inclusiva no Campo (EIC) e do Núcleo de Acessibilidade (DIE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9969566482712444>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8747-5185>.

E-mail: waldmamaira@hotmail.com.

Washington Cesar Shoiti Nozu

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor Adjunto da UFGD. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PP-GEdu) e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH). Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>.

E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br.

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

Este livro trata de um tema silenciado na área da Educação e nos convoca a refletir sobre o direito à *educação escolar*. Dados oficiais mostram que há alunos da Educação Especial nas escolas do campo; mostram também um número significativo e cruel de crianças, jovens e adultos a quem esse direito é negado.

Educação do Campo é direito das famílias que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, que são: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros. Dentre eles, são milhares de crianças, jovens e adultos que vivem a condição da deficiência, dos transtornos e das altas habilidades.

Por isso, este livro é fundamental para os educadores críticos e comprometidos com a realidade do país. Um livro a ser estudado em todos os cursos de formação de professores e uma referência para os movimentos sociais que lutam por uma educação escolar pública, com gestão pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos, todas e todes. Portanto, um livro muito importante para a pauta atual de reconstrução do país.

Katia Regina Moreno Caiado

Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus de Sorocaba.

ISBN: 978-65-5456-040-5

CD



9 786554 560405

encontrografia

ANPEd

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia