

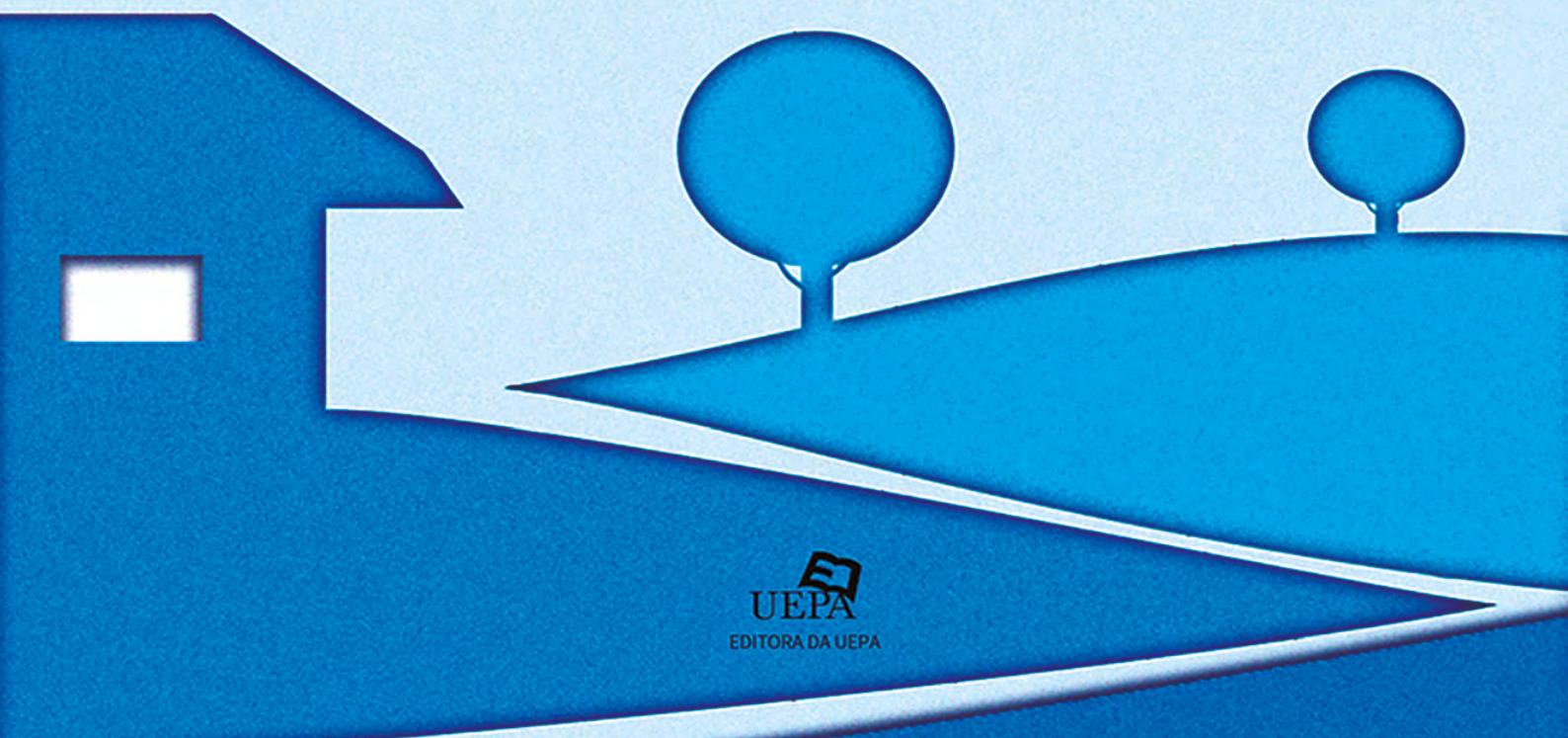
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes | Org.

EDUCAÇÃO 

ESPECIAL 

DO  CAMPO 

TRILHAS, PERSPECTIVAS E RENOVAÇÃO

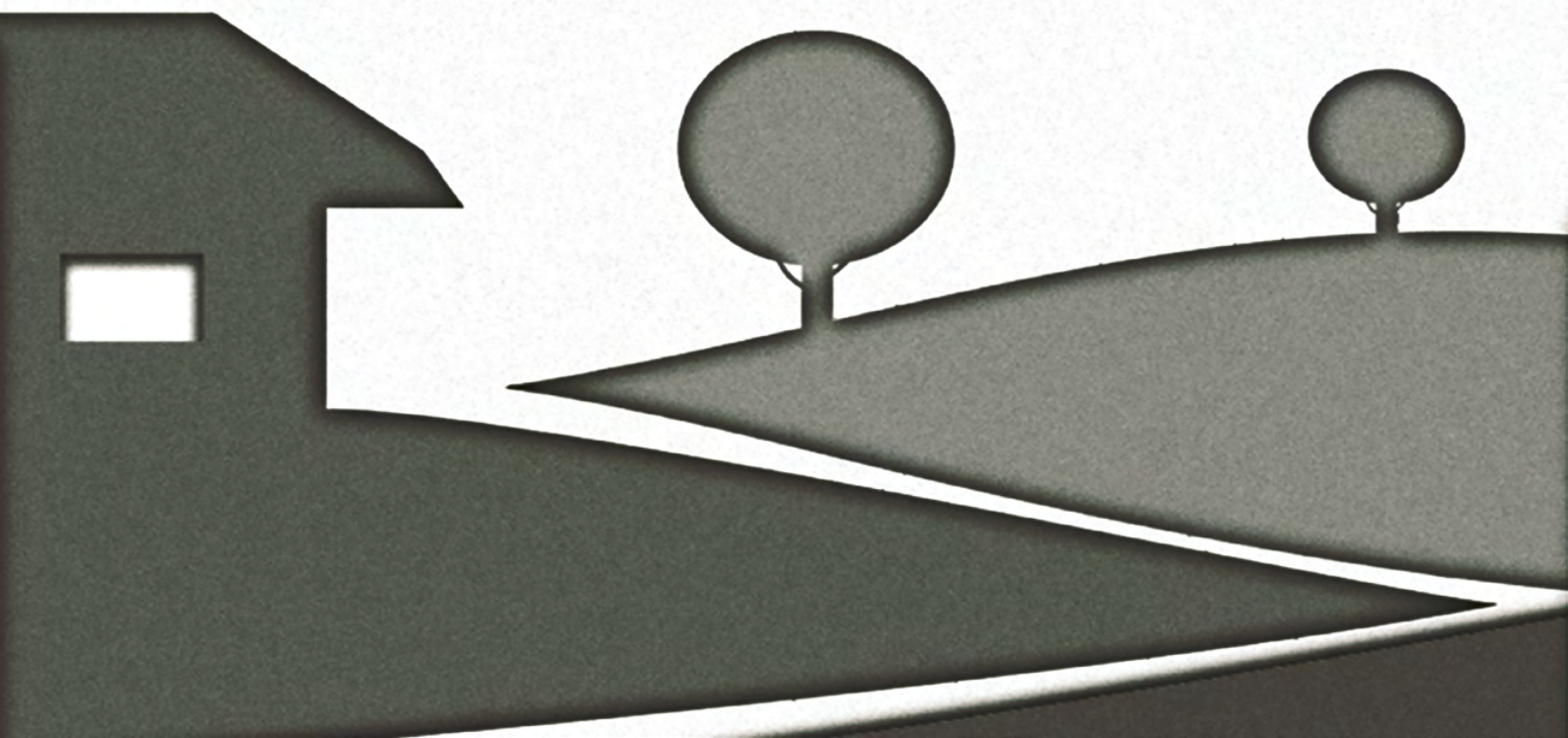


EDUCAÇÃO 

ESPECIAL 

DO  CAMPO 

TRILHAS, PERSPECTIVAS E RENOVAÇÃO





Universidade do Estado do Pará

Reitor	Clay Anderson Nunes Chagas
Vice-Reitora	Ilma Pastana Ferreira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Jofre Jacob da Silva Freitas
Pró-Reitora de Graduação	Maria Célia Barros Virgulino Pinto
Pró-Reitora de Extensão	Vera Regina Menezes Palácios
Pró-Reitor de Gestão e Planejamento	Carlos José Capela Bispo



Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe	Nilson Bezerra Neto
Conselho Editorial	Francisca Regina Oliveira Carneiro
	Hebe Morganne Campos Ribeiro
	Jofre Jacob da Silva Freitas (Presidente)
	Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
	Josebel Akel Fares
	José Alberto Silva de Sá
	Juarez Antônio Simões Quaresma
	Lia Braga Vieira
	Maria das Graças da Silva
	Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
	Marília Brasil Xavier
	Núbia Suely Silva Santos
	Robson José de Souza Domingues
	Pedro Franco de Sá
	Tânia Regina Lobato dos Santos
	Valéria Marques Ferreira Normando

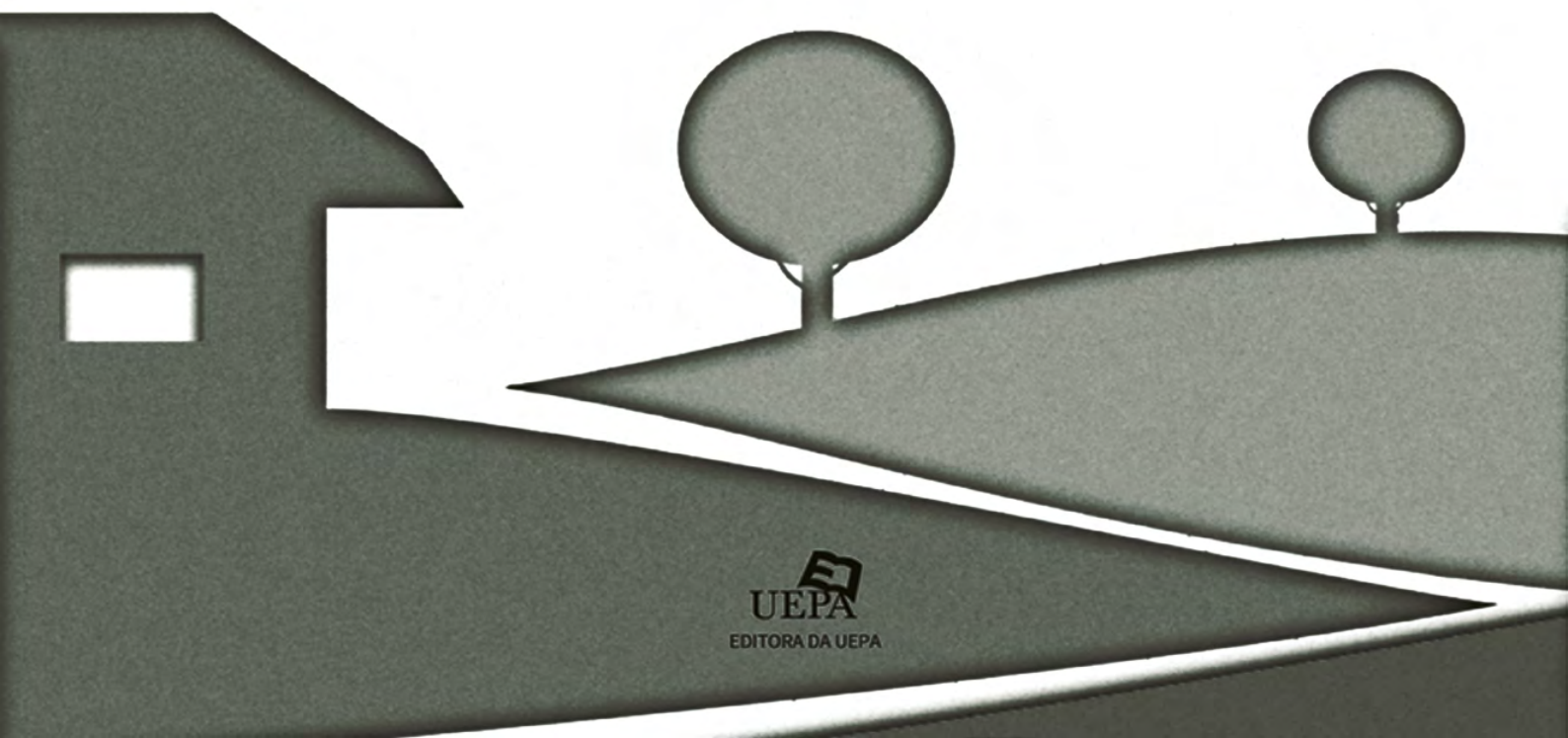
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes | Org.

EDUCAÇÃO 

ESPECIAL 

DO  CAMPO 

TRILHAS, PERSPECTIVAS E RENOVAÇÃO



Realização

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA

Normalização e Revisão

Marco Antônio da Costa Camelo

Capa

Flávio Araujo

Design

Flávio Araujo

Diagramação

Odivaldo Teixeira Lopes

Apoio Técnico

Arlene Sales Duarte Caldeira

Bruna Toscano Gibson

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP) Biblioteca do CCSE/UEPA Belém – PA

-
- E24 Educação especial do campo: trilhas, perspectivas e renovação / Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (Org.). – Belém : EDUEPA, 2021.
118 p. : il.
Inclui bibliografias
ISBN: 978-65-88106-21-1
1. Educação especial. 2. Educação do campo. 3 Educação indígena. 4. Escola - acessibilidade. 5. Criança ribeirinha – deficiência. I. Fernandes, Ana Paula Cunha dos Santos. II. Título.

CDD 371.9 – 22.ed.

Ficha Catalográfica: Rosilene Rocha CRB-2/1134

Editora filiada



Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com
Telefone: (91) 3222-5624

   @eduepaoficial

Aos professores que atuam em escolas do campo,
Aos alunos que trilham novos desafios.

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
Prefácio.....	10
RESPEITO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS: DEL DICHO AL HECHO.....	12
Luz Jara Mödinger	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO: MEMÓRIAS E DIÁLOGO.....	16
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
CONSTRUÇÃO DAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	27
Washington Cesar Shoiti Nozu	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: VISIBILIZANDO INTERFACE PELA NARRATIVA.....	43
Christiano Felix dos Anjos Claudiana Raymundo dos Anjos	
A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO HUMANA PARA ATUAR COM O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	55
Maria Edith Romano Siems-Marcondes Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Roraima	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA: POSSIBILIDADES, ARTICULAÇÕES E DESAFIOS.....	64
Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno	
INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	79
João Henrique da Silva	
ESTUDANTES DE ÁREAS RURAIS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS.....	91
Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves Beatriz Fonseca Torres Fabiane Maria Silva	
CRIANÇA RIBEIRINHA COM DEFICIÊNCIA: ACESSO E ACESSIBILIDADE NA ESCOLA.....	105
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes Alexandre Santos Fernandes	
Autores.....	116

Apresentação

O livro *Educação Especial do Campo: trilhas, perspectivas e renovação* tem como foco apresentar a discussão para além da interface. Compreende-se que essa temática contempla todos os povos que produzem suas condições materiais de existência a partir do meio rural, que trilham, por terra ou por rios, também de pessoas com deficiência.

Esta obra concentra um grupo de professores de regiões distintas que se unem em rede para compartilhar experiências de formação e vivências com os povos com deficiência a fim de corroborar com as discussões de formação de professores, práticas pedagógicas e o protagonismo dos que aqui se concentram. A Rede Educação Especial do Campo está cadastrada no CNPq desde 24 de agosto de 2020.

Compreende-se que as memórias são necessárias para que se promovam perspectivas e renovação epistemo-metodológica ou outro, nas pesquisas e discussões de cunho formativo e normativo que contemplem o diálogo com os povos com deficiência. Os desafios e possibilidades na formação humana existem e são passíveis de renovação em prol de uma escola do campo com sua identidade e singularidade preservada que não se configura “gueto”, mas que os contemple sem anular, nem excluir.

Na construção deste livro faz-se a abertura com uma mensagem da Prof^ª Luz Jara Mödinger (UST – Concepción/Chile) que se intitula “Respeto y valoración de la diversidad en las aulas: del dicho al hecho” à qual ressalta-se a problemática: o que estamos fazendo em nossas instituições educacionais?”. Coaduna-se à discussão da Prof^ª Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira sobre Educação Especial e Educação do Campo no contexto brasileiro a partir das memórias e diálogos.

“Construção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo: análise da produção acadêmica” de autoria do Prof. Dr. Washington Nozu, e “Educação Especial e Educação do Campo: visibilizando interface pela narrativa”, do Prof. Dr. Christiano Anjos e Claudiana Anjos, fomentam o enriquecimento da Educação Especial do Campo.

A Prof^ª. Dra. Maria Edith Romano Siems-Marcondes pontua a relação entre “A Universidade e a formação humana para atuar com o público da educação especial na educação do campo” com construtos históricos e apontamentos atuais.

“Educação Especial e Educação Indígena: possibilidades, articulações e desafios” e “Interface entre Educação Especial e Educação Indígena: formação de professores e práticas pedagógicas”, de autoria da Prof^a. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno e do Prof. Dr. João Henrique da Silva respectivamente, apresentam particularidades para atuação de professores com público de alunos com deficiência com identidades indígenas.

As autoras Prof^a Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Beatriz Fonseca Torres e Fabiane Maria Silva apresentam a discussão sobre “Estudantes de áreas rurais com deficiência na educação de jovens e adultos em Minas Gerais”.

E para finalizar, a discussão sobre acesso e acessibilidade na escola de criança ribeirinha com deficiência em proposta ampliada dos conceitos sob a autoria da Prof^a Dra. Ana Paula Fernandes e Alexandre Fernandes.

Faz-se o convite àqueles que discutem ou têm interesse na Educação Especial do Campo: caminhem por entre as linhas deste livro como uma leitura essencial!

Prof^a Dra Ana Paula Fernandes
Organizadora

Prefácio

Os cataclismas provocados pelas mudanças climáticas fazem soar os dispositivos que alertam para o futuro incerto da humanidade, a nossa existência está seriamente ameaçada por séculos das nossas ações inconsequentes para o meio ambiente. Por este motivo é que, nos últimos anos, uma voz firme ressoou do corpo frágil de uma criança, que ousou denunciar a falta de iniciativa das lideranças dos países mais ricos, no sentido de conter, através de políticas públicas responsáveis, o aquecimento do nosso planeta.

Greta Thunberg é hoje uma adolescente que anos atrás despertou a atenção da mídia mundial por sua recusa em frequentar as aulas em um determinado dia da semana. Postava-se na frente do Parlamento, sob o gélido e inclemente inverno sueco, portando cartazes que ostentavam dizeres contendo alertas para as perceptíveis mudanças climáticas.

Sem direito ao voto, a ação direta foi a via que lhe restou para denunciar o iminente cataclisma ambiental que já sacode o nosso planeta. Por que devemos frequentar a escola se não há futuro? Vaticinava a criança autista, que hoje atribui à sua condição uma peculiar capacidade de pensar e perceber a realidade, para além das obviedades do cotidiano. Como sabemos, ela contagiou, com essa solitária iniciativa, milhares de crianças e adolescentes em movimento global que ficou conhecido pelo *slogan* “*Fridays For Future*”.

Sabe-se, no entanto, que o ativismo juvenil de Greta ainda não questiona as causas dessa devastação ambiental, que promove as profundas mudanças do clima na terra. O capitalismo, sob uma roupagem neoliberal, incentiva o individualismo, o consumismo e a competição, mantendo inalteradas as bases de um modelo de desenvolvimento predatório, que é típico do estágio alcançado pelo capitalismo financeiro rentista.

Neste sentido, consideramos bem-vindas as investigações científicas que exploram a interface entre esses importantes campos de estudos, a saber: A Educação no Campo e a Educação Especial, ou como nesta acertada síntese estampada no título deste livro — Educação Especial no Campo —, que elenca nas suas páginas os resultados das diversas pesquisas realizadas sobre esse campo de estudos historicamente negligenciado.

Evidencia-se hoje a imperiosa necessidade de investigar a relação do homem com o seu entorno, visto que, na aldeia global de hoje, um recém-nascido em países economicamente mais desenvolvidos consumirá até cinquenta vezes mais os

recursos naturais do nosso planeta do que os seus contemporâneos nascidos naquelas nações que compõem o bloco do capitalismo periférico.

Precisamos, com denotada urgência, problematizar o modelo desenvolvimentista imposto pelo capitalismo moderno, que transforma os países periféricos em consumidores de manufaturados e exportadores de *commodities*, condenados à uma eterna e cruel dependência econômica e à devastação social promovida pelo agronegócio.

Definitivamente, o Campo não deve ser percebido com aquela singela platitude bucólica que inspirou os artistas românticos, mas sim como uma arena em que se digladiam, de um lado, os grileiros, pecuaristas e grandes multinacionais e do outro, camponeses e os povos tradicionais, em um enfrentamento que marca a crescente escalada da violência, que deve ser uma preocupação dos estudos voltados para a Educação no Campo.

No mesmo sentido, a assimetria que estiola o acesso à informação por parte da população que habita essas localidades reforça o compromisso da Educação para com os economicamente mais fracos, visto que o conhecimento, edulcorado pela reflexão, empodera ribeirinhos e povos indígenas na defesa das suas identidades.

Precisa-se advertir que, da mesma maneira pela qual procede boa parte do movimento ambientalista, o ativismo inclusivista romantiza uma inclusão escolar que está desassociada da catastrófica realidade econômica e social, evidenciada por uma inédita concentração de renda, que se pode testemunhar pelo significativo aumento de bilionários, em contraste com o alargamento do quantitativo de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza.

Tempos paradoxais, que demandam uma atitude mais atenta, quiçá, desconfiada. Inegavelmente, o ativismo de Greta é fruto de um sistema educacional que se estruturou sob o vaticínio da escola inclusiva. Estivesse ela em uma escola-clínica, sob o atencioso acompanhamento terapêutico e não da educação, é bem provável que o mundo estivesse hoje privado do seu protagonismo ambientalista.

Dessa maneira, identifica-se no Campo a ameaça das multinacionais do agronegócio, da mesma forma, verifica-se, na Educação Especial, outra ameaça que é também representada pelas multinacionais dos medicamentos, que estiolam a alteridade quando se associam ao modelo clínico-terapêutico, enquadrando as identidades nas tipologias dos transtornos da mente.

Este é o desafio da Educação Especial no Campo, discutir as deficiências e as diferenças, em um mundo cada vez mais enclausurado por modelos de normalidade, que insistem em negar a diversidade humana como se as normalidades, assim como as deficiências, não fossem produtos históricos, formulados pela cultura e a linguagem.

RESPECTO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS: DEL DICHO AL HECHO

Luz Jara Mödinger

Cuando se habla de educación se le considera un instrumento esencial para transformar realidades y progresar hacia un mundo más justo y solidario, es por ello que hacemos grandes esfuerzos en cada país para formar personas en todas sus dimensiones que, como derecho fundamental, les permita vivir dignamente y seguir desarrollándose durante toda la vida. Y, al mismo tiempo aportar a las grandes necesidades y problemáticas de un mundo global, complejo y cambiante.

Cabe preguntarse qué estamos haciendo en nuestras instituciones educativas; este es un gran desafío que se estableció ya desde hace muchos años, y donde uno de sus hitos fue la convención para la educación del siglo XXI celebrado en 1994 en Francia, la que marcó un cambio en el curriculum a nivel mundial centrándose en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentadas en 4 pilares; saber, hacer, ser y convivir o vivir con otros, donde se reafirma que la educación, como derecho humano fundamental, es la clave para la paz y el desarrollo sostenible en el mundo (Delors, 1996); lineamientos que hasta hoy están presentes y que orientan el tipo de ser humano, o más bien persona, que se debe educar para enfrentar incertidumbres de una aldea global caracterizada por el acelerado surgimiento de nuevas tecnologías, nuevos conocimientos, cambios a nivel económico, político, cultural y social, que si bien han generado grandes avances en los distintos ámbitos de desarrollo, también han ocasionado inmensas desigualdades caracterizadas por pobreza, guerras, deterioro del medio ambiente e injusticia social.

Aun cuando nos hemos comprometido a nivel mundial y hemos avanzado, no ha sido suficiente, es alarmante cuando los nuevos datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) muestran que todavía hay alrededor de 262 millones, o uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes entre las edades de 6 y 17 años sin escolarizar. La cifra aumenta a uno de cada tres niños sin escolarizar en países más pobres, donde las niñas son las que enfrentan mayores barreras en la mayoría de las regiones para acceder a la educación y con mayor riesgo de exclusión. Por cada 100 niños en edad de asistir a la escuela primaria, a 121 niñas se le niega el derecho a la educación (UNESCO, 2018).

Entonces, falta camino por recorrer, y es esperanzador pensar que esta potencia de bondad y la búsqueda del bien común, como decía Santo Tomás

de Aquino¹, está presente en cada uno de nosotros, lo que se ve reflejado en los compromisos asumidos en la Declaración de Incheón - Educación 2030 (UNESCO, 2015) orientados a transformar vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña ésta como motor principal del desarrollo y herramienta para la consecución de los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este compromiso en el ámbito educativo, sin dejar a nadie fuera, tiene como objetivo “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

En esta ruta, debemos recordar que el concepto de inclusión nace por inconsecuencias y desequilibrios de los seres humanos que, desde el ego y el poder, excluyen a aquellos que consideran “diferentes”, olvidando que Todos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos (Declaración de los DDHH, 1948) y que la diversidad es intrínseca e inherente a nuestra especie. Es así como seguimos avanzando hacia una educación inclusiva aprendiendo que “la diferencia” es la riqueza de las personas y que con ella y desde ella se educa con equidad a todos por derecho. Este aprendizaje, no ha estado exento de problemas lo que se puede evidenciar cuando miramos hacia atrás y analizamos los distintos modelos de atención y valoración de la diversidad por los que hemos atravesado; exclusión, segregación e integración y, actualmente caminando hacia la reestructuración (Escribano y Martínez, 2013) o Inclusión, no sólo referido al ámbito de la Discapacidad sino también al ámbito sociocultural, étnico, religioso, de género, entre otros.

El desafío entonces, es alcanzar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y para ello es esencial comprender que cuando educamos, formamos personas, únicas e irrepetibles, por ello que los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo debe considerar todas las dimensiones de ella; la espiritual, afectiva, ética, estética, social, motora, política, intelectual, social, cultural; y por supuesto la individualidad de cada una; sus experiencias, gustos, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades, etc., lo que complejiza aún más nuestra responsabilidad actual y futura, pero que a través de un trabajo conjunto, respetuoso y colaborativo, es posible.

Se habla mucho de inclusión en los distintos ámbitos de desarrollo en cada uno de los países y a nivel global, con constructos que a veces busca favorecer a un grupo minoritario con intereses personales y que no responde a una necesidad real de una comunidad o grupo de personas en peligro de segregación o exclusión. Por ello, no podemos olvidar que la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes,

¹ Santo Tomás de Aquino (1225-1274) Suma Teológica Parte II cuestión 18. Recuperado desde http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1225-1274,_Thomas_Aquinas,_Summa_Theologiae,_ES.pdf

poniendo el énfasis en aquellos que están en riesgo de ser marginados por diferentes razones; esta concepción hace que la responsabilidad recaiga de los Estados y los Ministerios de educación y de quienes trabajan en esta área y no sólo en el ámbito de la Educación Especial (Blanco, 2006; UNESCO, 2005 como se citó en Plancarte, 2017); lo que obliga a actuar para eliminar barreras e innovar en los sistemas educativos, la escuela y en la comunidad.

Para Echeitia y Ainscow (2011) cualquier definición de inclusión evidencia cuatro elementos claves: La inclusión es un proceso, es aprender a vivir con las diferencias y aprendiendo cómo aprender de las diferencias. Las diferencias son vistas positivamente para fortalecer el aprendizaje, incluso entre niños y adultos. La inclusión se relaciona con la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje, por lo que implica recopilar, cotejar y evaluar la información de la gran variedad de recursos para planificar las mejoras en las políticas y prácticas. La inclusión se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes.

La cuestión es cómo pasamos entonces de “lo dicho al hecho”, es decir, cómo logramos una verdadera inclusión educativa en nuestras escuelas y en nuestras aulas; no existen recetas para ello, lo importante es no olvidar que formamos personas donde valoramos las diferencias y las convertimos en un aporte en los procesos de enseñanza, planificamos con sentido e intención pedagógica, pensando en el aprendizaje de cada uno y todos los estudiantes; utilizamos estrategias y formas de evaluación diversificada, lo que no es más que una excelente didáctica; investigamos en nuestras aulas para descubrir y eliminar las barreras que impiden o dificultan los aprendizajes, entregamos a cada niño, niña y joven lo que requiere para aprender, creamos material didáctico acorde a los gustos e intereses de los educandos, valoramos sus experiencias, su territorio, su identidad y las utilizamos como insumo en el proceso de enseñanza; tenemos altas expectativas, trabajamos colaborativamente como comunidad educativa que dialoga y que considera la riqueza que las familias aportan en el proceso educativo, reflexionamos críticamente acerca de nuestras prácticas pedagógicas, trabajamos el afecto y las emociones, innovamos para generar transformaciones.

No son necesarias grandes proezas, sino más bien ser conscientes que todos somos distintos, que podemos aportar desde las propias construcciones y abiertos a lo que otros puedan entregar, y así a través de un nosotros, por medio de un trabajo colaborativo, construir comunidades inclusivas. Suena como algo rebuscado, pero no es más que creer y amar lo que hacemos, respetando y valorando a cada persona, trabajando con un liderazgo transformador y distribuido, que incluya a todos, dejando de lado los intereses personales para caminar hacia un mundo más justo y solidario.

Referencias Bibliográficas

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Recuperado desde https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Casanova, M. (2011) **Educación Inclusiva: Un modelo de futuro**. España: RGM S.A ediciones

Casanova, M. & Rodriguez, H. (2014) **La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A

Delors, J. (1996) **La Educación Encierra un Tesoro**. Recuperado desde http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Echeita & Ainscow (2011) **La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente**. Recuperado desde https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escribano & Martínez (2013) **Inclusión educativa y profesorado inclusivo**. España: Editorial Narcea.

Plancarte (2017) **Inclusión educativa y cultura inclusiva**. Recuperado desde <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) **Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4**. Recuperado desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO: MEMÓRIAS E DIÁLOGO

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Resumo

Neste artigo apresentam-se memórias da educação especial em sua interface com a educação do campo, estabelecendo-se, também, um diálogo entre as duas modalidades de ensino, tendo por base pressupostos teóricos e matrizes pedagógicas da educação do campo. A memória da educação especial no Brasil em sua interface com a educação do campo aponta para aproximações em termos legais, mas distanciamento entre as práticas e seus pressupostos teóricos. Por isso, considera-se importante, com base nos pressupostos teóricos da educação do campo, estabelecer diálogo com a educação especial, que precisa realizar mudanças tanto em termos de políticas quanto de práticas educacionais, rompendo com a política atual hegemônica da educação especial. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com o uso de categorizações temáticas na organização do texto. Entre os resultados destaca-se que os pressupostos da educação do campo na prática da educação especial, possibilitam superar o modelo terapêutico-clínico, por meio de ações pedagógicas coletivas, trabalhando as diferenças de forma solidária.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Diálogo. Memória

Introdução

Neste artigo apresentam-se memórias da educação especial em sua interface com a educação do campo, estabelecendo-se, também, um diálogo entre as duas modalidades de ensino, tendo por base pressupostos teóricos e matrizes pedagógicas da educação do campo.

A memória da educação especial no Brasil em sua interface com a educação do campo aponta para aproximações em termos legais, mas distanciamento entre as práticas e seus pressupostos teóricos. Por isso, considera-se importante, com base nos pressupostos teóricos da educação do campo, estabelecer diálogo com a educação especial, que precisa realizar mudanças tanto em termos de políticas quanto de práticas educacionais, para atender as demandas da população do campo e as especificidades regionais no cenário educacional brasileiro, rompendo com a política atual hegemônica da educação especial.

Essas políticas são recentes no Brasil, mas o movimento de educação do campo, por refletir criticamente sobre a realidade social e educacional da po-

pulação do campo, aponta bases teóricas e matrizes pedagógicas necessárias à educação do campo e que são fundamentais para pensar também a educação especial com a população do campo brasileiro.

Apresenta-se inicialmente a memória da educação especial no Brasil e a sua relação com a educação do campo e, em seguida, o diálogo entre as duas modalidades de ensino, tendo por referência as bases teóricas e matrizes pedagógicas da educação do campo.

Objetivos

Analisar as memórias da educação especial em sua interface com a educação do campo no cenário brasileiro;

Estabelecer um diálogo entre a educação inclusiva e a educação do campo, tendo por base pressupostos teóricos e matrizes pedagógicas da educação do campo, no contexto brasileiro.

Metodologia

Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, com o uso de categorizações temáticas na organização do texto.

Resultados

Memória da Educação Especial no Brasil

A História da Educação Especial no Brasil, segundo Mazzotta (1996), passa por 3 momentos: (a) a assistencial, (b) de iniciativas oficiais nacionais e (c) a política inclusiva, mas só os dois últimos se configuram como políticas educacionais.

a) Assistencial (1854 a 1956)

No Brasil, no Séc. XIX foram iniciados serviços para atendimento a pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e físicos inspirados por experiências realizadas por educadores na Europa e nos Estados Unidos. Mas estes serviços prestados por iniciativas oficiais e particulares isoladas não se dimensionavam como política educacional oficial. Caracteriza-se pela forma isolada de atendimento médico-pedagógico às pessoas deficientes em Institutos (surdos e cegos) e Hospitais (deficiência mental), centrada nos centros urbanos.

b) Iniciativas oficiais nacionais (1957 a 1993)

O Governo Federal assumiu a política educacional em 1957, por meio de campanhas. Entretanto, duas leis foram fundamentais para a consolidação

da educação especial como política educacional, a Lei Nº 4.024/61, ao dedicar um capítulo à educação de excepcionais e a lei Nº 5.692/71 ao prever no artigo 9º “tratamento especial aos excepcionais”.

Nos anos 60 a Política de Integração oferta o atendimento educacional em classes especiais no âmbito das escolas ou em escolas especializadas. O acesso à escola é para os educandos psicopedagogicamente educáveis e o modelo educacional é o terapêutico-clínico.

A política de integração, para Bueno (1999), depende das “condições pessoais” da criança e as suas bases estão no “diagnóstico” e no processo de “avaliação contínua”. Com isso, o acesso não era para todas as pessoas com deficiência. Trata-se de uma concepção de abordagem individualista ao centrar-se nas condições pessoais dos discentes, nas suas possibilidades de adaptação ao processo escolar.

Neste sentido, não problematiza as estruturas das instituições educacionais, pois são os/as alunos/as que dependendo de suas condições físicas e psicológicas integram-se ao sistema educacional. A escola não considera as diferenças individuais e culturais das crianças em sua organização social, transferindo para as pessoas deficientes a adaptação ao modelo escolar existente.

Essa política chegou às escolas do campo de forma incipiente e o modelo escolar que prevalecia era o urbanocêntrico. Não se pensava em uma escola que atendesse aos interesses e às especificidades da população do campo.

Política Inclusiva (1994)

A política de educação inclusiva é influenciada por Documentos Nacionais: a *Constituição Federal de 1988*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, o *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC) entre outros e Documentos Internacionais, entre os quais: a «*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*» e a «*Declaração de Salamanca*», que destaca a necessidade da *inclusão da pessoa com deficiência* no sistema comum de ensino.

Na escola inclusiva, segundo Oliveira (2005) busca-se:

- 1) *romper com a situação de exclusão e de discriminação* que as pessoas deficientes vivem no contexto educacional e social brasileiro;
- 2) *superar a desvinculação histórica existente entre a educação comum e a educação especial* no cenário educacional brasileiro;
- 3) *Viabilizar a democratização do espaço escolar* por meio da educação para todos.

A política de educação inclusiva pressupõe que as crianças se desenvolvem melhor num ambiente diverso e complexo, com múltiplas experiências de vida e de relações; sendo a educação vista como direito de todos.

Nesta perspectiva, a escola é que deve mudar para receber o aluno deficiente, isto é, realizar mudanças estruturais, curriculares e atitudinais, que viabilizem o processo de inclusão.

O atendimento educacional especializado (AEE) é realizado em salas de recursos multifuncionais e a escola trabalha com as diferenças, o que pressupõe um currículo e práticas educativas que respeitem as diferenças individuais e culturais dos educandos.

Interfaces entre a educação especial e a educação do campo

Na política de educação inclusiva, o atendimento educacional é realizado com a população do campo ainda de forma precária, mas já existe uma articulação, ainda que pequena, com o Movimento de Educação do Campo, no sentido de ser olhada a população do campo em suas especificidades.

Essa articulação é expressa no âmbito da legislação brasileira. A Resolução 2/2008 refere-se ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, indígenas e outros.

A legislação assegura que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais na educação de quilombolas, indígenas e do campo.

Entretanto, o que se observa é um distanciamento entre a legislação e as práticas educacionais vigentes, bem como entre a educação inclusiva e a educação do campo.

Os movimentos de educação do campo e da educação inclusiva são recentes no Brasil, emergem nos anos 90, do século XX, tendo um objetivo comum, a luta pelo direito de todas as pessoas à educação com qualidade social.

Bases teóricas e matrizes pedagógicas da educação do campo necessárias à interface com a Educação Inclusiva

A educação do campo está direcionada às diversas populações que vivem *no* e *do* campo, tendo como referência as suas especificidades históricas e socioculturais. A educação inclusiva, no âmbito da Educação Especial, destina-se às pessoas deficientes respeitando-se as suas especificidades individuais e socioculturais.

Entre a população que vive *no* e *do* campo estão pessoas deficientes, que deverão ser atendidas pelas duas políticas educacionais, a do campo e a inclu-

siva. Porém, essas políticas, apesar de já apresentarem alguns poucos pontos de aproximação, como a garantia de direitos à educação e uma legislação que contempla a população do campo, precisam avançar em termos de seus princípios e práticas educacionais, que precisam estar articuladas.

A educação especial precisa romper com os pressupostos médico-terapêuticos ainda vigente em suas práticas, focar mais em aspectos pedagógicos e articular com as bases teóricas e matrizes da educação do campo.

Movimento de Educação do Campo

A Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo de 1998 anuncia no Brasil um movimento em favor de uma educação *do* campo e para a diversidade de seus sujeitos. O que se busca nesta educação é a garantia do direito de todos (as) à educação, tendo como referência as especificidades históricas e socioculturais da população que vive *do* e *no* campo.

uma educação *do* e *no* campo. **No:** o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.26).

O Movimento de Educação do Campo defende: “uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso do país se mede pela diminuição de sua população rural” (II CNEC, 2004, p. 7).

4.2.1.1. Educação do Campo: base epistemológica

A educação do campo se situa no espaço entre fronteiras de conhecimentos e na luta política contra a invasão cultural, ou seja, da imposição da cultura dominante da cidade (urbanocêntrica) e da resistência e valorização da cultura do campo.

Magalhães (2010, p. 85) considera educação do campo a

Educação que tenha, nos princípios curriculares e pedagógicos, a garantia de refletir e incluir nas relações sociais, raciais e culturais dos sujeitos do campo o direito de ter acesso a conhecimentos selecionados pela cultura hegemônica, entretanto, que não se silencie diante de outros conhecimentos que determinam o modo de sobrevivência e resistência da população do meio rural.

Neste contexto as matrizes educacionais são a **relação entre os saberes** e o **diálogo**. Há um reconhecimento do campo como espaço cultural, cujos sujeitos possuem uma diversidade de saberes e de práticas que historicamente vêm sendo silenciadas.

A educação do campo é a que valoriza os saberes das populações do campo, saberes culturais e experienciais. Saberes produzidos nas práticas sociais, nos processos culturais, relações sociais, culturais e interpessoais. Saberes da terra, da mata, das águas, etc.

A educação do campo para Caldart (2004) se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos o que implica na relação dialógica entre os diversos saberes. Educação, portanto, que viabilize a interrelação entre os saberes provenientes das práticas sociais com os saberes escolares. Saber experiencial apreendido no cotidiano social, através da oralidade (OLIVEIRA, MOTA-NETO, 2008, p.73). Esta questão epistemológica é fundamental na educação do campo.

4.2.1.2. Educação do Campo: base antropológica

Considera-se os sujeitos do campo como seres construtores de sua história e não alienados ao modo de viver e saberes da cidade. Como seres pensantes do seu modo de ser e de viver em sociedade.

Para Caldart (2004, p. 28) a perspectiva da educação do campo

é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino [...] a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação.

A matriz educacional emergente é a *autonomia*, que na visão de Freire (1997) é construída historicamente, a partir das experiências e decisões que homens e mulheres vão tomando ao longo de sua existência.

4.2.2.3. Educação do campo: base cultural

Para Oliveira-Neto e Rodrigues (2008, p. 31): “a história do lugar está diretamente ligada à história dos que nele e com ele interagem, à prática social cotidiana, que é repassada de geração para geração, estando imbricada na cultura destes atores e grupos sociais”.

Se o lugar é construído na história de vida dos sujeitos, então, há a necessidade de se respeitar “a dinâmica de cada grupo social. Respeitar suas especificidades e modos de vida, pois estes, em grande parte, estão diretamente ligados à cultura e as tradições desses grupos” (OLIVEIRA-NETO; RODRIGUES, 2008, p. 31).

O respeito ao local e suas tradições culturais constitui um princípio fundamental da educação do campo.

Na visão de Caldart (2004, p. 32) a educação do campo:

Precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

Neste sentido, na educação do campo há necessidade de considerar-se o sujeito do campo enraizado em suas práticas produtivas e sociais, nas quais são construídos os seus saberes culturais.

A matriz pedagógica é o *diálogo* entre os sujeitos de conhecimento e da cultura.

Brandão (2002, p. 24) considera que:

Viver uma cultura é conviver *com* e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores, o desenho do bordado e o tecelão. [...] A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa.

A cultura por estar enraizada na vida social material e simbólica de homens e mulheres, é formadora humana e construtora de identidades.

Freire (1980, p. 109) compreende a cultura numa perspectiva humanista e política. A cultura é concebida como “toda criação humana”, significando que toda a produção humana é cultural e que somos sujeitos culturais. Como sujeitos em relação com o mundo construímos nossa identidade cultural.

4.2.1.4. Educação do campo: base ético-política

A educação do campo se apresenta engajada politicamente com as classes populares e com os movimentos sociais, bem como comprometida com a formação ética e cidadã dos indivíduos.

Para Caldart (2004, p. 34) a educação do campo:

Além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas

gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.

O campo é considerado espaço de construção de uma educação pautada em novos valores e relações solidárias e de respeito às especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais de seus sujeitos.

As matrizes educacionais que se configuram neste contexto são a *eticidade* e a *críticidade*.

A eticidade pressupõe a ética em sua dimensão cultural. Para Dussel (2000) cada cultura possui um sistema de eticidade, um *ethos* cultural, ou seja, dos costumes dos povos, de suas práticas morais é elaborada uma história da eticidade que se dimensiona em uma história mundial.

Nesta perspectiva, o conteúdo de toda a norma, ato humano, instituição ou sistema de eticidade deve possibilitar o desenvolvimento da vida humana em sociedade.

A Críticidade requer uma educação formadora de consciência crítica, que na visão de Freire (1983) possibilita a denúncia da opressão social e o anúncio da libertação. Isto significa que:

A luta pela libertação dos excluídos, dos oprimidos do sistema social e educacional pressupõe uma responsabilidade ética, histórico-política, em relação ao Outro, que implica em *críticidade*, *opção e decisão*, e que não pode deixar de estar presente tanto na formação quanto na prática pedagógica de educadores/as (OLIVEIRA, 2003, p. 48).

A educação do campo, desta forma, consiste em uma educação problematizadora e crítica que fomente a convivência ética de respeito à diferença e à diversidade cultural.

4.3. Diálogo entre a educação do campo e a educação especial visando mudanças nas práticas educacionais

Essas bases teóricas e matrizes da educação do campo apontam a necessidade de mudanças na política e práticas da Educação Especial.

A Educação Especial pela base epistemológica necessita promover a formação humana. O ser humano precisa ser considerado o centro da educação, o que implica em reconhecer e valorizar os saberes/capacidade de aprender dos sujeitos da educação especial que vivem no campo. Por meio da base antropológica precisa promover a autonomia dos educandos, sendo reconhecidos como sujeitos de seu conhecimento, sua história e cultura e pela base cultural compreender e tratar o sujeito da educação especial do campo enraizado

em suas práticas produtivas e sociais, valorizando os seus saberes culturais e experiências de vida. Manter diálogo, que permita aos sujeitos da educação especial dizerem suas palavras, expressarem suas concepções e leitura de mundo.

A base ético-política permite desenvolver a eticidade para fomentar práticas solidárias e coletivas, superando as práticas individuais e isoladas, com respeito às diferenças individuais e culturais. Viabilizar a criticidade dos sujeitos, capaz de problematizar os contextos e práticas de exclusão social. Colocar a escolarização como uma questão de direito e de superação da desigualdade social.

Com esses pressupostos a prática da educação especial no campo possibilita superar o modelo terapêutico-clínico, por meio de ações pedagógicas coletivas, trabalhando as diferenças de forma solidária e não competitiva; promove a autonomia dos sujeitos da educação especial, superando o olhar de não aprendente, valorizando as suas potencialidades, bem como atende às demandas socioculturais dessa população, que vive em contextos socioculturais diversos e com especificidades regionais, ao considerar o educando engajado politicamente em seu contexto cultural.

Conclusões

A política de educação inclusiva além de ser direcionada teoricamente, por meio de documentos internacionais, vem sendo implantada, de forma hegemônica, com base em documentos legais, existindo um distanciamento entre o que afirmam os documentos e as práticas escolares.

Quando se estabelece a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo observa-se algumas aproximações em termos legais, mas um grande distanciamento em termos teóricos. Por isso, compreende-se a necessidade do diálogo entre os pressupostos teóricos do Movimento de Educação do Campo com a Educação Especial para que haja mudanças significativas na política e práticas educativas desta modalidade de ensino.

As bases epistemológica, antropológica, cultural e ético-políticas da Educação do Campo e suas matrizes pedagógicas: autonomia, diálogo, eticidade e criticidade favorecem à Educação Especial no campo e apontam a necessidade de mudança tanto na política quanto nas práticas educacionais da Educação Especial, porque atendem as demandas existenciais e socioculturais dessa população.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

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: CNE, 2008.

BUENO, José Geraldo. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. V3. Nº5. São Paulo: ABPEE. Setembro. 1999.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional, 2004.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. (Org.) Caldart, R. Salete et al. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

II **Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis - RJ: Vozes. 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6e. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.1983

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11 ed. Rio de Janeiro, RJ Paz e Terra, 1980.

MAGALHÃES, Leila de Lima. A Lei nº 10.639/03 na Educação do campo: garantindo direito à educação do campo. In. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez.1996.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; MOTA NETO, João Colares. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Cartografia ribeirinhas: saberes e representações sobre**

práticas sociais cotidianas de alfabetizando Amazônidas. 2 ed. Belém, PA: EDUEPA, 2008.

_____. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Leituras Freireanas sobre educação.** São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa; RODRIGUES, Denise Souza Simões. O lugar de estar sendo dos sujeitos amazônidas rurais-ribeirinhos. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Cartografia ribeirinhas:** saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando Amazônidas. 2 ed. Belém, PA: EDUEPA, 2008.

CONSTRUÇÃO DAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Washington Cesar Shoiti Nozu²

Resumo

O presente texto objetiva analisar a produção acadêmica brasileira sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, com foco nas teses de doutorado e dissertações de mestrado. Trata-se de um estudo bibliográfico e bibliométrico, operacionalizado mediante: a revisão conceitual das interfaces Educação Especial – Educação do Campo; a descrição dos grupos de pesquisas que atuam na área; a sistematização de indicadores quantitativos de teses e dissertações acerca da temática. Ao final, apresenta algumas reflexões relacionadas ao estado da produção do conhecimento sobre a escolarização de estudantes camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Estado da Arte. Educação Especial. Educação do Campo.

Palavras iniciais

A análise acadêmica da escolarização de estudantes camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem sido tratada sob a denominação “Interface Educação Especial e Educação do Campo” (CAIADO; MELETTI, 2011; MARCOCCIA, 2011; CAIADO; GONÇALVES, 2013; GONÇALVES, 2014; FERNANDES, 2015; SÁ, 2015; ANJOS, 2016; NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016; NOZU, 2017; SILVA, 2017; ANJOS, 2018; NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018).

Em artigo seminal, cuja denúncia evidenciava o silenciamento da produção científica sobre a temática, Caiado e Meletti (2011, p. 94) questionaram: “o que temos de conhecimento produzido sobre a interface da Educação Especial na educação do campo?”. Na mesma temporalidade, Marcoccia (2011, p. 64) afirmava que “a pouca quantidade de trabalhos acerca da interface educação do campo e educação especial revela que a trajetória da temática no campo das pesquisas em educação no país está em fase inicial, portanto, é uma história que precisa ser construída”.

Diante dessas provocações, nesse texto pretendemos analisar a produção

² Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE).

acadêmica brasileira sobre as interfaces³ Educação Especial e Educação do Campo, com ênfase nas teses de doutorado e dissertações de mestrado. Parte desse empreendimento resulta de uma atualização de dados tratados em trabalhos anteriores (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016; NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018), de modo a ampliar o quadro analítico para que possamos refletir sobre a indagação: em qual etapa a construção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo se encontra atualmente?

Nessa movimentação, procedemos, metodologicamente, com a realização de um estudo bibliográfico e bibliométrico, por meio da articulação de dados qualitativos e quantitativos. Os resultados serão organizados em três seções: Construção das Interfaces: movimentos políticos, pedagógicos e epistemológicos; Grupos de Pesquisas sobre as Interfaces; Indicadores da Produção em Teses e Dissertações. Na sequência, apresentaremos algumas reflexões relacionadas ao estado da arte da produção científica nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Construção das Interfaces: movimentos políticos, pedagógicos e epistemológicos

Ainda que a atenção científica dada às interfaces seja recente, sobretudo com a realização de pesquisas na última década, alguns registros indicam pontos de contato entre a Educação Especial e a Educação do Campo desde meados do século XX. Na década de 1940, destacamos as propostas pedagógicas de Helena Antipoff para os chamados “excepcionais”, na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais (RAFANTE, 2006). Além disso, em 1960, considerando “o elevado índice de cegueira no Brasil, que notadamente atingia as populações das zonas rurais”, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) firmou um convênio de cooperação de assistência educacional com a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), objetivando o treinamento no sistema braile de professores rurais e missões rurais e a formação do “cego rural” para o trabalho agropecuário (CARDOSO; MARTÍNEZ, 2019, p. 8).

A partir da década de 1990, os discursos das agências multilaterais – dentre as quais enfatizamos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – passaram a difundir a universalização do ensino, o atendimento às necessidades educacionais especiais e a valorização da diversidade sociocultural. Nesse processo, sob o princípio da Educação Inclusiva, as discussões em torno do direito à educação de grupos marginalizados historicamente, tais como as populações com deficiência e camponesas,

³ Doravante, utilizaremos o termo “interfaces”, considerando que as articulações entre a Educação Especial e a Educação do Campo são múltiplas, plurais e diversas.

passam a ser veiculadas em declarações internacionais.

No Brasil, essas influências globais ganharam corporeidade textual quando muitos documentos na área da Educação foram publicados com vistas ao atendimento às demandas das “diversidades”, tais como aqueles em vigência que expressam as propostas da Educação Especial e da Educação do Campo.

A Educação Especial, compreendida como uma modalidade de ensino, organiza-se mediante uma série de serviços, recursos e estratégias, a ser realizada tanto nas escolas comuns quanto nas instituições especializadas, para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (BRASIL, 1996). Na perspectiva da Educação Inclusiva, as ações governamentais têm orientado a matrícula do PAEE nas classes comuns das escolas do ensino regular, ofertando o Atendimento Educacional Especializado prioritariamente nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, de forma complementar/suplementar e no contraturno da escolarização (BRASIL, 2008a; 2014).

A Educação do Campo, por seu turno, é entendida como uma proposta constituída no bojo dos movimentos sociais do campo, a partir dos sonhos, dos interesses e das necessidades das variadas populações camponesas: agricultores familiares, trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, acampados e assentados da Reforma Agrária, indígenas, caiçaras, povos das florestas, quilombolas, caboclos, dentre outras (BRASIL, 2008b). As escolas do campo devem observar as especificidades da vida camponesa, podendo ser organizadas em regime de alternância, em consonância com as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas (BRASIL, 1996).

A previsão das interfaces Educação Especial e Educação do Campo é enunciada no plano político-normativo com os documentos: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008b); e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Embora tais documentos sejam relevantes na garantia do direito à escolarização das populações camponesas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, suas 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).

Nesse sentido, as operacionalizações nos diversos contextos, as nuances,

as particularidades, as aproximações, as possibilidades e as fragilidades das interfaces Educação Especial e Educação do Campo têm sido reveladas por meio de pesquisas acadêmicas.

Dentre os pesquisadores que têm se dedicado ao tema, destacamos as contribuições das Professoras Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Universidade do Estado do Pará – UEPA), Dr^a. Katia Regina Moreno Caiado (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar) e Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno (Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD), cujas publicações, orientações, palestras e atuações para a disseminação do objeto nos fazem reconhecê-las, honrosamente, como as “arquitetas” da construção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Grupos de Pesquisas sobre as Interfaces

Para conhecer as movimentações da temática das interfaces Educação Especial e Educação do Campo no meio científico brasileiro, perscrutamos o sítio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁴, precisamente junto às informações disponíveis na Plataforma Lattes⁵.

Inicialmente, realizamos consulta parametrizada no “Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil”⁶, na base corrente, efetuando busca nos campos “Nome do Grupo”, “Nome da Linha de Pesquisa” e “Palavras-chave da Linha de Pesquisa”.

Com o termo de busca “Educação Especial”, levantamos 262 grupos de pesquisa. Para o descritor “Educação do Campo”, identificamos 284 grupos de pesquisa. Com o intuito de alcançar os grupos que atuam nas interfaces, procedemos com combinações entre os seguintes termos de busca: “Educação Inclusiva”, “Educação Especial”, “Educação do Campo”, “Educação no Campo”, cujos resultados registraram oito grupos de pesquisa. Considerando que, em 2016, foram localizados quatro grupos de pesquisa nas interfaces Educação Especial – Educação do Campo (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016), evidenciamos o aumento de grupos e pesquisadores interessados pela abordagem desse objeto.

Na sequência, apresentamos, no Quadro 1, os oito grupos de pesquisa nas interfaces Educação Especial – Educação do Campo, identificados na consulta parametrizada. A ordenação dos grupos de pesquisa no quadro teve como critério o ano de formação.

⁴ Disponível em: <<http://cnpq.br>>.

⁵ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>.

⁶ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 07/06/2019.

Quadro 1. Grupos de Pesquisa nas Interfaces Educação Especial – Educação do Campo

Grupo de Pesquisa, Instituição do Grupo e Ano de Formação	Líder(es)	Linha de Pesquisa, objetivo e palavras-chave
Grupo de Estudo, Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Inclusiva (GEPEEI) UFPA – 1997	Wanderleia Azevedo Me-deiros Leitão e Waldir Ferreira de Abreu	<i>Práticas sustentáveis, inclusivas e formação de professores nas escolas públicas do campo e da cidade.</i> Objetivo: Realizar estudos e pesquisas sobre Educação Ambiental, Educação do Campo e Educação Inclusiva com a intenção de possibilitar a inserção dessas temáticas nas práticas cotidianas das escolas do campo e da cidade e contribuir com a formação dos professores e estudantes que atuam na Educação Básica, verificando possíveis articulações entre as práticas de Educação Ambiental, Educação do Campo e Educação Inclusiva Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Inclusiva; Pluralismo Religioso; Educação Básica; Formação de Professores; Educação Ambiental.
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) UFGD – 2006	Aline Maira da Silva e Washington Cesar Shoitinozu	<i>Interfaces entre Educação Especial e Educação do/no Campo.</i> Objetivo: investigar as articulações entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo, com ênfase nos sujeitos, nos tempos e espaços educativos, nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. Palavras-chave: Educação Especial; Público alvo da Educação Especial; Inclusão escolar; Educação do/no Campo.
História da Educação Matemática: aspectos históricos, curriculares e culturais (GHIsamahcc) UFOP – 2008	Marger da Conceição Ventura Viana e Milton Rosa	<i>Educação Matemática e Educação Inclusiva.</i> Objetivo: Estudar teorias relacionadas com a educação inclusiva, bem como a sua utilização no processo de trabalho de campos em investigações relacionadas com esta área. Nessa linha, a educação inclusiva é percebida de uma maneira mais ampla, que inclui os alunos com deficiências, os alunos aprendizes de português, a educação rural e no campo, os quilombolas, os indígenas, etc... Palavras-chave: educação no campo; Educação inclusiva; educação rural; quilombolas; línguas indígenas
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial UFSCar – 2009	Rosimeire Maria Orlando e Heulália Charalo Rarfante	<i>Educação Especial e Educação do Campo.</i> Objetivo: Pesquisar sobre a educação especial em escolas do campo: formação do professor, práticas pedagógicas, políticas públicas. Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Especial.
Rede Educação Inclusiva na Amazônia UEPA 2010	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	<i>Educação Inclusiva.</i> Objetivo: desenvolver estudos sobre políticas e práticas de educação inclusiva no Estado do Pará. Palavras-chave: Educação; Inclusão.

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/HISTEDBR) UFSCar – 2010	Luiz Bezerra Neto	<i>Educação Especial no Campo.</i> Objetivo: Estudar e pesquisar sobre a educação especial nos diferentes níveis e modalidades da educação do campo. Palavras-chave: Educação Especial; Educação do Campo.
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia (GEPEEAm) UEPA – 2014	Ana Paula dos Santos Fernandes	<i>Educação Especial do Campo.</i> Objetivo: Desenvolver estudos e pesquisas sobre a problemática da educação do campo e suas relações nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em interface com a Educação Especial. Palavras-chave: Educação Especial do Campo.
Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) UFPA – 2015	Waldma Máira Menezes de Oliveira e Cyntia Franca Cavalcante de Andrade da Silva	<i>Educação Inclusiva no Campo.</i> Objetivo: Desenvolver pesquisas sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência que residem no campo. Palavras-chave: Educação do Campo; Inclusão; Educação Especial.

Fonte: elaboração própria (2019)

Dos oito grupos de pesquisa dispostos no Quadro 1: dois estão vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA) – o GEPEEI e o GESAT, respectivamente, o mais antigo (1997) e o mais recente (2015) dentre os grupos sob análise; dois situam-se na UEPA – a Rede Educação Inclusiva na Amazônia e o GEPEEAm; dois na UFSCar – o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial e o GEPEC/HISTEDBR; um na UFGD – o GEPEI; e um na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – o GHisemahcc. Assim, temos quatro grupos na Região Norte, três na Região Sudeste e um na Região Centro-Oeste.

Para o levantamento de pesquisadores, consultamos o Currículo Lattes⁷, em “Buscar Currículo”. Selecionamos o modo de busca “Assunto”, com a combinação dos descritores “Educação Especial” AND “Educação do Campo” AND “Interface”, nas bases “Doutores” e “Demais pesquisadores (Mestres, Graduados, Estudantes, Técnicos, etc.)”, com a nacionalidade “Brasileira”, cujo resultado apontou para 186 pesquisadores.

Indicadores da Produção em Teses e Dissertações

Com o intuito de analisar a construção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, temos acompanhado a produção científica brasileira em teses e dissertações, sobretudo mediante consultas no Catálogo de Teses e

⁷Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>. Acesso em: 08/08/2019.

Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁸.

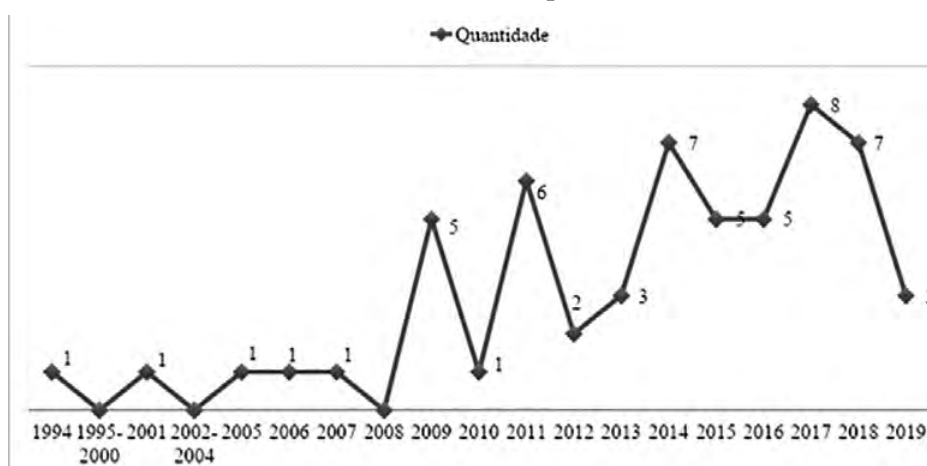
Em 2016, localizamos uma tese e 11 dissertações sobre a temática (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016). No ano de 2018, com busca mais abrangente, envolvendo os repositórios internos de Instituições de Ensino Superior (IES), identificamos 41 produções: 10 teses e 31 dissertações (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018).

Visando atualizar e aprofundar esse mapeamento, em junho de 2019 realizamos escavações: no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT; em repositórios internos de IES; na revisão da literatura e nas referências de teses e dissertações encontradas e/ou artigos científicos; no Currículo Lattes de pesquisadores do tema; e, por fim, com busca ampla no Google.

As buscas foram feitas sem recorte temporal, objetivando levantar o maior número de produções existentes, com o uso dos seguintes descritores combinados: “Interface”; “Educação Inclusiva”; “Educação Especial”; “Deficiência”; “Educação do Campo”; “Educação no Campo”; “Educação Rural”; “Escola do Campo”; “Escola Rural”; “Indígenas”; “Assentados”; “Quilombolas”; “Ribeirinhos”; “Trabalhadores Rurais”.

Os resultados sinalizaram para a existência de 57 produções que, de alguma forma, abordam as articulações entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Na sequência, apresentamos alguns indicadores dessa produção.

Gráfico 1. Distribuição Temporal da Produção

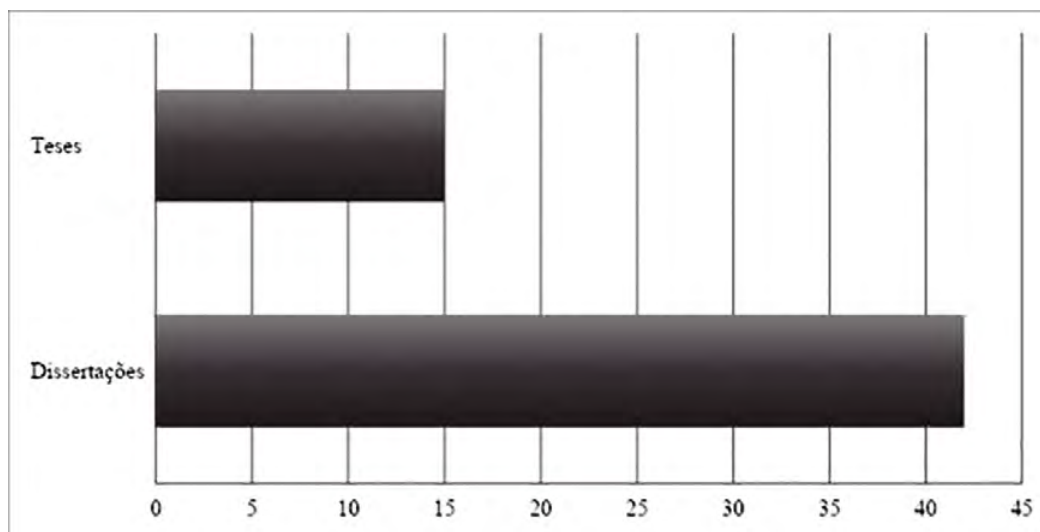


Fonte: elaboração própria (2019)

⁸ É salutar destacar que a atualização de dados dessas bases depende, dentre outras ações, da alimentação feita pelos Programas de Pós-Graduação. Assim, o fato de uma tese e/ou dissertação ser defendida não implica em sua disponibilização imediata junto a essas bases. Nessa direção, muitas teses e dissertações passam a compor o banco de dados dessas bases após anos de suas defesas nos Programas de Pós-Graduação.

Considerando que a primeira produção identificada data de 1994 e que as mais recentes correspondem ao ano corrente (2019)⁹, os estudos levantados compreendem um período de 25 anos. Até o ano de 2008, a produção se mostrou escassa, com apenas cinco trabalhos. Contudo, a partir de 2009 a produção aumentou consideravelmente: dos 57 trabalhos, 52 resultam da última década.

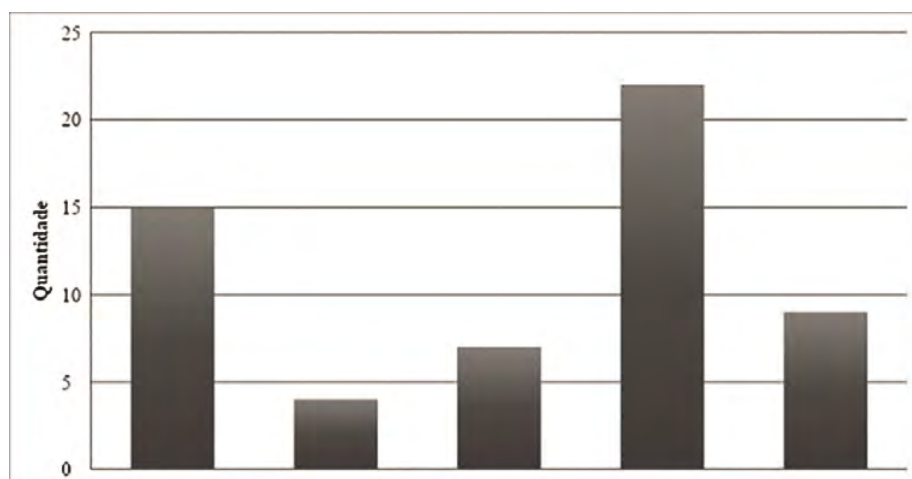
Gráfico 2. Distribuição pela Natureza da Produção



Fonte: elaboração própria (2019)

Das 57 produções, 42 são dissertações de mestrado (correspondendo cerca de 74,00%) e 15 são teses de doutorado (cerca de 26,00%). O primeiro trabalho na interface é uma dissertação, defendida em 1994. Já a primeira tese teve sua defesa somente no ano de 2010.

Gráfico 3. Distribuição da Produção por Regiões do País

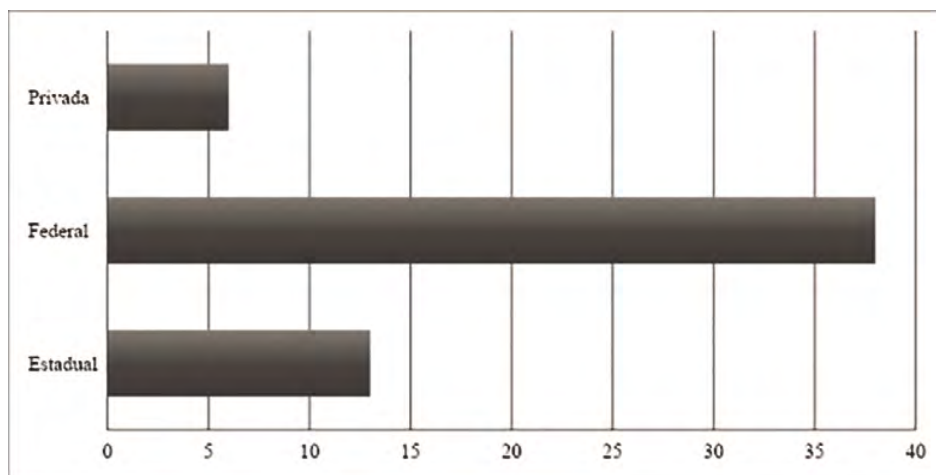


Fonte: elaboração própria (2019)

⁹ Como já sinalizado, as buscas foram feitas em junho de 2019.

A distribuição regional de teses e dissertações nas interfaces Educação Especial – Educação do Campo concentra-se no Centro-Sul do país: o Sudeste detém cerca de 39,00% da produção; o Centro-Oeste 26,00%; o Sul com 16,00%; o Norte com 12,00%; e o Nordeste com 7,00%.

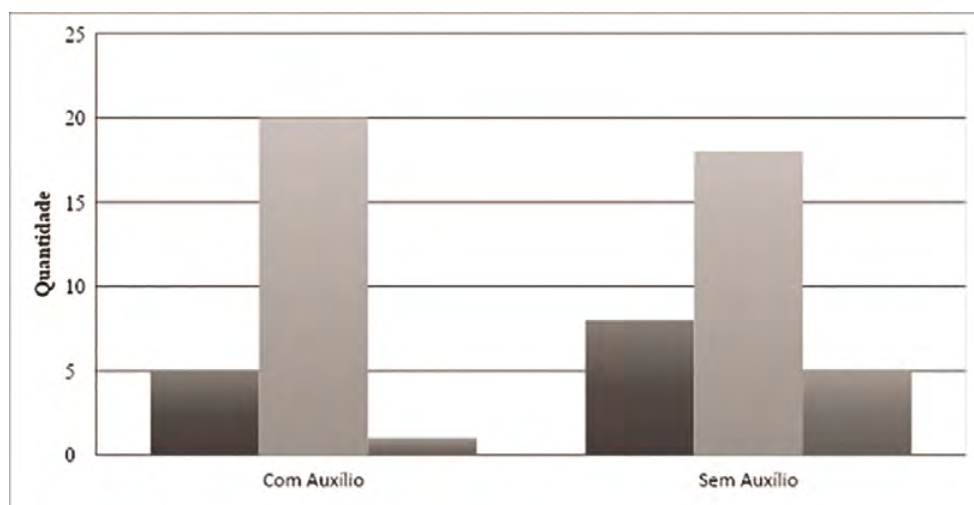
Gráfico 4. Distribuição da Produção por Dependência Administrativa das IES



Fonte: elaboração própria (2019)

Quanto à dependência administrativa, a produção de teses e dissertações concentra-se em Programas de Pós-Graduação de instituições federais (com 38 trabalhos), seguidas das estaduais (13) e privadas (seis).

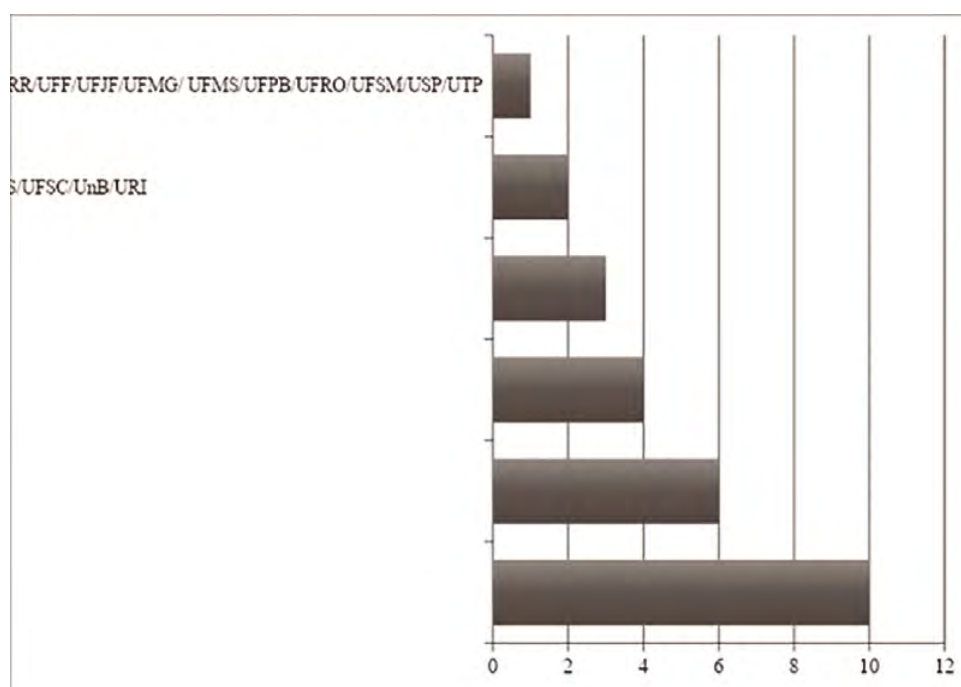
Gráfico 5. Distribuição da Produção com e sem Auxílio por Dependência Administrativa das IES



Fonte: elaboração própria (2019)

Dentre os seis trabalhos advindos de instituições privadas, um recebeu auxílio; dos 13 oriundos de instituições estaduais, cinco tiveram auxílio; e dos 38 de origem federal, 20 foram financiados.

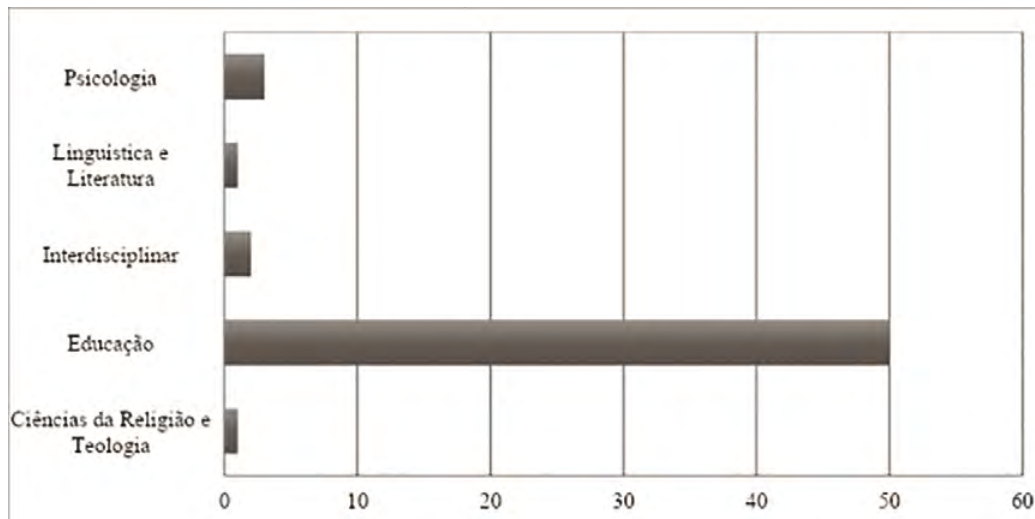
Gráfico 6. Distribuição da Produção por IES de Defesa



Fonte: elaboração própria (2019)

A UFGD é a IES com o maior número de trabalhos defendidos nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, com 10 produções. Na sequência, aparece a UFSCar, com seis trabalhos, e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com quatro. Com três trabalhos cada, temos a UEPA, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Com duas defesas cada, registramos a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Por fim, com uma defesa temos a Escola Superior de Teologia (EST), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Estadual de Roraima (UERR), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Rondônia (UFRO), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

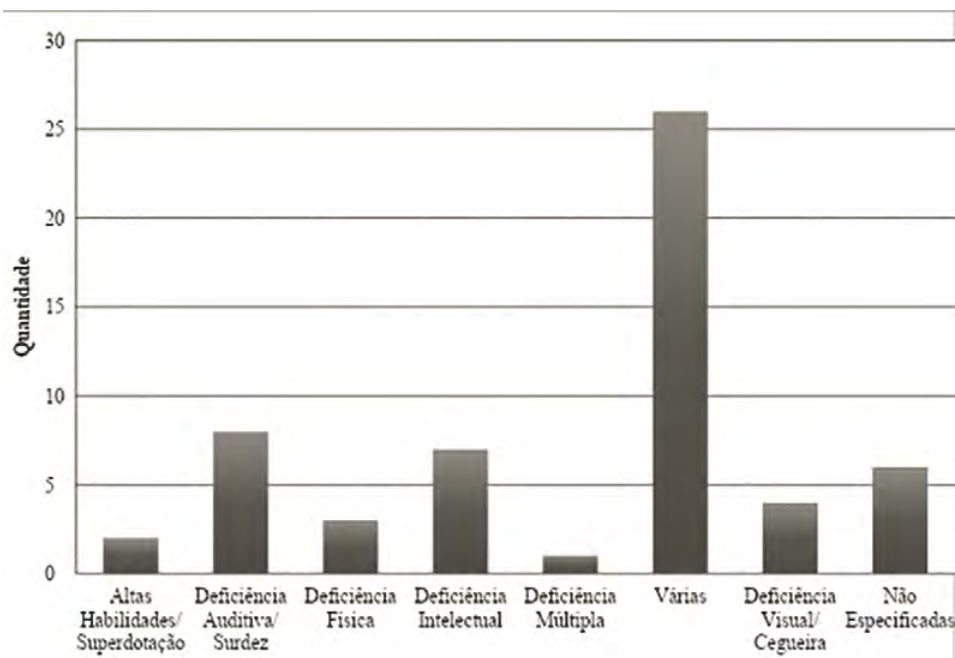
Gráfico 7. Distribuição da Produção por Área de Avaliação do Programas de Pós-Graduação



Fonte: elaboração própria (2019)

As teses e as dissertações nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo concentram-se em Programas de Pós-Graduação na Área de Educação, conforme avaliação da CAPES, representando cerca de 88,00% da produção.

Gráfico 8. Distribuição da Produção por PAEE

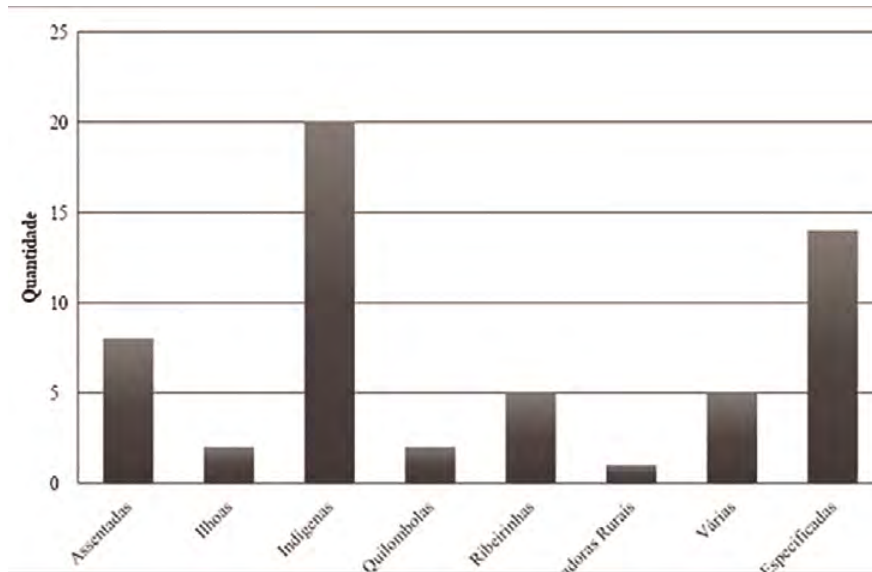


Fonte: elaboração própria (2019)

Os trabalhos produzidos abordam, predominantemente, variados grupos de alunos tidos como PAEE, cerca de 46,00% do total. Na sequência, oito pes-

quisas tratam da deficiência auditiva/surdez (14,00%), sete da deficiência intelectual (12,00%), seis não especificam o PAEE (10,50%), quatro investigam a deficiência visual/cegueira (7,00%), três a deficiência física (5,00%), dois as altas habilidades/superdotação (3,50%) e um estuda a deficiência múltipla (2,00%).

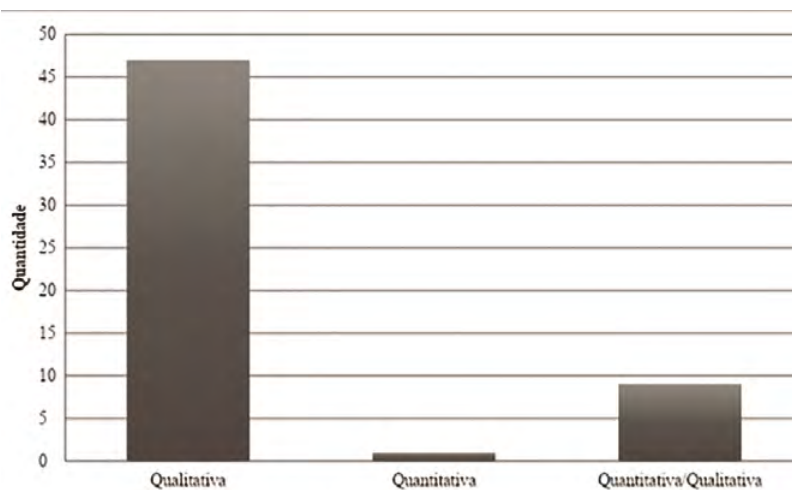
Gráfico 9. Distribuição da Produção por População do Campo



Fonte: elaboração própria (2019)

No que concerne às populações do campo, há predomínio de investigações sobre os indígenas (35,00%). Cerca de 24,25% dos trabalhos não especificam as populações do campo pesquisadas. Em seguida, aparecem os assentados, como alvo de 14,00% dos estudos; populações do campo variadas, representando 9,00%; ribeirinhas, também com 9,00%; ilhoas com 3,50%; quilombolas com 3,50%; e, por fim, trabalhadores rurais com 1,75%.

Gráfico 10. Distribuição da Produção por Abordagens das Pesquisas

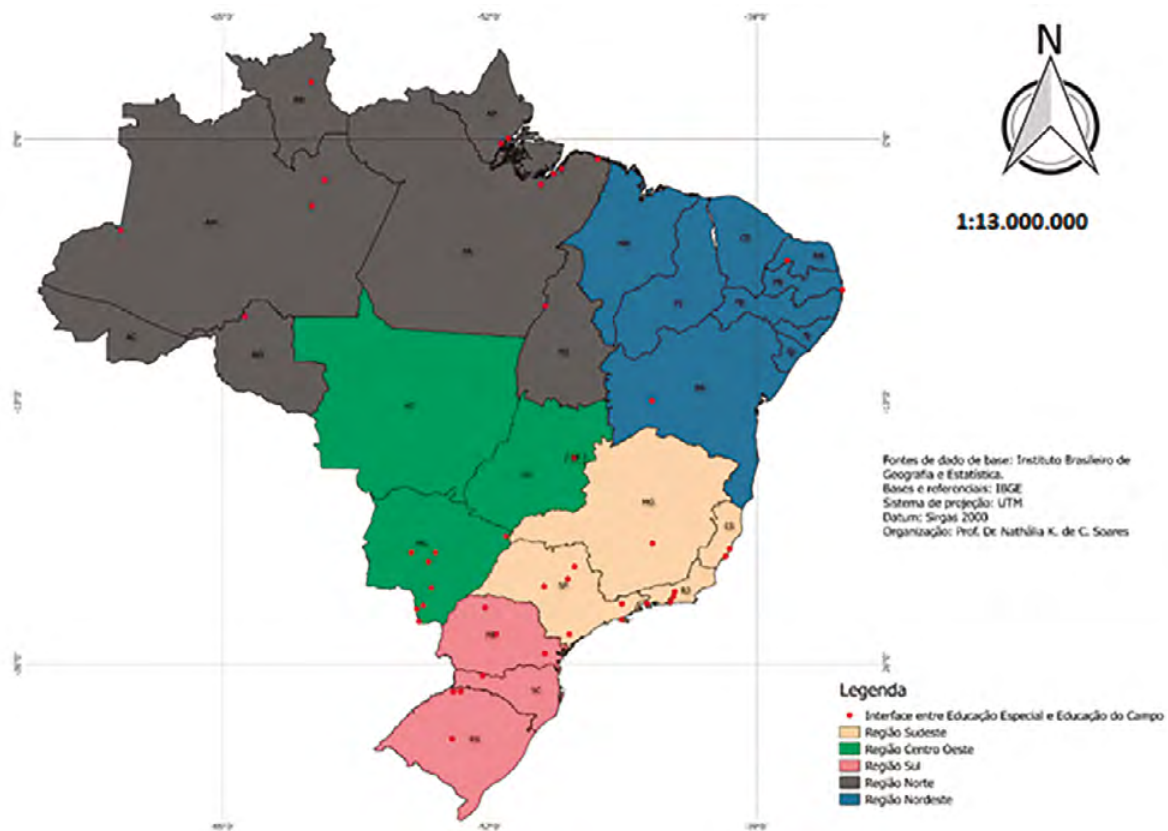


Fonte: elaboração própria (2019)

Quanto às abordagens adotadas nas pesquisas relacionadas às interfaces Educação Especial – Educação do Campo, há uma hegemonia daquelas caracterizadas como qualitativas, representando cerca de 82,50% da produção. A abordagem qualitativa/quantitativa corresponde a 15,75% e a quantitativa 1,75% dos trabalhos analisados.

A partir das descrições feitas nas teses e dissertações que realizaram pesquisas empíricas, elaboramos um mapa com a espacialização das investigações nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Figura 1. Espacialização das Investigações nas Interfaces



Fonte: elaborado por Nathália Soares a partir de dados da pesquisa (2019)

Na Figura 1, indicamos com pontos vermelhos os municípios brasileiros nos quais foram desenvolvidas pesquisas sobre as interfaces Educação Especial – Educação do Campo. Nessa espacialização, salientamos que cada município recebeu um único ponto vermelho, ainda que alguns tenham se constituído como cenário de mais de uma investigação, tal qual Dourados/MS e Abaetetuba/PA.

Mais que evidenciar a localização das pesquisas empíricas já empreendidas, esperamos com a Figura 1 auxiliar a projeção de novos estudos, sobretudo em contextos nos quais a temática ainda não foi explorada. Isso

porque, acompanhando as exortações de Jesus e Anjos (2012, p. 1821), “entendemos fundamental ampliarmos essa rede inicial para outras regiões e outros Estados brasileiros, fazendo abrir espaços de discussão, criando zonas de inteligibilidade e de diálogo entre a educação especial e a educação do campo”.

Algumas reflexões e problematizações

A abordagem das interfaces Educação Especial e Educação do Campo por grupos de pesquisa e por teses e dissertações, no Brasil, foi ampliada na última década (2009-2019). Atualmente, registramos a atuação de oito grupos de pesquisa envolvidos na temática e a publicação de 57 produções acadêmicas em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (15 teses e 42 dissertações). Isso sem contabilizar os artigos de revistas, livros/capítulos e trabalhos em anais de eventos, que não foram alvo de levantamento do presente texto. Além disso, buscas por assunto no Currículo Lattes do CNPq apontam 186 pesquisadores que se relacionam, de alguma forma, com o objeto em análise.

Diante dos dados, e com o intuito de problematizar algumas afirmações que integram, inadvertidamente, as justificativas de trabalhos científicos na área, perguntamos: é possível falarmos ainda em escassez de produções sobre o tema?

Por um lado, os indicadores quantitativos apresentados, ao considerarem a totalidade das populações de abrangência da Educação Especial e da Educação do Campo, evidenciam um aumento significativo da produção científica. Por outro lado, cabe destacar que algumas populações-alvos dessas interfaces permanecem invisibilizadas e/ou receberam pouco tratamento analítico.

De todo modo, entendemos que a construção das interfaces Educação Especial – Educação do Campo constitui-se num movimento permanente e dialético, sobretudo em razão das diferentes realidades, das políticas educacionais, dos microcontextos escolares, das práticas sociais e pedagógicas cotidianas, que fomentam a emergência de outras miradas, reflexões, críticas e possibilidades acerca da escolarização de alunos camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. F. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ANJOS, T. F. **Educação especial no campo**: desafios à escolarização na esco-

la agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** (2008). Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Resolução n. 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.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50 (Especial), p. 179-193, maio 2013.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93104, maio-ago., 2011. Edição Especial.

CARDOSO, F. L. M.; MARTINÉZ, S. A. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, 2019.

FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense.** 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

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.

JESUS, D. M.; ANJOS, C. F. Tecendo interfaces entre a educação especial e a educação do campo: o cenário do Espírito Santo. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 1820-1829.

- 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.
- NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo**: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2017.
- NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Interface educação especial – educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 489-502, 2016.
- 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**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.
- RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira**: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948. 2006. 247 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2006.
- SÁ, M. A. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá**. 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- SILVA, L. F. **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.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: VISIBILIZANDO INTERFACE PELA NARRATIVA

Christiano Felix dos Anjos
Claudiana Raymundo dos Anjos

Resumo

A Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo historicamente tem sido silenciada tanto nas práticas escolares quanto na produção de conhecimento científico. A partir da cartografia simbólica de Boaventura de Sousa Santos (2011) buscamos (des)territorializar e (re)territorializar pensamentos hegemônicos que fazem com que a Educação do Campo e a Educação Especial não se enxerguem ou percebam uma dentro da outra. Para o desenvolvimento desse artigo, trouxemos um recorte de nossa dissertação e elegemos dentre outras, uma narrativa do pesquisador Rogério Caliari que em sua tese produziu conhecimento sobre a Escola Família Agrícola de Olivânia no Estado do ES. Com o objetivo de visibilizar a Educação Especial dentro do contexto de sua pesquisa e de compreender o que se encontrava para além do texto escrito, realizamos uma entrevista semiestruturada com o pesquisador em busca de novos/outros olhares que permitissem desvelar pistas sobre a Interface. A partir da narrativa, pudemos aprender embriões de saberes e práticas da Interface ao mesmo tempo que emergiu a existência de mecanismos que forçam o seu silenciamento nas realidades camponesas.

Palavras-Chave: Educação Especial. Educação do Campo. Interface.

Introdução e justificativa

Nas últimas décadas, poucos estudos têm procurado se debruçar sobre os processos de escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, o que demarca a fragilidade que as pesquisas acadêmicas têm em pensar esse alunado.

Por sua vez, a própria realidade escolar das modalidades de ensino da Educação do Campo e da Educação Especial por si só já são fragilizadas e invisibilizadas. Percebemos isso quando recorremos aos percursos históricos dessas duas áreas de conhecimento, nos quais se evidenciam avanços e retrocessos pela luta dos direitos do povo do campo e do aluno público-alvo da Educação Especial em ter acesso a uma escolarização que garanta os direitos de uma educação de qualidade e para todos (ANJOS, 2016).

Nesse sentido, é importante chamar a atenção ao que entendemos por Educação do Campo:

[...] se tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26)

Por sua vez, a Educação Especial, como preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...] A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 10-11)

Assim sendo, nos debruçando sobre a Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, percebemos que ela só vem ganhando destaque a partir de 2002, com a resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com as Diretrizes complementares para a Educação do Campo (BRASIL, 2008), e com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Para além da garantia de direitos, esses documentos são importantes marcos legais que permitem disparar movimentos via políticas públicas que buscam a garantia do direito e a materialização de ações que possibilitem efetivamente pensar a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

A Interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial é composta por muitas fragilidades e acabam tomando forças cada vez maiores, a ponto dessas experiências serem invisibilizadas (SANTOS, 2007); ou seja, não levadas em conta, em favor de uma perspectiva predominante de educação voltada à especificidade da cidade. Isso nos diz que a Educação do Campo acaba por perder seu *status* legitimado e sua garantia constitucional do direito à educação para aqueles que se encontram em localidades rurais.

Evidenciando as lacunas e fragilidades de pesquisas, Caiado e Meletti (2011), Anjos (2016), e Nozu (2017) apontam para a discussão sobre a Interface da Educação Especial com a Educação do Campo e nos revelam pistas e subsídios que nos fazem direcionar o olhar para o fato de que, academicamente, ainda existem pouquíssimos estudos sobre o tema.

Por outro lado, a invisibilização oriunda da falta dessas pesquisas na área expõe a necessidade de se desvelar esse movimento que avance com a “percepção” e problematização do que Caiado e Meletti (2011) chamam de um “silêncio” em relação à Interface. Essas autoras nos chamaram a atenção para esse silenciamento quando analisaram 20 anos do Grupo de Trabalho – GT 15, responsável pelas pesquisas da Educação Especial no encontro anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) e não encontraram nenhum artigo escrito, submetido ao encontro que levasse em consideração essa temática.

Esse silenciamento é algo que nos preocupa em nossa realidade local de produção de conhecimento dentro da Universidade Federal do Espírito Santo. Assim sendo, buscamos na base de dados das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes) pesquisas que pudessem discutir sobre a Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo no âmbito do estado do Espírito Santo, utilizamos como base o ano de 2006 até 2016 e nosso interesse estava sobre as pesquisas que discutiam especificamente a Educação Especial nas escolas do campo. Na busca encontramos apenas uma dissertação da autora, Maria da Glória Nunes Ponzo finalizada e defendida em 2009.

Pensando a temática em tela, levando em consideração a nossa realidade local, nos permitiu considerar sobre a produção da invisibilização da Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Nesse sentido, acreditamos que tal movimento pudesse estar se dando por conta do excesso de centralidade das demandas de quem pesquisa e faz políticas públicas para a Educação Especial e também, ao mesmo tempo, quem faz pesquisa e pensa políticas públicas sobre a Educação do Campo. Ambas as áreas de conhecimento estão tão imersas em suas próprias tensões e dificuldades de garantir o direito à Educação para seus grupos que, por sua vez, acabam não percebendo que o aluno público-alvo da Educação Especial também possa ser um sujeito do campo.

A partir do exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte de nossa pesquisa de dissertação iniciada em 2014 e concluída no ano de 2016. A pesquisa possui como título “Realidades em Contato: construindo uma Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo” cujo o objetivo consiste em desvelar e problematizar a Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo a partir dos sujeitos que produziram conhecimentos sobre essas duas modalidades no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Metodologia

Para nossa pesquisa fizemos uma aproximação com a natureza metodológica da cartografia simbólica de Boaventura de Sousa Santos (2011). Tivemos o interesse de (des)territorializar e (re)territorializar pensamentos hegemônicos que fazem com que a Educação do Campo e a Educação Especial não se enxerguem ou percebam uma dentro da outra. Para tanto, para além de analisar as produções acadêmicas, fomos ao encontro dos seus autores, que nos permitiram a ampliação da dimensão de suas pesquisas para compreender o que se encontrava para além do texto escrito; novos/outros olhares que permitiam desvelar pistas sobre a Interface, mas que não foram tematizados em seus relatórios de pesquisa. Nesse sentido, buscamos superar os textos acadêmicos e a centralidade discursiva presente nas suas dissertações e teses.

No decorrer das leituras percebemos que os autores permeiam suas pesquisas com a dimensão de sua subjetividade relacionando assim, condições pessoais e profissionais. Tais elementos permitiam que os autores pudessem sentir-se entrelaçados e motivados. Assim, começamos a ver que suas teses e dissertações eram muito mais do que aparentavam ser. Desta forma, passamos a entender que esses textos também se constituíam como novas/outras narrativas.

Com a leitura de aproximadamente 30 dissertações e teses que trabalhavam em ambas as áreas, elegemos para o reencontro 11 autores: 5 que pesquisaram a Educação do Campo, 5 que versaram suas pesquisas na Educação Especial; e a autora que problematizou a Interface. Esses autores e suas pesquisas foram escolhidos por possuírem um maior número de pistas dentro de seus relatórios de pesquisa que nos levaram a entender que no decorrer de seus momentos em campo tiveram contato com as realidades locais que poderiam caracterizar como uma Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo sendo trabalhada. Isso nos incentivou ainda mais na construção de uma segunda narrativa, via entrevista semiestruturada, com o objetivo de que os autores rememorassem esses momentos e os trouxessem ao desvelamento.

Compreendemos em nossa metodologia a oportunidade de nos aproximarmos dos autores e alcançar novas percepções que ainda não tinham sido vislumbradas pelos autores, mas que favoreceram indícios dos processos de visibilização da Educação Especial no âmbito da Educação do Campo. No reencontro com os referidos autores, foram evidenciadas por eles as práticas, anteriormente silenciadas, da Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, nos permitindo, assim, compreender que a Interface em maior ou menor grau se encontrava presente, mesmo possibilitando o desvelamento de “embriões” (SANTOS, 2006) de saberes e fazeres não contemplados em suas teses e dissertações.

Para o desenvolvimento desse artigo, elegemos trazer o recorte de uma única produção narrativa dentre as 11. A narrativa escolhida diz respeito ao pesquisador Rogério Caliari que em sua tese produziu conhecimento sobre a Escola Família Agrícola de Olivânia no Estado do Espírito Santo. Importante complementar que utilizamos o nome real do pesquisador em nossa entrevista visto que sua tese se encontra aberta para acesso público e nossa metodologia diz respeito ao aprofundamento da mesma em diálogo com outras experiências do autor. O aceite da utilização de seu nome se encontra presente em vídeo gravação e no termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo entrevistado.

A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso Olivânia – Rogério Caliari, 2013

Rogério se preocupou, em sua tese, em discutir as múltiplas formas de participação da família Camponesa na Escola Família Agrícola de Olivânia no processo de ensino do espaço escolar. Em sua metodologia, teve como abordagem a pesquisa socioantropológica. Utilizou-se de instrumentos, como entrevistas semiestruturadas, análise documental, observação direta, registros sistemáticos em diário de Campo. As entrevistas foram realizadas com 35 famílias camponesas de quatro comunidades, cinco entrevistas com gestores da escola, oito entrevistas com monitores da Escola Família Agrícola de Olivânia, quatro com os precursores da Pedagogia da Alternância, quatro com presidentes da Associação de Pais e duas com antigos moradores do Vale do rio Corindiba. Também realizou, em um outro momento, rodas de conversas com os sujeitos da pesquisa a partir dos movimentos que permitiram ser potencializados pela Pedagogia da Alternância.

O autor aponta a presença participativa das famílias camponesas na Escola Família Agrícola de Olivânia para dois pontos de poder: o poder do conhecimento fundado nos espaços educacionais, que trabalha com a realidade do educando e de sua família; e o outro se refere às tomadas de decisões e das mudanças a partir da família camponesa. Assim, ele percebe que os espaços escolares que são efetivados pela Pedagogia da Alternância, estão para além de espaços de escolarização e contribuem para o desenvolvimento familiar camponês. Também se torna um local de valorização social dos saberes do Camponês. A escola, nessa perspectiva, deixa de ser um lugar distante da família, que se aproxima na tomada de decisão e na partilha dos benefícios. Depois da síntese com os principais norteamentos de sua tese, fomos até o pesquisador para compor a segunda narrativa. Nesse encontro, percebemos o quão rica era essa relação da família com a escola dessa região estudada. Assumindo o quantitativo de famílias e sua longa caminhada dentro das dis-

cussões da Educação do Campo, 24 anos como professor da Escola Agrícola. Fomos percebendo que o seu olhar atento de pesquisador, tão amplo nessa realidade, pode oferecer algumas pistas que colocariam o aluno público-alvo da Educação Especial em condição de visibilidade no âmbito da Educação do Campo.

Iniciando nossa conversa, podemos perceber o quão implicado este pesquisador é nos processos que lhe perpassam como agente ativo dentro da Educação do Campo, por sua vez, em suas primeiras falas, ele nos apresenta uma reflexão sobre os níveis de processo de exclusão que a escola reproduz:

Então você vê que historicamente esses níveis de exclusão foram sendo um universo maior, macro. Você exclui o acesso à educação da periferia, da marginália. Você tem, mas não é uma escola de qualidade. Quando se diz “Por uma escola pública de qualidade”, é exatamente porque você não tem. Não há essa preocupação de você construir essa cultura da qualidade dentro da educação pública. E o nível ainda na escala menor aqui é exatamente essa exclusão que faz a essas crianças, esses jovens que requerem essa Educação Especial. (ROGÉRIO)

Ele, nessa fala, provoca-nos a pensar nesses níveis de exclusão da educação escolar pública. Primeiramente se excluem aqueles que se encontram à margem, onde a população tem acesso a um processo de escolarização precária, em um outro nível de exclusão. Existe o campesino, mas também podemos acrescentar a diversidade de povos encontrados nos espaços fora da cidade que também sofrem desse processo. Por último, a Educação Especial, que nem se encontra em um nível de exclusão, está tão abaixo que nem se fala dela.

Ele completa:

É um segmento que acabou passando despercebido. Talvez não tenha sido nem de forma deliberada, você acaba dizendo assim: “Vamos resolver primeiro isso aqui, vamos nos consolidar primeiro aqui para depois pensar nessa situação” só que não se pode ficar esperando. (ROGÉRIO)

Entendemos e concordamos com Rogério, quando ele nos coloca que o movimento de Educação do Campo teve conquistas, mas ainda possui muita fragilidade e apresenta demandas que precisam ser constantemente discutidas, para que mantenha o direito à educação para que aqueles que moram no campo tenham acesso a uma escola que leve em conta sua especificidade na comunidade onde mora. Ao mesmo tempo, temos, nesses espaços, aqueles em idade escolar, que são público-alvo da Educação Especial e que também se encontram presentes, morando no campo. Esses também são filhos de famílias camponesas, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pomeranos que precisam ter o seu acesso garantido nas escolas de sua localidade.

Isso significa que uma demanda mais ampla acontece ao mesmo tempo que outras, uma não é maior nem menor que a outra, por isso precisa haver uma atenção para que a desigualdade e a exclusão (SANTOS, 2010) não sejam reproduzidas dentro dos próprios movimentos sociais que são responsáveis por garantir o direito de seus grupos.

Continuando nossa narrativa, o pesquisador considera que existem essas pessoas com deficiência no campo, mas que a própria Educação do Campo, ainda, não consegue dar conta da diferença do outro. “[...] Educação do Campo ela ainda não conseguiu fazer essa leitura, ela não consegue ainda. Até consegue, de repente, mas ela não conseguiu criar mecanismos para lidar com essas situações” (ROGÉRIO).

Dentro de sua experiência, direciona o seu olhar para nosso diálogo com a Educação Especial no campo, buscando lembrar os elementos de convivência com as famílias camponesas nos tempos de sua pesquisa. Com o seu olhar de pesquisador, Rogério se permite repensar esses momentos em busca de pistas dentro dos diálogos que estavam presentes em seus dados de pesquisa, tanto nas entrevistas quanto na observação na casa das famílias:

Pouco ou quase nada, eu diria nada se fala da Educação Especial, não se tinha isso. O que se tinha, você tinha de repente essa criança, esse jovem existia evidentemente. Não vai surgir quando surge, o contrário, a Educação Especial vai surgir em função já desse que requer, mas eram invisíveis, a família escondia. Mas a gente percebia no grupo da entrevista que nós estávamos conversando naquela família ali que era aquele que ficava mais isolado, que era aquele que não falava nada. Era aquele que ficava com a cabeça baixa, era aquele que quando o pai queria que fizesse alguma coisa era o primeiro a ser mandado, era aquele que chegava acanhado e não se manifestava, ficava calado ali. Ele, de uma certa forma, no grupo em que nós estávamos, ele acabava se tornando invisível porque não se manifestava (ROGÉRIO)

Quando Rogério fala sobre a pedagogia da alternância em sua reflexão infere que essa forma de pensar o campo com um tempo na escola e outro na comunidade pode não ter conseguido ainda ter um diálogo apropriado com o aluno com deficiência.

A pedagogia da alternância eu acho que ela tem uma proposta de humanização, de acolhimento, de envolvimento de toda essa... Mas ela não foi pensada nessa perspectiva, ela não foi pensada para atender essa especificidade. Essa demanda, ela foi filtrada naturalmente nos diversos mecanismos de ingresso que acabou dizendo: ‘Nós não temos essa situação’. A alternân-

cia atende essa especificidade do camponês, do campesinato, dessa entidade desse ethos, mas ela não consegue, por exemplo, fazer essa leitura. É uma questão que ela precisa até de ser colocada, até porque ela não pode impedir que essa criança ou esse jovem tenha acesso a esse espaço. E aí o que acontece? (ROGÉRIO)

No momento da imersão de Rogério na escola, que durou por volta de seis meses, em que morava literalmente na escola, ele nos diz em uma outra reflexão: “[...] Se a gente não percebeu no tempo de convivência, não é porque não existia, mas porque a escola não absorveu essa diversidade” (ROGÉRIO).

Rogério também nos traz sua experiência dentro do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Em sua história, contou que o Ifes passou por várias nomenclaturas, segundo o próprio sítio do Ifes Campus Itapina: 1955 – Escola de Iniciação Agrícola de Colatina; 1964 – Ginásio Agrícola de Colatina; 1975 – Colégio Agrícola de Colatina; 1979 – Escola Agrotécnica Federal de Colatina; 2008 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Itapina.

Assim em um dado momento da narrativa, percebemos, como Rogério se torna, de uma certa forma, implicado em levar essa problematização para outros espaços onde atua, visibilizando a temática da Interface:

No centro de formação, até já está acontecendo esse debate, mas, de qualquer maneira, nós vamos ter uma reunião de quatro a cinco dias e, em algum momento, eu vou trazer essa discussão que você está colocando aqui, até para a gente poder.... Será que é possível? (ROGÉRIO)

Quando falamos sobre a formação de professores, ele começa a pensar sobre a importância de articular as Educações do Campo no âmbito da formação, pois seria potente se o educador do campo não ficasse fechado a uma única especificidade de um determinado grupo e compreendesse que os territórios não são estanques e que possuem dinâmica entre si.

Talvez a Educação do Campo ela não tenha necessidade, eu acho que essa é a palavra correta a necessidade de se ficar determinando espaços: ‘Ah, essa daqui é Educação do MST, esse aqui de não sei o que’. Esse educador do campo que, acima de tudo, seja um educador popular, ele consegue dialogar com essas realidades [...]. Transita aqui com muita facilidade. (ROGÉRIO)

Em um último momento de nosso encontro, Rogério nos conta sobre o curso de Pedagogia existente no Ifes em que atua. É um curso novo, que ainda não formou a sua primeira turma. Pensando para o lado da discussão em Educação Especial na formação desses profissionais no Ifes, ele nos diz sobre

o currículo e sobre a maneira como alguns professores trabalham e as demandas que são levadas para o curso quando os alunos do curso, no estágio remunerado, encontram o aluno com deficiência na escola.

Então dentro do currículo pode ser que não esteja prescrito ali, mas ele é praticado. A gente trabalha com diversidade e educação, focalizando exatamente a diversidade nesse sentido, até porque você vai pensar em uma diversidade étnica. Nós temos componentes, por exemplo, chamados interculturalidade, processos educativos. A gente desloca um pouco dentro da ementa, dentro dos componentes para essa área. Alfabetização e letramento é a professora que trabalha com libras e com crianças especiais. Então isso facilita e muito. A experiência de vida dela desse momento, desse momento. Uma aluna da Pedagogia disse: “Professora, como eu identifico essa situação?”. Pera aí, eu dou conta de uma parte, vamos pensar em um curso específico de como identificar. Está acontecendo, nós temos agora o curso de Libras que está acontecendo. Nós temos, da primeira turma da Pedagogia, nós temos talvez uns 30 a 40 por cento desses alunos que fazem esse curso de Libras. Grande parte deles, não diria grande parte, mas nós temos umas 12 pessoas fazendo estágio naquela condição que o professor fala: “Cuida deles”. E eles respondem: “Mas eu não sei cuidar”. Chega na coordenação do curso e fala: “Eu estou vendo uma situação que eu não estou dando conta, não estou preparado para isso”. (ROGÉRIO)

A partir dessa fala, ele aponta para as estratégias que a coordenação pensa para poder suprir essas demandas de formação que os alunos levam. Eles, então, propõem cursos de curta duração direcionados para essas demandas emergentes.

A gente vai começar esse curso. Um curso de 60 horas, 80 horas, vai depender da proposta de trabalho, né? Mas, de qualquer maneira, a gente... Aí entra em uma outra questão, mesmo que a gente não esteja efetivamente desenvolvendo uma proposta educacional dentro dos princípios basilares da própria Educação do Campo, mas a gente faz essa leitura talvez muito mais pelo grupo que compõe o Colegiado da Pedagogia, que estão comprometidos com essa discussão, e você vê o seguinte, você pega o nosso curso de Pedagogia, praticamente dos 54 componentes, nós temos uns 24 que dialogam diretamente com o Campo (ROGÉRIO).

Ele nos diz que o curso de Pedagogia possui um currículo comum que não é voltado para o Campo, quando fala: “Não é um curso de Pedagogia para

o campo”. Permitimo-nos dizer que a comunidade, os alunos, o campo estão enraizados na realidade local que cerca o Ifes, que isso chama para o campo, assim como as demandas que os alunos do curso estão tendo chamam para a Educação Especial.

Assim finaliza dizendo, “E exatamente onde vem a proposta do curso. Os alunos do curso de Pedagogia daqui estão sendo preparados para lidar com essas situações e que essa situação do campo e nem a situação da necessidade Especial seja impactante” (ROGÉRIO).

Considerações finais

Em nossa pesquisa nos deparamos com a pouca produção acadêmica sobre a Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo. Tal perspectiva nos impulsionou a criar um movimento de visibilização da Interface entre as duas modalidades a partir da cartografia simbólica de Santos (2011) com aqueles que se debruçaram em suas pesquisas sobre as temáticas em separado, Educação Especial ou/a Educação do Campo.

Dentre as 11 narrativas do contexto de nossa pesquisa, escolhemos a de Rogério Caliari para representar neste artigo as possibilidades que se encontram presentes sobre a Interface dentro das pesquisas e trajetória dos pesquisadores, mas que diversos motivos “ainda-não” (SANTOS, 2006) são percebidos como creíveis e com isso ocorre a produção sistemática de sua não existência (idem).

Em sua história como pesquisador, ele se debruçou em procurar as pistas que pudessem visibilizar a Educação Especial no cenário de sua pesquisa. Ele nos diz que existiam pistas de pessoas com deficiência no âmbito das famílias que foram os sujeitos de sua pesquisa, mas que o movimento que compõe os sujeitos do campo e ele como pesquisador não conseguiram absorver outras demandas para além das emergentes e específicas da Educação do Campo.

Outrossim, quando ele pensa a escola em sua pesquisa, observa que existem mecanismos de exclusão que impossibilitam a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo. Tal situação nos permite refletir sobre a emergência de se pensar a Interface, pois ao mesmo tempo que se direciona ações de inclusão para o sujeito do campo em uma escola que pense o sujeito do campo e no campo, existem outros sujeitos que compõem o público-alvo da Educação Especial e também são camponeses, possuindo assim, o direito de uma escolarização pensada para eles. O aluno público-alvo da Educação Especial não deixa de ser do campo por conta de sua deficiência, ele não deixa de demandar uma educação do e no campo.

Podemos dizer que esses alunos irão necessitar de estratégias variadas de aprendizagem, mas uma escola heterogênea que leva em conta os sujeitos em seus contextos precisa romper com o apoio invisibilizado de certos discursos excludentes que absorveram essa criança com deficiência, não permitindo sua aproximação da escola.

Nessa direção, conseguimos desvelar o trabalho de Interface que Rogério faz como professor no Ifes, com a presença de alunos público-alvo da Educação Especial na instituição, e pensando em formas de possibilitar que eles se apropriem do currículo dos cursos sem que haja desigualdade. Diz também sobre o curso de Pedagogia daquele *campus* e das demandas que são levadas para o curso e que são articuladas, possibilidades que reforçam a formação para que se minimizem os impactos dessas questões, quando os professores se depararem com a realidade da Educação do Campo e da Educação Especial.

Assim sendo, conseguimos através da narrativa de Rogério perceber dois movimentos, o que perpetua a exclusão e invisibilização e outra que manifesta embriões de saberes e fazeres dentro de uma mesma realidade. Diante do exposto temos como apontamentos a necessidade de romper com a dimensão estanque presente em cada modalidade e assumir uma “subjetividade inconformista” (SANTOS, 2006) visando o diálogo entre as modalidades que possam ser traduzidas como potencialidades.

Referências

ANJOS, C. F. **Realidades em contato**: construindo uma Interface entre Educação Especial e Educação do Campo. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-Campo/diretrizes-operacionais-para-a-educacao-basica-nas-escolas-do-Campo/view>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 abr. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI)**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/-politicaeducEspecial.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

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.

CALIARI, R. O. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso Olivânia**, 2013 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2013.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

KOLLING, E. J.; NERY, F. S. C.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma Educação Básica do Campo: memória. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n° 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

NOZU, W. C. S. Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Grande Dourados, MS, 2017.

SANTOS, B. S.. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In:_. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitadas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-815.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2007.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO HUMANA PARA ATUAR COM O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria Edith Romano Siems-Marcondes

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Roraima

Resumo

Esse texto apresenta um ensaio teórico com o objetivo de refletir sobre o papel da universidade na formação humana para atuação junto ao público alvo da educação especial que se encontra matriculado em escolas do campo. O texto se estrutura a partir de uma análise em perspectiva histórica, das políticas públicas adotadas a partir da redemocratização do país em resposta ao desafio de construir uma educação pública que efetivamente atenda ao princípio constitucional de que educação é um direito de todos. O texto apresenta os principais avanços que se iniciaram ao longo dessas três décadas e os impactos da fragilização dessas ações a partir de 2016, com o retorno a uma condução política conservadora, que pauta-se pelo desrespeito às individualidades e base ideológica que se sustenta na manutenção da desigualdade social. Dentre as conclusões provisórias que apresentamos, destaca-se o desmonte de políticas sociais que ainda encontravam-se em processo de implantação e que demandam forte atuação da sociedade civil organizada para que se reduzam os prejuízos ao nosso compromisso ético de redução das desigualdades sociais através da educação.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Políticas Públicas.

Introdução

A Coordenação do I Fórum de Educação do Campo e III Encontro Amazônico de Educação Especial que se realizou na cidade de Belém, Pará, em junho de 2019, encaminhou inicialmente um convite para que eu apresentasse os resultados de pesquisas e reflexões que venho desenvolvendo em relação às demandas da educação do campo, em sua interface com a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial junto com graduandos e mestrandos sob minha orientação. Esses estudos direcionam-se a compreender como a formação de professores vem (ou não) se estruturando para atender a demanda dessas comunidades e tem sido objeto de comunicações orais e publicações em eventos científicos e periódicos especializados.

Ao longo da organização da programação do Fórum, entretanto, fui desafiada pela coordenação a uma segunda apresentação, cujo objeto se situava mais diretamente no contexto das políticas públicas do ensino superior destinadas a dar as necessárias respostas às interfaces entre educação especial e educação do campo. Esta se constituiria, em essência, em uma lógica de reflexão teórica, com características de ensaio, buscando apontar elementos que nos possibilitem refletir sobre as trajetórias construídas no contexto universitário em atendimento ao desafio da escolarização de diferentes sujeitos e como essa se posiciona no momento político que atravessamos atualmente.

Considerando nossa filiação epistemológica ao materialismo histórico-dialético e uma lógica de compreensão de realidade fundamentada na perspectiva histórico-cultural, conduzimos nossa reflexão no sentido de compreender historicamente o fenômeno e de identificar mecanismos que nos possibilitem intervir na realidade atual, de forma a assegurar que se prossiga na trajetória de oferecer uma educação de qualidade para todos, salientando que, neste *todos*, encontram-se, evidentemente, inseridos os com deficiência e transtornos, independentemente de seu local de moradia.

O texto que aqui apresentamos parte da exposição realizada em mesa redonda discutindo o papel da Universidade na formação humana para atuar com o público-alvo da educação especial que estuda nas escolas do campo, e está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos aspectos históricos da implantação das universidades no Brasil; em um segundo momento refletimos sobre aspectos que determinaram o caráter elitista e meritocrático que as instituições de ensino superior ocupam em nossa trajetória histórica para, a seguir, apresentar os avanços nas políticas públicas conquistados a partir da redemocratização do país nos anos 1980 e o processo que se fortalece a partir do final dos anos 1990, no sentido de ampliar o acesso ao ensino superior a populações tradicionalmente excluídas desse espaço. Finalizamos nossa reflexão, destacando os retrocessos vivenciados a partir de setembro de 2016, com o afastamento da presidente da república, legitimamente eleita e tomada de poder por grupos políticos conservadores, cujas propostas econômicas, culturais e sociais apresentam direcionamento claramente descomprometido com a redução das desigualdades sociais do país.

Ensino universitário no Brasil

Estabelecendo uma análise comparativa com outros países da América Latina, que passaram por processo de colonização semelhante ao do Brasil, temos um registro da chegada tardia de faculdades e universidades no país.

Registros históricos dão conta de que a implantação de estruturas de ensino superior se dá em Córdoba, na Argentina, em 1613 e que já em 1747 é criada no Chile a Universidad De San Felipe seguida, em 1842, pela Universidade Republicana. No Brasil, os registros dão conta da criação de faculdades entre os anos de 1808 e 1827, a partir da chegada da família real portuguesa ao Brasil e, oficialmente, apenas na década de 1920 é considerada a criação de universidades no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Estudos que ainda carecem de maior aprofundamento, sinalizam que o Colégio de Salvador da Bahia, criado em 1622, em articulação com a universidade portuguesa de Évora, teria características de instituição universitária. No entanto, teve o seu funcionamento interrompido o que, em certa medida, é indicativo relevante do descompromisso das elites dominantes que aqui se instalaram, com processos civilizatórios pautados no desenvolvimento cultural dos habitantes da terra.

No século XX a ideia de Educação como um direito e, para além disso, a concepção de Educação como Direito de Todos se fortalece. Na fala de Cury (2002, p. 246)

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Essa perspectiva de articulação entre direito humano como fundamento da cidadania em ambientes democráticos e condição essencial para o desenvolvimento do próprio sistema social e econômico, é relativamente recente e marca a condução das políticas públicas de muitas sociedades. Ainda na fala de Cury:

A ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (CURY, 2002, p. 249).

No caso brasileiro, com a redemocratização ocorrida a partir de meados da década de 1980, a ênfase na garantia de direito a educação de todos manifestou-se na Constituição Federal de 1988 e acompanhou os embates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB que, aprovada apenas em 1996, irá enfatizar em seu ordenamento, a educação de jovens e adultos, a

educação especial e a educação indígena, como alguns dos focos específicos de atenção a ser considerado pelos dirigentes estaduais, municipais e federal.

O texto legal da LDB desafiava, desde sua primeira versão, em 1996, que a sociedade brasileira universalizasse o acesso ao Ensino Fundamental, e indicava como meta posterior a universalização do acesso ao Ensino Médio e também da Educação Infantil. Articuladamente a legislação assumia o intuito de assegurar a todos o acesso à educação básica, o que demandava àquele momento uma expansão quantitativa à qual também se associavam estratégias de avaliação e acompanhamento que permitissem que o processo de universalização, ocorresse com garantia de padrões de qualidade.

Nos dois principais instrumentos legais que tratam da educação, a Constituição Federal e a LDB, a posição ocupada pelo Ensino Superior, e o papel a ele atribuído eram ainda bastante tímidos, indicando que “o acesso ao ensino superior se dará de acordo com a capacidade de cada um”. Nesse sentido, evidenciava-se na legislação produzida entre os anos 1980 e 1990, uma compreensão de que o país necessitaria priorizar a oferta da Educação Básica para, após atendida esta agenda, investir no Ensino Superior.

Ora, em um país em que as desigualdades sociais estão entre as mais profundas do mundo civilizado, falar-se da noção de “capacidade de cada um” é, no mínimo, desconsiderar os limites impostos à parte expressiva de nossa população. É considerar a perspectiva de assegurar-se uma igualdade, mas que não se traduziria, de forma alguma em equidade já que, à partida, as condições de acesso e o padrão de qualidade da educação básica, oferecida a diferentes grupos populacionais, é extremamente desigual. No entendimento de Azevedo (2013, p. 140)

Se todos são tratados igualmente pelo Estado (direito igual), a desigualdade permanece. Caso o “direito igual” prevaleça, os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos oportunidades de estudos e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural, internalizando menos dispositivos (*habitus*) relacionados à ciência e ao saber. Dessa forma, se a escola (ação educacional do Estado) for indiferente às diferenças e tratar igualmente os desiguais, o *status quo* de desigualdade e iniquidade não será posto em questão.

Esta diferenciação entre igualdade e equidade se estabeleceu na jurisprudência como princípio. Segundo esta formulação, dar um tratamento isonômico a diferentes partes, significaria tratar igualmente aos iguais e desigualmente aos desiguais, em acordo com as demandas manifestas pelas condições objetivas da realidade de diferentes indivíduos ou grupos sociais.

Dessa forma, a lógica que permite compreender o processo de tratamento igualitário no âmbito da educação, é aquele que considera o fato de que estudantes que tiveram o seu percurso de formação na educação básica, restringido ou limitado pelas condições educacionais e sociais que lhes são oferecidos, tenham a possibilidade de, reconhecida a responsabilidade coletiva da sociedade nesta limitação, obterem meios de acesso ao prosseguimento de estudos em condições apoiadas institucionalmente seja através de mecanismos de facilitação do acesso, seja na forma de apoio suplementar à permanência.

Nesse sentido, sem alterar o preceito constitucional de que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística deva ocorrer segundo a capacidade de cada um, prevista no Inciso V do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, várias medidas foram adotadas em relação à ampliação do acesso e das condições de permanência no ensino superior, na década de 2000, a populações as quais foi negado o direito de desenvolver-se plenamente ao longo da educação básica.

Um interessante avanço registrado em nossas políticas públicas foi a articulação manifesta no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2006) em sua proposição de uma visão sistêmica da educação que, longe de confrontar ou dicotomizar as perspectivas de Educação Básica e Ensino Superior, valoriza sua articulação e destaca o papel relevante que o diálogo estabelecido entre os trabalhos desses dois níveis de ensino poderia ter na conquista de avanços sociais e na redução das desigualdades econômicas e regionais. Conforme manifesto no texto final deste PDE:

Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente. (BRASIL, 2006, p. 10)

Na consecução desse projeto pautado em uma visão sistêmica da educação, a estruturação de uma educação especial em perspectiva inclusiva e uma educação do campo apta a atender as demandas específicas das populações rurais e indígenas se articulou em uma política de indução de práticas. Isso se deu através do incentivo à formação em nível superior de profissionais especializados, na forma de programas de fomento via edital como o Programa de Apoio à Formação em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – Prolind, Programa Incluir de Acessibilidade ao Ensino Superior e Programa de Expansão dos Cursos de Letras – Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS que, em suas modalidades de bacharelado e licenciatura passa a oportunizar a formação de tradutores, intérpretes e docentes em LIBRAS.

Esses programas são demarcados por uma característica fundamental que é o fato de terem se originado em ações bem sucedidas já executadas em Instituições de Ensino Superior Públicas a partir da articulação com movimentos da sociedade civil organizada e representações das populações envolvidas. Os projetos bem sucedidos tornaram-se base de políticas de indução na forma de apoio financeiro via editais, que possibilitaram que, de maneira ágil, tivessem suas ações expandidas nacionalmente através das instituições federais de ensino superior dos 27 estados brasileiros.

Freitas (2011) destaca um encontro ocorrido em 1997 na Universidade de Brasília – UnB e a existência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera desde 1998, como bases fundamentais do Procampo. Com as ações do Procampo, chegou-se em 2017 a 42 cursos de licenciatura em educação do campo em funcionamento. Na fala de Freitas (2017):

A consolidação das licenciaturas, bem como a formação continuada de professores é necessária para garantir que o projeto efetivado pelo Estado possa ter continuidade e venha auxiliar no objetivo de consolidar um sistema público de educação para as escolas do campo.

Embora os indígenas sejam parte do público alvo da população do campo, a educação indígena recebeu atenção especial e teve um programa próprio de fomento, o Prolind. O Prolind é, conforme destacado nos documentos do Ministério da Educação, uma iniciativa conjunta da SECADI – Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e da SESu – Secretaria de Educação Superior, com o objetivo de apoiar financeiramente cursos de formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas e licenciaturas interculturais que já ocorriam em universidades federais das regiões norte e centro-oeste, quando do lançamento do primeiro edital do Prolind em 2005.

No tocante à educação de pessoas com deficiência, o Programa Incluir propunha o fomento de ações para a garantia ao pleno acesso de pessoas com deficiências a instituições federais de ensino superior através do financiamento para criação e consolidação de núcleos de acessibilidade que se responsabilizam pela organização de ações institucionais de apoio à eliminação de barreiras de comunicação, pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais.

Em relação às políticas de acesso ao ensino superior, a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o incentivo à sua utilização como mecanismo de acesso à universidades públicas, mostrou-se de extremo impacto na incorporação de estudantes residentes em áreas periféricas e/ou de municípios com maior distância dos grandes centros.

Também a lei federal 12.711 do ano de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, atinge diretamente a questão das desigualdades decorrentes da origem étnica de populações como indígenas e negros, historicamente excluídos dos espaços sociais.

A chamada Lei de Cotas regulamenta atitudes que vinham se realizando como políticas compensatórias em algumas instituições que já buscavam meios de atender com vagas extras ou com resoluções independentes, o acesso de estudos negros, indígenas ou estudantes de escolas públicas, cujas condições de formação tornavam limitadas as possibilidades de concorrência em exames vestibulares com estudantes das classes média alta e alta, cuja formação em escolas de excelência, majoritariamente privadas, faziam com que as instituições públicas de ensino superior fossem acessadas apenas por filhos das elites dominantes.

Para além de regulamentar as ações das universidades cujas comunidades já haviam assumido o desafio de reduzir as desigualdades sociais decorrentes de condições historicamente instaladas, a Lei de Cotas, conduz a que, nacionalmente, o perfil de estudantes de instituições públicas de ensino superior se altere.

Associando-se a expansão de acesso de estudantes oriundos de grupos socialmente desfavorecidos ao ensino superior com a oferta de cursos específicos de formação docente para populações do campo, indígenas e com deficiência, a expectativa era de ter-se uma alteração profunda também na educação básica, em especial pela mudança do perfil de docentes e gestores, trazendo ao cotidiano das escolas profissionais de origem e formação diversificadas, com melhores condições de respeito à diversidade dos estudantes e consequentemente, mais aptos a realizar uma educação de qualidade e efetivamente inclusiva.

Mas, em que situação esses programas e projetos, cuja implantação se inicia em meados dos anos 2000, se encontram na atualidade?

Perspectivas atuais no campo da educação da real população do país

No ano de 2016, com o golpe institucional que levou à arbitrária deposição da presidência da república e a retomada do poder executivo federal por grupos conservadores, que tradicionalmente lideram os rumos do país, já responsáveis pela desigualdade social existente e que se vinha buscando enfrentar e reverter, temos um revés no encaminhamento de todas essas políticas públicas.

Inicialmente, registramos a extinção dos editais indutores, em um momento em que os programas encontravam-se ainda em fase de implementação, não integralmente consolidados, ou seja, ainda demandando investimentos de base em instalações, equipamentos e formação de pessoal, para que pudessem prosseguir de maneira regular.

Paralela à extinção dos editais, observamos a redução de financiamentos dos programas suplementares de manutenção dos estudantes que já haviam sido incorporados ao ensino superior e também dos recursos que oportunizariam a articulação entre as instituições universitárias e as escolas de educação básica, o que terá impactos significativos na qualidade da educação básica. Exemplo dessa perda, são os ataques a programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Pibid, em que, a fragmentação de recursos com instituições privadas de ensino, encaminha para a redução de qualidade, com impacto no desenvolvimento da educação no país como um todo.

Outras ações que se constituem em retrocesso iminente começam a ser sinalizadas e dentre elas, destacamos a retomada da educação de pessoas com deficiência em perspectiva segregada que já é indicada no documento preliminar da Política Nacional de Educação Especial, atualmente em revisão e que é protagonizado por lideranças representativas dos interesses das instituições privadas de ensino, com precária audiência e participação da sociedade civil organizada e de especialistas da área.

Redução, extinção ou intervenções em programas como os de apoio ao transporte escolar de estudantes, produção e distribuição de livros didáticos e formação de professores já ocupam diariamente as páginas de periódicos nacionais e os alertas emitidos pelas sociedades profissionais e científicas que acompanham os rumos da educação nacional.

Finalmente, disseminam-se em diversos municípios, a adoção de pacotes instrucionais estandardizados a exemplo dos materiais produzidos pelo Instituto Alfa e Beto – IAB e a privatização integral de instituições dos sistemas municipais via cessão de prédios públicos para gerenciamento privado via “terceirização” de serviços ou a contratação direta de serviços com vultuosos repasses a instituições “filantrópicas”.

São ações articuladas, com clara intencionalidade na re-colocação de nossa sociedade no lugar de manter-se em condições de subalternidade e dependência em relação às demandas do capital internacional, levando a que o país retorne à condição de “quintal” cultural e social de nações e não progrida, no rumo de tornar-se a potência tecnológica e cultural que vinha se desenhando com o empoderamento de grupos populacionais diversificados.

Esse quadro, de retrocessos no atendimento a direitos que ainda se encontravam em implementação exige atenção de todos e todas que movem suas vidas em um sentido ético e que têm, em seu horizonte utópico, a conquista de uma sociedade com maior possibilidade de justiça e sem a mancha da desigualdade social que nos coloca como uma das nações mais desiguais e violentas de todo o planeta.

A análise do quadro que hoje vivenciamos – que não pode prescindir de nossa atuação ativa, ficará, na grande temporalidade a demandar o acompanhamento dos dados, atualmente sendo apagados e alterados, como no caso da redução dos parâmetros de pesquisa do IBGE, por exemplo, mas ainda assim, isso exige da comunidade científica e dos pesquisadores em educação o olhar criterioso e cuidadoso para manterem-se em condições de acompanhar, atuar e intervir ao lado da sociedade civil organizada, na luta por uma educação que seja efetivamente direito de todos.

Referências

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. P. 245 – 262 **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e Equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. MEC está matando licenciatura de educação do campo. **Avaliação Educacional**. Publicado em 22/06/2017. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/22/mec-esta-matando-licenciaturas-de-educacao-do-campo/>.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA: POSSIBILIDADES, ARTICULAÇÕES E DESAFIOS

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno

Resumo

A articulação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena, é um campo novo, em construção. Este artigo apresenta as experiências da Educação Especial na Licenciatura Indígena e as pesquisas de mestrado e doutorado que tiveram por objetivos compreender como o povo Guarani e Kaiowá concebe a deficiência, quais as representações, as relações de poder e quais as políticas de educação para a efetivação do direito à educação. Os fundamentos teóricos-metodológicos pós-críticos e a etnografia permitiram analisar os sentidos, significados, a produção de estruturas, objetos e práticas permeadas por mesclas interculturais. Os resultados indicam interações e sentidos diferentes, mudanças constantes entre as culturas, costumes e interesses. Os desafios apontam para a descolonização de um modelo urbanocêntrico de educação especial e para a construção de práticas pedagógicas que priorizem os processos culturais e linguísticos dos povos estudados.

Palavras-chave: Escolarização Indígena. Pessoas com deficiência. Interculturalidade.

Introdução

Agradeço aos organizadores do I FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO E do II ENCONTRO AMAZÔNICO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL pelo convite para partilhar um pouco de nossas investigações junto aos povos indígenas Guarani-Kaiowá, com deficiência que habitam territórios indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul.

A produção científica sobre a articulação entre a educação especial e a educação indígena, desenvolvida por nosso Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI), tem se fundamentado, nos últimos anos, na perspectiva da interculturalidade, colocando em debate as questões das diferenças linguísticas, das culturas e das formas de ser e pensar a educação escolar indígena. Problematiza as diferenças e as desigualdades construídas entre diferentes grupos socioculturais, étnico, entre outros, que no decorrer da história têm sido inferiorizados e excluídos do processo de produção cultural e econômica.

A partir dessa perspectiva, entendemos que não há hierarquização de saberes e que a educação escolar indígena e a educação especial, precisam estabelecer uma relação dialógica entre os diferentes saberes e conhecimentos, cujas produções são marcadas pelas diferenças socioculturais, religiosas, as formas de ser, as tradições, e pelas formas de conceber e lidar com o fenômeno da deficiência.

Para compreender esses fenômenos, a Faculdade de Educação da UFGD foi pioneira na introdução da Disciplina Educação Especial na perspectiva inclusiva, no curso de formação de professores indígenas Teko Arandu (2007), em parceria com a UCDB, em Dourados, Mato Grosso do Sul.

A temática era instigante, complexa e desafiadora pois pretendíamos aprender com os nossos alunos e rezadores como as culturas indígenas concebiam e lidavam com a produção da deficiência. Objeto de nossas pesquisas, cujos dados e estudos não encontrávamos registrados na literatura para subsidiar nossas investigações e discussões em sala de aula.

Assim, tínhamos como ponto de partida os fundamentos teóricos dos Estudos Culturais que nos impulsionaram a compreender os processos produzidos na articulação das diferenças culturais, analisar a desterritorialização dos processos simbólicos, as linguagens, as mensagens, as manifestações que emergem nos cruzamentos ou nas margens das diferentes culturas.

Nossas investigações, ancoradas nas premissas do pensamento pós-estruturalista, nos levavam a duvidar de propostas homogêneas de educação, e principalmente, dos modelos únicos de educação especial. Por esse caminho, tornou-se possível o estranhamento, a desconfiança, os questionamentos e problematizações das verdades estabelecidas tanto para o campo da educação especial quanto para a educação escolar indígena.

Por esse viés, apresentaremos o trabalho inicial de mapeamento das deficiências entre a população indígena Guarani e Kaiowá, projeto de extensão realizado em conjunto com os professores indígenas em suas comunidades, PRO-EX CAPES. Também foram desenvolvidas 10 pesquisas no âmbito do PPGDu UFGD, no período de 2008-2019, sob nossa orientação, foram 08 investigações de mestrado realizadas no bojo de um projeto maior denominado “Mapeamento de deficiências na população indígena da região da Grande Dourados, MS: Um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional, apoiado pela CAPES/PROESP. Posteriormente, foram realizadas 02 teses de doutorado com as etnias citadas, também sob o apoio da CAPES.

Alguns caminhos teóricos metodológicos

Nossas investigações têm sido ancoradas em duas principais ferramentas conceituais dos Estudos Culturais, tais como hibridismo e interculturalidade.

Para Canclini (2008) o hibridismo nos leva a entender como na dinâmica dos movimentos sociais há diferentes signos, possibilidades de desenvolvimento e de novas articulações. Nesse sentido, Bhabha (1998) pondera que no processo de hibridização as identidades são construídas a partir de interações culturais existentes entre os diferentes grupos sociais. Não há, portanto, identidades fixas, pois as interações resultam em mudanças constantes entre as culturas, costumes e interesses, entre os quais não deve haver hierarquias ou supremacia entre as diferentes culturas. Esse espaço de hibridização, traz sentimentos e práticas que o informam tal qual uma tradução, e assim põem em conjunto os vestígios de outros sentimentos, discursos e uma nova área de sentido e representação.

Para entender esses processos, lançamos mão das rodas de conversas, trabalhamos com as narrativas dos estudantes da licenciatura indígena, dos guias espirituais, das lideranças política e religiosa, entrevistamos pais e antropólogos que viviam ou viveram entre indígenas no passado, para poder entender a cosmologia acerca da deficiência. Pretendíamos problematizar o significado desse fenômeno em culturas distintas, como essas experiências os constituíam? Como percebiam e lidavam com esse fenômeno? Quais os mecanismos e estratégias de inclusão/exclusão vivenciados pelos sujeitos com deficiência, e ou criados por essas comunidades?

Seguimos a orientação de Caria (2004) quanto à relação dialógica, a observação continuada das interações entre indivíduos, para que pudéssemos compreender as representações sobre o fenômeno deficiência e a lógica das construções simbólicas elaboradas pelos povos Guarani e Kaiowá. No trabalho etnográfico, debruçamo-nos sobre as diferenças, não apenas para evidenciá-las, mas para conhecer como lidam com elas no seu cotidiano, sem tentar traçar paralelo com a nossa cultura, procurar entender as diferenças a partir das concepções dessas culturas. O que Caria (2004) denomina de ruptura epistemológica por via relacional que nos permite compreender os meandros culturais.

Experiências e narrativas dos professores indígenas Guarani e Kaiowá sobre a produção da deficiência

A experiência com as aulas sobre Educação Especial no contexto da cultura indígena foi uma das experiências mais marcantes da minha vida e de muita aprendizagem. Apesar dos mais de 30 anos no magistério, confesso que as dúvidas eram muitas. Qual foi nossa surpresa, quando logo cedo, antes de entrarmos na sala de aula, a rezadora pediu a palavra e disse que precisava realizar o “Guachire”, todos postaram-se em roda, deram-se as mãos. Rezavam em guarani com movimentos do corpo e no final, faziam gestos mandan-

do “algo embora”. Este era o ritual para espantar os “espíritos maus”, limpar o local e abençoar com os espíritos bons, explicaram-me os alunos. Este evento acontecia no início e no final das aulas. Já começávamos a perceber os sentidos cosmológicos sobre a produção da deficiência.

Para começar a aula, apresentei-me, coloquei em pauta os temas que pretendíamos discutir durante a disciplina; agradei a presença da anciã rezadora e deixei em aberto o programa para que eles trouxessem outros assuntos que gostariam de discutir durante a disciplina. Anunciei a metodologia de trabalho, as rodas de conversas a partir das experiências vividas por eles, e que após as narrativas e discussões levantadas, traríamos o conhecimento não indígena, a construção histórica da produção da deficiência na nossa cultura.

Nesse processo, levamos em consideração o que Larossa (2002) nos ensina: a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. Implica imaginação, implica um certo sentido do que somos.

Pela minha inexperiência quanto às relações de poder entre as etnias, apesar de estudar Foucault, solicitei que se organizassem em grupo, com acadêmicos de diferentes etnias, para que pudessem conhecer como as diferentes culturas concebiam as deficiências e como lidavam com essas pessoas na comunidade e na escola.

Um dos alunos, responsável pelo relatório da aula naquele dia, pediu-me se poderia mudar a metodologia de trabalho, argumentando que: essa era uma temática muito complexa, um assunto considerado “tabu” entre eles e que nunca haviam conversado sobre esse tema entre eles; ponderou que temas considerados “tabu ou mito” não se discutia entre etnias diferentes. Sugeriu agrupamentos de alunos Guarani, Kaiowá e Terena, em salas separadas. Solicitou pelo menos uma hora para a discussão, alertando que comunicaria apenas o que seria autorizado pelo grupo. Uma hora não foi suficiente, necessitaram de pelo menos duas horas. Não havia consenso entre eles, pois havia professores muito jovens que queriam falar mais e professores com idade avançada que não se sentiam à vontade para discutir o tema. Por meio das narrativas, os grupos puderam construir e reconstruir significações que seus antepassados atribuíam e as que hoje eles atribuem ao fenômeno deficiência e suas causas entre as comunidades indígenas.

Num primeiro momento, na grande roda, já com todas as etnias presentes, o assunto girou em torno das causas das deficiências, como seus avós e pais explicavam o fenômeno. Entre todos o consenso maior foi o castigo, pecado e desobediência ao modo tradicional de ser indígena; doenças em virtude do consumo de certos animais (caça de tatu, porco do mato entre outros); e

mais recentemente, o uso excessivo de bebidas e drogas. Nessa aula, solicitamos a participação da rezadeira para nos contar sobre os saberes tradicionais para prevenção das deficiências. Ela explicou os cuidados que a mulher grávida deve ter para que a criança não nasça diferente, o que ela pode comer e os chás que podem ser consumidos. Na aula seguinte, trouxemos o conhecimento sobre as causas mais frequentes das deficiências registradas na literatura e as formas possíveis de preveni-las.

Num segundo momento, solicitamos a síntese das narrativas sobre o modo de conceber, sentimentos e atitudes diante das deficiências, experiências e fatos vivenciados com essas pessoas. Os mais jovens habilitaram-se: não podiam rir ou zombar de pessoas com defeitos porque você poderia ter um filho assim; a líder religiosa explicou que há vários deuses, uns do bem outros do mal, que acreditava-se que os deuses dos inimigos daquele povo é que mandavam uma pessoa com defeito para aquela aldeia. Questionamos sobre o infanticídio, ela disse que muito antigamente, quando tinham que caminhar muito e mudarem de lugar na floresta poderia acontecer, mas que hoje não mais. Um xamã Kaiowá disse que nascem crianças surdas e cegas na sua aldeia, mas que estas não se podem curar.

Havia no grupo, professores agentes de saúde que relataram nas aldeias distantes fatores como: desnutrição materna e infantil, doenças infecciosas, sarampo, rubéola, pressão alta; outra considera que com os partos realizados no hospital, não acontece muito nascimentos com deficiência, o que gerou divergência, pois os mais velhos consideram que o parto no hospital é que produz deficiência. Uma agente de saúde, neta de uma líder religiosa, disse que sua avó contava que antigamente os indígenas não matavam as crianças com defeito: quando nascia com qualquer sinal diferente ou faltando algum membro ou com defeito visível, a parteira e avó da criança não deixavam a mãe ver o filho, pois a maldição poderia recair sobre a aldeia, isto é, nasceriam outras crianças assim. Elas colocavam a criança num cantinho da casa, no chão e ofereciam ao deus que a mandou.

Decidimos então passar um vídeo da TVE sobre a Construção Histórica da Deficiência para eles observarem como na nossa cultura também não fora diferente: na antiguidade, houve extermínio de pessoas com deficiência, na Alemanha, no início do século passado, eles também foram eliminados. A partir do desenvolvimento científico se pode compreender melhor o fenômeno da deficiência e com a Declaração dos Direitos Humanos, a sociedade não indígena reviu os seus conceitos, procurou assegurar atenção, direitos, até chegar à defesa do processo de inclusão social.

Curioso que alguns jovens riam muito do vídeo, dos fatos. Após, questionamos o motivo da graça: era tudo igual alegavam. Nesse momento, uma

aluna levantou-se e os repreendeu severamente em Guarani. Respeitei. No intervalo, a chamei, em particular para saber porque estava indignada, ela me disse que tinha 3 membros na família com deficiência e eles como professores não podiam agir dessa forma.

No retorno à sala, identifiquei-me como mãe de uma pessoa com múltipla deficiência, que é professor e mestre em educação. Eles não imaginavam que uma pessoa com deficiência poderia chegar à universidade. Perguntei então, quantos tinham pessoas com deficiência na família? Um professor levantou e disse que estava ficando surdo e que estava tendo muita dificuldade nas aulas de português e que ele tinha 03 filhos com deficiência física em casa e que não iam para escola pois não andavam.

A seguir indicaram aproximadamente 10 pessoas que conheciam. Solicitaram que os ensinassem a identificar uma pessoa com deficiência. Perguntamos aos professores se eles tinham nas escolas alunos com deficiência. Relataram que conheciam poucos e que alguns já estavam vindo para escola por conta da bolsa família e da cesta básica, e eles estavam muito preocupados pois não sabiam como lidar e o que fazer. E agora que seriam professores com nível superior, a responsabilidade seria maior, os pais iriam cobrá-los se os filhos não aprendessem.

Para atender a essa demanda dos professores, elaboramos o projeto de extensão Proex Nacional “Identificação das Deficiências nas aldeias indígenas da região da Grande Dourados”, desenvolvido com os professores indígenas que cursavam a licenciatura indígena Teko-Arandu na UFGD, no período de 2009-2011.

O projeto de extensão foi desenvolvido nas escolas indígenas durante as aulas no tempo comunidade. Inicialmente, elaboramos um protocolo de observação e ensinamos os professores a identificarem as deficiências. Realizamos em 19 escolas indígenas visitadas, oficinas para identificação, integrando ações de pesquisa e extensão, o que nos permitiu avaliar 6.618 alunos indígenas do ensino fundamental. Nossa equipe de pesquisa era formada por: um aluno da medicina, os mestrandos em educação da UFGD e os professores indígenas. Encontramos 37 escolares com alterações visuais, além de 03 professores do curso Teko Arandu. As incidências foram: 21 alunos com dificuldade visual por erro de fração e necessidade de óculos; 09 crianças cegas as quais nunca tinham ido à escola e 07 com baixa visão não identificada.

Para o atendimento à população indígena com deficiência visual trouxemos um oftalmologista da USP-SP para avaliar os alunos no Hospital Porta da Esperança em Dourados, contando com o apoio das Prefeituras e da educação especial dos municípios que levaram os alunos ao hospital. Alguns foram

encaminhados para cirurgia, outros tiveram prescrição de óculos e avaliação funcional da visão para orientação das atividades pedagógicas. Foram realizadas avaliações pedagógicas, orientações para os professores quanto aos recursos pedagógicos e doações de máquinas braile pela Associação Laramara SP para as escolas atenderem às crianças cegas. As causas mais frequentes da deficiência visual detectadas foram: atrofia de nervo óptico, palidez de papila, hipoplasia de nervo óptico, catarata congênita, glaucoma congênito, alterações retinianas, coriorretinite, trauma ocular e apenas um caso de albinismo.

Para encerrar o Projeto de Extensão, elaboramos em conjunto com os professores indígenas do curso Teko, uma Cartilha Bilíngue Guarani-Português sobre o “Direito de pessoas indígenas com deficiência à educação e inclusão social” (BRUNO, UFGD, 2011). O documento trazia informações sobre legislação que assegurava o direito à educação, o combate à discriminação e exclusão social; bem como os conhecimentos científicos ancestrais e os conhecimentos científicos contemporâneos sobre formas de prevenção da deficiência. O conteúdo foi trabalhado em uma escola indígena e os estudantes do quarto ano foram os autores das ilustrações.

A Educação Especial no contexto Escolar Indígena: articulações e desafios

As aulas e as ações de extensão constituíram-se, na realidade, a primeira imersão na cultura, no contexto escolar e comunitário onde vivem as crianças indígenas com deficiência.

A cada contato, novas inquietações e problematizações emergiram, tais como: Como se constituem os sujeitos indígenas Guarani e Kaiowá? Quais as representações das deficiências nessas culturas? O que significa ser surdo na cultura Guarani e Kaiowá? Como os professores e pais lidam com a deficiência? Como se dá a construção de sentidos acerca da educação especial na escola diferenciada? Como o conceito de interculturalidade se manifesta em sala de aula? Como se manifestam as relações de poder na escola diferenciada?

Essas problematizações deram origem às pesquisas de mestrado e doutorado. A primeira pesquisa, denominada “Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados, MS”, Dissertação defendida por Vânia Pereira da Silva Souza (2011) No município de Paranhos, no extremo sul de Mato Grosso do Sul, na fronteira com o Paraguai, 04 aldeias foram visitadas e encontradas 20 pessoas com deficiência, das quais 13 crianças com paralisia cerebral, 02 jovens com síndrome de Down, 03 com deficiência visual, 01 deficiência auditiva, 01 deficiência não identi-

ficada. Apenas 03 crianças estavam na escola, uma com paralisia parcial e duas com deficiência visual. As representações sobre as deficiências na cultura indígena Guarani e Kaiowá se expressam por diferentes percepções. Entre os idosos há aqueles que negam a existência de deficiência entre esses povos no passado, há os que garantem que havia como preveni-las e tratá-las com o uso de remédios naturais e rezas. Outros afirmam que algumas crianças bem feias, que nasciam com defeitos visíveis eram eliminadas.

No olhar das famílias, as crianças hoje, de forma geral são bem vindas e inseridas naturalmente no convívio diário. As maiores preocupações manifestas pelas famílias são: a sobrevivência das crianças no meio inóspito, em condições precárias de vida e de saúde e a falta de orientação para lidar com essas crianças. Desejam que seus filhos frequentem a escola como as demais crianças.

No trabalho de campo, observou-se que a escola e os familiares desconhecem as possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, assim as expectativas giram em torno das necessidades básicas e recursos para o dia-dia como alimentação, remédios, fraldas, o leite especial, os aparelhos auditivos e cadeiras de roda para a locomoção e conforto para essas crianças.

Os antropólogos e pesquisadores que viveram entre as etnias pesquisadas, Brigdman, Taylor e mais recentemente Meliá, relataram que o assunto deficiência é muito novo nesse meio e que nunca pensaram sobre essa questão. Brigdman conta que havia o infanticídio com as crianças com deficiência severa e também com aquelas que o pai pensava que o filho não era dele. Já Taylor afirmou ter visto crianças com má-formação, deficientes físicos e possivelmente surdos (pois não falavam) e outras deficiências. Meliá comentou que não havia percebido ainda pessoas com deficiências nas aldeias Guarani e Kaiowá do Paraguai, mas que elas poderiam estar lá de certo modo ocultas ao visitante.

Já para os profissionais da educação, percebem que hoje existe maior conhecimento sobre as diferentes deficiências, mas ainda há falta de informação sobre como agir e educar essas crianças. Os professores relatam mudanças com a inclusão dessas crianças na escola, nos últimos anos, percebem as possibilidades das pessoas com deficiência, mas desconhecem como podem atender às necessidades específicas desses alunos.

O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação, desenvolvido por Michele Aparecida de Sá (2011), integrou o Projeto de Extensão já relatado e mapeou as crianças indígenas com deficiência visual. Os resultados da pesquisa revelaram 16 alunos com deficiência visual entre 6.618 escolares, dos quais

07 estudantes com baixa visão e 09 cegos, dado preocupante uma vez que a Organização Mundial de Saúde aponta para os países em desenvolvimento a prevalência de uma pessoa cega em cada três mil e uma com baixa visão em cada 500 pessoas (BRUNO, 2001).

Estudo de Mattoso (2017), realizou o mapeamento de crianças indígenas Kaiowá e Guaraní nascidas com deficiência, no período de 2009-2014, no Hospital e Maternidade Indígena Porta da Esperança. Os dados revelaram: 11 crianças nascidas com má formação congênita, a prevalência de lábio leporino (03) e 05 crianças com deficiência visual associada à múltipla, na faixa etária de 0 -5 anos. Fatores esses que merecem investigação clínica em virtude da alta incidência de malformação congênita. Constatamos ainda que dos 912 nascimentos em hospitais no período investigado, 28 foram em domicílios e 33 nascimentos em trânsito, ocorridos durante o transporte até o hospital. Os partos em trânsito e as condições de alto risco das parturientes, podem ser fatores responsáveis pela anóxia neonatal, uma das causas de deficiência visual e paralisia cerebral, entre neonatos. Estamos assim, diante de mais um quadro de produção da deficiência.

A análise desses dados alerta-nos que, ao tratar das origens das desvantagens, dever-se-ia levar em conta a interdependência do biológico e da diferenciação cultural. Seria preciso tratar da “dupla demanda política que advém da interação entre as desigualdades e injustiças gritantes provenientes da falta de igualdade concreta e a exclusão decorrente da falta de reconhecimento e da insensibilidade à diferença” (HALL,2006, p.78)

Foi possível além das avaliações e orientações pedagógicas aos professores analisar as ações de gestão escolar, nas escolas estudadas, para o atendimento às necessidades educacionais do alunado com deficiência, bem como discutir com gestores, coordenadores e professores sobre os direitos à educação e o atendimento às necessidades específicas e educacionais especiais desses educandos.

Em relação à surdez, foram realizadas duas pesquisas de mestrado, “A concepção da surdez na cultura Guaraní-Kaiowá: um estudo sobre os processos próprios de interação, comunicação e aprendizagem dos escolares indígenas na região da Grande Dourados, MS” (Coelho, 2011) e a pesquisa “Criança indígena surda na cultura Guaraní-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e escola”, Lima(2013).Essas pesquisas identificaram a presença de 13 alunos surdos nas aldeias de Dourados, Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos, dos quais apenas 04 frequentavam a escola.

Para a compreensão do significado da surdez na cultura Guaraní devemos nos atentar para as concepções míticos religiosas desse povo, na qual a

religião está fundamentada na “palavra” que em guarani (ñe’e, *ayuu e ã*) pode significar também voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade e origem. Essa palavra está presente no sujeito desde o nascimento. A gravidez é entendida como resultado de um sonho e, ao nascer, o corpo da criança é possuído pela “palavra” (*añemboapyka*) que dá vida a essa criança e a torna humana. Esta mesma palavra é invocada ao nomear a criança, e isso determinará a sua personalidade e a identificará com o grupo familiar.

Para Chamorro (2008,) na cultura guarani não há diferenciação e separação entre corpo e alma. A alma para o indígena é o ser integral, o “eu”, que em guarani pode ser traduzido por “palavra-alma”. Então possuir a palavra divina, é possuir saber, destinados ao bem viver e a conquista da imortalidade. O “bem viver” (*teko porã*), representa o modo de viver dos Guarani, seu sistema de vida e costumes, que são determinados pela capacidade que o sujeito tem de dialogar com o outro e de se expressar. Assim, a linguagem para esses povos transcende o mundo material, ela se configura não apenas como instrumento de comunicação interpessoal, mas também como o próprio fundamento do ser (MELIÁ,2013).

Essas pesquisas identificaram crianças surdas, em idade escolar, na sua maioria, fora da escola. As crianças que frequentavam as escolas localizadas nas aldeias não estavam alfabetizadas e enfrentavam muitas dificuldades para a compreensão dos conteúdos escolares, tal como muitos alunos surdos das escolas urbanas. Todas as crianças e jovens surdos observados utilizavam sinais manuais, constituídos na convivência familiar, para a comunicação e interação com as outras pessoas da comunidade. Mas na escola não dispunham de nenhuma forma de comunicação, quer em Guarani ou português escrito. Falta-lhes a palavra.

Os estudos de Silva (2014) e Costa de Souza (2013) sobre a articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, focalizou o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas de Dourados, MS. Foram visitadas 04 escolas que atendem, na maioria, alunos surdos e deficientes visuais. As professoras e gestores entrevistados relataram que a Libras foi imposta nas escolas indígenas de Dourados, apesar de permitir a comunicação e interação entre os professores e alunos indígenas surdos, torna-se necessário promover um debate entre a comunidade indígena, os linguistas que estudam Libras, as línguas Guarani e Kaiowá e os professores de surdos.

Pesquisa de Mestrado, intitulada “*Ainda não sei ler e escrever*”: Um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS, desenvolvida por Ilma Regina C. Saramago e Souza (2015), teve como lócus três escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, detectou 21 alunos em situação de fracasso escolar, com grande defasagem idade

série e história de até 04 anos de repetência. Após avaliação pedagógica e das condições linguísticas observou-se que apenas 08 estudantes não estavam alfabetizados, utilizando-se dos critérios de letramento do antropólogo Street (2003) como habilidades linguísticas e sociais. Pode-se observar que a maioria dos alunos que apresentavam dificuldade de leitura e escrita não estavam sendo alfabetizados na língua materna.

Os resultados apontaram ainda que a escola embora devesse fundamentar-se na educação escolar indígena, era gerida, em muitos pontos, pelos sistemas educacionais do não indígena. Nesse caso, os aspectos linguísticos e culturais encontravam-se presentes na comunidade escolar, mas eram minimamente levados em consideração na prática cotidiana da sala de aula, o que dificultava o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos.

Para finalizar este ciclo de investigações sobre os povos indígenas da região da Grande Dourados foram desenvolvidas duas teses: “A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão” (Coelho, 2019) e “Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados, MS (Saramago de Souza, 2019)

A pesquisa sobre os índios surdos foi realizada em seis escolas localizadas nas terras indígenas de: Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu), no sul do MS. Participaram do estudo gestores da educação municipal, diretores escolares, coordenadores pedagógicos das escolas, professores e uma estudante. Os resultados indicam que, apesar da proposta pedagógica das escolas visitadas ser o ensino do guarani e do kaiowá como língua de instrução e o ensino do português como segunda língua, para os estudantes surdos, o ensino tem priorizado a alfabetização em língua portuguesa, que é a língua majoritária dos materiais didáticos, e da Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando existem profissionais habilitados. As estratégias de ensino 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.

A pesquisadora Saramago evidencia o discurso de professores indígenas Guarani e Kaiowá referente às suas práticas pedagógicas a partir da educação diferenciada e intercultural, bem como analisa de que forma são articulados os diferentes conhecimentos tradicionais que circulam no cotidiano das escolas indígenas de Dourados, MS. A análise dos ditos e escritos coloca em pauta os saberes locais, os pensamentos, as produções, os conflitos, as relações de poder, as condições de possibilidades e situações de exclusão. Assim, destaca os olhares, os sentidos e os pensamentos que mobilizam o ser professor indígena e o seu fazer pedagógico: estes sentem-

-se orgulhosos de sua profissão, bem como a sua família e a comunidade; acreditam que ser professor nas escolas indígenas é um privilégio, pois são responsáveis pela formação escolar da comunidade. Os discursos dos professores apontam algumas dificuldades para ação pedagógica: a falta de contextualização específica quanto aos livros didáticos, pois nenhum deles traz referências sobre a sua língua ou a sua cultura.

Quanto à formação dos professores, as narrativas indicam que a formação continuada precisa ser repensada, a fim de que atenda às necessidades, às demandas e à complexidade que atravessam a educação escolar indígena. Para além das dificuldades encontradas, os professores têm buscado ressignificar as práticas pedagógicas, articulando-as com os conhecimentos culturais do seu povo, a partir de uma perspectiva intercultural.

Considerações finais

As investigações nos levaram a compreender que a presença de crianças com deficiência é fato recente nas aldeias, tempos atrás elas não sobreviviam em virtude de inúmeros fatores, tais como: concepções mítico-religiosas como designação dos deuses ou pecado; desnutrição, condições precárias de moradia, qualidade da água, e, principalmente, a precária atenção à saúde nas comunidades. Hoje os fatores mais apontados pelos indígenas são: desvios dos métodos naturais para a saúde, ingestão de remédios, consumo de álcool e drogas na gravidez.

As experiências como professora de Educação Especial no Curso Teko Arandu e como pesquisadora entre os povos Guarani, Kaiowá e Terena, me proporcionaram viver entre fronteiras, fazer parte de um tempo revisionário: articular o passado e o presente, refletir sobre o futuro, reescrevendo nossa contemporaneidade cultural; sem contudo, negar a nossa responsabilidade política como educadores diante das diferenças e das desigualdades sociais.

Os estudos revelaram que a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como a formação de professores indígenas para o Atendimento Educacional Especializado, tem incorporado o modelo da política urbanocêntrica, cujas formações não dialogam com as diretrizes da educação escolar indígena, principalmente nos aspectos culturais e linguísticos.

Nessa perspectiva, cabe à escola decidir como será trabalhada a primeira língua do indígena surdo, e esta discussão ainda não foi realizada. Os estudos indicaram que poucos alunos surdos permanecem na escola, os que estão não se encontram alfabetizados. Não há preponderância do ensino da língua materna indígena escrita.

Em nossos estudos, não levamos às comunidades indígenas o conceito de deficiência intelectual, trabalhamos com o fracasso no processo de leitura e escrita, alunos em situação de acentuada defasagem idade-série. Os resultados indicam que grande parte dos alunos não alfabetizados, são decorrentes de questões linguísticas, ou seja, não estão sendo alfabetizados na língua indígena.

Há outros desafios, pois a Educação Especial no contexto da Educação Diferenciada Indígena, constitui-se um campo novo de investigação, assentado em políticas culturais que atendam às demandas dos alunos indígenas com deficiência e, principalmente, às demandas dos pais e professores: estratégias para a articulação da educação especial com o ensino em sala de aula.

A esperança é de que um novo ciclo de pesquisas se inicie, agora, liderado pelos próprios professores indígenas.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRUNO, Marilda M. G.; SOUZA, Ilma Regina C. S. **Pedagogização da literacy e alunos indígenas Guarani e Kaiowá de Dourados/MS**. Revista Pro-Posições. V. 29, N. 1 (86). jan./abr. 2018. p. 37-53.
- BRUNO, MARILDA.M.G; OLIVEIRA, Ozerina. **Educação Escolar Indígena, Diferença e Deficiência: (re)pensando práticas pedagógicas**. Campo Grande, MS, Ed:UFMS,2015.
- BRUNO, Marilda M.G.; SUTTANA, Renato. **Educação, Diversidade e Fronteiras da in/exclusão**. Dourados, MS, ED:UFGD, 2012.
- BRUNO, Marilda. M. G; RESENDE, Maria A. **Jaikuaa haguãm rekopava direito ha ñañangareko haguã ojo'ehe anive haguã hetaiterei hekopa'yva onace nande rehohápe**. Dourados:UFGD, 2009.
- BRUNO, Marilda M.G. **Compreendendo a baixa visão**. In: Programa de Capacitação de Recursos Humanos do ensino fundamental. Brasília, MEC/SEESP, 2001.
- CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CANDAU, Vera Maria **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, jan.-mar. 2012. p. 235-250.
- CARIA, Telmo H. (org). **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamentos, 2004.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje: fundamentos da palavra guarani.** Dourados, MS, Ed: UFGD, 2008

COELHO, Luciana L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani/Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação), UFGD, Dourados, MS, 2012.

COELHO, Luciana L. A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão. Tese (Doutorado em Educação) UFGD, Dourados, MS, 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro. *Cultura com aspas e outros ensaios.* São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

LAROSSA, Jeorge B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, 2002, n.19.

LESCANO, Claudemiro P. **vyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem.** 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – UCDB, Campo Grande, MS, 2016.

LIMA, Juliana M Silva. **A criança Indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFGD, Dourados, 2013.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PARAÍSO, Marilucy A.; MEYER, Dagmar E. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MATTOSO, Maria Goretti da Silva. **Identificação e avaliação funcional de crianças Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MELIÀ. Bartolomeu. **Entrevista: Palavras Ditas e Escutadas.** MANA 19(1), 2013. p. 181-199.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. A Educação Intercultural e a Construção da Escola Diferenciada Indígena na Cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTTANA, Renato. (org.). *Educação, Diversidade e Fronteiras da In/exclusão.* Dourados, MS, Ed. UFGD, 2012.

- SÁ, Michele Aparecida. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados-MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação. 2011.** Dissertação (Mestrado em Educação) –UFGD, Dourados, MS, 2011.
- SILVA, João Henrique da. **Formação de Professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) –UFGD, Dourados, MS, 2014.
- SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa 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) –UFGD, Dourados, MS, 2013.
- SOUZA, Vania Pereira da Silva. **Crianças Kaiowá e Guarani: um estudo das representações sociais sobre deficiência e sobre o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFGD, Dourados, MS, 2011.
- SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **“Ainda não sei ler e escrever”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS.** Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados, MS. UFGD: 2014.
- _____. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados, MS,** Tese (Doutorado em Educação) UFGD, Dourados, MS, 2019.

INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

João Henrique da Silva

Resumo

O presente texto analisa o perfil de quatro professoras e as práticas pedagógicas realizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas indígenas de Dourados, que se localiza na Terra Indígena de Dourados (TID), no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Trata-se de uma pesquisa colaborativa, de abordagem qualitativa, realizada por meio da observação participante, de entrevista semiestruturada e entrevista coletiva. Fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. A interface entre educação especial e educação indígena na TID contribui para garantir o direito à educação do público alvo da educação especial (PAEE) em contexto multiétnico. Apesar dos limites estruturais e superestruturais, o AEE nas escolas indígenas constitui um serviço de apoio pedagógico especializado fundamental para a formação educacional das crianças e jovens indígena PAEE, porque emerge reflexões relacionadas às políticas de formação de professores e a ressignificação do trabalho pedagógico em contextos culturais e étnico diversificados. Portanto, a articulação da educação indígena à educação especial é uma forma de lutar contra a hegemonia de uma educação civilizatória e negadora das diferenças culturais e sociais.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Escolar Indígena. Formação de Professores.

Introdução

O presente texto origina-se de reflexões da dissertação intitulada “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados em fevereiro de 2014.

A dissertação fez parte do macroprojeto denominado “Mapeamento de deficiências na população indígena na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional”, apoiado pela CAPES/PROESP, coordenado pela Profa. Dr. Marilda Moraes Garcia Bruno. Este macroprojeto analisou a interface educação especial e educação

indígena nas aldeias da região sul do estado de Mato Grosso do Sul. Foram desenvolvidas diversas pesquisas, em nível de iniciação científica e mestrado, com diferentes objetos de estudos, metodologias e participantes da pesquisa.

Com base no referido macroprojeto, desenvolvi uma pesquisa que investiu na formação de professores indígenas e não-indígenas para o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas indígenas da Terra Indígena de Dourados, no município de Dourados, MS (SILVA, 2014). O AEE, no modelo de salas de recursos multifuncionais (SRMs), em contextos diferenciados (educação do campo, educação indígena entre outros) é uma realidade atual na política educacional brasileira. Somente a partir do Parecer CNE/CEB n. 13/2012 é que se nota a ausência dessa formação para as comunidades indígenas. A menção da interface entre as modalidades de educação especial e de educação indígena foi feita, pela primeira vez, pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

A produção científica sobre interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena é recente e com uma publicação significativa na última década. As pesquisas que discutiram a referida temática predominaram sobre os povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul, em especial, os Guarani-Kaiowá (SOARES, 2009; VILHALVA, 2009; COELHO, 2019, 2011; SÁ, 2011; SILVA SOUZA, 2011; COSTA DE SOUSA, 2013; LIMA, 2013; SARAMAGO DE SOUZA, 2014; SILVA, 2014; MATTOSO, 2016). Também há um trabalho no estado do Paraná acerca dos Kaingang (BURATTO, 2010), uma pesquisa no estado de São Paulo realizada com os grupos indígenas Guarani e Terena (SÁ, 2015), e outra que analisou a concepção dos povos *waiwai* e *yanomami* sobre a deficiência e seus impactos na vida das pessoas com deficiência (MACHADO, 2016). Isto é, existem 14 pesquisas sobre o tema, sendo que a primeira pesquisa em nível de mestrado/doutorado foi publicada há 10 anos e está concentrada na realidade dos povos indígenas guarani-kaiowá (12 pesquisas). Apesar dessa produção científica, não se exaure a necessidade de novas investigações em todo o território nacional, porque “[...] o indivíduo com deficiência ainda se encontra em situação de vulnerabilidade, sobretudo nas comunidades com menor grau de relacionamento com não-indígenas” (MACHADO, 2016, p. 109).

Tendo presente essas considerações iniciais, o presente capítulo de livro discute os resultados da pesquisa de mestrado sob um novo olhar pautado na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Inicialmente, descrevo o método da pesquisa. Em seguida, discuto os principais dados de pesquisa em relação a formação de professores (inicial e continuada) e o trabalho pedagógico no AEE em escolas indígenas. Espero que este texto colabore para a proposição de novas políticas públicas e práticas pedagógicas, bem como instigue a reorganização da gestão escolar em territórios indígenas.

1. Método da pesquisa: territórios culturais e do saber

O cenário do estudo foram as quatro SRMs nas escolas presentes na Terra Indígena de Dourados (TID) que abrange duas aldeias, Jaguapiru e Bororó, localizadas no município de Dourados, na região sul do estado de Mato Grosso do Sul (MS). A TID também é conhecida como Reserva Francisco Horta Barbosa, ou Reserva Indígena de Dourados (RID), pois “o termo Reserva é utilizado com o sentido de figura jurídica instituída pelo Serviço de Proteção ao Índio quando da constituição de pequenas expansões de terras para o aldeamento compulsório dos índios, sem levar em conta critérios antropológicos de ocupação tradicional” (LOURENÇO, 2008, p. 17). Saliento que o contexto da TID é multilinguístico e multiétnico.

O AEE na TID está presente em quatro escolas aqui denominadas de Escola A, Escola B, Escola C, Escola D¹⁰, sendo três reconhecidas como “indígenas”. A Escola A localiza-se na Aldeia Jaguapiru. As Escolas B e D encontram-se na Bororó. A Escola C faz parte dos projetos e ações da Missão Evangélica Caiuá (MECa), a qual ocupa uma parcela do território da aldeia Jaguapiru. A Escola C não é reconhecida como “indígena”, apesar de atender majoritariamente crianças e adolescentes indígenas da TID e de outras localidades.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores do AEE: uma professora terena (Escola A), uma professora guarani-kaiowá (Escola B), duas professoras não indígenas (Escola C e D). Acrescento que as entrevistas e a pesquisa de campo foram realizadas durante o ano de 2013.

O presente estudo teve por objetivo geral: analisar o perfil dos professores e as práticas pedagógicas que atuam no AEE das escolas indígenas de Dourados, MS. Trata-se de uma pesquisa colaborativa, de abordagem qualitativa, realizada por meio da observação participante, registrado no Diário de Campo, e das técnicas de coletas de dados denominadas de entrevista semiestruturada e entrevista coletiva. A pesquisa colaborativa refere-se a uma prática voltada para a resolução dos problemas sociais vivenciados na escola, a colaborar com a mudança de posturas e atitudes. Também almeja suscitar uma coprodução de conhecimentos direcionados para a mudança da cultura escolar e o desenvolvimento profissional dos docentes (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Os resultados deste trabalho foram contextualizados com as novas possibilidades de análises que emergiram no meu percurso acadêmico, relacionadas à fundamentação teórica no método do materialismo histórico e dialético, no pensamento de Antonio Gramsci e na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural.

¹⁰ Por questões éticas, as escolas foram codificadas.

2. Formação de Professores

A formação inicial dos participantes do estudo configura-se da seguinte forma: 1) Professora Terena da Escola A cursou Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados – Unigran, concluído em 2008; 2) Professora Kaiowá da Escola B frequentou Normal Médio (Magistério), Fisioterapia (2006), Licenciatura em Educação Física (2010), ambas graduações cursadas na Unigran; 3) Professora não-indígena da Escola C cursou Magistério em uma escola de ensino médio (1989) e Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, concluído em 2004; 4) Professora não-indígena da Escola D frequentou Licenciatura em Educação Física pela Unigran (2004) e bacharelado em Letras/Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (2012).

Verifico que a configuração da formação inicial apresenta lacunas e contradições, próprias do modo de produção capitalista que influencia a formação dos professores no Brasil. A primeira lacuna é o fato de que somente duas professoras do AEE são indígenas, o que recomenda políticas públicas educacionais que invistam e fomentem a formação de professores para atuar na Educação Especial. As escolas indígenas necessitam de professores que possuem capacitação ou especialização para atuar com o público-alvo da educação especial que tem tido acesso às instituições escolares, conforme dados do Censo Escolar (MACHADO, 2016; SÁ, 2015).

Aliás, o perfil das professoras indica o processo de feminização do magistério, saberes docentes provenientes de diferentes contextos de formação, inclusive, a formação docente realizou-se em contextos não indígenas que sofrem interferências de políticas neoliberais. Ademais, a formação de professores atual é marcada pelo “[...] fenômeno do “alargamento” do conceito de docência que, para além das atividades propriamente de ensino-aprendizagem, envolve as práticas de gestão escolar e não-escolar e as de produção de conhecimento” (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 179). E a dimensão da pesquisa é esquecida ou relegada a último plano. Sem contar que a própria realidade nacional na formação de professores para o atendimento especializado não se efetuiu de maneira progressiva, continuada e sistematizada (SILVA, 2014).

Aliás, as professoras da pesquisa não tiveram nenhuma formação inicial específica para a Educação Especial. Todas tiveram sua qualificação para atuar no AEE por meio da formação continuada e/ou em serviço. A professora Terena da Escola A fez uma especialização em AEE ofertada pelo MEC, através do Programa Rede de Formação Continuada de professores na Educação Especial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Também cursou especialização em Libras – Docência e Interpretação pela Faculdades Integradas de Naviraí (Finav), em 2009. A professora Kaiowá da Escola

B também frequentou a especialização em Libras – Docência e Interpretação pela Finav, em 2010, e cursou a especialização em Educação Física Escolar, entre 2011 a 2012, na UFGD. A professora não indígena da Escola C possuía uma especialização em Educação Inclusiva pela UFGD, finalizada em 2008. A professora não-indígena da Escola D fez especialização em Educação Especial pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (2005), em Libras – Docência e Interpretação, também pela Finav, em 2009, também possuía mestrado em educação pela UFGD (2013) na época da pesquisa.

Cumprе ressaltar que as professoras participantes da pesquisa possuem uma singularidade na trajetória acadêmica. Três professoras são formadas em Libras, o que impacta significativamente a formação dos surdos indígenas. Importa esclarecer que Libras constitui uma língua de sinais que é usada pelos não-indígenas brasileiros. Não existe uma língua de sinais indígena para os estudantes indígenas surdos que frequentam as escolas indígenas de Dourados, MS.

Além desses cursos, as professoras participantes da pesquisa relataram que frequentaram um curso de curta duração oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) para iniciar os trabalhos no AEE das escolas indígenas. O curso foi ministrado pela professora terena da Escola A aos novos colegas, uma vez que a professora tinha formação na área. Ela buscou compartilhar os conhecimentos advindos da sua formação. Ao mesmo tempo que a rede proporciona intercâmbio de conhecimentos entre professores, não é uma forma de baratear e agilizar a formação em serviço dos professores? Quais os conhecimentos a serem trabalhados? Por que eles foram escolhidos? A quem interessa uma formação realizada pelos próprios professores da rede municipal de educação? A quem cabe garantir uma formação continuada sistematizada e aprofundada da Educação Especial, principalmente no contexto das políticas da diferença?

As professoras do AEE das escolas indígenas participavam também de cursos em educação especial que eram elaborados e organizados pela Semed. No ano de 2013, a formação continuada foi definida pelos próprios professores dos AEE da rede municipal. Porém, as professoras advertiram que esses encontros formativos não dialogavam com as diretrizes da educação escolar indígena. As temáticas propostas nos cursos partem das demandas das escolas municipais urbanas, como relata a professora não-indígena da escola C:

Eu penso que nós deveríamos estar estudando como estamos fazendo atualmente com a Secretaria de Educação, com a equipe, sempre lendo sobre as várias deficiências, discutindo as teorias e teóricos. Também é muito importante a prática e o específico da escola indígena, assim como estamos estudando nesta

formação com vocês [referindo-se a esta pesquisa], um pouco da nossa realidade indígena, pois da nossa especificidade não tínhamos visto nada [...].

Como esclarece a professora kaiowá, “[...] dentro das escolas indígenas, às vezes a gente encontra realidade totalmente diferente [...]. Mas essa forma de encontro é lá na cidade e não tem um encontro específico com a escola indígena”. As professoras participantes da pesquisa concordam que as professoras do AEE das escolas indígenas precisam ter discussões frequentes em conjunto, com qualidade na formação, articulada às necessidades educacionais específicas dos alunos atendidos.

Atualmente, três professoras deram continuidade aos seus estudos acadêmicos, progredindo na sua carreira profissional, a saber: a professora da Escola B cursou a Especialização em Intercultural Indígena na UFGD (2016), a professora da escola C possui o título de mestre em educação pela UFGD (2016) e a professora da escola D é doutora em educação pela UFGD (2019). Ou seja, novos aprendizados e saberes foram construídos após esta pesquisa. Somente a professora Kaiowá da Escola B continua trabalhando no AEE em escola indígena. Considero que o aperfeiçoamento dos participantes da pesquisa se deve ao fato de que as professoras, já em 2013, sinalizavam interesse e motivação pessoal e acadêmica com a transmissão do legado cultural às crianças indígenas, independente da deficiência. Assim sendo, novos estudos poderiam ser empreendidos no campo da história oral e entre outras possibilidades para compreender a identidade profissional no campo da interface da educação especial e educação indígena.

A releitura dos dados coletados e analisados do estudo permite compreender que a formação específica na área da educação especial/educação inclusiva dos participantes estava relacionada à concepção generalista de educação da pessoa com deficiência. As concepções da educação da pessoa com deficiência nas falas das professoras transitavam entre modelos médicos-pedagógicos, psicopedagógicos, de integração ou inclusão (JANNUZZI, 2004). A perspectiva da mediação não parecia ter sido assumida pelos participantes na época da pesquisa. Tal perspectiva “[...] procura mostrar os determinantes principais que atuam na educação – a organização social –, apontando que a mudança, em última instância, depende dessa organização social” (JANNUZZI, 2004, p. 21). Dessa forma, essa concepção da educação como mediação implica que

[...] agentes escolares (diretor, supervisor, professor, funcionários em geral) estejam atentos às dificuldades de cada aluno e procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e

individual de cada um, por meio de métodos e técnicas adequados que lhe facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar (JANNUZZI, 2004, p. 22).

Portanto, a formação de professores para o AEE em contexto indígena requer reconhecer que o/a professor/a em contexto indígena desempenha funções sociais segundo o papel da escola para cada sociedade indígena, em um determinado momento de sua história. É urgente políticas públicas educacionais que atendem a demanda da educação escolar indígena, por exemplo, quanto a formação de professores ser previsto uma modalidade de licenciatura específica (intercultural) ou licenciatura regular que contemplem formação para contextos diferenciados, principalmente, enfatizar os conhecimentos das disciplinas de Didática e Currículo para colaborar na proposição de uma prática pedagógica que leve em consideração os conhecimentos sistematizados e as culturas dos povos indígenas. Inclusive, a formação de professores, seja inicial ou continuada, necessita romper com a perspectiva urbanocêntrica. Os saberes dos estudantes e professores precisam ser valorizados e ressignificados na interface entre educação especial e educação escolar indígena, tendo presente o que ensina Marsiglia (2011, p. 10):

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento.

No esteio de construção de uma educação escolar indígena, o professor indígena é o elo entre a sistematização dos conhecimentos e saberes indígenas com os conhecimentos científicos produzidos pelos não-indígenas.

3. Trabalho pedagógico no AEE em escolas indígenas

Em 2013, no AEE das escolas indígenas de Dourados havia 45 alunos indígenas com deficiência, sendo que as maiores incidências de deficiência eram de estudantes com surdez, paralisia cerebral e deficiência intelectual.

Durante a pesquisa de campo verifiquei que o processo de alfabetização é marcado pela hegemonia da língua portuguesa na escolarização dos indígenas, embora haja professores que resistem e alfabetizam na língua guarani.

O trabalho pedagógico das professoras envolve planos de atendimento individual, semanal e semestral. As professoras desenvolvem atividades lúdicas, do tipo: quebra-cabeças, jogos, pintura e contação de histórias. De acordo

com as professoras, as crianças que frequentam o AEE valorizam os jogos elaborados por eles próprios. Os jogos ou a atividade lúdica são “[...] estratégia de desenvolvimento motor e cognitivo, como modelador de atitudes e como meio de socialização” (NUNES et al, 2011, p. 30). Para o grupo Guarani-Kaiowá, “as brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através dela a criança está experimentando o mundo e as relações [...]. Entre si estabelecem um lugar; identitário, material e simbólico” (LÉVI-STRAUSS, 1976 *apud* NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2011, p. 33).

As crianças indígenas também gostam muito de usar o computador que se encontra disponível na SRMs. Segundo a professora Kaiowá da escola B, até mesmo as crianças sem deficiência querem frequentar a SRMs para utilizar o computador. No computador acessam a internet e jogam diferentes tipos de atividades. Entendo que utilizar o computador nas escolas indígena consiste num direito à cultura e à tecnologia. É necessário remover as barreiras linguísticas dos sistemas de informática para garantir o uso e domínio da tecnologia pelos povos indígenas.

Quanto ao processo de articulação do trabalho do professor do AEE com a sala comum, as professoras relataram que a articulação é marcada por resistência, contradições e conflitos. A educação especial é uma modalidade de ensino que necessita ser contextualizada e ressignificada no contexto indígena. Por ser uma modalidade de ensino que faz parte da organização da estrutura da educação construída pelos não-indígenas, os povos indígenas tendem a resistir a hegemonia do saber praticado pelos dominantes. A luta contra o bloco histórico, *in casu*, a Semed, formado pela sociedade civil e sociedade política dos não-indígena, estão registrados na memória e na história das instituições escolares indígenas.

Considero que há possibilidades do AEE em contexto indígena, pois é necessário recuperar a categoria da contradição que nos ajuda a compreender a realidade. Isto é, não se deve levar em conta que o AEE faz parte de uma política de educação inclusiva, forjada por um grupo não indígena na dinâmica do modo de produção capitalista. Todavia, a ação do AEE é plural. Cada escola pode definir a dinâmica do atendimento tendo presente o projeto político pedagógico e o currículo escolar.

Dessa forma, destaco quatro possibilidades que considero a partir do AEE nas escolas indígenas de Dourados: a) o fato de que há atendimento na sala de recursos que agora oferece um serviço de apoio pedagógico especializado às crianças e jovens indígenas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; b) a atuação das professoras do AEE para garantir o direito à educação do público-alvo da educação, bem como o incentivo a formação da personalidade do aluno, como apregoa a Constituição Federal de 1988;

c) o trabalho pedagógico desenvolvida pelas professoras para que os alunos adquiram comportamentos adaptativos, com ênfase nas habilidades sociais e práticas, possibilitando interação dos estudantes público-alvo da educação especial com a comunidade e, em especial, com a própria família; d) as professoras do AEE recebem por parte da comunidade respeito e valorização profissional, o que influencia no sentimento de realização profissional e dedicação ao trabalho.

Há também desafios a serem superados, que dizem respeito às alterações nas estruturas e superestruturas sociais, políticas e econômicas. Os desafios consistem em: 1) garantir recursos e serviços da Educação Especial no orçamento federal, estadual e municipal; 2) processos formativos que assegurem o empoderamento dos professores indígenas, dito de outra forma, dar cabo a projetos universitário que visem promover a intelectualização do magistério indígena, o qual contribuirá para o professor indígena ser pesquisador sobre e na sua prática; 3) construir uma proposta de AEE na qual o serviço de apoio pedagógico especializado tenha a função de complementar e suplementar o trabalho pedagógico na escola indígena, levando em conta as especificidades socioculturais; 4) propiciar, por meio de uma política educacional, que as salas de recursos sejam ressignificadas culturalmente, tendo presente os significados culturais partilhados por uma determinada etnia; 5) garantir que a discussão do currículo para as escolas indígenas cumpra a garantia constitucional do direito à educação, à língua e à cultura; 6) promover redes de apoios (intersetorial, diferenciada, específica) que dialoguem com as demandas dos povos indígenas e a atuação da Saúde, Assistência Social, Educação, Trabalho; 7) propor as escolas indígenas reflexões sobre o tempos de aprender e do planejamento das crianças e jovens indígenas que são ou tornar-se-ão público alvo da educação especial; 8) resgatar valores culturais do brincar na sala comum e no AEE; 9) construir recursos, serviços e estratégias didático-metodológicas que articulem educação indígena à educação especial.

A articulação entre educação indígena e educação especial pode se dar mediante a escuta pedagógica na sala comum e do AEE. Trata-se de promover uma escuta pedagógica ativa e intencional. É necessário conhecer o aluno indígena com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Identificar as suas necessidades educacionais especiais conjugadas com os aspectos culturais que permeiam a formação escolar desse aluno.

Inclusive, o AEE deve constituir-se como uma proposta pedagógica da escola, com a função de complementar o currículo e promover o acesso aos conhecimentos disponíveis na educação indígena, por meio de uma perspectiva intercultural crítica.

O professor do AEE, da sala comum e a gestão escolar devem construir um **Plano de trabalho pedagógico**, o qual considerará as demandas culturais, pedagógicas e ético-políticas da formação do aluno e que deverão ser contempladas no currículo escolar.

Aliás, esse plano deveria levantar as principais perguntas: quais são as brincadeiras do contexto cultural em que trabalho? Quais são os jogos que as crianças participam? As atividades lúdicas são carregadas de signos, inclusive, quando as crianças brincam corrobora para contextualizar e elaborar o contexto social em que vivem (NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2011). A brincadeira faz parte do dia-a-dia e serve para evidenciar as dimensões da cultura e da vida social, com tempo e espaço (NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2011). Pode ser pelo desenho, jogos de regras e simbólicos, tais atividades possibilitam o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. É urgente resgatar o valor do brincar para crianças indígena com deficiência que ficam desprovidas de trabalhar o pensamento e a linguagem.

Considerações finais

De acordo com Saviani (2009), o papel da escola contemporânea é propiciar ao aluno o desenvolvimento da consciência crítica e das capacidades para analisar e compreender a história, a organização da cultura e os processos de trabalho. A escola deve ajudar a criança a “ler”, “pensar” e viver o mundo. O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.

Tendo presente as lacunas, possibilidades e desafios na articulação da educação escolar indígena à educação especial, considero crucial que o papel da escola indígena é garantir às crianças e jovens indígenas com deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação o domínio dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais do seu grupo étnico e dos não-indígenas. Trata-se de efetivar o direito fundamental à educação, à cultura e ao território.

Referência

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BURATTO, L. G. **Prevenção de deficiência**: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

COELHO, L. L. **A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá**: discursos e práticas de inclusão. 2019. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2019.

COELHO, L. 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)-Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

COSTA DE SOUSA, M. C. E. **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)- Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2013.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 178-203, set. 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Antropologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, Formação e Produção de conhecimentos. Brasília: Liber, 2008. (Série Pesquisa).

JANNUZZI, G. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

LIMA, J. M. S. **Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LOURENÇO, Renata. **A Política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados: UEMS, 2008.

MACHADO, G. F. **Concepções das deficiências entre os povos indígenas**

yanomami e waiwai: um olhar do pesquisador, do profissional da saúde do educador. 2016. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

MARSIGLIA, A.C.G. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica:** na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

MATTOSO, M. G. S. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2016.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio H.; VIEIRA, Carlos M. N A cosmologia e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio H. (Org.). **Criança Indígena: Diversidade Cultural, Educação e Representações Sociais.** Brasília: Liber Livro, 2011. p. 21-44.

SÁ, M. A. **Educação e Escolarização da Criança Indígena com Deficiência em Terra Indígena Araribá.** 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, M. A. **O Escolar Indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS:** um estudo sobre a efetivação do direito à educação. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

SARAMAGO DE SOUZA, I. R. C. **“Ainda não sei ler e escrever”:** um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados - MS. 2014. (Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

SILVA, J. H. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2014.

SOARES, J. F. **A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

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.

ESTUDANTES DE ÁREAS RURAIS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS¹¹

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Beatriz Fonseca Torres
Fabiane Maria Silva

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (Paulo Freire, 2017, p.51)

Resumo

Esse estudo teve como objetivo apresentar a quantidade de matrículas de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em classes e instituições especiais (EJA Especial), no estado de Minas Gerais. Analisou-se as matrículas em áreas rurais segundo o tipo de deficiência e a modalidade (EJA e EJA Especial), no período de 2007 a 2017. A partir dos microdados do censo escolar da Educação Básica, identificou-se que o atendimento de jovens e adultos com deficiência de 2008 a 2014, tanto na cidade como no campo, concentrava-se em instituições ou classes especiais. No campo, houve a predominância das matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA (70,7%) e EJA especial (90,4%). Espera-se que esse estudo inicial possa propiciar discussões sobre o direito à educação escolar favorecendo a emancipação social e a transformação da realidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi construída devido a negação do Estado ao direito educacional, com uma luta iniciada antes da promulgação dos documentos que a normatizam. Exemplificam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas por Paulo Freire em 1963, junto a um grupo de universitários, na pequena cidade de Angicos no estado do Rio Grande Norte. Um projeto de alfabetização, em que 300 pessoas foram alfabetizadas em 40 horas, com base no Círculo de Cultura (FREIRE, 1976).

¹¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Chamada Pública Universal 01/2016, Projeto nº 408454/2016-4.

Todavia, os documentos legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, representam a conquista efetiva dos movimentos sociais no que se refere ao direito à educação (SIEMS, 2012).

A Educação de Jovens e Adultos ao ser tratada na LDBEN 9.394/96 se tornou uma política de Estado voltada para os sujeitos que não tiveram a efetivação desse direito. Os artigos 37 e 38, da referida Lei, estabelecem que a EJA seja destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Assim, a EJA, além de uma política educacional, é uma política social (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Essa modalidade 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. O estudo de Liduenha e Meletti (2009) mostra a trajetória de dois alunos “considerados com deficiência”, que permaneceram em espaços educativos por anos, frequentaram a classe especial e retornaram à EJA, na etapa inicial de alfabetização.

A interface entre a EJA e a Educação Especial vem representando uma conquista das pessoas com deficiência a um direito negado. Por outro lado, poderá se tornar mais um espaço de “desaparecimento” dos sujeitos se não houver uma compilação dos fatores que envolvem a formação integral: investimento público, formação docente inicial e continuada, infraestrutura, transporte escolar e construção de projeto político pedagógico. Além disso, identifica-se a ampliação da denominada EJA Especial, ou seja, ofertada em classes ou instituições especializadas (GONÇALVES, 2012; MELETTI; RIBEIRO, 2014; HAAS; GONÇALVES, 2015; CABRAL; BIANCHINI; GONÇALVES, 2018).

A Educação Especial é definida pelo Artigo 58 da Lei Nº 9.394 (LDBEN, 1996), alterada pela Lei Nº 12.796 (BRASIL, 2013), como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O estado de Minas Gerais, sobretudo a região metropolitana de Belo Horizonte, apresenta o pioneirismo no campo teórico da Educação Especial com destaque à Helena Antipoff¹² e suas iniciativas educativas (CAMPOS, 2003), inclusive para preparar alunos com deficiência e/ou abandonadas para o trabalho na área rural, que se encontravam em regime de internato na Fazenda do Rosário (RAFANTE, 2006).

¹² Sobre Helena Antipoff, ver Campos (2003, 2010).

Em 1932 foi criada por Antipoff, juntamente com um grupo de médicos, educadores e religiosos, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais que tinha como objetivo cuidar das crianças “excepcionais” e auxiliar as professoras de classes especiais (CAMPOS, 2010).

O atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência no Brasil foi construído separadamente do ensino formal, materializando-se a existência de um sistema paralelo devido a desresponsabilização do Estado. Desse modo, houve a ampliação das classes e instituições especiais, sobretudo de caráter filantrópico (JANNUZZI, 2012; KASSAR, 2013).

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), o atendimento aos alunos da educação especial tem sido eficiente a partir do compromisso firmado entre organizações da sociedade civil (de natureza filantrópica), ressaltando que “longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência (...)” (BRASIL, 2001). Constam, então, como parceiras do Estado na disposição de serviços de educação especial, as instituições especializadas de caráter assistencial, consideradas Organizações Não Governamentais – ONGs (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Nesse direcionamento, estudos vêm indicando a simbiose entre o poder público e privado na execução dos serviços na área da Educação Especial (PERONI, 2011; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016). Em outras palavras,

embora a política inclusiva esteja promovendo a matrícula da população alvo dessa modalidade educacional nas escolas regulares e classes comuns e esse atendimento esteja ocorrendo principalmente pelas escolas públicas, as instituições com atuação exclusiva na educação especial, que atendem majoritariamente aos alunos matriculados em escolas especiais, têm recebido recursos públicos de forma crescente (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p.51).

Esse cenário de financiamento converge com o incremento das matrículas de alunos da educação especial na EJA em classes e instituições especializadas. Diante disso, apresentam-se os questionamentos: Por que esses alunos não foram escolarizados anteriormente? Como os professores, gestores e funcionários das escolas discernem as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva? Será que ainda é predominante a ideia de pessoa com deficiência como “incapaz” de aprender? Qual é a situação educacional de jovens com deficiência nas áreas urbanas e rurais?

Caiado e Meletti (2011) chamam a atenção para os 20 anos do silenciamento educacional para as pessoas com deficiência que vivem no campo na produção científica do Grupo de Trabalho (GT) da Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Entre-

tanto, Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) apresentam um novo direcionamento ao realizarem um estudo bibliométrico no período de 1994 a 2018 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) onde encontraram 41 trabalhos que tratam da interface entre Educação Especial e Educação do Campo, com um crescimento na produção acadêmica a partir de 2009.

A Educação do Campo une-se a mais um movimento de luta que conquistou políticas públicas e vem efetivando ações educativas que discutem a realidade do trabalhador camponês, valorizando sua cultura (CALDART, 2012). Neste direcionamento, a Educação do Campo é destinada aos trabalhadores rurais, dentre eles agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros (BRASIL, 2010).

Especificamente no estado de Minas Gerais foi publicada em 2015 a Resolução nº 2.820 que institui as Diretrizes para a Educação Básica na Educação do campo e articula as modalidades EJA e Educação Especial.

Ao tratar da Educação Especial na Educação do Campo

(...) estamos inserindo os sujeitos com deficiência, suas famílias e as organizações sociais às quais pertencem como capazes de participar da construção de um projeto de escola que possa dialogar com suas demandas como sujeitos de direitos. São muitos os desafios. A desqualificação que os sujeitos com deficiência vivenciam pode ser potencializada a partir de sua identidade camponês; isto porque a população do campo vivencia uma histórica exclusão do seu direito de acesso à educação escolar (GONÇALVES; RAHME; ANTUNES- ROCHA, 2018).

Diante desse panorama, o objetivo deste estudo foi mapear as matrículas de alunos com deficiência na EJA e EJA Especial em áreas rurais no estado de Minas Gerais no período de 2007 a 2017.

Caminhos Metodológicos

Os indicadores educacionais possibilitam esclarecimentos relativos às dimensões não bem compreendidas em diversas perspectivas na área educacional. Sendo assim, entende-se por indicador uma

medida, em geral, quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para a pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas). É

um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2009, p. 15).

A realidade educacional pode ser analisada por meio de indicadores que possibilitam uma reflexão por outras perspectivas. Dessa forma, os indicadores podem servir para o rastreamento de acontecimentos em um dado período de tempo, permitindo comparações entre modalidades de ensino, regiões, e outras variáveis (WERLE; KOETZ; MARTINS, 2015). A comparabilidade de um indicador ao longo do tempo é uma importante característica, de forma a permitir a avaliação de eventuais programas implementados e de inferência de tendências (JANNUZZI, 2005).

Em busca de atingir o objetivo da pesquisa realizou-se a coleta e o tratamento dos microdados do Censo Escolar, encontrados para *download* no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, de 2007 a 2017. Elegeu-se esse período pelo fato de o ano inicial ter sido anterior a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), e o último por se apresentar os dados mais atuais do censo escolar da educação básica no momento do estudo.

Segundo Antico e Jannuzzi (2008), os arquivos de microdados intensificaram a difusão da informação administrativa compilada por órgãos públicos e a informação estatística produzida pelas agências especializadas. Diante disso, o acesso liberado às informações mais estruturadas contribuem para o uso dos indicadores na gestão pública.

Os dados da pesquisa foram executados a partir do *Software* IBM SPSS Statistics 19 (*Statistical Package for the Social Science*), programa de extração dos microdados educacionais de suas bases. Foi realizada uma configuração desta extração: seleção dos dados de matrículas no sudeste do Brasil, realizando um *select case* do código do estado de Minas Gerais e da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (CO_UF = 31 & IN_EJA = 1), seguindo com o *crosstabs* dos tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) pela localização (urbana e rural), tendo como resultado o número de matrículas totais, por NEE e por tipo de deficiência (cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla) na EJA. Também foi realizado outro *select case*, inserindo a Educação Especial como modalidade principal (IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA = 1), alcançando resultados da EJA Especial.

Os dados da EJA foram localizados diretamente nessa modalidade, enquanto que os dados de matrículas da EJA Especial foram estabelecidos a partir da modalidade de ensino Educação Especial, que integra o atendimento de classes especiais e instituições especiais.

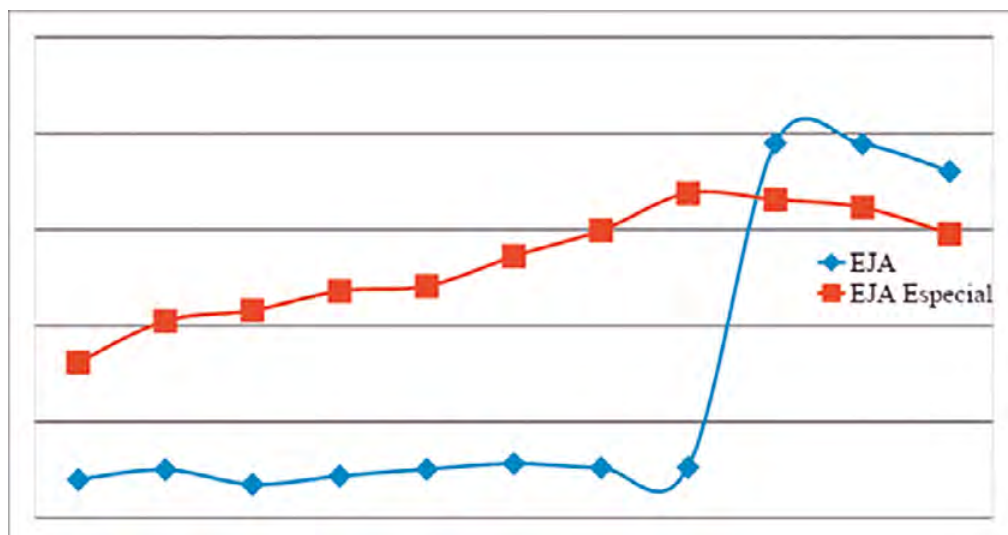
Para a análise dos dados referentes às deficiências realizou-se a junção das variáveis cegueira e baixa visão, sendo utilizado o termo deficiência visual para a somatória realizada, assim como deficiência auditiva, que é o resultado da somatória entre surdez e deficiência auditiva.

Resultados e Discussão

Para a coleta dos dados foram construídas planilhas e posteriormente gráficos para ilustrar os resultados obtidos. Segundo Neto (2008), propostas integradas aos indicadores utilizando recursos gráficos e visuais representam um desenvolvimento conceitual e instrumental em relação às formas usuais de disseminação desse tipo de ferramenta de gestão e monitoramento de programas de política social.

Na figura a seguir, apresentamos as estatísticas educacionais sobre o acesso dos jovens e adultos com deficiência na EJA e EJA Especial em área urbana no estado de Minas Gerais no período de 2007- 2017.

Figura 1: Número de matrículas de alunos da educação especial na EJA e na EJA Especial em área urbana em Minas Gerais (2007- 2017)



Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do Inep (BRASIL, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017).

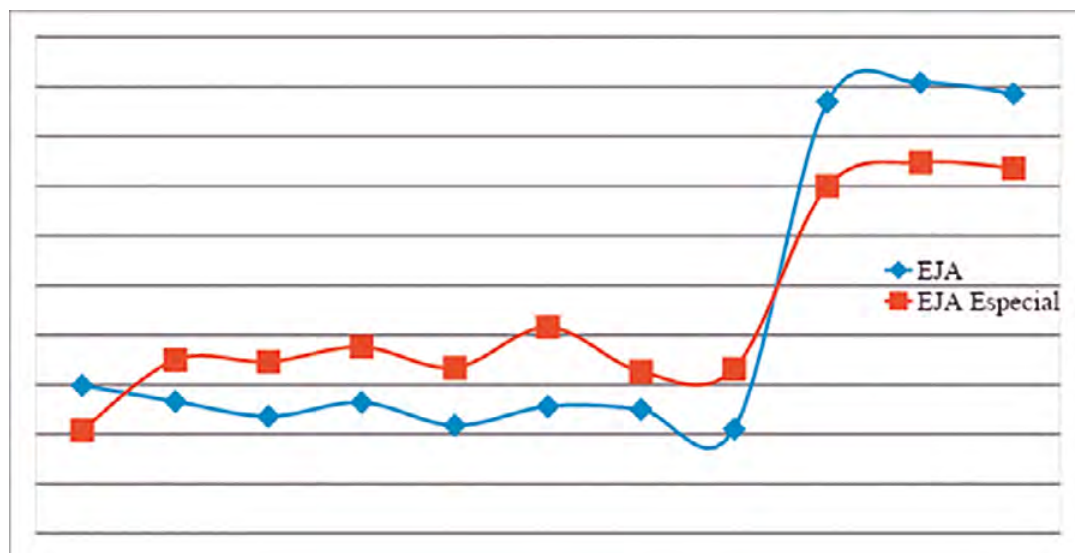
Os dados apresentados, sobre o contexto urbano no estado de Minas Gerais, indicam que até o ano de 2014 o atendimento de jovens e adultos com deficiência concentrava-se em instituições ou classes especiais, ou seja, delineiam as marcas históricas explicadas por Jannuzzi (2012) e Kassar (2013).

Outro aspecto, ao comparar o ano de 2015 ao de 2014, é o acréscimo nas matrículas de alunos da educação especial na EJA (641,7%), que pode

indicar o propósito de assegurar a educação escolar regular (LDBEN, 1996), direito conquistado com muitas lutas. Ou ainda, o crescente fluxo de alunos que frequentaram o ensino fundamental e foram reprovados reiteradamente conforme indica o estudo de Meletti e Ribeiro (2014).

Buscamos compreender a realidade dessas matrículas no contexto rural no estado de Minas Gerais no mesmo período (2007-2017), conforme ilustra a figura 2.

Figura 2: Número de matrículas de alunos da educação especial na EJA e na EJA Especial em área rural em Minas Gerais (2007- 2017)



Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do Inep (BRASIL, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017).

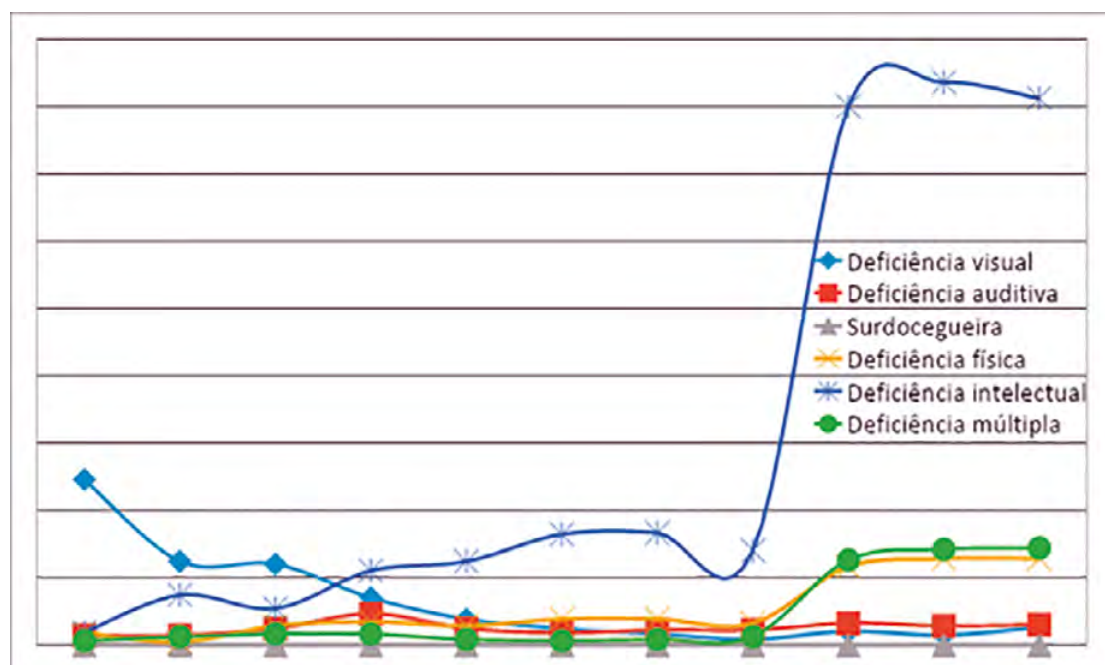
Com relação à EJA Especial, de 2008 a 2014, predominava nas áreas rurais no estado de Minas Gerais. Esse dado pode estar relacionado com a publicação do Guia de Orientação da Educação Especial, em 2014, pela Secretaria de Educação Estado de Minas Gerais (SEE-MG) que divulgou a concepção de que

A escola especial, frente ao processo de inclusão, deve transformar-se, romper com o papel assistencialista, cujas prioridades eram o cuidado pessoal, a clínica e a socialização dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, organizando-se para o oferecimento de apoio às escolas comuns, através de capacitações dos professores, suporte de recursos didáticos e tecnológicos específicos e oferecimento de complementação curricular aos alunos público da Educação Especial que estão matriculados nas escolas de ensino comum. (MINAS GERAIS, 2014, p.25).

Em contraposição, assegura-se no § 2º do Artigo 58 (LDBEN, 1996) o atendimento educacional em classes e instituições especiais “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Em consonância, assegura-se o encaminhamento do financiamento público para as instituições especializadas (Art. 60 da LDBEN, 1996; BRASIL, 1998).

Seguindo a análise sobre o contexto das matrículas de alunos da educação especial na EJA no campo, focou-se por tipo de deficiência, conforme apresenta a figura 3.

Figura 3: Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA em área rural em Minas Gerais (2007- 2017)



Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do Inep (BRASIL, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017).

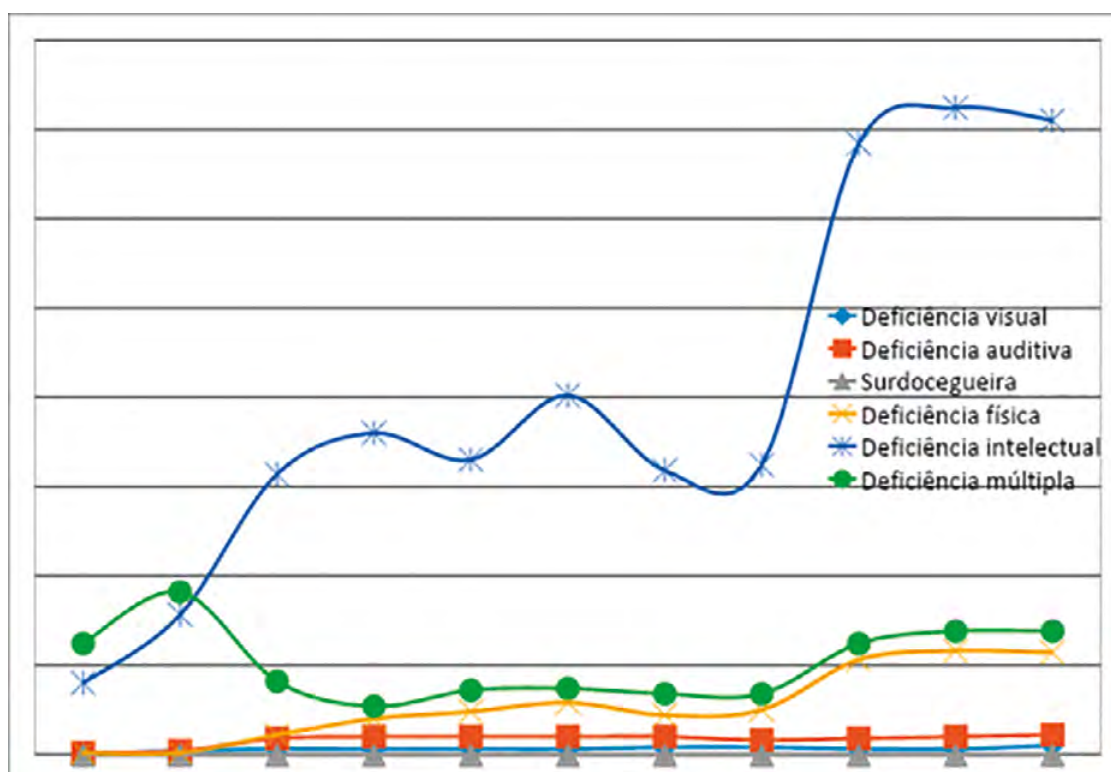
Conforme evidenciado, a deficiência intelectual representa o maior número de matrículas na EJA em área rural no estado de Minas Gerais (70,7% em média). Retomando a história, Jannuzzi (1995) e Patto (2010) relacionam a marginalização escolar de pessoas com deficiência intelectual com fator socioeconômico. Além disso, há dificuldades nos diagnósticos e encaminhamentos (ANACHE, 1997), bem como a ideia de práticas pedagógicas e padrões de desenvolvimento homogêneos (CARVALHO, 2006).

Para Freitas (2014), o elevado número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA pode ter relação com a ampliação do acesso que eles alcançaram à educação básica.

Ao verificar a média de outras matrículas com deficiências preponderantes no período, identificou-se que a deficiência visual corresponde a 15,1% das matrículas e a deficiência física com 12,7%.

Na sequência, especificou-se a tendência das matrículas de alunos com deficiência na EJA Especial em área rural conforme apresenta a figura 4.

Figura 4: Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA Especial em área rural em Minas Gerais (2007- 2017)



Fonte: Elaboração das autoras com base nos microdados do Inep (BRASIL, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017).

O dado expressivo, assim como na figura 3, é a deficiência intelectual que ainda pode estar associada a concepção estereotipada do “Jeca Tatu¹³” remetendo ao camponês como “atrasado” e “fraco” (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Resende, Antunes-Rocha e Alves (2011), ao analisarem as escolas de Educação Básica rurais mineiras, pautando-se nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Educacenso 2008, identificaram 5 instituições que ofertam a Educação Especial e 308 a EJA no Campo. Constataram ainda, no que se refere às matrículas de EJA, que a predominância ocorre nos anos iniciais, concentrando-se na região Norte

¹³ Personagem de Monteiro Lobato.

(32,5%), seguido pelo Vale do Jequitinhonha e Mucuri (20,7%). Ao direcionar a discussão entre pobreza e analfabetismo na zona rural, Silva (2002, p. 102) elucida realidades do Vale do Jequitinhonha e Mucuri:

Os jovens deixam a escola, pois, muitas vezes, se vêm num processo de sucessivas repetências, seja porque têm de migrar para completar a renda familiar; abandoná-la, temporariamente, para ajudar os pais no plantio quando chega o período de chuvas; ou porque a escola que têm não lhes oferece perspectivas de futuro profissional, principalmente no momento de entrada no mercado de trabalho; seja pelo acontecimento de uma gravidez precoce. O que significa dizer que o projeto individual de futuro vai ficando cada vez mais distante.

A autora destaca a necessidade de discutirmos a juventude rural. Acrescentamos na pauta as vivências das pessoas com deficiência nesse contexto.

Os dados apresentados sinalizam que precisamos estudar a constituição da EJA Especial, no campo e na cidade, buscando identificar se o modelo hegemônico médico-psicológico se sobrepõe ao pedagógico. Perguntamos: Por que há essa proposta de segregação?

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. Em contrapartida, a EJA pode se apresentar intencionalmente na complexidade do ensino regular em que se espera o estudante completar os 15 anos para encaminhá-lo à essa modalidade.

Considerações finais

Nesse estudo foi realizado um levantamento das matrículas de alunos com deficiência na EJA e EJA Especial, mais especificamente em áreas rurais no estado de Minas Gerais no período de 2007 a 2017.

Os dados mostraram que o atendimento ofertado aos jovens e adultos com deficiência se concentra (2008 a 2014) em escolas e classes segregadas no campo e cidade. Além disso, observou-se o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA e EJA Especial no campo. Isso pode indicar ainda uma tendência de patologização do diferente e da visão reducionista desses estudantes nas instituições em que estão matriculados.

Esse estudo não pretende esgotar as discussões sobre as temáticas, ao contrário, busca dar visibilidade a esses sujeitos, rompendo com o silêncio e toda forma de opressão que suprime o direito à apropriação do conhecimento produzido pela humanidade.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. **Diagnóstico ou inquisição:** estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na escola (1997). Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ANTICO, Cláudia; JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores e a gestão de políticas públicas.** 2008.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo:** a educação básica e o movimento social no campo. V.2. Brasília, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

_____. Lei Nº12.796 de 4 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. 2013.

_____. **Censo escolar da educação básica.** MEC/INEP. Brasília, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017. Disp.: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso: 02 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. 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.** 2010.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.31, n.62, p. 587-602, jul./set. 2018.

CALDART, Roseli Salete. **A educação do campo.** In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G.(Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p.259- 267.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Marcia Ferreira Meletti. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: Razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**. v. 17. n. 49. São Paulo, 2003.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, v. 24, n. 2, p.161-171, jul./dez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**: interfaces do processo de escolarização. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos**: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; RAHME, Mônica Maria Farid; ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel. Tendência das matrículas da educação especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 465-488, 2018.

HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Em tempos de democratização do direito à educação: como têm se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, p. 443-458, 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara; Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago.2000.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil**. 2005.

_____. **Indicadores sociais no Brasil**. Conceitos, Fontes de Dados e Aplicações. São Paulo: Alínea, 2009.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-55, set. 2016.

LIDUENHA, Taísa Grasiela Gomes; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Percursos escolares de alunos de Educação de Jovens e Adultos egressos de classe especial**. In: Encontro Anual de Iniciação Científica - EAIC, 2009, Londrina. XVIII Encontro Anual de Iniciação Científica, 2009.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil**. In: Silvia Márcia Ferreira Meletti; Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 33-76.

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Subsecretaria de desenvolvimento da Educação Básica, versão 3, 2014.

_____. **Resolução nº 2.820**, de 11 de dezembro de 2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica na Educação do Campo, 2015.

NETO, José Gonçalves Moreira. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, p. 407-431, 2008.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre educação especial e educação do campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.9, n. 27, p. 317-349, 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. Público/Privado na educação especial em tempos de redefinições do estado. In: KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. (Org.). **Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 39-60.

RAFANTE, Heulália Charalo. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 – 1948.** 2006. 147 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RESENDE, Bruno Cesar de; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; ALVES, Israel Rossi Almeida. Cartografia da educação rural em Minas Gerais. **Anais do I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba.** Centro de Educação da UFPB, Paraíba, 2011. Disponível em: <<http://www.ie-ppecpb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2001/16.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set./fev.2012.

SILVA, Vanda. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 97-115, ago., 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski. Escola Pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 38, n. 1, p. 99-112, jan./abr. 2015.

CRIANÇA RIBEIRINHA COM DEFICIÊNCIA: ACESSO E ACESSIBILIDADE NA ESCOLA

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Alexandre Santos Fernandes

Resumo

Objetiva-se dialogar sobre as condições de acesso e acessibilidade na escola de ensino regular proporcionada às crianças ribeirinhas que possuem deficiência. É uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Utilizou-se a entrevista semiestruturada, diário de campo e observação como técnicas de pesquisa. As escolas são da instância municipal e estão localizadas nas ilhas de Mosqueiro e Combu. Dentre os resultados, destaca-se: não há a estrutura proposta em legislação específica para a Educação Especial, mas coordenadores, professores e escola buscam meios de auxiliar na convivência e escolarização dos alunos ribeirinhos com deficiência.

Palavras-chave: Crianças ribeirinhas. Educação Especial do Campo. Educação Infantil do Campo.

Introdução

Este artigo integra a pesquisa intitulada “A Escolarização dos alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas”, financiada pela FAPESPA e CAPES. É um debate em expansão que perpassa pela população do campo (BRASIL, 2010), haja vista que dentre estes encontram-se os ribeirinhos, que também envolve a educação especial e o público infantil. As escolas são municipais e dispõem de educação infantil e anos iniciais.

De acordo com a legislação vigente, crianças pequenas que estudam em escolas do campo estão localizadas na “Educação Infantil do Campo”. Sobre isso, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 83) enfatizam que “a construção da educação infantil do campo requer movimento de aproximação e diferenciação”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica descrevem a seguinte situação da educação infantil do campo:

Não bastasse a baixíssima cobertura do atendimento, esses relatórios apontam que são precárias as instalações, são inadequados os materiais e os professores geralmente não possuem formação para o trabalho com essas populações, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da política de igualdade em relação ao acesso e permanência na Educação

Infantil e uma violação do direito à educação dessas crianças (BRASIL, 2013, p. 90).

No mesmo documento, ressalta-se que as propostas pedagógicas das instituições em territórios não-urbanos devem respeitar suas identidades. E complementam que

Essa exigência é explicitada no caso de crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). (BRASIL, 2013, p.90)

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2008), e, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o diálogo entre as áreas de conhecimento vem se estabelecendo e registra que a “... educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos” (BRASIL, 2008, p.17)

Ainda no contexto da Educação especial, enfatiza-se o acesso e a acessibilidade. O primeiro, segundo Manzini (2008, p. 284), “traz a ideia de criar condições legais e direitos...enquanto que ‘acessibilidade’ se refere às ações cotidianas e concretas que oferecem oportunidade às pessoas com deficiência”. Concordante a Manzini, destaca-se que na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), no artigo 3º, há algumas descrições de acessibilidade e barreiras:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros... (Grifos nosso)

Esta é a complexidade da pesquisa refletida neste artigo que envolve crianças ribeirinhas com deficiência (educação infantil do campo e anos iniciais), educação especial e educação do campo, e que objetiva dialogar sobre as condições de acesso e acessibilidade proporcionada às crianças ribeirinhas que possuem deficiência.

Enfatiza-se que as escolas *locus* escolhidas para este artigo possuem estrutura consideravelmente boa; os professores, em maioria, possuem formação voltada para esta população, alguns são residentes das ilhas, mas ainda necessitam da atenção da Secretaria Municipal de Educação e do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes.

Estes são alguns desafios apresentados para a garantia de direitos às pessoas com deficiência residentes ou que estudam em escolas ribeirinhas.

Ribeirinhos e sua concepção em construção

A condição de ribeirinhos, para alguns, é poética. Para outros, um desafio diário. Há quem os defina como sendo aqueles que moram às margens dos rios. Outros afirmam que são aqueles que usufruem dos rios. O que se tem visto ao longo dos últimos nove anos pesquisando esta população é que os conceitos são insuficientes para registrá-los.

Os ribeirinhos integram as populações do campo, assim como os quilombolas, os indígenas, os assentados, etc., entretanto não se vê nas leis específicas garantias de seu espaço, sua identidade, sua condição particular e construção histórica. Quem de fato deve ser responsabilizado pelo trânsito dos barcos, canoas ou casquinhas? Quem de fato deve protegê-los dos piratas, vulgarmente chamados ratos dos rios? Quem deve prover assistência e acompanhamento em casos de acidente de embarcações e em seus rios e furos? Seria a instância federal ou municipal? As perguntas são permeadas pela transferência de responsabilidade.

Inúmeras são as ações disponibilizadas pelas Universidades e Ministério da Saúde voltadas aos ribeirinhos. Há também projetos sociais de instituições reconhecidas que tivemos conhecimento ao longo desta pesquisa. Mas são paliativas. Não se tem efetivado o direito à dignidade para essas pessoas.

Para Fernandes (2018 p. 25), a condição das ilhas em Belém é uma característica da Região Norte, e o acesso se dá, prioritariamente, pelas águas dos rios. Alguns residem longe das margens dos rios, mas sobrevivem dos rios quer pela pesca ou pelo transporte de mercadorias. Para Vasconcelos e Albarado (2015, p. 26), o caboclo-ribeirinho¹⁴ não se constitui nos parâmetros da supremacia racial do mundo branco e por muito tempo foi considerado arquétipo da “preguiça” ou da “inaptidão civil”. Esta situação colocou e coloca a população cabocla ou ribeirinha numa posição de invisibilidade.

No Guia de Cadastramento de Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos (2012), as populações ribeirinhas estão identificadas como indivíduos, famílias e comunidades tradicionais agroextrativistas que vivem em regiões de várzea, pró-

¹⁴ Terminologia original dos autores.

ximas ao rio e que têm modo de organização, reprodução social, cultural e econômica fundamentados na constante interação com o meio onde vivem e determinado pelo ciclo das águas (regime de cheias e vazantes) e pelos recursos que o rio oferece.

Pires (2012, p. 56) descreve que ribeirinho se refere àquele(a) que anda pelos rios. O rio constitui a base de sobrevivência dos ribeirinhos, fonte de alimento e via de transporte. Os moradores das comunidades ribeirinhas dividem o tempo entre agricultura e a pesca artesanal.

As populações tradicionais, entre elas os ribeirinhos, foram reconhecidas com suas formas próprias de organização social e especificidades pelo Decreto Nº 6.040 (BRASIL, 2007), o qual institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT).

Imagina-se que os conceitos e campos de discussão a respeito desta temática já estejam conhecidos e sejam de fácil compreensão social. No entanto, ressalta-se que ainda percebemos resistência em relação a esta discussão. De todo modo, os ribeirinhos são contemplados no Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010) como população do campo.

Assim, um aluno ribeirinho com deficiência que estuda em uma escola também ribeirinha ou em que sua maioria o são, é um ser que promove a fusão dessas áreas “Educação, Educação Infantil, Educação Especial e Educação do Campo” à qual compreende-se “una” como o que evidencia Canclini (1998), como uma hibridização, sem supressão ou imposição, e elas dialogam entre si. Entender essa “hibridização” é colocar em evidência seu público e chamar para a discussão em prol de políticas públicas que contemplem as crianças ribeirinhas que frequentam as escolas das ilhas e possuem deficiência.

Tem-se visualizado a apropriação indevida das terras ribeirinhas, o crescimento de casas de festas diuturnas e a crescente concepção do exótico sem a menor preservação da população nativa. Há a histórica discussão de assédio e a vulnerabilidade das meninas que estupidamente são extirpadas de sua infância e condição de crianças.

E a criança ribeirinha com deficiência está em meio a tudo isso e necessita de condições dignas de sobrevivência, de escolarização, de humanidade, de vida. Nesta pesquisa foi informada a presença delas na escola e suas particularidades: deficiência múltipla, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva.

Metodologia

O artigo se configura como uma pesquisa de Campo de abordagem qualitativa e ancora-se em Flick (2007, p. 9) por compreender que “uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo”.

Como técnica, utilizou-se a entrevista semiestruturada, o diário de campo e observação. A entrevista semiestruturada permite “...recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). O diário de campo está associado à observação e nele foi registrado tudo o que se viu e foi permitido descrever.

Os participantes são dois coordenadores pedagógicos: 1) um com formação lato sensu voltada aos ribeirinhos, cursado em universidade pública federal; e 2) a outra, residente da comunidade. Seus nomes fictícios neste trabalho são Mauro e Mirtes.

Mosqueiro possui muitas escolas, apenas algumas são consideradas ribeirinhas, embora sejam todas na ilha. A pesquisa envolveu uma escola da ilha de Mosqueiro e uma Unidade Pedagógica do Combu. A ilha de Mosqueiro é uma das ilhas de Belém. Seu principal acesso é por via terrestre; atualmente, o meio fluvial está restrito e localiza-se a 70 km da capital, Belém. Segundo Fernandes (2015), os moradores da ilha sobrevivem com a pesca, pequenas plantações e a tradicional feirinha da vila (tapioquinha). A ilha do Combu está a uma distância de 1,5 km ao sul da cidade de Belém. Está situada à margem esquerda do rio Guamá, tendo à sua frente (do outro lado do rio) o Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA). A população do Combu tem como meio de sobrevivência o cultivo de açaí (FERNANDES, 2015) e, nos últimos anos, o chocolate e restaurantes flutuantes.

A sistematização dos dados foi realizada utilizando-se o processo de categorização segundo Oliveira e Mota Neto (2011).

Discussão e Resultados

Identificou-se, durante a pesquisa, alguns destaques para discussão, a saber: 1) ausência do profissional de Educação Especial; 2) compromisso com a formação da criança ribeirinha com deficiência.

1) Ausência do profissional de Educação Especial

Nas duas escolas mencionadas para este artigo, registrou-se a mesma situação: não havia Sala de Recursos Multifuncional, Atendimento Educacional Especializado e nem professor de Educação Especial. “Os profissionais são contatados. Por vezes, enviam uma equipe que dialoga com o aluno, professores e coordenação, mas não retornam”, revela a coordenadora Mirtes.

Segundo o diretor, os alunos com deficiência da escola e das demais UPs a ela ligada, não recebem Atendimento Educacional Especializado – AEE -, e em nenhuma possui Sala de Recursos Multifuncional. (MAURO)

Infelizmente esta realidade contrapõe o proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Reduz a participação e aprendizagem da criança ribeirinha com deficiência que não dispõe de profissional especializado para atender aos objetivos propostos:

- Art.2º São objetivos do atendimento educacional especializado:
- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular;
 - II – garantir a transversalidade da educação especial no ensino regular;
 - III – fomentar o desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
 - IV – assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008)

Destaca-se que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10)

Durante o período de observação da pesquisa, foi informado que:

... o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes – CRIE, eventualmente, visita as escolas com uma equipe de atendimento educacional especializado para atender os alunos, mas não possuem um calendário formal de ação. A última visita do centro às escolas, ocorreu em 2017. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Esta visita à escola não pode ser considerada como itinerância haja vista que não há uma regularidade e nem plano de trabalho com a criança ribeirinha com deficiência.

2) compromisso com a formação do aluno com deficiência

Embora não tenha a materialidade de uma Sala de Recursos Multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado e um profissional de Educação Especial, os professores das escolas ribeirinhas e seus coordenado-

res possuíam em comum a vontade de ensinar as crianças com deficiência; e juntos estudavam como ensiná-los e a otimizar sua participação em sala de aula, revela Mauro. E, ainda:

Se eu limito o aluno que já é visto com aquela deficiência... se eu limito ele, a não participar, a não brincar, a não produzir, ele não vai avançar. Vai continuar no mesmo ponto. E aí no final do ano vou dizer que ele não avançou? Não. Eu vou dizer que ele não teve o mesmo aprendizado esperado. Ele vai avançar no social porque ele vai conviver com as crianças. Não sou da área, mas a gente conhece as didáticas aplicadas. (MIRTES)

Compreende-se que os respectivos coordenadores e os professores buscam “assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida...” como proposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, ART. 27). Assim, registra-se que estes buscavam atender a educação inclusiva e prover a aprendizagem das crianças e que, mesmo não possuindo o conhecimento específico, buscavam informações e acolhiam a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, respeitando as suas características e necessidades individuais como propõe a Declaração de Salamanca (1994).

Para Fernandes, há diferença entre inclusão e educação especial.

Esclarecemos que inclusão e educação especial não são sinônimas. A inclusão é um movimento de eliminação de barreiras quer da pessoa com deficiência, quer de gênero, de raça, etnia, etc.; sejam estas barreiras sociais, educacionais ou outra. Na educação, a inclusão está associada à máxima “educação para todos” como acordado na conferência de Jomtien, promovida pela Unesco. E a educação especial é uma modalidade de ensino voltada especificamente para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (FERNANDES, 2015, p. 79)

Compreende-se que a proposta atual voltada às pessoas com deficiência é a inclusão, que a escola é para todos e que nesta perspectiva a escola deve dispor de Sala de Recursos Multifuncional, profissional habilitado para o Atendimento Educacional Especializado, mas não se pode ignorar ou desconsiderar o envolvimento destes coordenadores e professores destas instituições de ensino que ajustaram seus planos de ensino e práticas pedagógicas a fim de garantir o direito à escolarização das crianças ribeirinhos com deficiência, e promoveram e promovem acesso e acessibilidade na perspectiva apresentada por Manzini (2008).

Nascimento, Oliveira e Marinho (2007) enfatizam que sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar todas as condições humanas, e a inclusão não é missão impossível. A inclusão é uma política no Brasil e se algum dia for extinta, por alguma razão, a diversidade na escola vai permanecer e cada aluno é único.

Para Franco (2012, p.177), “as práticas pedagógicas são práticas que se constroem para organizar determinadas expectativas de um grupo social” e, para Freitas (2006, p. 162), “... a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais¹⁵ no ensino regular leva-nos [...] a repensar a relação entre a formação do professor e as práticas pedagógicas”.

Mas as escolas ribeirinhas tem tido estratégias para que os alunos com deficiência não se sintam prejudicados e percebeu-se que o coordenador pedagógico, não é contratado, é efetivo, e tem sido o eixo motor para que o planejamento e ações não se percam ao longo do ano haja vista a alta rotatividade de professores de sala de aula comum. Os professores que chegam, ao serem recepcionados, ficam cientes do planejamento já realizado e se adequam às práticas para dar suporte aos alunos que ali estão. Adotaram esta diretriz para que as atividades na escola não fossem suspensas ou se perdessem devido à rotatividade de alguns profissionais.

Em meio às ações do coordenador pedagógico, está o estudo coletivo sobre as dificuldades dos alunos com deficiência e quais atividades podem potencializar a aprendizagem, orientando as ações a partir das necessidades relatadas nos estudos. Ressalto que não são especialistas em Educação Especial e possuem como mote “somos professores e devemos promover a aprendizagem dos alunos”. Esta não foi uma situação isolada de uma escola. Identificou-se em outras de ilhas diferentes.

Quando se questionou sobre a formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação, com abrangência de discussão de alunos com deficiência nas escolas do campo, informaram que ainda não acontecesse assim, evidenciando que isso não é impeditivo para que coordenadores e professores desenvolvam um trabalho que tenha o aluno com deficiência como foco na elaboração das ações.

As escolas aqui apresentadas são ribeirinhas, do campo e estão debruçadas a atender o proposto em Nota Técnica sobre o I Seminário de Educação Infantil do Campo, realizado pelo MEC, de 06 a 08 de dezembro de 2010, como o

fortalecimento do trabalho pedagógico; melhorias dos espaços físicos da escola, infraestrutura e materiais (definição de estrutura física e materiais adequados ao campo, respeitando a diversidade

¹⁵ Nomenclatura original da autora.

de cada região); formação inicial e continuada (definição e oferta de formação específica para o campo); financiamento (ampliação do financiamento considerando as especificidades da educação infantil e da educação do campo); desenvolvimento de pesquisas (identificação de onde, se e como estão sendo atendidas as crianças da educação infantil do e no campo, tanto no que diz respeito às estruturas físicas quanto pedagógicas); valorização dos profissionais (identificação e definição de perfil do professor da educação infantil do campo, realização de concursos públicos incluindo a especificidade da educação infantil do campo e criação de incentivo financeiro específico); articulações inter-setoriais (desenvolvimento de parcerias e mobilização de diversos setores, tanto públicos quanto privados, para definição e acompanhamento das políticas de educação infantil do campo) (BRASIL, 2010, p.2).

Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 111) destacam o reconhecimento das especificidades e singularidades que constituem a criança, as diversidades culturais, econômicas e ligadas ao campo-cidade. Também destacam as semelhanças e diferenciações materiais, simbólicas e identitárias de grupos sociais como quilombolas, caiçaras, assentados, entre outros. Essas diferenças dizem respeito à classe social, às especificidades etárias e às singularidades individuais, nas quais inclui a discussão das pessoas com necessidades especiais¹⁶.

Conclusão

A discussão sobre o acesso e a acessibilidade de ribeirinhos com deficiência não está esgotada e espera-se que esta motive novas proposições.

Dentre os resultados, está a falta de agenda regular dos profissionais da Educação Especial, mediados pelo setor específico, junto aos ribeirinhos com deficiência; assim como falta a dedicação aos professores da sala de aula regular no acompanhamento dos alunos; os professores da sala de aula comum têm contado com a parceria e colaboração da gestão pedagógica local, e juntos estudam caso a caso, promovendo aos alunos acesso à escolarização e eliminando barreiras neste processo.

Ressalta-se que a escola deve prover o acesso, o ingresso dos alunos e garantir a acessibilidade nas suas distintas formas, eliminar barreiras e condições excludentes por todo o período de escolarização das crianças ribeirinhas com deficiência.

As questões sobre o público específico da Educação Especial aqui apresentada necessitam de mais interessados a fim de propiciar novas experiências e o compartilhamento de saberes.

¹⁶ Terminologia original das autoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Guia de Cadastramento de grupos populacionais, tradicionais e específicos**: cadastro único para programas sociais. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, 2012.

_____. **Decreto Nº 6.040, de 2007- Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em 20 de março de 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146**, de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 19 março de 2019.

_____. **Nota Técnica sobre o I Seminário de Educação Infantil do Campo, de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=7470-nota-tec-div-2-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 de maio de 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Política da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso 19 de março de 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EdUSP, 1998.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Educação Especial nas ilhas**. Curitiba: Appris, 2018.

_____. A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**/ tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

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.

NASCIMENTO, Aristonildo C. Araújo (Org.); OLIVEIRA, Katiania Barbosa; MARRINHO, Maria Francisca Braga. **Educação Inclusiva no contexto Amazônico**: formação de professores. Manaus: Edua, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. (Org.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011, v. 1, p. 167- 186.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. **Identidade Cultural Ribeirinha e Práticas Pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

Autores

Alexandre Santos Fernandes

Graduado em Direito no Centro Universitário do Pará (CESUPA). Advogado.
fernandes.dir@gmail.com

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

Professora na Universidade do Estado do Pará. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia e a Rede Educação Especial do Campo.
docenteapf@gmail.com

Beatriz Fonseca Torres

Graduanda do curso de Pedagogia da UFMG.
torresfbia@gmail.com

Christiano Felix dos Anjos

Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.
avitima@gmail.com

Claudiana Raymundo dos Anjos

Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.
nanars_19@hotmail.com

Fabiane Maria Silva

Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG.
fabiane_maria@yahoo.com.br.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-Doutora em Educação pela PUC-RIO. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e Cátedra Paulo Freire da Amazônia da Universidade do Estado do Pará.
nildeapoluceno@uol.com.br

João Henrique da Silva

Professor visitante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima. Tem experiência na educação básica e no ensino superior. Membro do grupo de estudos e pesquisas “Formação de Professores em Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica” (UERR/IFRR/UFRR), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação (NEPEDE-EEs/UFSCar) e do Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GETeFE/UFSCar)
jhsilvamg@icloud.com

Luz Jara Mödinger

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile.
Carrera Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad Santo Tomás sede Concepción, Chile.
ljara@santotomas.cl

Maria Edith Romano Siems-Marcondes

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação.
Universidade Federal de Roraima.
edith.romano@ufrr.br

Marilda Moraes Garcia Bruno

Professora Associada, aposentada na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Pesquisadora da Linha Educação e Diversidade. Ex-líder do GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (2006-2016). Ex-Diretora Científica da FUNDECT MS - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.
mgbruno@uol.com.br

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
taisaliduenha@gmail.com.

Washington Cesar Shoiti Nozu

Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE).
wcsn1984@yahoo.com.br

