

PRISCILA SOARES VIDAL FESTA

**AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E O SUJEITO NO DISCURSO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DOCUMENTAL**

CURITIBA

2020

PRISCILA SOARES VIDAL FESTA

**AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E O SUJEITO NO DISCURSO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DOCUMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial ao título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Antônia de Souza

Coorientadora: Prof^a Dr^a Ana Paula Berberian

CURITIBA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

F418 Festa, Priscila Soares Vidal.

As interfaces educação especial e educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico na produção acadêmica e documental / Priscila Soares Vidal Festa; orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Antônia de Souza; coorientadora Prof^a. Dr^a. Ana Paula Berberian.
203f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

1. Interfaces. 2. Educação do campo. 3. Educação especial.
I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD - 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

PRISCILA SOARES VIDAL FESTA

AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E O SUJEITO NO DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DOCUMENTAL

Essa tese foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

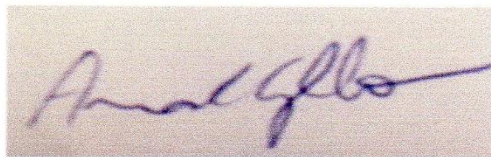
Curitiba, 11 de Maio de 2020.



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná



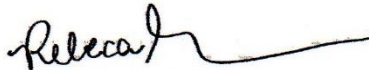
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Berberian
Universidade Tuiuti do Paraná



Prof.^a Dra. Ana Cristina Guarinello
Universidade Tuiuti do Paraná



Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Universidade Tuiuti do Paraná



Prof.^a Dr.^a Rebeca Szczawlinska Muceniecks Ferreira
Universidade Federal do Paraná



Prof.^a Dr.^a Patricia Correia de Paula Marcoccia
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof.^a Dr.^a Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esta pesquisa aos educandos com deficiência que estudam em escolas do campo e aos seus professores. Que suas vozes possam ser valorizadas e que vocês sejam reconhecidos como protagonistas de suas próprias histórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e por cuidar de mim em todo esse processo.

Agradeço ao meu esposo, Leidmar, por estar comigo em todos os momentos da minha vida, você é o meu porto seguro.

Agradeço aos meus filhos, Rebeca e Gabriel, por me amarem tanto e por tantos gestos de amor e incentivo que acompanham a minha vida desde o primeiro momento em que coloquei vocês em meus braços.

Obrigada aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a seguir o meu caminho com excelência.

Agradeço à professora Maria Antônia, por guiar-me nessa caminhada e partilhar de sua vivência. Foi com você que aprendi a olhar para a Educação do Campo e seus sujeitos, suas belezas e seus saberes.

Também, agradeço à professora Ana Paula, foi uma honra poder dialogar com você nesse processo, obrigada por tudo!

Obrigada, professora Ana Cristina, pois foi você quem plantou essa semente em meu coração e esteve comigo em todos os processos, do Mestrado ao Doutorado.

Agradeço à professora e amiga Rebeca, sua participação e apoio nesse tempo (e em tantos outros) foi essencial na conquista deste sonho.

Obrigada à professora Maria de Fátima e à professora Patrícia por partilharem comigo deste caminho; suas considerações e seu acolhimento permitiram o meu desenvolvimento como pesquisadora. Agradeço também às professoras Maria Arlete Rosa e Maria Iolanda Fontana pelas contribuições recebidas no decorrer do Doutorado.

Obrigada à minha amiga Cíntia C. C. Ribas, não tenho palavras para descrever sua amizade e seu apoio neste processo e em tantos outros! Agradeço a todas minhas amigas e meus amigos por fazerem parte dessa caminhada, vocês forem essenciais!

No processo do Doutorado aprendi a ser resiliente, a ter paciência e a persistir, além disso, pude me descobrir como pesquisadora da Educação. Nesse caminho, compreendi que, na Educação, precisamos do conhecimento, mas também de um profundo respeito ao ser humano, que é um ser aprendente por natureza.

“Andar a cavalo e no trator é o mais fácil do mundo inteiro. É super fácil “mansar” cavalo, quando ele é arisco. O cavalo e o trator são mais fácil do que as letrinhas” (EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLA DO CAMPO, PALMA, 2016, p. 95)

RESUMO

A educação brasileira acumula conquistas, no campo dos direitos sociais, significativas ao longo do século XX. Nesse segmento, especificações foram construídas a partir das demandas e das lutas dos trabalhadores do campo e da cidade, e das pessoas com deficiência. Na produção acadêmica, a partir do contexto educacional brasileiro, verificou-se a presença da temática sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, gerando a produção do conhecimento a respeito desse fenômeno social. Embora as interfaces sejam apontadas nas pesquisas acadêmicas e nos documentos oficiais, afirma-se que as interfaces entre a Educação Especial e Educação do Campo estão em vias de construção no âmbito real. Mediante esse objeto, surge a seguinte problematização: Quais são os elementos constitutivos que dão a configuração às interfaces Educação Especial e Educação do Campo? Elencou-se como objetivo geral identificar os elementos constitutivos que configuram as interfaces Educação Especial e Educação do Campo. O procedimento técnico é de natureza bibliográfica e documental em uma abordagem pesquisa quali – quantitativa. Como orientação metodológica, optou-se por utilizar duas correntes teóricas que têm o materialismo como sua matriz epistemológica: Materialismo Histórico – Dialético (com a categoria contradição) e a Análise Dialógica do Discurso (conceito de alteridade). A pesquisa bibliográfica foi composta por meio de livros, artigos, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado e trabalhos publicados em anais de eventos em um total de 73 produções científicas sobre as interfaces. Na pesquisa documental, foram levantados protocolos internacionais e documentos oficiais (leis, decretos, resoluções e diretrizes) que foram produzidos nas modalidades educacionais de Educação do Campo e Educação Especial, além de documentos produzidos pela sociedade civil. Também, para investigar a formação de professores do campo foram utilizadas as matrizes curriculares e as ementas de 30 cursos de licenciatura em Educação do Campo presentes em 18 estados do Brasil. Nos documentos analisados foram elencados os seguintes eixos temáticos: pessoa com deficiência, diversidade, Educação Especial, formação docente. A partir da análise dos dados, foram identificados três elementos constitutivos das interfaces, a saber, o protagonismo do sujeito e as lutas por direito, a invisibilidade e a formação docente. As pesquisas acadêmicas confirmam que a Educação Especial na Educação do Campo está indo na “contramão” do movimento global pela inclusão escolar, pois existe uma grande distância entre o ideal proposto no arcabouço normativo e a realidade precária nas escolas do campo. Ao findar a pesquisa, sustentamos a tese de que as interfaces Educação Especial e Educação do Campo estão em processo de construção, sendo suas marcas o protagonismo dos sujeitos, a invisibilidade produzida socialmente sobre trabalhadores do campo e pessoas com deficiência e a formação docente. Em todos os elementos constitutivos das interfaces estão expressas as contradições no âmbito estrutural da sociedade brasileira e as contradições inscritas na dificuldade existente na arquitetura dos prédios escolares ao receber o aluno com deficiência (embora as políticas de acessibilidade indiquem as diretrizes), nas matrizes curriculares e na relação dos sujeitos da escola e a comunidade na qual essa está inserida.

Palavras-chave: Interfaces. Educação do Campo. Educação Especial.

ABSTRACT

Brazilian education accumulated significant achievements in the field of social rights throughout the 20th century. In this segment, specifications were established based on the demands and struggles of workers in the field and the city, and of people with disabilities. In the academic production, from the Brazilian educational context, the presence of the theme on the interfaces of Special Education and Countryside Education was found, generating the production of knowledge on this social phenomenon. Although the interfaces appears in academic research and in official documents, it is stated that the interfaces Special Education and Countryside Education is under construction in the real world. In view of this object, the following questioning arises: What are the constituent elements that give the configuration to the interfaces Special Education and Countryside Education? The general objective was to identify the constituent elements that constitute the interfaces between Special Education and Countryside Education. The technical procedure is of documentary and bibliographical nature in a qualitative-quantitative research approach. As methodological guidance, we chose to use two theoretical currents that have materialism as their epistemological matrix: Historical Materialism – Dialectic (with the contradiction category) and the Dialogical Analysis of Discourse (concept of otherness). The bibliographic research was composed by means of books, articles, dissertations, theses and works published in annals of events in a total of 73 scientific productions on the interfaces. In the documentary research, international protocols and official documents (laws, decrees, resolutions and guidelines) were raised, and produced in the educational methods of Countryside Education and Special Education, in addition to documents produced by civil society. Also, to investigate the training of teachers in the field, the syllabus and summaries of 30 graduate courses in Countryside Education present in 18 Brazilian states were used. In the documents analyzed the following thematic axes were listed: a person with disability, diversity, Special Education, and teacher training. From the analysis of the data, three constitutive elements of the interfaces were identified, namely, the role of the subject and the struggles for rights, invisibility and teacher training. The academic research confirms that Special Education in Countryside Education is going in the "opposite direction" to the global movement for school inclusion, since there is a great distance between the ideal proposed in the regulatory framework and the precarious reality in schools in the rural area. At the end of the research, we sustained the thesis that the interfaces Special Education and Countryside Education is in the process of construction, in which their marks are the protagonism of the subjects, the invisibility produced socially on field workers and people with disabilities and teacher training. In all of the constituent elements of the interfaces there are the expression of contradictions in the structural framework of the Brazilian society and the contradictions contained in the existing difficulties in the architecture of school buildings to receive the student with disability (although the policies of accessibility indicate the guidelines), in the syllabus and in the list of subjects of the school and the community in which it is inserted.

Key words: Interfaces. Countryside Education. Special Education.

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1 - O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS E LUTAS POR DIREITOS NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	46
FIGURA 2 - A INVISIBILIDADE DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	81
FIGURA 3 - ASPECTOS DA INVISIBILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPO.....	100
FIGURA 4 - PRODUÇÃO ACADÊMICA E COMUNIDADES NELA ESTUDADAS.....	108
FIGURA 5 - A FORMAÇÃO DO DOCENTE NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	125
FIGURA 6 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO FAMILIAR.....	20
QUADRO 2 – RELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS MARXISTAS E BAKHTINIANAS.....	33
QUADRO 3 - NÚMERO DE PESQUISAS ACADÊMICAS DAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO POR ANO.....	84
QUADRO 4 – FONTES DE DADOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	86
QUADRO 5 – COMUNIDADES ESTUDADAS NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS DAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	109
QUADRO 6 – DETERMINANTES LEVANTADOS NO EIXO TEMÁTICO “ACESSIBILIDADE”.....	112
QUADRO 7 – DETERMINANTES LEVANTADOS NO EIXO TEMÁTICO “PROFESSOR”.....	126
QUADRO 8 - LEGISLAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	127
QUADRO 9 – DISCIPLINAS NAS LEDOCs A RESPEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	130

QUADRO 10 - VÍNCULO DOS EDUCANDOS DA LEDOC COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	138
QUADRO 11 – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	176

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	40
GRÁFICO 2 – TIPOS DE PUBLICAÇÃO SOBRE AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL – EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	83
GRÁFICO 3 – FONTES DE DADOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	87
GRÁFICO 4 – PRODUÇÃO SOBRE INVISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	99
GRÁFICO 5 – PRESENÇA DE DISCIPLINAS RELACIONADAS ÀS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS LEDOCS.....	137
GRÁFICO 6 – PRODUÇÃO DE TCCs SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	139

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

ADD - Análise Dialógica do Discurso

ADCPII – Associação dos Docentes do Colégio Pedro II

ADIBC – Associação dos Docentes do IBC

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AM – Amazonas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AP – Amapá

APAR-IBC – Associação de Pais, Amigos e Reabilitandos do IBC

APINES – Associação de Pais do INES

ASSINES-SSind – Associação de Servidores do INES

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CABIP – Centro Acadêmico de Pedagogia do INES

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ES – Espírito Santo

FEBIEX/RJ – Federação Estadual das Instituições de Reabilitação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo

GO – Goiás

IBC – Instituto Benjamim Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

*L*EdoC – Licenciatura em Educação do Campo
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MIL – Movimento de Inclusão Legal
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MHD – Materialismo Histórico – Dialético
MS – Mato Grosso do Sul
MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NUPECAMP - Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
PA – Pará
PAR - Plano de Ações Articuladas
Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PR – Paraná
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RS – Rio Grande do Sul
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE - Secretaria de Educação Especial
SEPE-RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SIFEDOC – Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SP – São Paulo
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
SULP – Surdos usuários da Língua Portuguesa
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi- Árido
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFFS – Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRB – Universidade do Recôncavo Baiano
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB – Universidade de Brasília
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	23
2 PROTAGONISMO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	39
2.1 LUTAS DOS SUJEITOS POR DIREITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: “NADA SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SEM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA”	49
2.1.1 Diversidade na Educação Especial: “Temos uma língua própria, senhor Ministro”.....	54
2.2 LUTAS DOS SUJEITOS POR DIREITOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: “O INTERIOR TEM QUE SER OLHADO DE OUTRA FORMA. NÃO PODE TER A MESMA VISÃO, NÃO PODE, PORQUE NÓS TEMOS OUTRO JEITO DE VIVER”	60
2.2.1 A diversidade na Educação do Campo: “Somos de regiões diferentes, como é que você vai igualar tudo?”	71
3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS INTERFACES E A INVISIBILIDADE DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA: “NÃO É NÓS QUE TEMOS QUE MUDAR, E SIM ELE, ELE TEM QUE SE ADAPTAR AO NOSSO FUNCIONAMENTO” ..	80
3.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES SOBRE AS INTERFACES.....	82
3.2 A INVISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	99
3.3 A ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO “TEM UM ESPAÇO LÁ APERTADINHO QUE EU NÃO GOSTO DE FICAR”	111
4 A FORMAÇÃO DOCENTE NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: “MAS EU NUM TINHA NENHUMA FORMAÇÃO, NÃO. ERA AOS TRANCOS E BARRANCOS MESMO”	124
4.1 A LICENCIATURA DO CAMPO E A DISCUSSÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: “ENTÃO HOJE NA UNIVERSIDADE NÓS ESTAR AQUI É INCLUSÃO, QUE FOI ATRAVÉS DE LUTA”	128

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A – QUADRO 11 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	176
APÊNDICE B – PROPOSTAS DE ATUAÇÃO NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	181
ANEXO A – ABAIXO - ASSINADO PARA O MANIFESTO DOS SURDOS USUÁRIOS DA LÍNGUA PORTUGUESA – Sulp (2008)	183
ANEXO B - CARTA ABERTA CONTRA O FECHAMENTO DO INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT E INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (2011).....	191
ANEXO C – CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE (2012)	195

APRESENTAÇÃO

A pesquisa científica na Educação busca apresentar reflexões e aprofundar conhecimentos de modo a contribuir para a sociedade brasileira. É essa premissa que embasa minha trajetória como pesquisadora¹.

A Educação Especial e a Educação do Campo, de acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2020a), são modalidades especializadas no sistema de ensino brasileiro² com legislação própria e diretrizes que fornecem os fundamentos de cada modalidade, além de orientar as escolas em relação ao desenvolvimento das propostas pedagógicas voltadas para cada público específico.

A existência de interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo é apresentada em dispositivos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) e nas Diretrizes complementares da Educação do Campo (Resolução nº 2, Artigo 1º, § 5º, BRASIL, 2008b).

Porém, como afirmam Caiado e Meletti (2011), no artigo intitulado como “Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15”, foi constatado o silenciamento durante 20 anos do GT 15 (Grupo de Trabalho referente à Educação Especial), da ANPED³, em que apenas uma pesquisa a respeito da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo foi identificada. No artigo, as autoras indagam se existe mesmo essa interface entre Educação do Campo e Educação Especial.

¹ Neste momento, peço licença ao leitor para utilizar a primeira pessoa do singular, haja vista tratar-se de momentos específicos de minha trajetória de vida e profissional.

² Como esta pesquisa partiu das interfaces anunciadas nos dispositivos legais, optou-se por utilizar o termo “modalidade” ao referir-se à Educação Especial e Educação do Campo. A modalidade especializada pode ser vista como conquista para ambas, porém, compreende-se que essas não se limitam e nem são definidas pelos moldes propostos na modalidade escolar, visto que fazem parte de movimentos de lutas na sociedade brasileira pelos direitos de sujeitos históricos. Nesse sentido, afirma-se que o entendimento de educação não pode ser reduzido a uma modalidade de ensino. Ao situar as discussões apenas na modalidade educacional, existe a tendência de tornar superficial as condições e as vivências desses grupos historicamente excluídos. Isso pode gerar ações desvinculadas do contexto sociocultural dos sujeitos com deficiência no campo nos âmbitos de políticas educacionais, gestão escolar e práticas pedagógicas. Vale ressaltar a importância do reconhecimento do percurso histórico desses sujeitos, dos movimentos sociais e das reivindicações de cada grupo (que será abordado na seção 2 desta pesquisa).

³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Foi por meio da leitura deste artigo em uma aula no Doutorado em Educação, que essas considerações começaram a fazer parte dos meus questionamentos de pesquisa na Educação Especial.

Em minha experiência na Educação Especial pude acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, assim como vivenciar os aspectos relacionados à inclusão escolar⁴.

Trabalhei com o ensino de surdos em uma Escola Especial (2009) em um grande centro urbano e fui coordenadora pedagógica da mesma escola. Em relação ao processo de inclusão, trabalhei como Tradutora e Intérprete de Libras em uma escola estadual no Paraná e fui pedagoga do Centro de apoio aos profissionais da área da surdez na Secretaria de Educação do Paraná.

Por meio das vivências com os alunos surdos, identifiquei algumas contradições na prática pedagógica da inclusão escolar, pois, embora a legislação estivesse sendo cumprida por meio da garantia do acesso desses alunos à escola comum (matrícula), em muitos momentos havia o desconhecimento do corpo docente e do discente sobre Educação Inclusiva e as especificidades do sujeito surdo.

Em relação à formação acadêmica, sou pedagoga (2006) e tive a oportunidade de cursar três especializações, que busquei devido à minha necessidade de compreender os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência: Educação Especial com Ênfase em inclusão (2008), Psicopedagogia Clínica e Institucional (2009), Libras/ Língua Portuguesa: Ensino bilíngue para surdos (2009). Para desenvolver pesquisas sobre Surdez e Linguagem, cursei o Mestrado em Distúrbios da Comunicação (2012), na área de Fonoaudiologia. Estas experiências acadêmicas fundamentaram minhas percepções sobre a Educação Especial e a pessoa com deficiência.

O Doutorado em Educação tem oportunizado o contato com a Educação do Campo, novidade em minha trajetória acadêmica. No primeiro ano de

⁴ Nesta pesquisa, optou-se por utilizar o termo “inclusão escolar” por se tratar do processo de inclusão de educandos com deficiência na educação formal desenvolvida na escola, considerando que existem outras formas de educação no campo educacional como a educação informal e educação não-formal. Segundo Gohn (2006, p. 1) a educação formal “é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”. Logo, a pesquisa tem sua discussão situada apenas na escola de educação básica e não em outros espaços em que a ação de educar possa ser desenvolvida.

Doutorado (2016), realizei uma pesquisa exploratória, para que eu pudesse conhecer *in loco* o funcionamento de uma escola do campo, localizada em um município do Paraná, com o objetivo de verificar as condições de inclusão escolar de um aluno surdo matriculado na escola pública.

Realizei entrevistas com sujeitos presentes na inclusão escolar desse aluno surdo, a saber, a Coordenadora de Educação Especial do município, a mãe do referido aluno, a professora regente, a coordenadora e o próprio aluno surdo (entrevista realizada em Libras) sobre os aspectos sociais da inclusão. Também, fiz observação em sala de aula e ministrei uma aula de Libras para os colegas de turma do aluno surdo. Como resultado, pude perceber as especificidades de uma inclusão escolar no campo a partir de várias concepções diferentes. Essa experiência me motivou a pesquisar sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação do Campo.

Logo, a pesquisa exploratória supracitada, realizada em uma escola pública, enriqueceu o desenvolvimento da tese, pois foi neste momento que minha concepção sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo começou a se estabelecer, culminando na mudança do curso de investigação por entender que, nesse momento, a pesquisa bibliográfica e documental traria mais condições de compreender o movimento de inclusão escolar no campo.

Ao ter contato com experiências dos integrantes do NUPECAMP⁵ e de seus seminários, algumas memórias minhas vieram à tona, como as histórias contadas por minha mãe, Judismar, e minha sogra, Eulália, a respeito de suas infâncias no campo, assim como a infância do meu pai, Diamiro, no litoral do Paraná. Essas lembranças deram origem a outra pesquisa exploratória.

Nesse momento da apresentação, considero importante narrar um pouco da minha origem para explicitar a minha aproximação com o campo. Embora tenha ingressado no Doutorado para investir as práticas pedagógicas no contexto da Educação Especial, os debates acadêmicos e as disciplinas de Educação do Campo despertaram um olhar interior e exterior em mim e em meus vínculos com o campo.

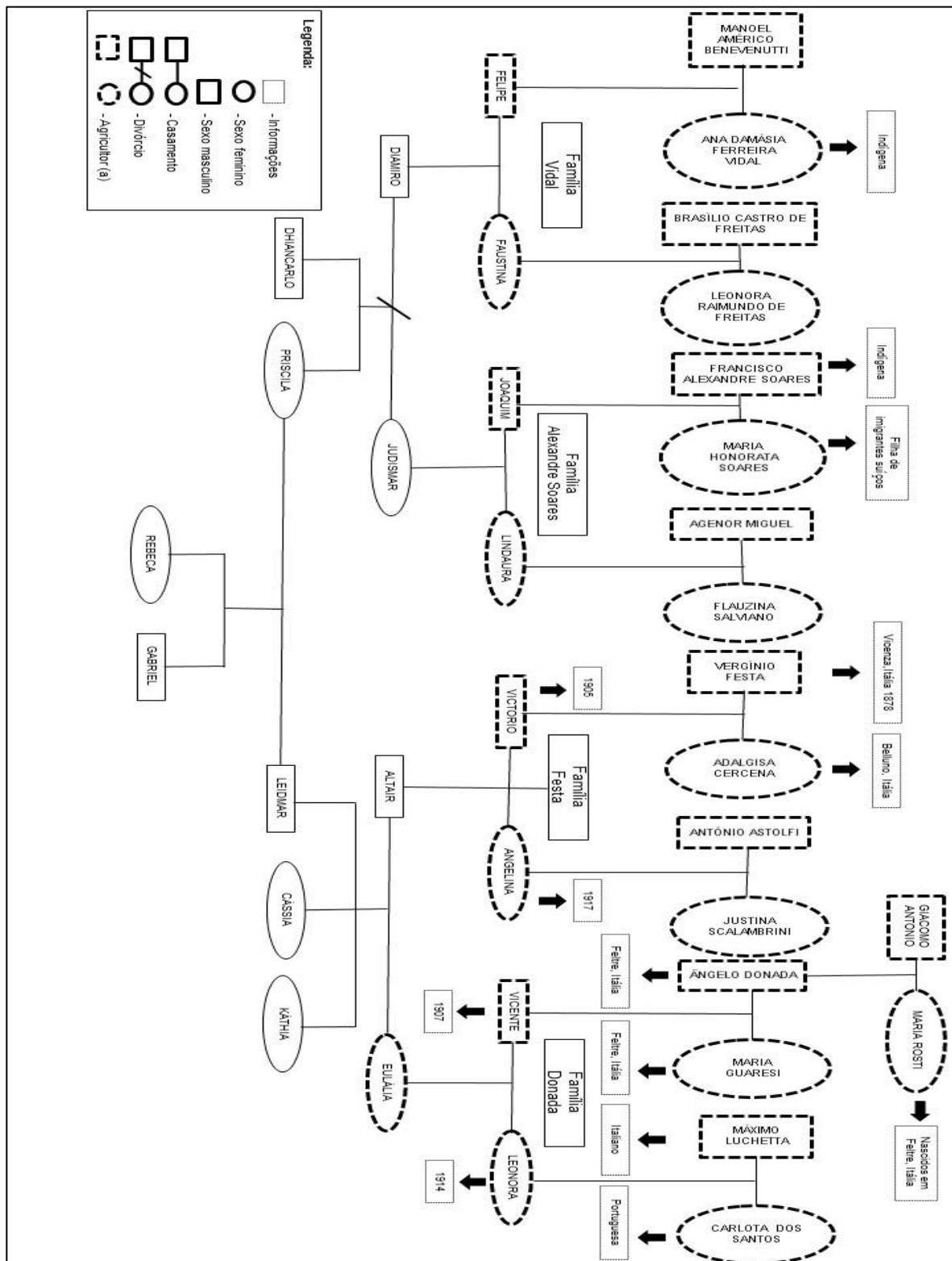
⁵ Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, criado em 2010 e coordenado pela Profa. Dra. Maria Antônia de Souza (NUPECAMP, 2019).

De acordo com Freitas (2003), nas pesquisas com abordagem sócio-histórica, o próprio pesquisador é considerado como parte integrante da investigação científica, pois “[...] sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa” (p. 28). Ao problematizar as relações pertencentes ao campo, verifica-se os saberes existentes nesse contexto, quem são os sujeitos e quais são os seus vínculos com o passado e o presente. Ao pesquisar, nos fazemos sujeitos da própria história, reconhecendo o movimento de contradição como parte da prática social e da política educacional. No processo de pesquisa, superar os obstáculos faz parte da dinâmica, tanto no âmbito pessoal como no profissional, abrindo para novos caminhos no processo de conhecimento.

Partindo dessa concepção, busquei levantar o histórico das 4 famílias da qual eu e meu esposo, Leidmar, fazemos parte: Família Soares, Família Vidal, Família Donada e Família Festa, com o intuito de investigar a história das famílias e quais integrantes tinham relação com o campo. A partir de entrevistas realizadas com os próprios familiares, resgatando suas memórias de infância e juventude no campo, assim como a coleta de dados em documentos como a árvore genealógica, o percurso familiar foi sendo construído.

No Quadro 1, encontra-se o levantamento familiar que foi elaborado com base dos dados obtidos nessa pesquisa exploratória.

QUADRO 1 – NA FAMÍLIA, A IDENTIDADE INDÍGENA/CAMPONESA⁶



Fonte: Organização da autora (2019).

⁶ O conceito de camponês “pode representar o sujeito (coletivo) da Educação do Campo, ainda que no concreto real os sujeitos trabalhadores do campo sejam diversos e nem todos caibam no conceito estrito de trabalhadores camponeses” (CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO, FRIGOTTO, 2012, p. 15).

Conforme apresentado, meus avós (paternos e maternos) eram agricultores familiares⁷, assim como meus bisavós (paternos e maternos).

Na família Alexandre Soares, meus avós (maternos) plantavam mandioca, cana-de-açúcar, milho, feijão, trigo, criavam animais (gado, porcos, galinha d'angola, pato, peru) e usavam a pesca em água doce como subsistência. Eles viviam na comunidade de Faxinha, em Guaíra-PR. Na comunidade, havia um armazém comunitário, no qual todos participavam depositando alimentos, porque em tempos de seca, as pessoas da comunidade retiravam de lá os alimentos que necessitavam. Porém, devido à construção da barragem de Itaipu, as famílias foram retiradas e a comunidade foi inundada. Logo após, a família de minha mãe mudou-se para Antonina – Paraná, em um sítio no qual, segundo os habitantes, a terra não era boa para plantio, pois que arenosa. Porém, com o conhecimento sobre a terra, meus avós conseguiram fazer plantações e vender os produtos colhidos.

Minha mãe estudou em classe multisseriada em um grupo escolar rural; e duas de suas memórias sobre a escola dizem respeito à participação dos alunos no cuidado da instituição de ensino, pois ela era responsável por ajudar na preparação da merenda no momento do recreio e, também, à locomoção, pois ia a cavalo para a escola. Em relação à memória de infância, lembrou da casa construída com a madeira do próprio sítio, das bonecas de milho que ela fazia e das brincadeiras perto do rio, onde minha avó lavava as roupas e a louça da casa.

Na família Vidal, meus avós paternos moravam em Antonina – PR e plantavam banana, feijão, arroz, milho, mandioca, laranja, mimosa e criavam porcos (consumo e venda). Utilizavam o alimento, e o excedente era vendido para comprar outras coisas das quais precisavam. Pescavam em água salgada e também caçavam caranguejo (apenas para consumo).

A família Donada (minha sogra, Eulália) também era de agricultores, e vivia na linha Encantada, no interior de Osório – Rio Grande do Sul. Plantava feijão, parreiras de uva (para vinho e vinagre), um pé de café, cana-de-açúcar,

⁷ De acordo com Neves (2012, p. 33) “a agricultura familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção executora das atividades produtivas”.

trigo, milho, mandioca, verduras, frutas e criação de porco e galinhas para subsistência. Utilizava o moinho para fazer farinha de trigo e farinha de milho. Para venda, eram utilizados feijão, milho, porcos e vinho (eram descendentes de italianos). Eulália também estudou em escola multisseriada e conta que as professoras não tinham completado ainda a 8ª série. Em suas memórias sobre a escola, lembra que não tinha cadernos, e escrevia nos pacotes de papel de açúcar e erva-mate que a família comprava na mercearia. Também eram os próprios alunos que varriam a escola e o pátio e todos eles levavam a merenda de casa, pois não tinha na escola (fruta, pedaço de pão, batata assada). Sobre as memórias de infância, Eulália também possuía bonecas de milho e brincava de teatro (de ser professora) com as irmãs e saiu do campo para o centro urbano aos 22 anos de idade.

Na família Festa, todos eram agricultores familiares, sendo que na Itália também desenvolviam essa atividade.

A partir desses relatos familiares, a pesquisa em Educação do Campo durante o Doutorado alcançou um novo sentido para mim: o de trazer o tema como integrante de um histórico familiar. Essa busca também se somou ao que Bakhtin (2000) aborda a respeito das origens familiares:

“Quem eu sou?” Ouve-se a pergunta: “Quem são meus pais, quais são minhas origens?”. Sou somente o que já sou, não posso negar o meu já - aqui existencial pois não é a mim que ele pertence, mas à mãe, ao pai, às origens, à nação, à humanidade (p. 192).

As experiências na Educação Especial, a vivência em uma escola do campo, os relatos familiares e os estudos bibliográficos, criaram a motivação necessária para a realização dessa pesquisa que identifica as marcas sociais, políticas e pedagógicas dessas duas modalidades de educação e busca identificar os elementos constitutivos do que se denominam interfaces da Educação Especial e Educação do Campo. Ao identificar os elementos constitutivos, a preocupação é evidenciar a contradição e a alteridade, tomando como referência os documentos produzidos pela sociedade civil e pelo governo e a produção bibliográfica expressa em artigos, teses e dissertações.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira acumula conquistas significativas no campo dos direitos sociais ao longo do século XX. Dentre elas, a construção de um conjunto normativo e de políticas educacionais vinculadas às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos. Nesse segmento, especificações foram construídas a partir das demandas e das lutas de trabalhadores do campo e da cidade, e das pessoas com deficiência⁸.

Nessa pesquisa, a ênfase está na Educação Especial e na Educação do Campo que, de acordo com o MEC (MEC, 2020a), são modalidades especializadas de educação que contemplam grupos discriminados e minoritários, buscando atender à diversidade dos estudantes, suas necessidades educacionais e defender o direito do acesso à educação para esses sujeitos. Mas o que é definido via governamental não está isento de disputas sociais e políticas. Por isso, embora sejam definidas como modalidades especializadas no campo governamental, a pesquisa exige um olhar para a prática social, com destaque para o protagonismo dos coletivos, dos movimentos e das organizações de luta por direitos e por políticas públicas.

Cada uma dessas “modalidades” possui especificidades e contradições que o olhar materialista histórico-dialético⁹ permite desvendar. Faremos uso da terminologia “modalidade” (MEC, 2020a), porém ao longo do texto elucidaremos que a Educação do Campo foi constituída como um projeto de educação¹⁰ transformador, crítico, revolucionário, segundo a perspectiva dos movimentos

⁸ Eis alguns termos que foram termos atribuídos à pessoa com deficiência no decorrer da história: anormais (BORGES, 2014), excepcionais (BRASIL, 1961), portadores de deficiência (BRASIL, 1988) e pessoa com deficiência (BRASIL, 2010a).

⁹ O método do materialismo histórico – dialético, desenvolvido a partir da concepção de Karl Marx, é um método científico que implica a categoria do movimento constante e transformação perene de todas as coisas (LOWY, 1988). De acordo com Masson (2012) é esse enfoque que, a partir do real, busca apreender o fenômeno a partir das contradições e das relações baseadas nos conceitos de singularidade, particularidade e universalidade.

¹⁰ “Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: 1. a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um **projeto de educação**, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; 2. a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto da Educação do Campo” (CONFERÊNCIA, 2004, p. 287, grifo nosso).

sociais que estão em sua origem. De forma semelhante, a Educação Especial acumula importantes debates no campo da inclusão social e educacional.

Historicamente, a Educação Especial foi dissociada da educação escolar comum. No Brasil, a Educação Especial estava alicerçada no assistencialismo à pessoa com deficiência e nos conceitos de normalização, na tentativa de atenuar os comportamentos e as condições consideradas desviantes pela sociedade. Nessas condições, as lutas dos movimentos sociais buscaram a inclusão destes sujeitos na sociedade, assegurando seus direitos, mas não necessariamente pontuando a construção de um outro modelo societário.

Já a Educação do Campo emerge dos movimentos sociais, indagando uma educação que não atendia aos povos do campo, buscando a criação de um outro projeto societário brasileiro¹¹. De acordo com Vieira e Camacho (2015, p. 15):

A Educação do campo nos permite visualizar um projeto de sociedade alternativo ao hegemônico¹² (...) demonstrando que ler, pensar, refletir, escrever etc. é uma necessidade e um direito de todos, apesar de ter sido sempre negado aos povos do campo. Logo, a conquista da Educação do Campo é uma condição fundamental para a cidadania dos povos do campo.

Em relação às políticas educacionais, as duas modalidades estabelecem pontos de convergências denominados “interfaces”, como disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

A **interface** da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos

¹¹ Para Munarim (2008a, p. 60), a essência da Educação do Campo está relacionada a “valorizar os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam”. Portanto, são os povos do campo que lutam por uma educação escolar que atenda suas necessidades e que seja formalizada por meio do aparato jurídico, considerando a escola como um espaço de disputa social. Nesse sentido, além das conquistas evidenciadas no campo das políticas públicas, a educação escolar é considerada “como fator de fortalecimento de suas lutas e de construção de suas identidades” (MUNARIM, 2008a, p. 16).

¹² “Originalmente uma categoria de uso militar, o conceito de hegemonia integra a tradição marxista e foi sistematizado por Antonio Gramsci em suas direções simultâneas: para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas. O conceito apreende a dinâmica das lutas sob a dominação burguesa, explicando a produção da conformidade social por meio da organização e atuação da sociedade civil, voltado para o convencimento, ao lado da persistência das formas coercitivas do Estado burguês” (PRONKO, FONTES, 2012, p. 389).

pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p. 12, grifo nosso).

Porém, não é apenas em documento oficial que as interfaces constam, pois é também observada no documento “Carta-manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA¹³ 20 anos” formulado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (CARTA, 2018). Neste documento da sociedade civil, nos compromissos de luta e de construção da Educação do Campo e PRONERA, em seu item 10 consta:

Reafirmar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, garantindo o ingresso, permanência e acessibilidade e a inclusão dos educandos e educandas com deficiência nas escolas do campo, das águas e das florestas (CARTA, 2018, s/p).

A partir do que está disposto no documento oficial (BRASIL, 2008a) e no documento da sociedade civil (CARTA, 2018), nossa atenção volta-se para as interfaces Educação Especial e Educação do Campo como objeto de pesquisa¹⁴, na tentativa desvelar¹⁵ o que define essas interfaces.

Diante do exposto, é importante dizer que ao iniciar esta pesquisa, a hipótese é de que embora pareçam distantes, essas duas modalidades de educação possuem interfaces, mas que ainda não estão bem definidas.

¹³ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo executada pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa tem como objetivo geral “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária” (BRASIL, 2016, p. 18) que foi instituído pelo Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010b). Segundo Munarim (2008a) o PRONERA “se constituiu no mais importante, para não dizer exclusivo, espaço institucional federal de construção e execução de alternativas educacionais aos povos do campo, alternativas que vinham dos assentamentos da Reforma Agrária” (p. 72). Mas, por meio do Decreto nº 10.252 (BRASIL, 2020), foi extinta a Comissão Pedagógica do PRONERA.

¹⁴ Este objeto tem relevância devido ao número considerável de pessoas com deficiência no ensino regular no campo que necessitam ser atendidas em suas especificidades educacionais (cerca de 109.788 estudantes) (MEC/INEP, 2018).

¹⁵ Para esta pesquisa, o termo desvelar será atribuído no sentido de “colocar em exposição, removendo o véu que revestia; tornar conhecido; fazer com que seja revelado” (DICIO, 2019, s/p), visto que as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo ainda não são amplamente conhecidas.

Mediante este objeto, surge a seguinte problematização: Quais são os elementos constitutivos que dão a configuração às interfaces Educação Especial e Educação do Campo?

Ao escolher como temática de estudo as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, são levantados alguns objetivos. O objetivo geral desta pesquisa é identificar os elementos constitutivos das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, explicitando contradição e alteridade no processo de produção delas.

Os objetivos específicos são:

- Caracterizar os processos de formação do protagonismo dos sujeitos com deficiência e dos povos do campo que lutam por reforma agrária e formação humana;
- Evidenciar a invisibilidade do sujeito com deficiência nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, explicitando a contradição e a alteridade;
- Identificar aspectos presentes na formação docente que indicam contradição e limitações na construção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Para realizar a análise crítica das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, é preciso elencar os pressupostos teóricos que permitirão apreender o contexto das interfaces.

Como orientação metodológica, optou-se por utilizar duas correntes teóricas que tem o materialismo como sua matriz epistemológica: Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e Análise Dialógica do Discurso (ADD)¹⁶. Em cada uma dessas correntes teóricas, uma categoria foi eleita: no MHD, utilizou-se a categoria “contradição” e na ADD, foi elencada a categoria “alteridade”.

A seguir, cada uma dessas concepções teóricas será abordada, evidenciando os aspectos que foram necessários para o desenvolvimento dessa pesquisa, assim como a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados.

¹⁶ De acordo com Andrade, Neves, Prados, Bastos e Freitas (2017, p. 205), a ADD “é uma proposta metodológica que congrega conceitos advindos dos estudos linguísticos e os construtos bakhtinianos”, e “tem como enfoque a análise de produções discursivas produzidas nas mais variadas esferas de atividade humana” (ROHLING, 2014, p. 45).

A escolha do MHD deu-se em razão de que este método científico possibilita relacionar os fatos e os fenômenos do presente com os movimentos sociais e históricos, a fim de levantar as objetividades e as subjetividades circunscritas nesse tema. Além disso, essa perspectiva teórica atende à análise crítica e, portanto, possibilita avançar na luta para a transformação social.

Portanto, são traços essenciais do método marxista¹⁷:

A retirada de fatos e ideias de seu aparente isolamento, a descoberta de que tudo se relaciona, o seguimento do movimento conjunto que se esboça através de atingir uma realidade ou pensamento mais elevados, mais amplos, mais complexos e mais ricos (LEVEBvre, 2017, p. 22).

A partir do método, a base material dos fenômenos, o contexto social e a existência dos fatos históricos não são ignorados, levando o pesquisador a aprender a questionar sobre a realidade material¹⁸ (JESUS, LACKS, ARAÚJO, 2004).

Assim, partindo da descrição dos dados concretos fornecidos pela realidade material, que são adquiridos por meio de análise de observação, pode-se chegar às noções abstratas que estão inter-relacionadas em um sistema próprio. Embora exista a preocupação de analisar um fenômeno específico, é necessário voltar-se à totalidade dos fatos, buscando entender como tais dados estão interligados e repercutem no movimento da sociedade.

Esse método possibilita realizar a análise do real a partir do desenvolvimento histórico, “da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade” (MASSON, 2012, p. 2).

¹⁷ Segundo Alcântara (2007), “marxistas são aqueles indivíduos, intelectuais ou não, que se autodenominam seguidores de Marx” (p. 60).

¹⁸ “A dialética marxiana busca o significado do real na atuação histórica, concreta e material das pessoas. É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor. História aqui entendida não como a sucessão dos fatos, mas como luta cotidiana dos homens e mulheres para produzir suas condições materiais de existência na relação com a natureza mediada pelo trabalho, bem como, o modo como os seres humanos interpretam essas relações” (ZAGO, 2013, p. 115).

Nessa pesquisa, a categoria utilizada do MHD¹⁹ foi a da contradição²⁰. Por meio desta categoria é possível atentar para o movimento existente entre os elementos que fazem parte das condições da vida do homem e da própria sociedade, que não se encontram em harmonia e estão em constante relação de oposição.

As contradições permeiam as condições existenciais do ser humano e do funcionamento da sociedade. Logo, os interesses individuais (privados), muitas vezes, encontram-se em oposição aos interesses comuns da sociedade capitalista (LEFEBVRE, 2017).

A contradição é inerente ao movimento, permitindo a transformação dos fenômenos. “O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro” (MASSON, 2012, p. 5). Lefebvre (2017, p. 18) escreve que:

O marxismo aparece de início como a expressão da vida social, prática e real em seu conjunto, em seu movimento histórico²¹, com seus problemas e suas contradições, portanto nele está compreendida a possibilidade de ultrapassar sua estrutura atual.

A teoria marxista supera a oposição entre indivíduo e sociedade, pois, se estes termos forem entendidos em uma perspectiva dicotômica, serão apresentados como dois polos distintos. Logo, a partir desta separação de conceitos, o indivíduo é considerado “descolado” de um contexto social-político-

¹⁹ Segundo Masson e Flach (2018), as categorias do MHD são: 1) Práxis, 2) Totalidade, 3) Mediação, 4) Contradição e 5) Historicidade. Porém, estas categorias não são imutáveis nem fixas, sendo possíveis outras categorias como: hegemonia, contra hegemonia, trabalho e território.

²⁰ “A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais” (GADOTTI, 1990, p. 8). “Quando Marx aplicou esta lei no estudo da estrutura, econômica da sociedade capitalista, demonstrou que a contradição básica desta sociedade é a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade, em outras palavras, a contradição principal da sociedade capitalista é a existência de duas classes: o proletariado trabalhador e a burguesia improdutiva. Além desse caráter geral da contradição, a sua universalidade e a existência de uma contradição principal, existem no interior de cada etapa do processo de desenvolvimento de cada coisa ou fenômeno contradições específicas ou particulares” (GADOTTI, 1990, p. 9).

²¹ Todo fenômeno é histórico, e só pode ter a sua compreensão dentro da história, a partir da história, “em relação ao processo histórico” (LOWY, 1988, p. 69).

econômico, confinado a uma posição apartada dos determinantes²², fatores que interferem na realidade, que compõem a materialidade da existência humana.

Portanto, desconsiderar o indivíduo como parte de um movimento maior pode levar à compreensão de que o mesmo está isolado das influências dos fenômenos sociais, destituindo o sujeito de seu processo social e histórico.

Ao observar o fluxo dos fatos históricos, observa-se as determinações que trazem as contradições (como as históricas e as sociais) e os movimentos dos elementos que existem. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 94):

Os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Dessa forma, de acordo com o marxismo, o dinamismo do mundo material leva a mudanças devido às contradições que surgem nesse contexto, a partir do antagonismo das classes situadas no processo de produção social e, nesse sentido, a realidade material modifica as ideias²³.

Os conceitos desenvolvidos por Marx promoveram uma análise profunda dos aspectos que fazem parte da vida do homem e impactam sua existência. A realidade do homem foi encarada a partir dos inúmeros fatores que, até então, eram considerados como fragmentos sem conexão uns com os outros.

Portanto, por meio da categoria contradição serão identificados quais são os movimentos que se encontram em constante oposição interna no fenômeno educativo, desvelando estas unidades contraditórias existentes no contexto das interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Além do Materialismo Histórico–Dialético, faz-se necessário abordar outros conceitos teóricos relevantes ao objeto da pesquisa, que permitirão a

²² Sob a luz do materialismo histórico-dialético, optou-se por nomear estes elementos como determinantes, ou seja, fatores que interferem na realidade das interfaces Educação Especial na Educação do Campo, na tentativa de compreender o movimento real deste contexto específico.

²³ Vale ressaltar que os movimentos históricos acontecem de acordo com as condições materiais da vida, assim, pode-se dizer que as condições materiais vão produzir concepções de mundo que estão sempre em movimento, pois o contexto histórico é dinâmico (assim como a luta de classes entre burguesia e proletariado) (LOWY, 1978).

realização de análise dos discursos²⁴ dos sujeitos pertencentes ao contexto das interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Para analisar o conteúdo dos discursos²⁵, os conceitos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin e outros intelectuais²⁶ (FARACO, 2009) contribuem para elucidar as vozes sociais existentes nos discursos que circulam na sociedade. Esses conceitos foram sistematizados posteriormente e organizados na corrente teórica denominada Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Essa perspectiva considera a linguagem²⁷ em seu uso, ou seja, no contexto social organizado, assim como as formações subjetivas dos sujeitos, de forma que “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2007, p. 178).

Yaguello (2006) afirma que, para Bakhtin, a fala é considerada o motor das transformações linguísticas, em que a própria palavra é conceituada como uma arena onde os valores sociais contraditórios se confrontam. Estas contradições têm sua gênese nos próprios conflitos situados no interior das classes sociais de um mesmo sistema.

Pires, Knoll e Cabral (2016) afirmam que “ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, porém intermediários que dialogam e polemizam com os outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura” (p. 121).

Para Bakhtin (1981, p. 176):

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente imutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de

²⁴ Bakhtin (1981, p. 157) define o discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso”.

²⁵ De acordo com Rohling (2014), destaca-se na ADD a noção de discurso, pois existe o enfoque na “análise de produções discursivas produzidas nas mais variadas esferas de atividade humana” (p. 45).

²⁶ Este grupo foi denominado com Círculo de Bakhtin.

²⁷ “A ADD entende que a linguagem tem dois componentes: o componente formal, que é a língua, que traz significações, aquelas do dicionário, e o componente discursivo, que é o discurso, ligado à enunciação e ao sentido, sendo este último produzido e não dado. Para a ADD, não se pode entender o discurso sem a língua, mas também não se pode entender o discurso, que é o uso da língua, sem levar em conta que a produção do enunciado (do discurso) vai além da língua e cria linguagem. A produção do enunciado/discurso cria uma união entre a significação das palavras e frases e o seu uso no discurso, e essa união, nos contextos, cria os sentidos do que é dito” (SOBRAL, GIACOMELLI, 2016, p. 1078).

uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode se libertar até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou.

Fica claro que a palavra não é neutra nem impessoal, pois ela pode mudar em seu contexto de uso, pois “o mero fato de eu falar sobre ele (objeto) significa que assumo certa atitude frente a ele, uma atitude não indiferente” (FARACO, 2009, p. 24).

Isto posto, é esperado que a comunicação verbal apresente, além dos conflitos, as “relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc, como a ‘língua sagrada dos padres’ e o ‘terrorismo verbal da classe culta” (YAGUELLO, 2006, p. 15).

Tais considerações permitem não conceituar mais a palavra como um código, mas como prática social constantemente ativa e o sujeito como capaz de assumir posicionamentos sociais valorativos. De acordo com Brait (2003, p. 11) “a célula geradora” do pensamento de Bakhtin diz respeito à natureza dialógica da linguagem.

Logo, todos os discursos produzidos são passíveis de análise à luz dos pressupostos bakhtinianos, pois estão intrincados com a existência humana e foram produzidos em contextos sociais dos quais emergem dimensões axiológicas (de valor), em um movimento dinâmico que carrega concepções de mundo.

Ao analisar um discurso em uma perspectiva bakhtiniana, é preciso direcionar a compreensão para o interior do sistema vivenciado, captando suas inferências ao mesmo tempo em que são identificadas as gêneses das concepções de mundo provenientes da sociedade que se encontram em constante conflito.

Para essa pesquisa, foi elencado o conceito de alteridade presente na corrente teórica da Análise Dialógica do Discurso²⁸. Sobre esse conceito, Brait (2003) afirma que o conceito “palavra pessoal – palavra do outro” (p. 14) é

²⁸ De acordo com Corrêa e Ribeiro (2012) são oito categorias na ADD: Sujeitos do discurso, objeto, gênero do discurso, enunciado, dialogismo, destinatário, responsividade e vozes. Furlanetto (2018) destaca alguns conceitos bakhtinianos como ideologia, memória, polifonia, heterogeneidade, gênero e alteridade.

considerado por Bakhtin como um processo que leva a linguagem atravessar o sujeito, suscitando assim uma relação dialética entre Eu e Outro²⁹. A alteridade foi aqui expressa a partir do confronto entre o que está disposto no conjunto normativo e as narrativas dos sujeitos, expressas na produção científica. O Outro retratado nos documentos governamentais e na legislação parece distante do Eu e da condição do Eu postos pelos sujeitos com deficiência.

Para Bakhtin (2000), a alteridade está relacionada à constituição do indivíduo por meio da relação com o Outro. Portanto, a interação que eu desenvolvo com o Outro também passa a fazer parte de quem eu sou, de minha identidade e pode até alterar a concepção que tenho de mim mesmo. Dessa forma, o conceito alteridade seria fundamental para o processo de construção de políticas educacionais.

Essa relação entre o Eu e o Outro é tão fundamental para a constituição do sujeito, que Bakhtin (2000) afirma que nessa interação não existe posição neutra, pois todo o processo é tomado por posições axiológicas (de valor).

A partir da análise dos valores e conceitos que se encontram articulados como essência das palavras, é que se pode começar a compreender o lugar que a pessoa com deficiência ocupa na sociedade e como ela é falada/percebida pelo Outro.

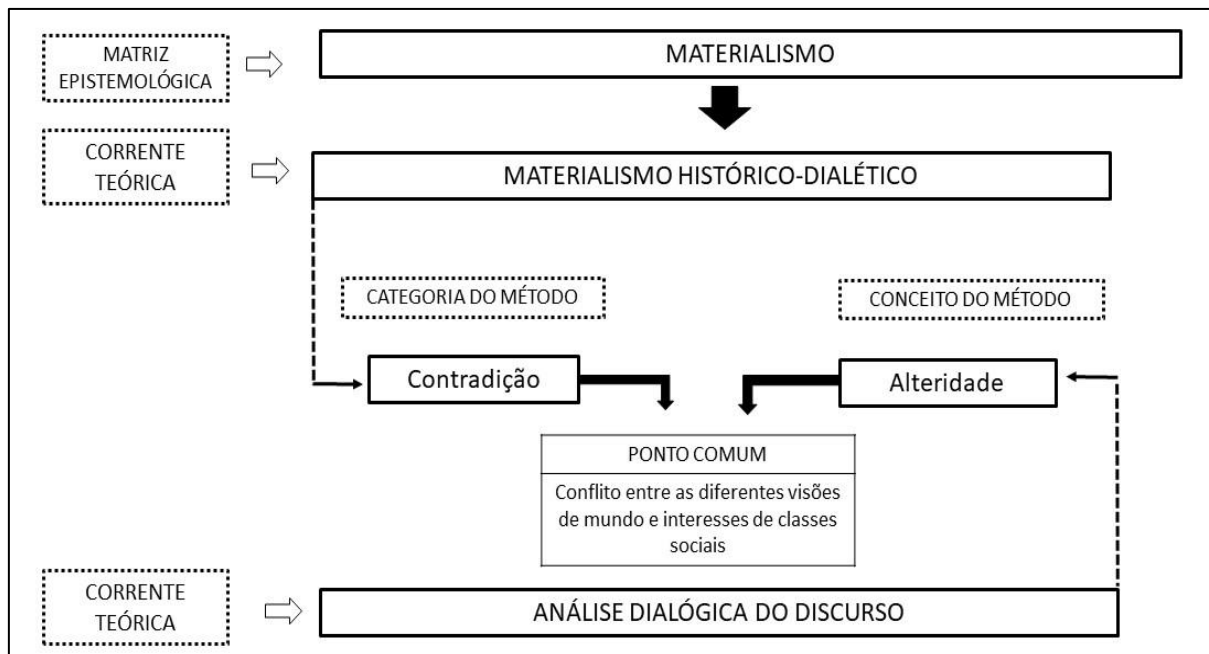
É em decorrência desse sentido, da importância que o Outro tem na constituição do sujeito, é que serão apresentados no decorrer do presente texto os discursos sobre as pessoas com deficiência na perspectiva de familiares, professores e integrantes da comunidade, e do próprio sujeito com deficiência.

Portanto, o pesquisador que se propõe a desenvolver seu trabalho, a partir da visão materialista histórico-dialética, precisa estar cômico da importância de sua análise extrapolar o imediato e examinar o contexto a ser investigado de modo especulativo, examinando a realidade e proporcionando sua avaliação assim como o julgamento crítico.

²⁹ O termo “Outro”, com letra maiúscula, está relacionado ao conceito bakhtiniano de reconhecer um outro ser humano além da minha própria existência, pois “o conceito de alteridade se relaciona com a compreensão que o sujeito tem de si, que se constitui por meio do olhar e da palavra do Outro. E, com o olhar do Outro, estabeleço comunicação com meu interior; eu preciso passar pela consciência do Outro para que eu possa me constituir enquanto sujeito” (FESTA, 2012, p. 91).

Para elucidar as relações existentes entre as categorias do Materialismo Histórico–Dialético, elas foram dispostas no Quadro 2.

QUADRO 2 – RELAÇÕES ENTRE A CATEGORIA MARXISTA E BAKHTINIANA



Fonte: A autora (2020).

Ao basear essa pesquisa na matriz materialista procura-se desenvolver uma análise crítica a partir das condições da sociedade e dos aspectos subjetivos que são revelados no discurso.

De acordo com o apresentado no Quadro 2, a categoria de contradição (presente no MHD) e de alteridade (ADD), podem ser aproximadas, por apresentarem o mesmo núcleo conceitual, ou seja, o conflito entre as diferentes visões de mundo³⁰ e os interesses de classes sociais.

Nesse sentido, uma das contribuições do materialismo histórico–dialético para a compreensão da realidade, segundo Masson (2014), é de que mesmo no processo de conhecimento não existe neutralidade, pois “este sempre estará

³⁰ Para Lowy (1988, p. 13) as visões sociais do mundo seriam “todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas”. Ao identificar uma visão social de mundo, é preciso averiguar como esta se relaciona com o conjunto da vida social e com o conjunto histórico daquele momento, ou seja, relacionar com seus aspectos sociais, econômicos, religiosos, políticos, de classes sociais entre outros (LOWY, 1988).

permeado pelas disputas existentes na sociedade, sobretudo pela luta de classe” (p. 203) e, portanto, os fatos não podem ser analisados isoladamente, pois estes fazem parte de um processo histórico.

Bakhtin (2006) também interessa-se pelos conflitos existentes em um mesmo sistema, portanto, não há como desvencilhar, nessa teoria, as condições de classe da constituição da comunicação verbal entre os sujeitos. A língua, nesse sentido, não é algo abstrato e imparcial, mas tem seu funcionamento vivo, em movimento e imerso em constantes interações provenientes da materialidade das relações sociais.

Logo, para Bakhtin, não há separação entre a forma e o conteúdo dos enunciados, ao contrário, estas duas estruturas estão ligadas, pois os enunciados possuem sempre uma dimensão valorativa (FARACO, 2009), expressando uma posição social.

Considera-se que, a partir desses marcos teóricos, será possível apreender as relações existentes nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, buscando os elementos que a configuram. Vale ressaltar que os conteúdos de discursos serão analisados ao longo do texto, utilizando a Análise Dialógica do Discurso (ADD) via Bakhtin.

Abordando essas duas dimensões em uma perspectiva dialética, considera-se a unicidade do sujeito que tem sua existência circunscrita em uma sociedade que vivencia o modo de produção capitalista.

Por meio da análise proposta, será possível desvelar inúmeras relações que evidenciam disputas e contradições, buscando considerar o “macro” e o “micro” nas situações apresentadas na lógica do modo de produção capitalista.

Em relação ao percurso metodológico, será utilizada a abordagem de pesquisa quali-quantitativa (SOUZA, KERBAUY, 2017). De modo geral, a pesquisa qualitativa busca lidar com interpretações dos contextos sociais e dos aspectos subjetivos, e a quantitativa se vale de números e estatísticas para apresentação e explicação dos dados. A utilização dessas abordagens como complementares possibilita “mais elementos para descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado, atendendo os anseios da pesquisa” (SOUZA, KERBAUY, 2017, p. 40).

O procedimento técnico é de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi composta por meio de livros, artigos, dissertações de

Mestrado, teses de Doutorado e trabalhos publicados em anais de eventos. Foram obtidas 73 produções (7 artigos, 8 dissertações, 4 teses e 54 trabalhos em eventos) publicadas de 2009 a 2018. Como o objeto de pesquisa está relacionado à inclusão dos educandos com deficiência no campo, optou-se por iniciar o levantamento da produção a partir da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva³¹ (BRASIL, 2008a).

Para buscar as produções, foram selecionadas as pesquisas que apresentaram, em seu conteúdo, os eixos temáticos “Educação do Campo”, “Educação Especial”, “Educação Inclusiva” e “Interface da Educação do Campo e Educação Especial”. Essa busca ocorreu no Banco de Tese da Capes³², na plataforma SciELO e sites de congressos de educação.

Na pesquisa documental³³, foram levantados protocolos internacionais e documentos oficiais (leis, decretos, resoluções e diretrizes) produzidos nas modalidades educacionais de Educação do Campo e Educação Especial. Em relação à formação de professores, foram averiguados elementos pertinentes ao processo formativo de professores do campo, em específico da licenciatura em Educação do Campo, para identificar a presença de conteúdos da Educação Especial nas matrizes curriculares e ementas de 30 cursos presentes em 18 estados do Brasil (2018). Também, foram elencados documentos produzidos pela sociedade civil como Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (MST, 1997); Conferência por uma Educação Básica do Campo (CONFERÊNCIA, 1998); Abaixo - assinado para o manifesto dos surdos usuários da Língua Portuguesa (SULP, 2008); Carta aberta contra o fechamento do Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional De Educação De Surdos (CARTA ABERTA, 2011); Documento final do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC 2012, 2015); Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro

³¹ Apesar do escopo das produções científicas ser direcionado a partir de 2008, neste ano não foram encontradas pesquisa sobre as interfaces.

³² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A CAPES, “fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior” (CAPES, 2020, s/p).

³³ De acordo com Gil (2010), o conceito de documento refere-se a “qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento” (p. 31).

Mercadante (CARTA, 2012) e Carta-manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA 20 anos (CARTA, 2018).

Nos documentos analisados foram elencados os seguintes eixos temáticos: pessoa com deficiência, diversidade, Educação Especial, formação docente.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental visa produzir novos conhecimentos ao buscar a compreensão dos fenômenos sociais e como estes são desenvolvidos.

Em relação à análise das políticas educacionais, partiu-se da concepção apresentada por Masson (2012), que ao averiguar as políticas educacionais, se faz necessário apreender “a lógica global de um determinado sistema de produção” (p. 8). Logo, do ponto de vista do método do materialismo histórico-dialético, não é possível compreender as políticas educacionais desconsiderando os determinantes históricos, políticos, econômicos e culturais³⁴.

A análise de dados decorreu dos resultados obtidos pela pesquisa bibliográfica e documental, mas também por meio dos discursos dos sujeitos, presentes nas produções acadêmicas, que possuíam suas práticas sociais no contexto das interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Portanto, em determinados momentos da pesquisa, foram apresentados trechos ³⁵ de entrevistas oriundos de sujeitos que encontravam sua materialidade inscrita nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

A análise dos dados foi realizada a partir de três momentos elaborados por Alami, Dominique, Garabuau-Moussaoui (2010): a análise temática de dados, a análise descritiva e a análise explicativa³⁶.

³⁴ “Por isso, a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real. Neste sentido, tal método possibilita estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade” (MASSON, 2012, p. 9). Portanto, “O estudo de uma política educacional requer, para a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Tal processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe” (MASSON, 2012, p. 9).

³⁵ Esses trechos são originários do estudo bibliográfico de teses, dissertações e artigos.

³⁶ Segundo as autoras, no primeiro momento da pesquisa, denominada como a análise temática de dados refere-se à preparação e organização dos dados que busca estabelecer os temas

Em primeiro momento, realizou-se uma “análise temática transversal do conjunto dos dados coletados” (ALAMI, DOMINIQUE, GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 122). Após a leitura das pesquisas, foram codificados³⁷ os seguintes eixos temáticos: 1) movimentos sociais, 2) o sujeito com deficiência em escolas do campo e a 3) formação de professores (para atuar com esse alunado).

Na análise descritiva, foram levantados os dados referentes a cada eixo temático, buscando coletar as informações pertinentes aos contextos e às situações presentes nas pesquisas, como dados censitários, aportes teóricos utilizados, documentos oficiais e da sociedade civil. Nessa etapa, as pesquisas também foram organizadas a partir do tipo de produção (trabalhos em eventos científicos, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado e artigos), ano de produção (2009 a 2018) e fonte de dados (origem dos contextos abordados em cada pesquisa)³⁸.

Após, como análise interpretativa, foram estabelecidos os vínculos existentes entre os eixos temáticos, considerando-os parte de uma estrutura social complexa e contraditória. A partir destas conexões, estabeleceu-se os elementos constitutivos que compõem as interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Este texto será estruturado em três capítulos, a saber: o primeiro capítulo visa caracterizar os processos de formação do protagonismo dos sujeitos com deficiência e dos povos do campo que lutam por reforma agrária e formação humana, o que foi realizado mediante análise de documentos produzidos no campo governamental e no da sociedade civil. Tal capítulo foi organizado a expor a contradição e a alteridade nos títulos e subtítulos do mesmo.

comuns do *corpus*, “possibilitando codificar e em seguida classificar os dados recolhidos, tendo em vista as práticas e as representações” (p. 122) de modo transversal. Análise descritiva é o segundo momento em que “não se trata de meramente listar os elementos descritivos, mas de mostrar quais vínculos existem entre esses elementos, os quais constituem elementos concretos da estrutura social subjacente que devem ser desvelados” (p. 123). E por fim, a análise explicativa busca relacionar os dados com o fenômeno social “visto ao mesmo tempo sob o ângulo dinâmico e estrutural” (p. 132). Nesse sentido, o princípio geral utilizado pelas autoras é de que “uma informação, tão racional quanto possa ser, ou aqui o conteúdo de uma relação, jamais é socialmente neutra” (p. 135).

³⁷ De acordo com Alami, Dominique, Garabua-Moussaoui (2010, p. 123), o processo de codificação “conduz à atribuição de um código temático idêntico a todos os elementos do *corpus* que remetem ao mesmo tema”.

³⁸ Mais informações foram apresentadas na seção 3.1 da presente pesquisa.

O segundo capítulo objetiva evidenciar a invisibilidade do sujeito com deficiência nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, explicitando a contradição e a alteridade.

O terceiro capítulo tem como objetivo identificar aspectos presentes na formação docente que indicam contradição e limitações na construção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, explicitando contradição e ausência de alteridade no processo de formação docente nessas interfaces.

Embora essa pesquisa busque levantar o máximo de questões a respeito das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, na tentativa de apreender esse objeto investigativo, sabe-se que, sob a perspectiva marxista, cada fenômeno possui uma imensidade de determinações, como aponta Masson (2012):

O conhecimento sempre será uma aproximação mais ou menos ampla do objeto e por se tratar de uma aproximação, o conhecimento sempre é relativo, especialmente porque ele é verdadeiro somente na medida em que explica determinado ser num determinado contexto social e histórico (p. 4).

Logo, o desenvolvimento de mais pesquisas sobre as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo, a partir do método do materialismo histórico-dialético, levantará mais determinantes, revelando suas contradições e suas relações, buscando aproximar-se da totalidade e fortalecendo, assim, o movimento da efetivação destas interfaces sem desconsiderar o processo histórico e social destes sujeitos.

2 PROTAGONISMO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

No decorrer dos movimentos de reivindicação de seus direitos, as pessoas com deficiência e os sujeitos pertencentes aos povos do campo lutaram por seu protagonismo³⁹ perante uma sociedade excludente. Nesse contexto, o capítulo objetiva caracterizar os processos de formação do protagonismo dos sujeitos com deficiência e dos povos do campo que lutam por reforma agrária e formação humana.

Obras de Martins (2009) e Gohn (2012) auxiliaram na compreensão dos processos sociais, respectivamente, o que se denomina de inclusão perversa e de movimentos e lutas por direitos. Sobre Educação Especial, a obra de Mendes (2006) nos auxiliou na compreensão de que a inclusão escolar tem norteammento pedagógico mas, também, político.

Em relação à Educação Especial foram utilizados os seguintes documentos: Lei nº 10. 436 (BRASIL, 2002b), Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008a) e os documentos da sociedade civil como abaixo-assinado para o manifesto dos Surdos Usuários da Língua Portuguesa (SULP, 2008) e carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante (CARTA, 2012)⁴⁰.

Para discutir os movimentos na Educação do Campo, utilizou-se a produção de Vendramini (2007), Ribeiro (2012), Hage (2014), Molina (2015), Souza (2016), os documentos oficiais: Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008b), Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010b) e os documentos da sociedade civil do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012; 2015).⁴¹

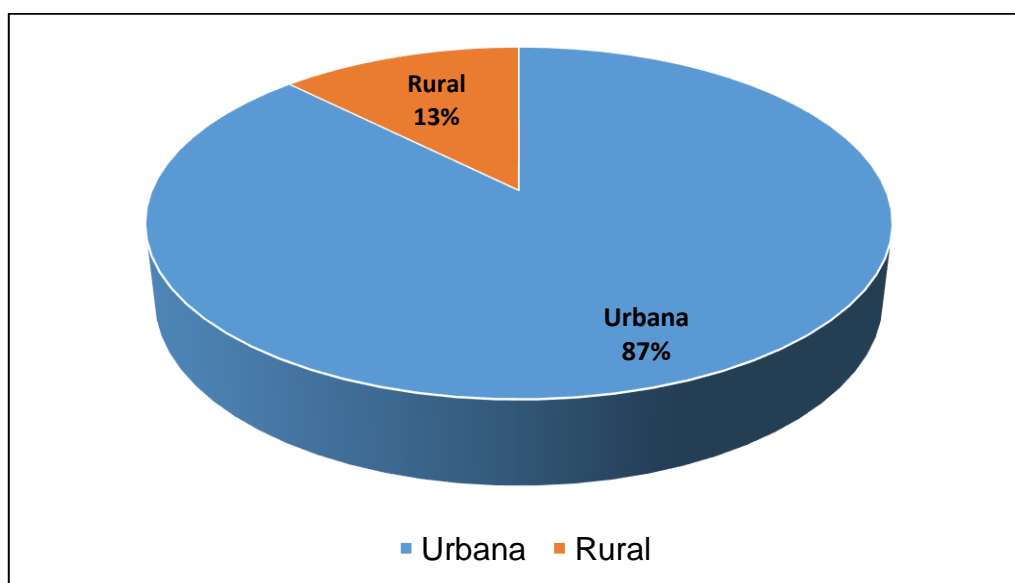
³⁹ “Ao se voltar à etimologia do termo ‘protagonismo’, verifica-se que *protagnostés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular” (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 414).

⁴⁰ Para representar a sociedade civil, tanto o manifesto relacionado ao Sulp quanto a carta aberta foram escolhidos por apresentarem a diversidade dos sujeitos em relação à surdez.

⁴¹ Estes documentos da Educação do Campo foram selecionados por apresentarem o delineamento da Educação do Campo como modalidade de ensino (BRASIL, 2008b; BRASIL, 2010b) e como a representação da sociedade civil (FONEC, 2012;2015).

Buscando caracterizar a Educação Especial no Brasil, no documento “Resultados Finais do Censo Escolar 2017 – Anexo II” (MEC/INEP, 2018), observa-se que as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil somam-se em 877.637, sendo que 767.849 destas matrículas encontram-se na área urbana (87%) e 109.788 estão na área rural (13%) (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL



Fonte: MEC/INEP, 2018.

Comparando os resultados das matrículas de estudantes da Educação Especial na área rural no Brasil, em 2016 (MEC/INEP, 2017) constatou-se o número de 100.402 matrículas e, em 2017 (MEC/INEP, 2018), verificou-se 109.788 matrículas. Portanto, houve um aumento de 9,75% de matrículas de alunos da Educação Especial no âmbito rural.

Os dados confirmam a inclusão escolar de estudantes “público-alvo”⁴² (MEC/INEP, 2017; 2018) da Educação Especial em escolas comuns do ensino

⁴² “Público-alvo” é o termo utilizado na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a). Porém, esse termo remete à uma abstração dos sujeitos com deficiência, desconsiderando o contexto histórico, social e cultural dos mesmos e atribuindo-os a uma classificação considerada como parte da área da saúde. Por isso, nessa pesquisa, serão utilizados os termos “educando com deficiência” e “sujeito com deficiência”, reconhecendo que o sujeito precede a deficiência, logo, ele faz parte de um movimento de concepção de educação e como protagonista de sua própria história. De acordo com Berberian, Silva e Giroto (2014), entende-se que a formação destes grupos específicos de sujeitos é uma ação generalizada, sendo que o sistema educacional brasileiro foi organizado a partir destes grupos específicos.

regular, tanto nas escolas urbanas quanto nas escolas do campo. Além disso, constata-se, na produção científica, a participação de estudantes da Educação Especial em escolas do campo⁴³.

Nesse sentido, as interfaces entre a Educação Especial e Educação do Campo são pontos de convergências localizados nas interseções entre essas duas modalidades de educação, que possuem elementos constitutivos em comum, sendo que seu movimento interno é baseado em relações dialógicas e contraditórias.

Em relação à Educação Especial, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), essa é definida como uma modalidade de ensino que é transversal a todos os níveis de ensino, etapas e outras modalidades da Educação Básica e Superior.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), faz parte da Educação Especial os estudantes que apresentam deficiência (intelectual, surdez, deficiência visual, deficiência física neuromotora), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Vale ressaltar que o termo “pessoa com deficiência”, a ser utilizado nesta pesquisa, tem sua definição exposta na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015b) sendo que:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Mas, defende-se que estas ações sejam transitórias “de forma que a precarização geral da qualidade de vida que, por consequência, se reflete no campo educacional, dentre tantas outras instâncias, pudesse realmente ser considerada como aspecto central” (p. 62).

⁴³ Como exemplos de pesquisas realizadas cita-se as dissertações de Mestrado de Marcoccia (2011) intitulada como “Escolas Públicas do Campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional”; Silva (2001) com a dissertação “O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural”, a dissertação “Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento” de Soares (2011) e a dissertação “A gestão da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba: Uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de Rocha (2016).

Na Deliberação nº 2/2016 (PARANÁ, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Paraná, são acrescentados a este grupo os educandos com transtornos funcionais específicos⁴⁴.

Ao retomar os pressupostos assinalados na Conferência Mundial sobre as necessidades educacionais especiais voltados para o acesso e a qualidade na educação transpostos por meio da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), observa-se que o princípio da Educação Inclusiva está diretamente relacionado a ação das escolas em atender todas as crianças, sem discriminação⁴⁵.

Segundo esse documento, as escolas também precisam incluir crianças com deficiência e com altas habilidades, assim como “crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais” (BRASIL, 1994, p. 3) e grupos marginalizados. Todo esse universo de condições dos estudantes, de acordo com o princípio da Educação Inclusiva, tem o direito de ter sua educação contemplada na escola comum, sendo que esta precisa buscar modos de educar estas crianças de modo bem-sucedido (BRASIL, 1994).

Portanto, a Educação Inclusiva é um paradigma educacional que tem sua base na defesa dos direitos humanos⁴⁶ “e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008a, p. 01).

Sabe-se que os estudantes com deficiência foram e ainda são atendidos em espaços diferentes da escola comum, como escolas especiais e classes

⁴⁴ Estudantes com transtornos de aprendizagem como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia e transtorno de déficit de atenção/hiperatividade entre outros (PARANÁ, 2016, p. 8), porém não há consenso dos pesquisadores em relação aos transtornos de aprendizagem como parte dos educandos da Educação Especial.

⁴⁵ “Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas” (BRASIL, 2015b, artigo 4º, § 1º).

⁴⁶ Vale ressaltar que estes direitos são aplicados a todos os seres humanos, independentemente de suas diferenças, pois estes são iguais em direitos, como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), sendo que se encontra consagrado neste documento “o direito a igualitárias oportunidades de participação social que deve ser destinado a todas as pessoas, indistintamente, sem exclusão, por conseguinte, daquelas com deficiência” (CARULA, 2006, s/p).

especiais (CARVALHO, 2010). Porém, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), afirmou-se no Brasil a busca da construção de sistemas educacionais inclusivos que fortaleçam o paradigma de que todos os estudantes têm o direito de ter suas especificidades e suas necessidades atendidas.

Decorrente desses direcionamentos, os educandos com deficiência que foram inclusos nas escolas comuns do ensino regular têm garantido o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é realizado em sala de recursos multifuncionais (SRM)⁴⁷, que pode estar situada na escola comum, em outra escola de ensino regular ou em centros próprios de Atendimento Educacional Especializado. Seu funcionamento é de caráter complementar ou suplementar, a ser realizado no turno inverso à escolarização do estudante buscando atender às suas necessidades educacionais especiais (PARANÁ, 2016), porém, não de forma substitutiva.

Outra modalidade de educação a ser abordada é a Educação do Campo. Segundo Lima e Fernandes (2018), a Educação do Campo “está diretamente ligada a disputa de projetos para o campo e vincula-se à luta pela reforma agrária e aos movimentos sociais⁴⁸” (p. 50), pois essas problematizações revelam inúmeras considerações sobre o projeto político de sociedade e o espaço necessário para a articulação política e social voltada para os povos do campo.

Sabe-se que em muitas vezes o campo é considerado como espaço de atraso cultural e tecnológico (ROTTA, ONOFRE, 2010). Arroyo (1999) chama a atenção para a necessidade de situar o projeto de educação básica do campo na universalização da consciência dos direitos, enquanto um caminho para alcançar a educação básica de qualidade para todos. Portanto, existe um espaço

⁴⁷ Em relação às salas de recursos multifuncionais (SRM), estas fazem parte das políticas públicas para o desenvolvimento da Educação Inclusiva na escola que conta com “a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular” (SEE, 2010, p. 5).

⁴⁸ “Nossas práticas educativas compreendem a imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. Ao contrário desta perspectiva, nossas práticas educativas têm como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, na qual o fundamento encontra-se pautado na superação da forma capitalista de organização do trabalho, na associação livre das/os trabalhadoras/es, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza construída coletivamente pelos seres humanos” (CARTA, 2018, p. 3).

de luta para garantir a educação de qualidade nas escolas do campo, assim como para toda a educação brasileira.

Então, para o real desenvolvimento de práticas educacionais condizentes à vivência dos camponeses, solicita-se a construção de um novo projeto de sociedade, de campo e da escola (MOLINA, ROCHA-ANTUNES, 2014), de modo a atender às especificidades dos povos do campo.

De acordo com as Diretrizes Complementares da Educação do Campo, Resolução nº 2 (BRASIL, 2008b), os povos do campo são os “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (p. 1).

Ao relacionar a Educação Especial e a Educação do Campo, compreende-se que as duas modalidades defendem a universalização do direito da “educação para todos”, promulgada na Constituição de 1988, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988).

No entanto, é na Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) que a Educação Especial e a Educação do Campo conseguem maior visibilidade. Em relação à Educação Especial, os artigos 58, 59 e 60 da LDBEN trazem como garantia o atendimento educacional especializado para educandos com deficiência (BRASIL, 1996). Essa modalidade conta com as diretrizes atribuídas na Resolução nº 2 (BRASIL, 2001), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009b), a qual apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

No tocante à Educação do Campo, o artigo nº 28 da LDBEN dispõe que os sistemas de ensino promoverão “as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996), além de ofertar conteúdos e metodologias condizentes com as necessidades e interesses dos alunos do campo, assegurando uma organização escolar singular, promovendo adequação do calendário escolar às condições climáticas e fases do ciclo agrícola. Também, contribuindo para a afirmação da Educação do Campo como modalidade de ensino, a Resolução nº 1 (BRASIL, 2002a) traz as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nessa disposição sobre a Educação do Campo, as propostas pedagógicas das escolas públicas têm que considerar os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, de geração, etnia e de gênero que estão diretamente relacionados à diversidade do campo (BRASIL, 2013). Nesse sentido, seus pressupostos estão firmados na Pedagogia da Terra que “busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações” (BRASIL, 2013, p. 45).

De acordo com Souza, Gomes, Gonçalves e Meletti (2011), os movimentos sociais manifestam as lutas de grupos que foram historicamente marginalizados na sociedade e expressam seus embates visando gerar oportunidades e condições para que todos tenham acesso aos bens e serviços que foram produzidos pela sociedade. Portanto, pode-se dizer que os movimentos sociais procuram questionar as estruturas vigentes, assim como defender propostas que resultem em novos modelos de organização para a sociedade (GOHN, 2012).

Em relação aos movimentos sociais⁴⁹, tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo são modalidades de educação provenientes das conquistas motivadas pelas lutas desses movimentos. Em comum, as duas trazem a presença marcante dos movimentos sociais como expressão da reivindicação de uma educação voltada para atender e garantir a qualidade educacional voltada para as suas especificidades.

Mediante a relação dos movimentos sociais e a formação da Educação Especial como a Educação do Campo, é possível afirmar que o “protagonismo dos sujeitos e lutas por direitos” é um elemento constitutivo dessas interfaces (FIGURA 1). A partir dessa conexão, conforme apresentado na Figura 1, encontram-se dois conceitos articulados: a) movimentos sociais e b) diversidade.

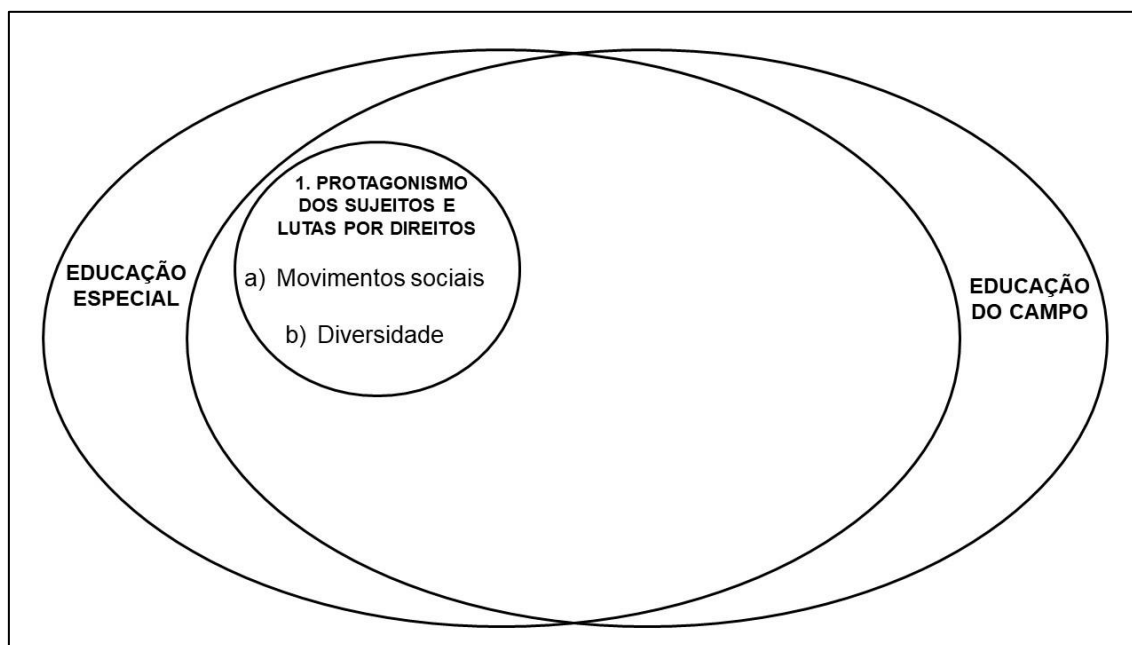
Dessa forma, defendemos que a Educação Especial e a Educação do Campo têm um primeiro ponto de encontro, ou seja, são oriundas de processos

⁴⁹ “Faz-se necessário enfatizar que os movimentos sociais populares denunciaram e continuam denunciando o caráter excludente da educação e, por meio de processos de resistência, lutam pelo resgate de um espaço escolar que, de fato, seja emancipador” (COSTA, RODRIGUES, COSTA, 2019, p. 139).

sociais de lutas por direitos e pelo reconhecimento da diversidade no campo educacional.

Um primeiro elemento constitutivo das interfaces Educação Especial e Educação do Campo é o protagonismo manifesto na prática social geradora de demandas, lutas, proposição e negociação na construção de políticas educacionais. Mesmo apresentando contextos diferentes, em ambas verifica-se as lutas das classes trabalhadoras que vivenciam processos excludentes ou ainda a inclusão de modo perverso na sociedade. É por meio das organizações e dos movimentos sociais que o silêncio a respeito de sua condição é rompido.

FIGURA 1 – O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS E LUTAS POR DIREITOS NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: A autora (2019).

Carvalho (2010) afirma que “os movimentos sociais em prol dos direitos humanos muito contribuíram para a resignificação dos sistemas educacionais e do papel das escolas” (p. 34), no sentido de que as atuais reivindicações estão convergindo para a educação de “todos nós”, afastando-se da seletividade que resulta na penalização de alunos, com ou sem deficiência.

Martins (2009, p. 38) aponta que as lutas sociais vão se desenvolver a partir das necessidades radicais, ou seja, “necessidades que derivam de

contradições subjetivamente insuportáveis e que não podem ser atendidas se a sociedade não sofrer mudanças fundamentais e profundas de responsabilidade de todos”. Portanto, a sociedade precisa voltar sua atenção para atender às necessidades do homem e não às conveniências exigidas pelo capital (MARTINS, 2009).

Verifica-se, então, que as duas modalidades têm em sua essência grande influência de movimentos sociais, caracterizadas por Martins (2009) como movimentos que buscam os direitos de uma população historicamente incluída de modo precário.

Logo, afirma-se que o protagonismo é a expressão da luta no contexto dessas duas modalidades de educação. É por meio das reivindicações, da busca da efetivação do que é proposto nas políticas educacionais e nos documentos norteadores (que estão relacionados às modalidades educacionais), que esses movimentos visam constituir uma educação que compreenda a diversidade cultural e as especificidades de seus grupos pertinentes⁵⁰.

A respeito da diversidade, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (UNITED NATIONS, 2007), a deficiência precisa ser reconhecida como parte da diversidade humana, não como um erro ou um estigma social⁵¹.

Na Educação do Campo, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002a), preconiza-se o conceito de diversidade cultural, ao reconhecer a diversidade dos povos do campo nos aspectos “sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002a, artigo 5º).

Em síntese, a diversidade faz parte da condição humana. Os sujeitos com deficiência, assim como os sujeitos do campo, podem ser compreendidos

⁵⁰ Ressalta-se que o que já está posto nas políticas educacionais é decorrente desse processo de luta.

⁵¹ Segundo Goffman (1982), historicamente os gregos cunharam o termo “estigma” referindo-se aos sinais corporais que evidenciavam algo surpreendente ou ruim a respeito da moral de quem possuía os referidos sinais. De acordo com o autor, “os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos” (p. 5). Nesse sentido, estigma pode ser definido como uma marca que é considerada como desonrosa ou vergonhosa (MICHAELIS, 2019). Na relação com os outros, o sujeito que poderia ter uma boa recepção com os demais, devido a uma marca (física, de caráter ou relacionada à nação/religião) acaba por afastar os outros sujeitos, que por sua vez não tem a possibilidade de conhecer suas especificidades (GOFFMAN, 1982).

por meio de uma concepção sócio-histórica⁵², que considera o sujeito em seu contexto social e histórico, como um ser dotado de especificidades que o tornam único. A respeito da unicidade, Bakhtin (2010) afirma que:

Neste preciso ponto singular no qual me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único (...) Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca (BAKHTIN, 2010, p. 96).

Ou seja, cada um ocupa um lugar único na existência, sendo irrepetível e singular, a partir do momento em que existe o reconhecimento de existir, instaura-se a responsabilidade do sujeito com seus próprios atos. Nos percebemos únicos dentro de nossas próprias consciências, logo, o sujeito precisa se posicionar e responder ativamente a esse chamado pois “não temos álbi para a existência” (FARACO, 2009, 21).

Berberian, Silva e Giroto (2014) chamam a atenção para que a diversidade não seja considerada como um fator que caracteriza o sujeito de modo a compará-lo com o outro, mas seja relacionada à alteridade:

Que confere ao homem a sua dimensão humana e seu potencial criador e transformador, há de se analisar determinantes históricos-ideológicos relacionados a definições e ações que atrelam diversidades/identidade a grupos específicos/especiais (p. 59).

Mediante os conceitos de protagonismo e diversidade, a seguir, serão apresentadas algumas situações em que os sujeitos dos movimentos sociais na Educação Especial e na Educação do Campo puderam expressar suas lutas a respeito de sua própria educação, assim como defender a diversidade dos sujeitos no processo de construção de conhecimento como ponto crucial de suas orientações filosóficas.

Os subtítulos apresentam o discurso presente nos documentos oficiais e da sociedade civil e dão substância à contradição, pois o Outro do discurso político diverge do Eu, sujeito das políticas educacionais, das relações sociais e concretas.

⁵² Sobre a pessoa com deficiência, nessa abordagem, é a perspectiva social e cultural que significa este sujeito, como um ser dotado de história e não apenas um corpo deficitário sem qualquer inscrição de sua história individual e coletiva na sociedade.

2.1 LUTAS DOS SUJEITOS POR DIREITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: “NADA SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SEM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA”⁵³

A partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), os princípios da inclusão começaram a se delinear na escola comum⁵⁴, alcançando o seu auge no Brasil por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008a).

Embora o foco do movimento da inclusão escolar seja de ordem pedagógica⁵⁵, também traz em sua estrutura uma dimensão política, no sentido de garantir a ampliação do acesso à escola pública para esse alunado (MENDES, 2006).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York (UNITED NATIONS, 2007) e promulgada pelo decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), defende que “as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente” (item O, s/p). Esta busca pelo protagonismo da pessoa com deficiência traz lutas sociais que buscam garantir:

- a) Respeito aos direitos humanos e liberdade,
- b) Direito à educação;
- c) Direito às minorias linguísticas a utilizar sua própria língua e Direito a usar a língua e promovê-la em todas as formas de expressão cultural (no caso dos surdos);
- d) Direito à integridade física, psíquica e pessoal;

⁵³ Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a).

⁵⁴ “No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças” (MENDES, 2006, p. 395).

⁵⁵ No sentido de garantir a matrícula de alunos com deficiência nas escolas comuns da rede regular de ensino, a sua permanência na escola e o atendimento de suas especificidades no âmbito educacional.

- e) Direito ao trabalho;
- f) Equidade na educação;
- g) Exercício dos direitos de cidadania;
- h) Prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação;
- i) Reconhecimento da deficiência como parte da diversidade humana;
- j) Fortalecer o papel dos governos em assegurar, incentivar e apoiar a implementação de políticas visando a inclusão escolar;
- k) Direito à participação na vida pública e política;
- l) Participação dos pais na escolha de orientação educacional de seus filhos.

No Brasil, os movimentos sociais na Educação Especial foram importantes para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Assim, a mudança da Educação Especial (em que os alunos com deficiência eram atendidos em espaços próprios) para Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008a) traz os sujeitos que antes eram atendidos em escolas especiais para as escolas comuns do ensino regular, que segundo a legislação, precisa atender todos os alunos em suas necessidades educacionais e direitos, sem discriminação (BRASIL, 2015b, artigo 4º).

A partir do direito de inclusão de todos os educandos com deficiência na escola comum, em 2011, o MEC passou a considerar as escolas especiais como espaços segregativos, culminando em algumas ações consideradas mais “radicais”, como a tentativa de fechamento do IBC (Instituto Benjamin Constant)⁵⁶ e do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos)⁵⁷ em função da chamada “inclusão total”⁵⁸.

⁵⁶ O IBC, antigo Imperial Instituto de Meninos Cegos foi fundado em 1854, sendo uma das primeiras iniciativas de institucionalização da Educação Especial no Brasil (FESTA, RIBAS, 2017).

⁵⁷ “O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet, tendo como primeira denominação Collégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos. Em junho de 1855, E. Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil” (INES, 2019, s/p).

⁵⁸ “No dia 17 de março de 2011, o MEC por meio de sua diretora de Políticas Educacionais Martinha Claret, comunicou à Solange Rocha que era diretora do INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos e o IBC - Instituto Benjamin Constant que o serviço de Ensino Básico do INES fecharia até o fim do ano, também o Instituto Benjamin Constant que atende os

Frente a situação de encerramento de atividades dessas instituições de ensino com tradição no ensino de surdos e pessoas com deficiência visual, foi redigida uma carta elaborada pelo grêmio estudantil do IBC, centro acadêmico do INES, associações (docentes, ex-alunos, servidores, pais), sindicatos, movimentos sociais (Inclusão Legal) e Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Rio de Janeiro, direcionada ao MEC (ANEXO B). Essa foi a resposta ao anúncio do MEC:

A dita “inclusão” que está sendo feita pelo MEC e por muitos governos estaduais e municipais é precária, não atende às necessidades e especificidades dos surdos e deficientes visuais. Além disso, este processo não vem sendo construído de maneira democrática, acabando, na verdade, por retirar do Estado a obrigação de oferecer Educação Pública, Gratuita e de Qualidade para todos (...) Nesse sentido, entendemos que a luta em defesa do INES e do IBC é a luta em defesa da Educação Pública, Gratuita e de Qualidade para todos. Não é uma luta que cabe apenas aos trabalhadores, aos surdos, aos cegos ou às famílias dos alunos atendidos por estes Institutos. Convocamos as entidades sindicais, estudantis, os movimentos sociais, as organizações populares e os trabalhadores em geral, bem como parlamentares e autoridades realmente comprometidas com todos os brasileiros e brasileiras, para se somarem a luta em defesa do INES e do IBC (CARTA ABERTA, 2011, s/p).

Mas, devido à repercussão negativa da notícia nas mídias, o MEC recuou⁵⁹ e anunciou que haveria então uma parceria com o Colégio Pedro II para que os estudantes surdos e cegos também pudessem frequentar a escola comum do ensino regular. Devido ao manifesto dos movimentos sociais, o INES e o IBC mantiveram-se abertos, ainda com desafios, mas afirmando assim a expressão dos movimentos sociais na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

deficientes visuais localizado no bairro Urca também estaria com seu fim declarado” (SETEMBRO AZUL, 2020, s/p).

⁵⁹ “O Ministério da Educação (MEC) informou ontem que desautoriza o anúncio feito pela diretora nacional de Políticas Educacionais Especiais do MEC, Martinha Claret, sobre o fechamento, até o fim do ano, do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Surdos (INES), em Laranjeiras, e do serviço de ensino fundamental para deficientes visuais do Instituto Benjamin Constant, na Urca. O ministro da Educação, Fernando Haddad, convocou as direções das duas instituições cariocas para uma reunião terça-feira em Brasília. Segundo o MEC, o encontro servirá para desfazer o mal-entendido criado pela declaração de Martinha. Cerca de 800 crianças e jovens das duas instituições recebem os serviços especiais, do maternal ao ensino médio” (ANADEF, 2011, s/p).

Segundo Palma (2016, p. 31) “os grupos sociais buscam na escolarização um meio de libertação, de desenvolvimento, de transformação da realidade, por isso que lutam pela educação”. Ou seja, como afirmado na Convenção de Nova York (UNITED NATIONS, 2007), “nada sobre pessoas com deficiência sem as pessoas com deficiência”.

Em relação à escola como instituição formadora, são considerados entraves à permanência de estudantes com deficiência as escolas que salientam as desigualdades (JURDI, AMIRALIAN, 2006), que apresentam condições desfavoráveis para a inclusão dos alunos como classes numerosas e currículos excludentes (SILVA, LEME, 2009) culminando em dificuldades dos alunos com deficiência acompanharem os conteúdos que são ministrados em sala de aula (SILVEIRA, NEVES, 2006), além da falta de formação dos professores em relação à diversidade dos alunos (BARROS, SILVA e COSTA, 2015).

A partir desse contexto, Ferreira (2007) conclui que a educação vigente não garante condições satisfatórias para que seja considerada realmente inclusiva. Carvalho (2010, p. 16) ainda lança a seguinte problematização:

Meu temor, que, espero, seja infundado é que essa revolução conceitual e organizacional desencadeada pela proposta de educação inclusiva, sem ser devidamente decodificada e cientificamente debatida, leve-nos a criar mecanismos artificiais, na suposição de que evoluímos dos movimentos político-pedagógicos e administrativos que caracterizam a proposta de integração, para outros movimentos, conceituados como de inclusão educacional escolar, cometendo equívocos, nada triviais.

Borges, Pereira e Aquino (2012) ainda afirmam que existem contradições na inclusão escolar. Uma das contradições é que, ao acolher todos os alunos, independentemente de suas características, as escolas que se encontram sem preparo transferem a responsabilidade do êxito ou do fracasso única e exclusivamente às crianças com deficiência e, dessa forma, o projeto político pedagógico se coloca “acima de qualquer suspeita” (BORGES, PEREIRA E AQUINO, 2012, p. 6). Esse é um risco: o de obrigar as escolas a receberem alunos com deficiência, sendo que na maioria das vezes esta escola não tem preparação para recebê-los:

Esta atitude pode conduzi-los à segregação, ao fracasso e à evasão da escola, como também à perda da autoestima, quando não eles

conseguirem responder às exigências dessa escola. É do conhecimento comum que a escola regular, dificilmente, nas condições atuais, atenderá aos alunos com NEE, uma vez que ela não tem dado conta de cumprir a sua função nem mesmo com os alunos ditos “normais” (BORGES, PEREIRA E AQUINO, 2012, p. 7).

Mais uma contradição neste movimento é a polêmica da inclusão de alunos que apresentam uma deficiência mais severa. A visão radical propõe a inclusão total de todos os alunos com deficiência no ensino regular, culminando no fechamento de todos os “serviços segregativos” como as classes especiais, centros ou escolas especiais, pois nessa concepção, a responsabilidade de atendimento aos alunos com deficiência seria da escola regular, de forma que

Com isto, as diretoras das escolas regulares defendem a existência das Instituições especializadas para o atendimento dos alunos especiais, desejosas de se livrarem do problema; e, da mesma forma, as diretoras e os profissionais que trabalham nas Instituições especializadas, defendem a sua continuidade e ampliação, justificando-se pela importância do trabalho que realizam (BORGES, PEREIRA E AQUINO, 2012, p. 7).

Então, mediante o que foi exposto, surgem as seguintes problematizações: como a escola cumprirá seu compromisso de formar seus educandos enquanto cidadãos para a sociedade, se o atendimento oferecido aos alunos com deficiência na escola comum ainda é reduzido ao direito de estar junto aos demais em sala de aula? Qual o papel das políticas educacionais neste contexto? São provocações importantes, mas que não serão respondidas nesse momento, e apenas lançadas para a discussão.

Esses são alguns exemplos de questões que precisam ser debatidas no campo científico⁶⁰ e filosófico, pois o ser humano é formado por todos esses determinantes, independente de apresentar uma deficiência ou não. Nesse sentido, Almeida (2006) ainda defende:

Professores e professoras são os principais encarregados da educação de crianças e jovens, num momento social em que se decreta uma falência estatal em assegurar os direitos plenos de cidadania à população e no qual as famílias veem pesar sobre seus

⁶⁰ “É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica. Assim, a ciência será essencial para que a sociedade brasileira busque contribuir, de maneira intencional e planejada, para a superação de uma educação que tem atuado contra os ideais de inclusão social e plena cidadania” (MENDES, 2006, p. 402).

ombros a necessidade maior da sobrevivência material. Longe de retomarmos o sonho da educação como mola propulsora da ordem e do progresso, acatamos a ideia da escola como formadora de consciências, um instrumento para a paz num mundo permanentemente em conflito, capaz de recriar a esperança a ser reconstrutora de uma utopia possível, sonhada desde os tempos republicanos: a educação como direito de todos (p. 106).

Furlan, Prado, Alves e Silva (2011) defendem que a educação voltada para as pessoas com deficiência necessita focar na consolidação do direito do sujeito enquanto cidadão, pois “um ensino para todos com uma abordagem superficial pode culminar em uma educação inclusiva simploriamente assistencialista” (p. 04). E, certamente, a Educação Especial na perspectiva inclusiva não pode ser reduzida apenas ao ato de garantir um espaço físico de um educando com deficiência no ensino regular.

Logo, o futuro da inclusão escolar no Brasil dependerá do esforço coletivo para a revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares assim como as pessoas com deficiência, “para trabalhar uma meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos” (MENDES, 2006, p. 402).

Mediante os documentos oficiais apresentados, constata-se um acúmulo de políticas; porém, ainda existe uma lacuna quando se trata da qualidade ao atendimento aos alunos com deficiência, especialmente aqueles que se encontram matriculados na Educação do Campo. A escuta dos sujeitos da Educação Especial na construção das políticas educacionais é frágil, assim como nas pesquisas acadêmicas.

Nesse contexto de fragilidade, os movimentos exercem relevância ao buscar a identidade dos sujeitos e lutar pela participação dos mesmos nos processos de produção de pautas, políticas e propostas pedagógicas.

2.1.1 Diversidade na Educação Especial: “Temos uma língua própria, senhor Ministro”⁶¹:

Desde os movimentos iniciais de inclusão escolar promovidos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pela

⁶¹ Carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante (CARTA, 2012).

Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), os protocolos internacionais e documentos oficiais conceituam a deficiência como parte da diversidade humana, não sendo mais conceituada como diferença⁶² (a partir de um padrão de normalidade) ou estigma social. Para isso, serão apresentados os documentos oficiais que abordam a diversidade na Educação Especial: Resolução nº 2 (BRASIL, 2001), Decreto nº 6949 (BRASIL, 2009a) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Na Resolução nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o artigo 8º ressalta que as escolas devem partir do princípio de educar para a diversidade e que na relação das pessoas com deficiência é possível que os estudantes se beneficiem das diferenças, ampliando de modo positivo suas experiências de vida.

O Decreto nº 6949 (BRASIL, 2009a) apresenta o conceito de diversidade na Educação Especial ao reconhecer a diversidade das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009a, preâmbulo, alínea I) e apresenta como princípio o “O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade” (BRASIL, 2009a, artigo 3, alínea d).

Uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), disposto no artigo 2º, alínea X, é de “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Portanto, esses documentos trazem a reflexão a respeito das condições das pessoas com deficiência, partindo do conceito de diversidade.

Nos movimentos sociais, isso também é percebido, pois, mesmo que clinicamente a deficiência seja diagnosticada por exames e protocolos, o sujeito com deficiência pode ser visto a partir de suas potencialidades. Um exemplo disso é a questão dos surdos usuários de Libras e dos surdos oralizados, que embora tenham a definição de deficiência auditiva, podem ser narrados e autores de seus próprios caminhos por meio de uma abordagem sócio-histórica.

Em 2008, o Sulp (Surdos Usuários da Língua Portuguesa), realizou um manifesto com objetivo de alertar ao povo brasileiro e ao poder público que existe

⁶² Na Carta para o 3º Milênio (LONDRES, 1999) encontra-se que a sociedade ainda responde com medo, preconceito e superstição à deficiência.

diversidade na população surda. O grupo apresenta a sua própria visão de si mesmos, considerando-os como parte da diversidade no “universo da surdez” (SULP, 2008, s/p) e um grupo ignorado pela sociedade (ANEXO A).

Como definição, o manifesto apresenta que os surdos usuários de Língua Portuguesa são aqueles que se comunicam na modalidade oral, com leitura labial e, ou escrita (incluindo os surdos na terceira idade):

Alguns utilizam aparelhos auditivos, outros são implantados e alguns não se utilizam de aparelhagem por motivos diversos. Todos, em algum grau, fazem leitura labial e há, ainda, aqueles que utilizam de dois ou três desses recursos concomitantemente. Essa comunicação oral faz parte de nossas vidas e é parte de nossa essência como humanos (SULP, 2008, s/p).

Também, deixam claro a opção do grupo em utilizar a Língua Portuguesa por ajudá-los no processo de inclusão, favorecendo a autonomia e permitindo o desenvolvimento de suas capacidades, já que

Neste documento, desejamos informar ao povo brasileiro, preocupado com a integração de todos os seus concidadãos, que existimos; que também precisamos de apoio para nossa acessibilidade, e informar os nossos reclames por ajudas técnicas com suas especificidades, questões sociais, econômicas e práticas pertinentes ao assunto, necessárias para nossa completa e perfeita integração à sociedade (SULP, 2008, s/p).

No manifesto, está posto que os surdos precisam ser reconhecidos em sua própria diversidade, pois existem a aquisição da surdez em diferentes momentos da vida: ao nascimento ou na vida adulta. Esse é um grupo formado por surdos pós-linguais⁶³, pré-linguais⁶⁴ e surdos que não falam fluentemente mas escrevem em Língua Portuguesa.

Para os surdos que participam do Sulp o que identifica esse grupo “é o uso da língua portuguesa, seja ela na modalidade escrita ou falada” (Sulp, 2008, s/p). A intenção desse manifesto não é de adquirir privilégios, mas apontam que “queremos apenas vencer a discriminação que enfrentamos nos atos cotidianos da vida” (Sulp, 2008, s/p).

No manifesto do Sulp, em dado momento, afirma-se que:

⁶³ “Aquele que ficou surdo depois de ter adquirido a fala” (Sulp, 2008, s/p).

⁶⁴ “Aquele que ficou surdo antes da aquisição da fala” (Sulp, 2008, s/p).

Há milhões de brasileiros com algum grau de deficiência na audição e que têm como língua pátria, a Língua Portuguesa. São pessoas que trabalham, estudam, pagam impostos, são discriminadas e lutam pela sua sobrevivência e qualidade de vida como qualquer outra. A única diferença é que suas necessidades são pouco conhecidas, pois quase não se fala deles. Nós, Surdos Usuários da Língua Portuguesa (SULP), fomos reconhecidos no Decreto 5296/04⁶⁵ (SULP, 2008, s/p).

Chama atenção a frase “pois quase nunca se fala deles” e “fomos reconhecidos no Decreto 5296/04”, pois em 2002, por meio da Lei nº 10. 436 (BRASIL, 2002b), a Libras foi oficializada como a língua oriunda das comunidades surdas no Brasil e, pelo Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), o espaço linguístico dos surdos que utilizam a Libras foi assegurado e o profissional surdo⁶⁶ começou a fazer parte da educação de surdos nos dispositivos legais.

Porém, em relação aos surdos usuários de Língua Portuguesa, nesse contexto, pouco espaço foi dado. Acredita-se que esse foi um dos motivos para esse manifesto, constituindo-se como uma resposta aos dispositivos legais que não tenham representado adequadamente esse grupo.

Em outro momento, em 2012, um grupo de surdos (sete primeiros doutores surdos brasileiros), elabora uma carta aberta direcionada ao ministro da Educação (Prof. Aloízio Mercadante) reivindicando o direito da escolha da educação que atende às necessidades dos surdos que possuem a Libras como primeira língua (ANEXO C).

Essa carta foi uma resposta à política de inclusão plena, em que todos os educandos com deficiência deveriam ter suas matrículas apenas nas escolas comuns. Porém, o argumento desse grupo é que a escola ideal para esses surdos seria a escola bilíngue (escola para surdos) devido às questões

⁶⁵ “Art. 5o: § 1o Considera-se, para os efeitos deste Decreto: I – pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº. 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004).

⁶⁶ Segundo Faria (2011, p. 99) “o profissional surdo é essencial para se garantir uma educação de qualidade do sujeito com surdez e é dever do poder público contribuir para a construção de sua profissionalização, com formação inicial e continuada, remuneração condizente e condições de trabalho. Desse modo, o reconhecimento e valorização do sujeito surdo licenciado, Professor de Libras, é um primeiro passo para se conquistar essa educação inclusiva tão anunciada e requerida. Para isso, superar a nomenclatura de Instrutor de Libras é um passo primordial”.

linguísticas e pedagógicas, por ser um espaço voltado para suas necessidades ao ter a Libras como principal língua de instrução, ou seja,

Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos (CARTA, 2012, s/p, grifo dos autores).

Esse documento trouxe a concepção dos surdos que tem a Libras como primeira língua a respeito das considerações do MEC sobre a escola especial ser segregadora. Segundo os autores, “escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento” (CARTA, 2012, s/p).

Por meio desses dois documentos, verifica-se que a inclusão para surdos não pode ser vista de um modo único, nem com uma proposta pedagógica única, pois a Educação Inclusiva parte do conceito de diversidade. Portanto, assegurar um único meio de educação é oferecer caminhos para a exclusão de outros grupos minoritários.

Verifica-se que esses movimentos sociais se colocam em posição de resposta a uma proposição educacional vinculada por meio dos documentos oficiais, pois observa-se aí a contradição. Ao captar a contradição de oferecer uma educação para todos ao ponto de respeitar a diversidade, mas considerar a escola especial como segregacionista, é possível assumir uma posição responsiva, ou seja, cria-se uma consciência sobre o processo de forma não-alienada. Logo, quando se adquire uma atitude responsiva, quando se apreende as contradições, adquire-se a consciência.

Atualmente, as novas tecnologias podem auxiliar a dar vazão a esses discursos dos movimentos sociais das pessoas com deficiência⁶⁷ que denunciam a contradição presente no sistema educacional; pois, tomando o discurso como

⁶⁷ Sobre esse assunto, ver FESTA, Priscila Soares Vidal. **Youtube e Surdez: Análise de discursos de surdos no ambiente virtual**. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

prática social e não apenas como enunciação neutra, é possível desempenhar esse papel na sociedade.

Bakhtin (1981, p. 169) escreve que:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aqueles como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

O que há em comum nesses dois movimentos (surdos oralizados e surdos usuários da Libras), é a possibilidade de posicionar-se mediante um discurso de homogeneidade: como se todos os surdos tivessem desenvolvimento linguístico igual e utilizassem os mesmos meios de comunicação por terem diagnóstico de surdez.

Nesse sentido, estabeleceu-se uma relação dialógica entre os discursos, que foram repercutidos durante o tempo, mas nesse momento, encontraram vazão para coexistirem no espaço educacional. Logo, as diferenciações linguísticas que estão presentes no campo do discurso (como surdos oralizados ou surdos sinalizadores) precisam ser vistas a partir de seus “ângulos dialógicos” (BAKHTIN, 1981, p. 158) e não isolados como termos abstratos que se encontram no “plano da língua” (BAKHTIN, 1981, p. 158) que são destituídos das relações sociais⁶⁸.

Portanto, os movimentos sociais na Educação Especial continuam a exercer reivindicações para que sua diversidade possa ser reconhecida no âmbito social e não apenas no plano das políticas educacionais.

A importância dos movimentos sociais, ademais, está relacionada com a busca da efetivação do que está abordado nos documentos legais, pois de acordo com o Decreto nº 6949 (BRASIL, 2009a), os sistemas educacionais

⁶⁸ O autor ainda exemplifica como as relações dialógicas acontecem. Mediante estas duas frases: “a vida é boa” e “a vida não é boa”, verifica-se a existência de uma relação lógica entre elas, pois uma é a negação da outra. Mas por estarem destituídas de um contexto social e histórico e sendo consideradas como pertencentes ao campo puramente linguístico, elas não estabelecem discussão entre si. Porém, quando são materializados em dois diferentes enunciados proveniente de dois sujeitos diferentes, a relação dialógica emergirá desse contexto. Portanto, “para tornarem-se dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência (BAKHTIN, 1981, p. 159).

inclusivos, além de assegurar o aprendizado ao longo da vida da pessoa com deficiência, precisam ter como o objetivo alcançar “o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana” (BRASIL, 2009a, artigo 24, inciso 1, alínea a).

Após considerar a atuação das pessoas com deficiência em defesa de sua educação, no próximo item serão apresentados fundamentos relacionados à Educação do Campo, algumas lutas vivenciadas por sujeitos do campo e a diversidade existente entre os povos que fazem parte desse contexto.

2.2 LUTAS DOS SUJEITOS POR DIREITOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: “O INTERIOR TEM QUE SER OLHADO DE OUTRA FORMA. NÃO PODE TER A MESMA VISÃO, NÃO PODE, PORQUE NÓS TEMOS OUTRO JEITO DE VIVER”⁶⁹

A Educação do Campo tem encontrado vários dilemas, no decorrer de sua formação, relacionados ao projeto de sociedade, às políticas educacionais e à cultura dos povos do campo, por isso, são levantados desafios a respeito de como a diversidade dos movimentos sociais pode ser inserida na vida e na prática das escolas do campo.

Em relação aos princípios que regem a Educação do Campo, no Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro (MST, 1997)⁷⁰, pode-se verificar a ênfase na construção de um novo projeto para o Brasil que vise a transformação social mediante o contexto do andamento de um projeto neoliberal que causa mais exclusão social, assim como aprofunda a situação de miséria e injustiças na sociedade brasileira. A educação é considerada como componente essencial nos processos de transformação social e existe a exigência de garantir escola pública gratuita e de qualidade a todos os níveis de ensino, sendo assim manifestada por meio da justiça social (MST, 1997).

⁶⁹ Professora de escola do campo (PONZO, 2009a, p. 143).

⁷⁰ De acordo com Sobrinho (2013), este documento coloca em evidência a Escola do Movimento Nacional de Educação do Campo ao ponto de promover a Educação do Campo na agenda das políticas públicas da educação.

A escola do Campo, neste contexto, é vista como uma instituição que fortalece as lutas sociais por ser baseada em uma pedagogia que leva em consideração todas as dimensões do ser humano e promove a participação democrática. Para isso, é preciso que os coletivos pedagógicos sejam construídos com base na “clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas” (MST, 1997, p. 1). A Educação do Campo é a expressão da luta para o reconhecimento do contexto dos sujeitos do campo que produzem sua vida no meio rural por meio do trabalho⁷¹, ou seja, é um processo de resistência (VENDRAMINI, 2007).

Outro assunto pontuado no documento do Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro (MST, 1997) é a urgência do trabalho ser desenvolvido na promoção de uma identidade própria das escolas do campo e de um projeto político-pedagógico que vise o fortalecimento de novos modos de desenvolvimento no campo. Porém, desde que sejam baseadas em valores como justiça social, respeito ao meio ambiente, cooperação agrícola e valorização da cultura dos camponeses.

De acordo com Molina (2015), o eixo central da Educação do Campo é a luta pela terra e, neste caso, a luta pela Reforma Agrária. Dessa forma, é significativo abordar as questões referentes ao agronegócio⁷² e a agricultura familiar camponesa “e as imensas diferenças entre as consequências que estes modelos de desenvolvimento tem para o homem, para natureza e para a sociedade” (MOLINA, 2015, p. 380).

A Educação do Campo decorre da relação com a terra, com o movimento de luta e resistência em defesa de um espaço geográfico, mas também da construção de uma instituição de ensino que tenha fortalecido, em seu âmago, o vínculo entre a comunidade e a própria escola, valorizando a vivência dos protagonistas do campo como um conhecimento a ser cultivado e difundido.

⁷¹ Essa relação entre educação e trabalho tem sua concepção no âmbito marxista “com base no pressuposto do trabalho com a mediação entre homem e a natureza para a população da existência humana” (VENDRAMINI, 2011, p. 150).

⁷² O agronegócio refere-se “ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários” (LEITE, MEDEIROS, 2012, p. 80). As críticas a este modelo estão relacionadas ao “uso de sementes transgênicas, ao uso abusivo de agrotóxicos, à monocultura. Ao modelo de agronegócio passa a ser contraposto o modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes” (LEITE, MEDEIROS, 2012, p. 85).

Neste contexto, Munarim⁷³ (2011a) entende a Educação do Campo como um espaço de cidadania que possui um movimento de construção marcado por disputas no domínio das práticas pedagógicas e das políticas públicas, ou ainda das relações entre a sociedade civil organizada e o próprio Estado.

Munarim (2014) define o movimento em três dimensões, consideradas como linhas estratégicas básicas, a saber: a ação política, as práticas pedagógicas e a construção filosófica. A primeira linha seria da ação política, que reflete na reivindicação de direitos já consolidados por meio de programas e metas governamentais e, nesse contexto, fazem parte o PRONACAMPO⁷⁴, que é o Programa Nacional de Educação do Campo (MEC, 2013), Lei nº 12.695/2012⁷⁵ (BRASIL, 2012a) e a Política Nacional de Educação do Campo⁷⁶ (MUNARIM, 2014).

Segundo Jesus (2015):

Na luta pelo direito à educação pública no/do ⁷⁷ campo, os trabalhadores seguem para cunhar a sua necessidade nos marcos legais. No entanto, os limites do sistema capitalista para atender tais interesses podem pressionar a população para abrir outras frentes de luta contra o próprio sistema. Eis um grande desafio para os próximos anos (p. 183).

A segunda linha é caracterizada pelas práticas pedagógicas que a Educação do Campo requer, pois defende-se que não é qualquer educação escolar que atenderá às necessidades dos sujeitos do campo. Por isso, é

⁷³ É atribuído ao autor a construção da referência sobre o Movimento Nacional de Educação do Campo, delineando a sua existência no Brasil como um movimento de conteúdo “político, gnosiológico e pedagógico que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias” (MUNARIM, 2008b, p. 1).

⁷⁴ “Tem como objetivo geral disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino” (MEC, 2013, p. 6).

⁷⁵ Segundo Gutierrez e Rolim (2016, p. 151) “a Lei nº 12.695 de 25 de junho introduziu medidas importantes relacionadas ao apoio técnico ou financeiro da União por meio do PAR (Plano de Ações Articuladas)”, ou seja, esta lei permitiu o financiamento da educação a partir do PAR.

⁷⁶ Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010b).

⁷⁷ Sobre as preposições no/do campo, os autores Suess, Sobrinho, Bezerra (2014) esclarecem que “no” campo a educação “deve possuir um vínculo espacial com o território e lugar do camponês” (p. 4), e a preposição “do” refere-se a “refere-se à escola e à educação típicas, oriundas, da cultura dos sujeitos do campo, que valorize a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e concepções pedagógicas” (p. 5).

relevante a elaboração de proposições que enfrentam a Educação Rural⁷⁸, defendida pelo governo, como o PROCAMPO⁷⁹ e a PRONERA⁸⁰ (MUNARIM, 2014).

A construção filosófica do Movimento assenta-se na terceira linha estratégica, que busca a elaboração de um “patamar epistemológico de sustentação das políticas e das práticas reivindicadas pelo Movimento” (MUNARIM, 2014, p. 150). Essa linha encontra abertura nos espaços propostos pelas universidades públicas, com as linhas de pesquisa formadas em programas de pós-graduação e em Observatórios de Educação.

Além disso, tal movimento é compreendido como um espaço político significativo da interface das organizações provenientes da sociedade civil, que buscam a elaboração e o fortalecimento de políticas públicas e do Estado (MUNARIM, 2014).

Outro documento importante para o fortalecimento do Movimento Nacional da Educação do Campo é o que foi elaborado na Conferência por uma Educação Básica do Campo, ocorrido em 1998 em Luziânia – GO⁸¹. Nesse documento, observa-se os seguintes princípios relacionados a essa modalidade de ensino: a necessidade de estabelecer um Projeto Popular para o Brasil que “inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo”

⁷⁸ O paradigma da Educação Rural “compreende o campo como setor da economia, volta seus interesses para o agronegócio, desconsiderando a agricultura familiar camponesa destinada ao mercado local e com fins de subsistência. O meio rural é visto neste sentido como sendo mero fornecedor de matéria-prima aos centros urbanos, não sendo reconhecido, portanto, como sendo merecedor dos mesmos direitos desses centros, que de certa forma devem ser assegurados perante o poder público. O modelo de educação pensado para a cidade é reproduzido no campo, mostrando que o campo está sempre subordinado a aceitar a educação que está presente na zona urbana, negando ao homem do campo a possibilidade de se tornar protagonistas da construção coletiva da educação, não considerando que este seja capaz de pensar por si próprio. A educação, entendida aqui como rural, desconsidera a realidade de seus educandos, suas peculiaridades, sua multiplicidade de saber, suas identidades, seus valores culturais e muitos outros aspectos da realidade desses sujeitos” (PEREIRA, PEREIRA, 2016, p. 123).

⁷⁹ Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo com objetivo geral de “apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais” (MEC, 2020b, s/p).

⁸⁰ “Pelo PRONERA, afirma-se o compromisso com a educação como instrumento público para viabilizar a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de reforma agrária e demais territorialidades do campo, floresta e águas” (BRASIL, 2016, p. 8).

⁸¹ De acordo com Munarim (2008b), nesta Primeira Conferência Nacional entram em cena outros sujeitos institucionais além do MST, UnB e UNICEF, como Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO).

(CONFERÊNCIA, 1998, p. 1); o compromisso com a Vida, a Luta e o Movimento; o resgate dos valores do povo; a valorização das culturas do campo; o resgate do direito à Educação Básica e de qualidade pertencentes aos povos do campo; a combinação do conhecimento dos povos do campo, com a leitura de mundo e consequente leitura da palavra, baseada nos estudos de Paulo Freire; a formação de seus próprios educadores e educadoras e o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que esteja de acordo com a realidade do campo e o envolvimento das comunidades nas escolas do campo por meio de cooperação e solidariedade.

Em 2012, no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) foi elaborado o documento “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo”, em que se destacam os seguintes princípios da Educação do Campo: conceituação da Educação do Campo enquanto uma prática social, luta pelo direito à educação de qualidade e o reconhecimento das especificidades culturais, sociais, ambientais, econômicas e políticas do modo de produção de vida no campo (FONEC, 2012). O FONEC de 2015, por meio do “Documento Final”, apresenta mais alguns fundamentos da Educação do Campo como o enfrentamento ao capital; constituição de uma força coletiva unificada e defesa da escola pública (FONEC, 2015).

Em relação aos documentos governamentais, os princípios da Educação do Campo, observados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002a), estão relacionados à identidade da escola do campo ser definida pela vinculação de questões da realidade, nos saberes provenientes dos estudantes, na memória coletiva, na tecnologia e na ciência assim como nos movimentos sociais e projeto institucional das escolas do campo baseada no mundo do trabalho, voltada para o desenvolvimento social, “economicamente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2002a, artigo 4º).

Também são garantidas a flexibilização de organização referente ao calendário escolar; as atividades das propostas pedagógicas que podem ser realizadas em diferentes espaços pedagógicos e as atividades curriculares voltadas para o desenvolvimento sustentável e garantia da gestão democrática.

Nas Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008b), observa-se como princípios da Educação do Campo que essas são

destinadas ao atendimento das populações consideradas rurais nas mais diversas produções de vida e que, no caso das escolas do campo, em seus funcionamentos e organizações, necessitam respeitar as diferenças de suas populações atendidas “quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008b, artigo 5º).

Em relação ao Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010b), que apresenta a política de Educação do Campo, assim como os fundamentos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu artigo 2º apresenta os princípios da Educação do Campo, como o respeito à diversidade do campo; o incentivo para a realização de projetos político-pedagógicos que atendam as escolas do campo gerando dessa forma estudos voltados para o desenvolvimento social, sustentabilidade, mundo do trabalho e que seja economicamente justo; busca da valorização da identidade da escola do campo seja por meio de metodologias que atendam aos alunos do campo ou pela flexibilidade na organização escolar refletida na “adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 2010b, artigo 2º).

Mediante este contexto, a Educação do Campo está diretamente relacionada com a luta camponesa e com a preservação de sua cultura, seus conhecimentos e seu espaço territorial, produzindo assim, além do alimento para o desenvolvimento nacional, formas de resistência pelo modo de vida camponês em contraponto ao modelo de economia proposto pelo agronegócio⁸².

A Educação de Campo, de acordo com Souza (2016), tem seus fundamentos no movimento social como princípio educativo, pois é no movimento social que existe o encontro entre os povos do campo. Além disso, a Educação do Campo não pode funcionar enquanto um “mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer” (BRASIL, 2013, p. 268).

Em relação às lutas das comunidades, Hage (2014, p. 1166) pontua que:

⁸² Também, há envolvimento da necessidade da realização de embates que visam a superação da lógica da sociedade capitalista, que tem por objetivo de produzir cada vez mais mercadorias, como “a terra, o trabalho, os alimentos, a água, a vida [...]” (MOLINA, 2015, p. 381).

Os sujeitos do campo, nesses últimos 15 anos, por meio dos movimentos sociais e sindicais que os representam, têm se mobilizado e organizado um processo nacional de luta para assegurar o direito à educação nas comunidades onde vivem e trabalham, onde produzem e reproduzem sua existência, seus modos de vida e suas formas de pensar e compreender o mundo. Esse processo, que articula as demandas pelo direito a terra com as lutas pelo direito a educação, nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo.

Ribeiro (2012) compreende que a Educação do Campo vem da perspectiva da luta de classe, caracterizando o Movimento Camponês como sujeito político – coletivo, que é formado por uma diversidade de delineamentos propostos pelos movimentos sociais populares “que se organizam para enfrentar os desafios próprios das relações sociais peculiares ao trabalho no e do campo, no Brasil” (RIBEIRO, 2012, p. 460). Ou seja, a Educação do Campo, nessa perspectiva, é uma conquista do Movimento Camponês⁸³. A partir dessa orientação, então,

A Educação do Campo não se orienta por um modelo acabado, definido de fora, mas constrói-se na luta pela reforma agrária ou pela terra de trabalho, sem a qual é impossível materializar essa educação do campo (RIBEIRO, 2015, p. 81).

É por meio da luta para a efetivação do direito à universalização da escola básica, que os desafios propostos para a Educação do Campo adquirem caráter de urgência e o Movimento Camponês solicita, frente às políticas públicas, o cumprimento da legislação vigente, assim como discute novas questões sobre a qualidade da educação para os povos do campo.

Devido à luta constante, os professores que são do campo, que trabalham no campo e têm consciência política desenvolvem o pertencimento a essa escola. Esse é um conceito presente no discurso de uma professora de escola do campo:

[...] A nossa escola é diferente da de lá (referindo-se à escola estadual). Lá é um constante chega, sai, chega, sai de professores. Mas isso tem o lado bom, que é a troca de experiência, porque são pessoas que trazem novidades para a escola. Mas, quando o professor é da comunidade, ele tem mais preocupação com a escola. Tem mais

⁸³ A este propósito, o Movimento Camponês desponta como um projeto societário que está em perceptível confronto com o modelo neoliberal de sociedade, no qual as ações do Estado Brasileiro são sustentadas (RIBEIRO, 2012).

envolvimento. Dá mais atenção. Conhece as famílias e os alunos. Ele dá mais de si. Na verdade, ele dá o sangue pela escola e pela comunidade. A escola faz parte dele, porque ela faz parte da comunidade. E ele é a comunidade (PONZO, 2009a, p. 157).

Para o fortalecimento de um projeto de escola voltada para a Educação do Campo, é preciso que tal conceito se articule com os projetos econômicos e sociais referentes ao campo “a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção” (MOLINA; ROCHA-ANTUNES, 2014, p. 226), além da importante relação entre educação e engajamento político.

Porém, vale ressaltar que mesmo com as conquistas e os avanços delimitados pelo Movimento Camponês em relação às políticas públicas, Hage (2014) confirma que ainda está muito distante a concretização da universalização da escola pública para os sujeitos do campo.

De acordo com Marcoccia (2009), a luta em defesa da Educação do Campo é por políticas públicas que visem a garantia do direito à educação para todos, sendo esta pautada nas necessidades sociais e humanas. Nesse sentido, é preciso fortalecer o movimento social da Educação do Campo que a cada momento ganha contornos nacionais e representações nas políticas públicas, tendo no protagonismo dos povos do campo sua fonte de experiências pedagógicas (MUNARIM, 2008b).

Concorda-se com Molina (2008) ao pontuar que:

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado (MOLINA, 2008, p. 27).

De acordo com a autora, os resultados provenientes de avaliações da Educação do Campo demonstram que o atual contexto das políticas públicas “será insuficiente para enfrentar a gravidade do panorama educacional no campo” (MOLINA, 2008, p. 30). Ou seja, mesmo com alguns avanços promovidos e conquistados pela Educação do Campo, é notório que muitas lutas ainda precisam ser travadas. Munarim (2011a, p. 38) conclui que “ao que se tem

evidências, as determinações legais conquistadas no âmbito Federal, no que concerne à Educação do Campo, ainda não se fazem práticas concretas”, por isso, o território de disputas e resistências na defesa de uma educação voltada para as condições materiais do campo precisa estar constantemente em movimento.

Devido aos fatores elencados, algumas dificuldades são sentidas no processo, pois as condições desfavoráveis⁸⁴ que muitas escolas do campo vivenciam em sua prática não oferecem estímulo à permanência de seus professores e estudantes ou até mesmo impossibilita que estes sintam “orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural” (HAGE, 2011, p. 125).

Essas questões incentivam as populações do campo a buscarem outras alternativas, incluindo estudar em escolas da cidade, como se essa ação solucionasse os problemas encontrados em sua educação (HAGE, 2011). Essa temática foi constada nestes discursos:

Geralmente as famílias resistem, não aceitam que o seu familiar possui algum problema, acreditam que se ele não se desenvolve na escola, ele desenvolve no trabalho no campo, e em alguns casos, acabam abandonando a escola ou concluindo somente o ensino fundamental (OTTONELLI, 2014, p. 91).

A escola conversa com as famílias, algumas aceitam a dificuldade de seus filhos, mas a maioria não. Citam que são bons no campo e não são bons no estudo. Também devido ao trabalho rural, alguns alunos têm pouca frequência nas aulas (OTTONELLI, 2014, p. 91).

Mas a escola localizada na área urbana também possui suas dificuldades, pois tanto esta quanto a escola do campo estão circunscritas em um mesmo sistema educacional em uma determinada conjuntura política, econômica e social, sendo assim, não é somente o fato da localização que vai determinar a qualidade e o acesso à educação.

Outro assunto relevante, é que o protagonismo dos movimentos sociais conquistou programas educacionais relacionados à Educação do Campo,

⁸⁴ “As escolas mais precárias estão no campo, sem laboratórios, água potável, energia elétrica, material didático adequado à cultura produzida pelos trabalhadores, dentre outros” (JESUS, 2015, p. 178).

“avançando na garantia do direito à educação das populações e sujeitos que vivem no campo” (HAGE, 2014, p. 1169) como Programa Projovem Campo Saberes da Terra⁸⁵, Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade⁸⁶, Programa Escola Ativa⁸⁷ e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (HAGE, 2014).

Santos (2017) defende que as políticas e as ações voltadas à Educação do Campo precisam ser materializadas na realidade dos povos do campo e, de modo urgente, o debate precisa desafiar o individualismo e outras “atitudes que geram apenas um amontoado de palavras ‘boas e bonitas’ e os discursos e oratórias distantes das diversas realidades camponesas desse nosso Brasil” (p. 221).

Esse contexto de busca do protagonismo dos sujeitos e respeito à diversidade humana não ocorre apenas nos movimentos da Educação do Campo, mas também pode ser encontrada nos movimentos da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Segundo Fernandes (2013), a Educação Inclusiva representa uma democratização do espaço escolar “superando a dicotomia existente entre o ensino regular comum e o ensino da educação especial, cabendo à escola conviver com a diversidade cultural e as diferenças individuais” (p. 5). Quando a escola começa a esboçar indícios de buscar sua democratização, o paradoxo inclusão/exclusão torna-se mais evidente, pois, apesar dos documentos nortearem as práticas pedagógicas para a universalização do acesso ao sistema escolar, “continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008a, p. 1).

Porém, Martins (2009) defende que apenas a ideia de exclusão é insuficiente, no sentido de não abordar todas as questões necessárias para a

⁸⁵ Programa implementado em 2005, que “oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental” (MEC, 2020c, s/p).

⁸⁶ “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade, tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo” (CAPES, 2013, s/p).

⁸⁷ “O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores” (MEC, 2020d, s/p).

compreensão do fenômeno, pois muitas vezes, é visto como “descolado” do processo econômico vigente.

Ao pensar nas propostas da Educação Inclusiva e na Educação do Campo, verifica-se que ambas as modalidades partem do pressuposto de ir contra ao pensamento conservador que preza o individualismo e a culpabilização do sujeito pela sua condição por abrir a discussão aos conceitos históricos, sociais, econômicos e políticos referentes aos sujeitos que atendem, pois ambas almejam encontrar um espaço de discussão e de garantia de direitos.

Considerando a importância do protagonismo dos movimentos da Educação do Campo e suas conquistas para os povos do campo, questiona-se a respeito do protagonismo dos estudantes com deficiência. Em que implica esse protagonismo?

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b) em seu artigo 27º explicita que a educação é um direito da pessoa com deficiência por meio de um sistema educacional que seja inclusivo, o qual procura desenvolver o máximo possível “de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”, em uma aprendizagem ao longo da vida.

Faz-se urgente, portanto, atentar para os estudantes com deficiência nas escolas do campo, já que os seus direitos conquistados, como ter acesso à educação de qualidade e que a mesma atenda às suas necessidades educacionais, estão soterrados em meio a uma escola que ainda desconhece a diversidade de seus alunos e encontra-se confinada em um sistema que é excludente, mas que propaga conceitos de uma Educação Inclusiva que está distante da realidade.

Em síntese, verificou-se que os movimentos sociais da Educação Especial e Educação do Campo encontram-se presentes na defesa de uma educação para todos, sem discriminação e que respeite as especificidades de cada sujeito. Na Educação Especial, as concepções do MEC a respeito do que seria uma educação ideal, sem questionar os sujeitos envolvidos provocou uma reação dos movimentos sociais, culminando na continuidade dos trabalhos desenvolvidos pelo INES e IBC, ambas consideradas como instituições históricas no Brasil.

2.2.1 A diversidade na Educação do Campo: “Somos de regiões diferentes, como é que você vai igualar tudo?”⁸⁸

Ao observar os pressupostos da Educação do Campo considera-se que esta é mais do que um “caminho paralelo” (MIRANDA, 2010) ou apenas uma forma de organizar o sistema educacional no campo. A escola que atende aos povos do campo trabalha, ou deveria trabalhar, com uma educação na perspectiva transformadora, partindo dos pressupostos relacionados à Pedagogia da Terra⁸⁹. Nesse aspecto de luta e de fortalecimento dos ideais e diretrizes da Educação do Campo, a transformação social, a consolidação de seres humanos completos e a compreensão do funcionamento do Estado com perspectivas de modificá-lo são valorizadas.

Munarim (2011b) ressalta que a diversidade, sendo a categoria central da Educação do Campo, está contemplada no artigo 5º, em que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002a). A Educação do Campo prevê a diversidade e visa “resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra-valores que degradam a sociedade em que vivemos” (CONFERÊNCIA, 1998, p.1).

Portanto, a escola, para ser considerada do campo, precisa valorizar a diversidade de povos e culturas existentes. De acordo com Cruz (2012, p. 595), os povos e as comunidades tradicionais apresentam diversos grupo como:

- Povos indígenas;
- Quilombolas;

⁸⁸ Ponzo (2009a, p. 159).

⁸⁹ De acordo com Gadotti (2005), a Pedagogia da Terra ou Ecopedagogia “tornou-se um movimento e uma perspectiva da educação maior do que uma pedagogia do desenvolvimento sustentável. Ela está mais para a educação sustentável, para uma ecoeducação, que é mais ampla do que a educação ambiental. A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana” (p. 22).

- Populações agroextrativistas (como exemplo, encontram-se os castanheiros⁹⁰, quebradeiras de coco de babaçu⁹¹ e seringueiros⁹²);
- Grupos vinculados aos rios ou ao mar;
- Grupos associados a ecossistemas específicos (como os caatingueiros⁹³, pantaneiros⁹⁴, vazanteiros⁹⁵, chapadeiros e geraizeiros⁹⁶);
- Grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais⁹⁷, sertanejos⁹⁸, caipiras⁹⁹, sitiantes-campeiros¹⁰⁰, fundo de pasto).

Segundo Kretzmann (2007), “são grupos que clamam por respeito e reconhecimento de seus direitos, lutam para manter viva a sua cultura, para a afirmação de sua identidade e para serem valorizados nas suas diferenças” (p. 9). Porém, Hage (2017) aponta que o processo de homogeneização também se faz presente nesta caracterização dos grupos vinculados aos rios e mares, como se todos os “povos do mar” apresentassem as mesmas peculiaridades.

⁹⁰ São aqueles que “seguiram a trilha aberta pelos seringueiros e se transformaram, sobretudo no Pará, em guardiões de uma das maiores árvores amazônicas ameaçadas pela sanha de madeiras, pecuaristas e agronegociantes em geral (ALENTEJANO, 2012, p. 758).

⁹¹ “Mulheres que extraem o coco do babaçu e a ele dão inúmeras destinações e que se notabilizaram por defender o livre acesso aos babaçuais cada vez mais cercados por grileiros e fazendeiros no Pará, Tocantins, Maranhão e Piauí” (ALENTEJANO, 2012, p. 758).

⁹² “Os que trabalham com a extração do látex na Floresta Amazônica, e que construíram a partir do Acre, uma importante luta que articulou a bandeira a Reforma agrária com a preservação da floresta e resultou na criação das reservas extrativistas” (ALENTEJANO, 2012, p. 758).

⁹³ “Extrativistas, agricultores e criadores do sertão nordestino que desenvolveram formas tradicionais de convivência com a seca e que vêm lutando contra o desmatamento da caatinga para a produção de carvão” (ALENTEJANO, 2012, p. 758).

⁹⁴ “Habitantes do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul cuja subsistência se baseia em atividades agropastoris em fazendas ou pequenas propriedades à beira dos rios” (REPÓRTER BRASIL, 2005, s/p).

⁹⁵ “Agricultores que se utilizam das terras das várzeas do rio São Francisco e que têm sido afetados por obras de transposição, barragens e outras que afetam o regime do rio” (ALENTEJANO, 2012, p. 758).

⁹⁶ “Extrativistas, agricultores e criadores das chapadas do norte de Minas, que lutam sobretudo contra os estragos provocados pela mineração e a monocultura do eucalipto” (ALENTEJANO, 2012, p. 758).

⁹⁷ “Agricultores e criadores das altas terras paranaenses que têm sido ameaçados nas suas práticas comunitárias tradicionais pelo avanço das monoculturas” (ALENTEJANO, 2012, p. 758).

⁹⁸ “Ocupam a orla descontínua do Agreste, avançando até as caatingas e atingindo o cerrado. Desenvolvem uma economia pastoril, associada à produção açucareira, voltada ao fornecimento de carne, couro e bois de serviço” (REPÓRTER BRASIL, 2005, s/p).

⁹⁹ “São as comunidades, em grande parte de meeiros e parceiros, que sobrevivem em nichos entre as monoculturas do sudeste e do centro-oeste, desenvolvendo atividades agropecuárias em pequenas propriedades, destinadas à subsistência familiar e ao mercado” (REPÓRTER BRASIL, 2005, s/p).

¹⁰⁰ “População de gaúchos descendentes dos índios guaranis e dos colonizadores portugueses e espanhóis. Vivem nos pampas e nas coxilhas do Rio Grande do Sul, desenvolvendo a pecuária extensiva” (REPÓRTER BRASIL, 2005, s/p).

Nesse sentido, Cruz (2012) apresenta que neste grupo existem diferentes comunidades como a dos ribeirinhos¹⁰¹, pescadores artesanais¹⁰², varjeiros¹⁰³, caiçaras¹⁰⁴, jangadeiros¹⁰⁵ e marisqueiros, ou seja, mesmo sendo considerados como “povos do mar e do rio”, cada comunidade apresenta suas características em relação à cultura, região que vivem, sua formação histórica e social, costumes, modos de organização de vida e de trabalho que condicionam seu modo de viver.

Um exemplo da desvalorização dos povos do mar é a condição das comunidades de marisqueiros no Brasil. Em entrevista realizada com marisqueiros¹⁰⁶ das comunidades de Niterói e Mutuá (Rio de Janeiro) pela ONG Repórter Brasil¹⁰⁷, são abordados assuntos referentes ao cotidiano da cata aos mariscos, que muitas vezes, podem trazer perigos aos marisqueiros.

Gerson Leite, marisqueiro de Niterói, relata que "tem que ter muita disposição, mas muita disposição para 6 horas estar dentro da água, ter 4 horas de mergulho, encarar vento, chuva, mar bravo e encarar o sol" (TEIXEIRA, 2017, s/p). Por trabalhar na Baía de Guanabara, Gerson aponta as dificuldades existentes como a poluição da água:

A gente pede muito a Deus para não pegar uma doença de pele, uma hepatite, coisas que nós sabemos que tudo de ruim vai para Baía de

¹⁰¹ “Agricultores e pescadores que têm sistematicamente sido desalojados das margens dos rios por causa da instalação de barragens ou sofrido com a poluição das águas por grandes projetos industriais, minerais ou agrícolas que fazem diminuir substancialmente os peixes” (ALENTEJANO, 2012, p. 758).

¹⁰² “Estão espalhados pelo litoral do país e dependem basicamente da pesca, ainda que exerçam outras atividades econômicas, como o extrativismo vegetal, o artesanato e a pequena agricultura” (REPÓRTER BRASIL, 2005, s/p).

¹⁰³ “Ou ribeirinhos não-amazônicos – Denominação de populações que vivem às margens de rios e várzeas, sobretudo do São Francisco, mas que se aplica também a ribeirinhos de outros rios, como o Paraná. Além da pesca, pecuária e artesanato em cerâmica, combinam atividades agrícolas, principalmente o plantio do arroz, com extrativismo da mata – de onde retiram mel, ervas medicinais e madeira para fabricação das embarcações” (REPÓRTER BRASIL, 2005, s/p).

¹⁰⁴ “Agricultores e pescadores do litoral sul e sudeste que vêm sendo sistematicamente impedidos de cultivar suas roças em meio à Mata Atlântica e que são expulsos, pela especulação imobiliária, das praias que tradicionalmente ocupam” (ALENTEJANO, 2012, p. 758).

¹⁰⁵ “São os pescadores que habitam a faixa costeira situada entre o sul da Bahia e o Ceará. Recebem esse nome por utilizar a jangada para desenvolver sua atividade no mar” (REPÓRTER BRASIL, 2005, s/p).

¹⁰⁶ Reportagem “Um mar de preconceitos: a vida dos catadores de marisco no Rio de Janeiro”. Disponível em: <https://youtu.be/j9hly5_SmSY>. Acesso em: 05 ago. 2019.

¹⁰⁷ “A Repórter Brasil foi fundada em 2001 por jornalistas, cientistas sociais e educadores com o objetivo de fomentar a reflexão e ação sobre a violação aos direitos fundamentais dos povos e trabalhadores no Brasil. Devido ao seu trabalho, tornou-se uma das mais importantes fontes de informação sobre trabalho escravo no país” (REPÓRTER BRASIL, 2019, s/p).

Guanabara, tudo de ruim. Eu tenho medo, como todos nós mergulhadores temos medo de mergulhar na Baía de Guanabara. Por que é contato direto na boca. Às vezes a gente engole água (TEIXEIRA, 2017, s/p).

Outro assunto que traz preocupação aos marisqueiros são as condições de trabalho. De acordo com a Teixeira (2017, s/p):

Os catadores de marisco trabalham sem equipamentos próprios para mergulho. Entram na água com shorts, pés de pato e snorkel. Antes de mergulhar, o catador de marisco amarra, em um dos pés, uma corda. A outra ponta fica presa a um isopor – onde ele vai colocar os mariscos. São mais de quatro horas de mergulho ininterrupto. Os marisqueiros usam a água do mar para a limpeza final. Depois, os mariscos são ensacados e, então, vendidos. Em dias de festa, como Natal e Ano Novo, o pacote custa, em média, até R\$ 16.

Ainda, segundo Gerson Leite:

O mexilhão é ouro preto, agora voltar às autoridades competentes investir na situação porque dá até para exportar, e eles sabem disso, é com muita tristeza que eu digo que vai acabar, que está acabando, está cada vez mais difícil (...) A vida no mar é sacrificada, mas eu tenho a maior paixão pelo mar (TEIXEIRA, 2017, s/p).

Na escola, falta a problematização na formação e mediação do professor, para que esse conheça a diversidade existente nos povos do campo, da floresta e das águas. A conscientização a respeito da riqueza dos saberes produzidos pelas comunidades é um ponto decisivo na Educação do Campo.

Por isso, a importância do conhecimento a respeito dos princípios da Educação do Campo, os quais estão descritos nas políticas públicas e nos documentos da sociedade civil, relaciona-se diretamente ao fortalecimento da identidade das escolas do campo em seu contexto social, cultural e político. É a partir do que está disposto no âmbito federal e nos documentos elaborados pelos movimentos sociais que existe a possibilidade de reivindicar os direitos e buscar que os mesmos sejam efetivados na prática das escolas do campo.

Em pesquisa realizada por Monteiro, Oliveira, Silva e Santos (2016), a respeito do trabalho de um grupo de marisqueiras de Canto Grande – CE, os pesquisadores afirmam que “as mulheres marisqueiras com todo seu contexto de luta e respeito pela natureza ainda é uma classe que quase sempre é marginalizada por sua própria organização socioeconômica dentro da atual sociedade capitalista” (p. 4).

A coleta é feita em família (os filhos participam ativamente na coleta), com uso de instrumentos como: “colheres, baldes, panelas e ciscadores e cochos de palha” (MONTEIRO *et al.*, 2016, p. 5) e com alguns desafios como o transporte do marisco do mangue para casa (sendo que o saco cheio chega a pesar 30 kg) e falta de equipamentos que proporcionem mais segurança na coleta para as marisqueiras.

Por meio dos dados, percebe-se que consciência de sustentabilidade e preservação do meio ambiente do marisco, e “entende-se também a relação harmoniosa do homem com a natureza, embora que este trabalhador não tenha adquirido formalmente essas instruções” (MONTEIRO *et al.*, 2016, p. 7). Em entrevista, a marisqueira 3 relata: “aqui não dá para pegar marisco não, porque só tem pequeno, aí se a gente deixar depois vai ter mais” (MONTEIRO *et al.*, 2016, p. 7).

Para Monteiro *et al.* (2016, p. 4):

Essa herança cultural deve ser vista pela sociedade como uma rica fonte de saberes tradicionais populares, pois é uma construção histórica repassada de gerações a gerações, aos quais representam uma comunidade desde sua estrutura econômica, social e cultural.

Em conclusão, os autores afirmam que, mesmo sem a educação formal, o grupo de marisqueiras apresenta um “rico saber popular que em contrapartida pode ser um grande passo para a construção de grandes saberes” (MONTEIRO *et al.*, 2016, p. 10).

Segundo Cruz (2012), essas comunidades se apresentam como novas protagonistas que colaboram para a elaboração de múltiplas identidades, e “diferentes formas de associação que ultrapassam o sentido estreito das organizações camponesas clássicas” (p. 597), portanto, no contexto atual percebe-se que esses grupos estão buscando seu protagonismo por meio de reuniões com a comunidade e fortalecimento de projetos em comum.

Exemplo disso ocorreu em Agosto de 2018, em que foi realizada a primeira “Assembleia Popular dos Povos das Águas” no município de Aracati – CE, na comunidade Quilombola Cumbe. Essa assembleia pode ser considerada como um marco entre os povos das águas do Ceará, pois foi a primeira vez em que pescadores e pescadoras artesanais, agricultoras e agricultores

camponeses, povos indígenas e comunidades quilombolas reuniram-se com objetivo de construir estratégias articuladas entre esses povos (DIAS, 2018, s/p).

A assembleia ocorreu devido à necessidade de fortalecer a ação política dos povos das águas, estabelecer espaço de diálogo e intercâmbio de informações e vivências, assim como consolidar a “capacidade de luta e sobrevivência coletiva, frente à problemática conjuntura de perda, negação e violação de direitos¹⁰⁸” (DIAS, 2018, s/p).

Maria Aparecida Ferreira da Costa, pescadora do município de Novo Oriente – Ceará, reafirmou a importância de um encontro com esse intuito, afirmando que:

Só de vir aqui e trocar experiências, aprender coisas novas, saber que as dificuldades delas são as mesmas nossas lá no açude me encheu de esperança. Elas não são reconhecidas, como nós lá do sertão, as pessoas pensam que mulher não pesca, que somos fracas, frágil e na verdade a gente pesca sim, participamos das lutas, estamos em todos os lados (DIAS, 2018, s/p).

Arroyo (2015) estabelece relações com a diversidade dos movimentos sociais do campo, defendendo a necessidade de uma construção de um outro currículo para as escolas do campo e para a formação de professores que contemplem as especificidades das comunidades camponesas e negras, os indígenas e os quilombolas. Nesse sentido,

A educação do campo, indígena, quilombola, não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas docentes e pedagógicas nas escolas. Esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de Currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais (ARROYO, 2015, p. 48).

Portanto, a escola do campo é a que constrói a valorização dos sujeitos do campo enquanto “sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos

¹⁰⁸ Segundo Dias (2018, s/p), outros temas foram abordados como “contexto atual considerando a política de águas instituída na atualidade, enfrentamentos frente aos grandes projetos econômicos e os agravos da conjuntura; as relações com o Estado, às políticas públicas e a democracia; enfrentamento as injustiças raciais e étnicas e injustiças ambientais e sociais”.

capazes de construir a própria história” (MUNARIM, 2008b, p. 4), sendo capazes de definir realmente a educação que mais atende às suas necessidades.

Porém, vale ressaltar, que embora existam legislações e diretrizes que tragam em seus discursos a valorização do trabalho dos povos do campo e procurem exaltar sua diversidade, a contradição vivida no contexto desses trabalhadores mostra um cenário que procura ignorar ou apagar marcas de cultura, refletido diretamente na precariedade do funcionamento em que muitas escolas do campo se encontram atualmente.

Nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, esse contexto também é revelado. De acordo com entrevista realizada por Ponzo (2009a), uma professora afirma que:

Nossas dificuldades são diferentes, nosso aluno é diferente. Então, por que igualar tudo? Nós estamos perdendo essa questão cultural. Hoje nós temos ainda congo na comunidade¹⁰⁹, mas é difícil de resgatar com os alunos mais novos. Eles não querem saber disso (PONZO, 2009a, p. 159).

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), no artigo 28, na educação ofertada para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias para que essa se adéque “às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996, artigo 28).

Porém, no contexto das práticas pedagógicas, a diversidade cultural não é respeitada pelo sistema educacional. Isso reflete na própria cultura da comunidade, levando as gerações mais novas não se interessarem pela sua história, talvez por não se sentirem parte da comunidade.

Nesse sentido, o “diferente” é concebido como algo bom e digno, que precisa ser respeitado. No discurso da professora (PONZO, 2009a), a diferença faz parte das características da identidade da comunidade, que distingue uns dos outros, respeitando a sua cultura e os saberes acumulados por gerações.

Ao desenvolver a política de acesso, Molina (2008) afirma que se faz necessário salientar que o direito à diferença “indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade, sem desrespeitar a diversidade encontrada no

¹⁰⁹ As entrevistas de Ponzo (2009a) foram realizadas com profissionais de uma escola sediada na zona rural do município de Guarapari – ES.

trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo” (p. 29). Ou seja, não se busca diretamente à chamada igualdade de acesso, mas sim almeja-se a igualdade de resultados que muitas vezes foram negados historicamente. Nesse sentido, outra temática referente à materialidade da Educação do Campo “está na negação do direito à educação a amplos setores sociais que ainda viviam no campo” (MUNARIM, 2014, p. 145).

Por isso, faz-se necessária a busca pela construção de uma escola em que os “profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho” (CALDART, 2009, p. 46), além da luta social e da cultura.

Nesse sentido, é uma escola que se transforma em ferramenta de luta que visa “a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como protagonistas dessas lutas, como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora” (MOLINA; ROCHA-ANTUNES, 2014, p. 226).

Ao buscar suas raízes e defender a sua própria forma de elaborar saberes, os camponeses precisam ser os protagonistas na realização da matriz formativa da Educação do Campo, pois o vínculo com a realidade do camponês exige a articulação com os conhecimentos produzidos para culminar na “interpretação da realidade que permita ao ser humano transformá-la” (CALDART, 2016, p. 91). Porém, essa realidade, frequentemente, parece estar escondida em meio às grandes lidas diárias do sujeito do campo, pois ao mesmo tempo em que busca sobreviver em uma sociedade excludente, luta por reconhecimento de sua cultura e de sua diversidade.

Mediante o exposto, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva reconhece que cada estudante possui sua especificidade, seja ela orgânica ou não, mas que antes de sua classificação mediante protocolos, precisa ter sua necessidade suprida na escola, partindo do pressuposto que a educação é um direito de todos.

A Educação do Campo reconhece a diversidade dos povos do campo, em que cada população possui seus próprios modos de produção da vida que são realizados em locais específicos, que possuem influências climáticas, questões geográficas e também culturais, como a tradição de cada povo. No centro da Educação do Campo está a luta por um projeto de sociedade e de reforma

agrária. Ela tem origem em pressupostos revolucionários. Nesse quesito, diferencia-se da Educação Especial, em perspectiva inclusiva, mas ambas enfatizam o protagonismo dos sujeitos e a efetivação de direitos sociais.

Portanto, o projeto de sociedade presente nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo é de torná-la mais democrática e acessível, pois os sujeitos envolvidos nessas áreas trazem em suas histórias características e necessidades únicas. Dessa forma, “cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas” (MENDES, 2006, p. 401) de acordo com o contexto de efetivação desta inclusão.

Assim sendo, o objetivo deste capítulo foi o de discutir os processos de formação do protagonismo dos sujeitos com deficiência nos movimentos sociais. Para isso foram abordados assuntos como a proximidade da Educação Especial e Educação do Campo em relação aos movimentos sociais em uma sociedade envolta em contradições.

Ao propor a concepção de caracterizar a diversidade tanto na Educação Especial quanto na Educação do Campo, abre-se a possibilidade de encarar as situações únicas em que cada sujeito se encontra em suas próprias vivências, sem a necessidade de descaracterizar seus movimentos por protagonismo, ou relegar a segundo plano suas necessidades específicas. Verificou-se também que algumas das resoluções provenientes do poder público, a fim de atender a demandas desses sujeitos, ocorreram sem a consulta prévia dos grupos envolvidos.

Demonstrou-se que o protagonismo é um dos elementos constitutivos das interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Esse protagonismo é o que permite expor a contradição que marca o discurso político, nos documentos, e a contraposição que os movimentos apresentam mediante documentos como cartas e manifestos. Os coletivos indicam que nem sempre os sujeitos são considerados ou ouvidos na construção e na proposição de políticas e práticas, sejam nacionais ou locais.

No próximo capítulo será abordada a produção acadêmica que destaca as interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS INTERFACES E A INVISIBILIDADE DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA: “NÃO É NÓS QUE TEMOS QUE MUDAR, E SIM ELE, ELE TEM QUE SE ADAPTAR AO NOSSO FUNCIONAMENTO”¹¹⁰”

Na Educação Especial e na Educação do Campo encontram-se sujeitos que foram historicamente excluídos, resultando na invisibilidade de suas necessidades e de seus direitos perante uma sociedade excludente. Nesse sentido, a invisibilidade pode ser compreendida como o apagamento do sujeito sócio-histórico em detrimento do padrão de normalidade instituído pela sociedade. Nisso, são reforçados conceitos de estigma social, de desvio e de não-pertencimento ao grupo social.

A partir desse contexto, o presente capítulo tem como objetivo evidenciar a invisibilidade do sujeito com deficiência nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, explicitando a contradição e a alteridade. Dessa forma, então, procura-se demonstrar que a invisibilidade tem sido um segundo elemento constitutivo das interfaces delas.

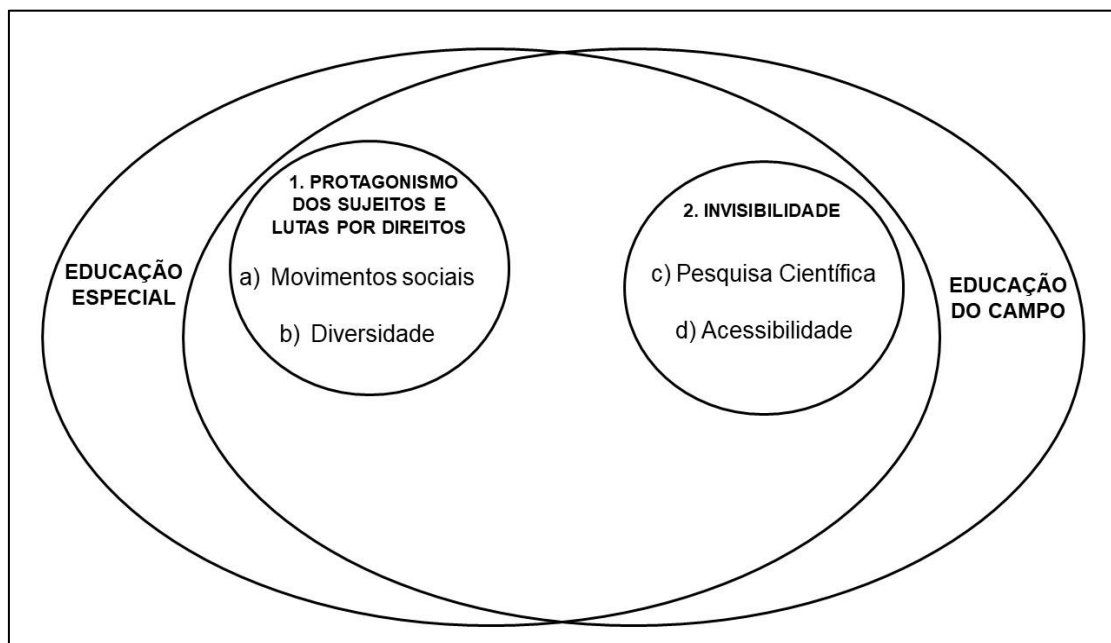
Para isso, utilizar-se-ão os dados levantados da produção acadêmica nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo e as obras de Bakhtin (1981, 2000); Faraco (2009) e demais pesquisadores como Arroyo (1999); Caiado e Melleti (2011, 2012); Ponzio (2009a); Oliveira (2011); Ottonelli (2014); Sperb e Laguna (2012); Moura e Soares (2013) e Oliveira, Carvalho e Perussi (2015). Vale ressaltar que a ênfase inicial do texto está relacionada à Educação Especial e no decorrer da análise das produções, a inclusão escolar também será debatida.

Em relação aos elementos constitutivos que compõem as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo, já foi apresentado o primeiro elemento (protagonismo dos sujeitos e lutas por direitos) que contém dois conceitos articulados: movimentos sociais e diversidade.

O segundo elemento está relacionado à invisibilidade do sujeito com deficiência no campo, através da explicitação de dois conceitos articulados: pesquisa científica e acessibilidade (FIGURA 2), que são os espaços nos quais esses sujeitos estão passando pelo processo de invisibilidade.

¹¹⁰ OTTONELLI, 2014, p. 96.

FIGURA 2 – A INVISIBILIDADE DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: A autora (2019).

Um ponto em comum encontrado nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo é a importância da comunidade acadêmica nas produções do conhecimento em relação aos contextos das escolas que recebem alunos com deficiência no campo.

É por meio das pesquisas científicas que as experiências e as vivências dos educandos com deficiência no campo são reveladas no cenário nacional. Porém, o ocultamento de informações sobre o próprio sujeito com deficiência pode produzir sua invisibilidade na produção científica.

A acessibilidade, outrossim, faz parte deste elemento constitutivo, pois embora seja assegurada na legislação às escolas¹¹¹ (BRASIL, 2015b), o não cumprimento de suas diretrizes afetam a participação efetiva do aluno com deficiência nas escolas do campo e no seu direito de ir e vir.

¹¹¹ “Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015b).

Partindo dos pressupostos de que a invisibilidade acontece tanto na produção acadêmica quanto na acessibilidade das escolas, nos próximos itens esses temas serão abordados, desvelando assim o funcionamento desse elemento constitutivo das interfaces.

3.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES SOBRE AS INTERFACES

A produção acadêmica tem relevância na construção e na divulgação de saberes na sociedade, promovendo conhecimento e contribuições na vida dos sujeitos que extrapolam os meios acadêmicos. Devido a relevância da produção acadêmica na sociedade, optou-se por caracterizar esta pesquisa como bibliográfica. Para tanto, foram levantados artigos, livros, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado e trabalhos publicados em eventos científicos.

O levantamento da produção acadêmica das interfaces Educação Especial e Educação do Campo teve como critério de eleição as pesquisas produzidas a partir de 2008, ano em que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008a) foi implementada no Brasil.

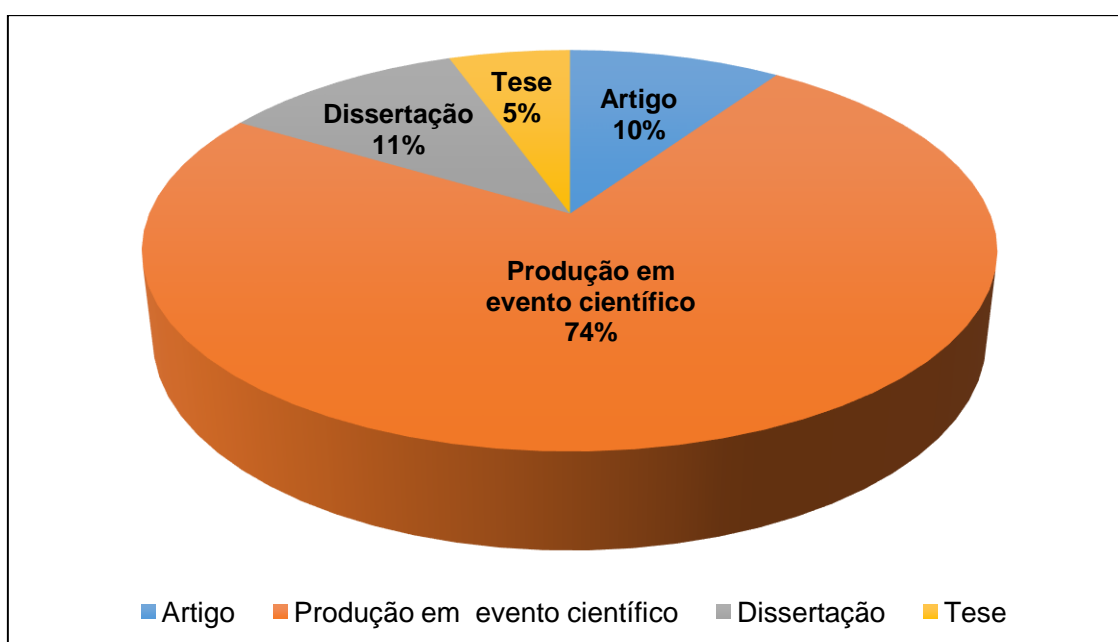
Para elencar as produções acadêmicas produzidas no Brasil sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, utilizou-se o Banco de Teses da Capes, a biblioteca digital da SciELO e sites de congressos de educação como:

- ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação);
- ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino);
- EDUCERE (Congresso Nacional de Educação – PUCPR);
- Seminário Capixaba de Educação Inclusiva;
- SIFEDOC (Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo),
- Congressos em universidades que relacionaram as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo como a UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará) e UEL (Universidade Estadual de Londrina).

Os dados coletados foram organizados a partir de: 1) tipo de produção, 2) ano de produção e 3) sistematização das fontes de dados, abordados a seguir.

Considerando o tipo de produção elencou-se quatro (4) documentos: trabalhos em eventos científicos, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado e artigos (GRÁFICO 2), organizados por ano, título, autor no Quadro 11 (APÊNDICE A).

GRÁFICO 2 – TIPOS DE PUBLICAÇÃO SOBRE AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL – EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: A autora (2019).

De acordo com o gráfico apresentado, foram encontradas 73 pesquisas científicas, sendo 54 de trabalhos apresentados em eventos (74%), 8 dissertações de Mestrado (11%), 7 artigos de revistas científicas (10%) e 4 teses de Doutorado (5%) (GRÁFICO 2).

Os descritores utilizados na identificação dos trabalhos foram: “Educação Inclusiva”, “Educação do Campo”, “Educação Especial “ e “Interface da Educação do Campo e Educação Especial”.

Em relação ao ano de produção, foi levantado o número de pesquisas científicas produzidas sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, conforme consta no Quadro 3 (2009 a 2018).

QUADRO 3 – NÚMERO DE PESQUISAS ACADÊMICAS DAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO POR ANO

ANO	ARTIGO	DISSERTAÇÃO	TESE	TRABALHO EM EVENTO	TOTAL
2009	1	1	0	1	3
2010	0	0	0	0	0
2011	1	2	0	6	9
2012	0	1	0	4	5
2013	0	0	0	10	10
2014	1	2	1	2	6
2015	1	0	2	15	18
2016	3	2	0	2	7
2017	0	0	1	6	7
2018	0	0	0	8	8

Fonte: A autora (2019).

De acordo com o Quadro 3, verifica-se que houve maior produção de pesquisas acadêmicas em 2015 (com 18), 2013 (10) e 2011 (9). A maioria das produções desses anos foi publicada em anais de eventos científicos relacionados com a pesquisa sobre Educação do Campo.

Em 2011, aconteceu o I Seminário do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da UFSCAR) com 4 produções, em 2013 foi realizado o II Seminário do GEPEC/UFSCAR com 9 trabalhos e em 2015 aconteceu o III Seminário do GEPEC/UFSCAR, com 13 produções.

Relacionando o número de produções nos eventos (74%), pode-se afirmar que os Congressos, os Simpósios e os Seminários são espaços privilegiados em que a comunidade acadêmica compartilha os resultados de pesquisa, e que suscitam novas discussões a partir das temáticas dos grupos de trabalho. Portanto, um espaço a ser conquistado pelos pesquisadores das interfaces, promovendo assim mais pesquisas e difundindo a realidade das escolas do campo na modalidade da Educação Especial.

Do total das pesquisas levantadas, 11% eram Dissertações, 10% artigos e apenas 5% eram teses (GRÁFICO 2). Em relação às teses¹¹², produzidas entre 2014 a 2017, estão abaixo relacionadas:

1) Liduenha (2014) com a tese intitulada como “Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA”;

2) Fernandes (2015) com a tese “A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense”;

3) Sá (2015) com a tese “Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá”;

4) Nozu (2017c), com a tese intitulada como “Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais”.

Mendes, Lozano e Bazon (2013) apontam que se faz importante a realização de pesquisas de campo que busquem o contexto dos sujeitos com deficiência nas escolas do campo e nos assentamentos de reforma agrária. Além disso, Melo (2015), Lima e Ferreira e Lobato (2015) defendem que a Educação Inclusiva nas escolas do campo ainda é um tema pouco discutido e que as produções que abordam a Educação Inclusiva no campo permanecem incipientes.

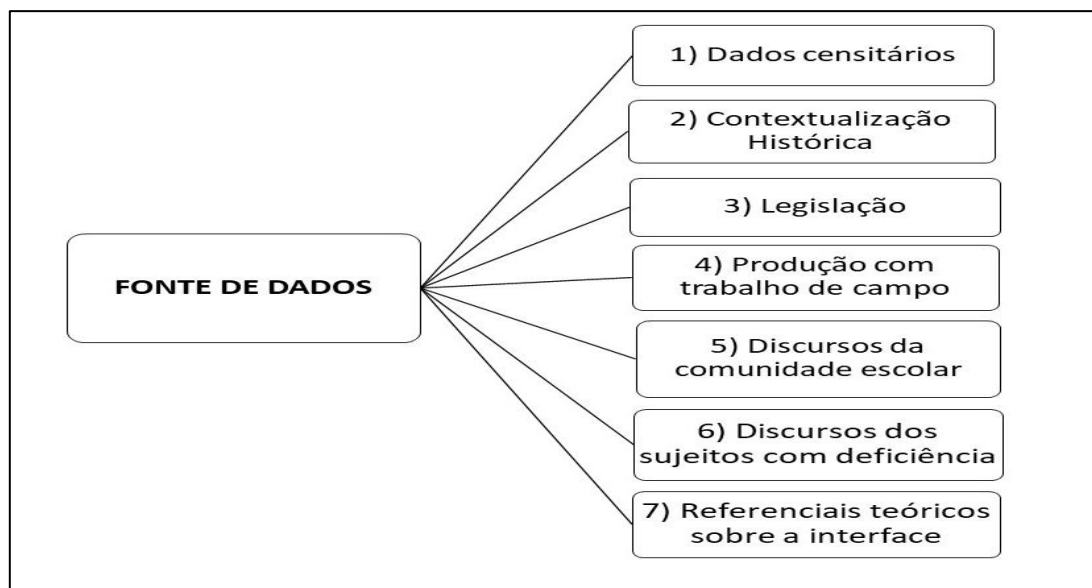
Lopes, Oliveira e Costa (2013) afirmam que a academia não se encontra preparada para receber os estudantes que buscam desenvolver pesquisas nas interfaces Educação Especial e da Educação do Campo. Essa situação pode ser um fator complicador na elaboração de novas pesquisas e na realização de reflexões a partir dos temas pesquisados.

Além dos tipos de publicação (produção em eventos científicos, dissertações de Mestrado, artigos e teses de Doutorado) e do levantamento de produções por ano, identificou-se a fonte das informações e dos conhecimentos utilizados para o desenvolvimento das pesquisas sobre as interfaces. A partir da leitura das pesquisas, estas foram organizadas em 7 (sete) fontes de pesquisa:

¹¹² Escolheu-se apenas teses de doutorado nesta exemplificação devido ao caráter da pesquisa, pois a “tese de doutorado tem um grau de complexidade superior a uma dissertação de mestrado, porque, enquanto os projetos de dissertação não precisam abordar temas e/ou métodos inéditos, a tese deve ser uma investigação que ofereça real contribuição para a especialidade em questão” (UTP, 2012, p. 25).

dados censitários, contextualização histórica, legislação, produção com trabalho de campo, discursos da comunidade escolar¹¹³, discursos dos sujeitos com deficiência e referenciais teóricos sobre as interfaces (QUADRO 4).

QUADRO 4 – FONTES DE DADOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO



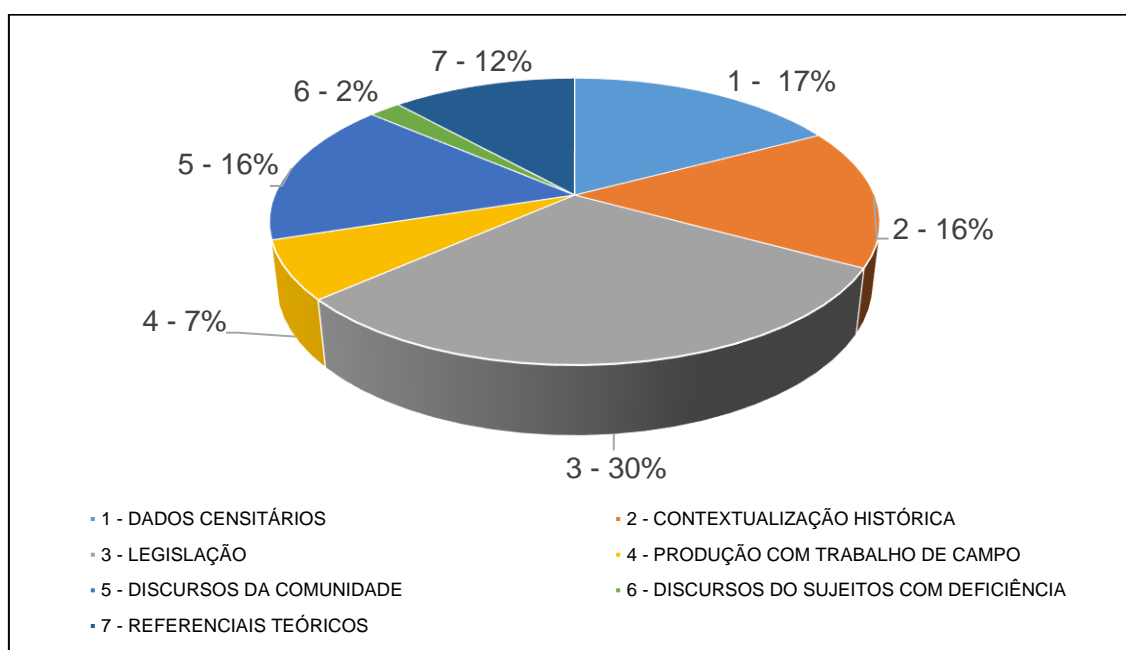
Fonte: A autora (2019).

Após a leitura e categorização das fontes de dados dos 73 trabalhos, foi realizado o Gráfico 3, com intuito de apresentar a porcentagem das fontes utilizadas na produção acadêmica sobre as interfaces¹¹⁴.

¹¹³ A respeito do conceito de comunidade escolar, Teixeira (2010, s/p) afirma que “na maioria dos casos em que a expressão é mencionada, agrupa professores, funcionários, pais e alunos. No entanto, pode ser observada alguma variação no que diz respeito aos segmentos que compõem a comunidade de uma instituição de ensino entre diferentes documentos de políticas e programas educacionais ou textos legais a eles relativos. Há casos em que associações de bairro, sindicatos, entidades comunitárias de uma forma geral são incorporados, desde que atuantes no bairro em que a escola esteja situada”.

¹¹⁴ Vale ressaltar que na averiguação dos tipos de fonte de dados, em apenas 10 produções observou-se uma única fonte apresentada (11% do total). Nas demais produções (63), encontrou-se a utilização de mais de uma fonte no mesmo texto (89% do total).

GRÁFICO 3 – FONTES DE DADOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: A autora (2019).

Conforme o Gráfico 3, a principal fonte utilizada para a produção acadêmica sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo é a legislação (30%), seguida pelos dados censitários (17%), contextualização histórica (16%), discursos da comunidade (16%), referenciais teóricos sobre as interfaces (12%), produção de trabalho de campo (7%) e por último, discursos do sujeito com deficiência (2%).

A respeito dos conteúdos apresentados nas pesquisas com a fonte de dados na legislação, as produções trouxeram os documentos oficiais relacionados à Educação Especial e à Educação do Campo, a saber, leis, decretos, diretrizes assim como protocolos e declarações. Sabe-se que os protocolos e declarações não têm peso de lei, mas oferecem subsídios e direcionamentos para a elaboração dos documentos oficiais.

A legislação é a fonte mais utilizada nas pesquisas sobre as interfaces (30% - 60 produções). Pressupõe-se que isso decorre do fato de ter sido por meio dos dispositivos normativos que as interfaces começaram a ser delineada no cenário brasileiro. O debate sobre o conjunto normativo nacional geralmente é utilizado no início das investigações.

Oliveira, Carvalho e Perussi (2015) afirmam que a legislação existe na tentativa de diminuir as desigualdades sociais e educacionais, porém, a realidade vivenciada nas escolas do campo evidencia distância na efetivação do que está disposto como direito no arcabouço normativo. Existem lutas para garantir os direitos na lei e outras para garantir que eles sejam efetivados.

Essas pesquisas investigadas sobre as interfaces trouxeram reflexões a respeito da legislação e dos documentos oficiais pertinentes ao tema, confirmando a existência das interfaces e a necessidade de efetivação dos direitos dos educandos com deficiência no campo.

Outra fonte utilizada na produção acadêmica sobre as interfaces são os dados censitários. Nesse item, elencou-se as produções que traziam em seu estudo dados censitários a respeito das pessoas com deficiência no campo. Verificou-se que 17% (34 produções) das pesquisas utilizam algum dado censitário para confirmar a abrangência e pertinência do tema.

São pesquisas que apresentaram os índices de matrículas de alunos com deficiência em escolas do campo, microdados do censo da Educação Básica, dados de comunidades/municípios/população, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), indicadores sociais e relatórios do Programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC na escola) (BRASIL, 2019). Esses dados foram disponibilizados pelo INEP, IBGE, DATA ESCOLA e MEC.

Para a utilização dos dados censitários como fonte de informação é necessário refletir sobre os indicadores escolares disponibilizadas em *sites* de instituições que realizam pesquisas voltadas para o ensino brasileiro, como o INEP. Para alcançar e interpretar esses dados, outros recursos técnicos são utilizados como a organização e a análise dos dados, a exemplo da elaboração de gráficos, quadros e porcentagens, bem como os estudos de caráter qualitativo que, na maioria das vezes, tem abrangência local ou regional.

As informações censitárias referentes às interfaces Educação Especial e Educação do Campo auxiliam no fortalecimento de suas ações, pois registram a materialidade das pessoas com deficiência no campo e colaboram para a atenuação do senso comum como “o Brasil é somente urbano”, ou ainda que “não existe número expressivo de pessoas com deficiência nas escolas do campo”.

Por meio da pesquisa com dados censitários, Caiado e Meletti (2012) concluíram que o número de matrículas, nos dados oficiais, aponta que os alunos com deficiência nas escolas do campo não estão mais na invisibilidade, portanto, desenvolver pesquisas com dados censitários produz efeito contrário à invisibilidade das pessoas com deficiência nas escolas do campo.

Em 16% (total de 31 produções), encontram-se as pesquisas que utilizaram como fonte de dados a contextualização histórica, assim como o discurso proveniente da comunidade escolar (com total de 32 produções, também com 16%). Na contextualização histórica, as produções traziam marcos históricos relacionados à Educação Especial, assim como os processos que culminaram na construção do movimento da Educação do Campo.

Compreender o movimento histórico/político da constituição das interfaces Educação Especial e Educação do Campo se faz relevante no processo do conhecimento a respeito das próprias interfaces e de seus sujeitos, porque é por meio da história social e econômica que se obtém a chave para a compreensão das transformações tão profundas que aconteceram no decorrer da história (LOWY, 1988):

Portanto, não existe conhecimento da história desde fora, quero dizer, ninguém está fora do rio da história, olhando para ele se suas margens. Todo o observador está imerso no curso da história, nadando ou navegando em um barco neste curso tempestuoso da história, ninguém está fora (LOWY, 1988, p. 70).

Ao buscar a contextualização histórica da Educação Especial e Educação do Campo, as possibilidades de compreender o presente – e fazer projeções para o futuro – aumentam, pois é na história que o sujeito se constitui.

Em relação aos discursos provenientes da comunidade escolar (16%), foram incluídas as produções que traziam no decorrer do texto, de modo direto, os discursos produzidos por pessoas que tinham relação direta com o aluno com deficiência, como membros da família, integrantes da comunidade e participantes da comunidade escolar.

Um dos pressupostos da Educação do Campo é a participação da comunidade está expressamente dito nas políticas públicas, como pontuado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002a), na Resolução nº 1 CNE/CEB.

De acordo com Pollon (2014), essas diretrizes (BRASIL, 2002a) cumprem um papel essencial, na medida em que apontam a relevância de um ensino que tenha a diversidade sociocultural dos povos do campo contemplada em sua estrutura, além do contexto do trabalho no campo e o vínculo com a terra.

Em relação à pessoa com deficiência, Carvalho (2010) afirma que os processos de exclusão que são simbólicos têm capacidade de romper os vínculos que tendem a ligar os atores sociais entre si, além dos valores que são compartilhados com o grupo social.

As pesquisas apontam que as comunidades têm dificuldades em atribuir valor ao processo de inclusão nas escolas do campo (JESUS, ANJOS, 2012), como a resistência de matricular seus filhos junto a educandos com deficiência (LOPES, OLIVEIRA, COSTA, 2013; VALENTE, ALMEIDA, 2015), a não-responsabilidade da família com os filhos com deficiência (VALENTE, ALMEIDA, 2015) e a falta de informação da própria família sobre a deficiência do filho (NOZU, BRUNO, 2017a).

Verificou-se que 12% (23 produções) das pesquisas utilizaram os referenciais teóricos sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Educação Especial e Educação do Campo como fonte de conhecimento. Para isso, os pesquisadores encontram suas fontes em repositórios de programas de pós-graduação em *Stricto-Sensu*, Banco de Teses e Dissertações da Capes, plataforma SciELO, *site* de Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação do Campo, *sites* de Congressos, Seminários, Simpósios, Encontros e anais de eventos.

Em 7% (total de 13 produções) das pesquisas levantadas, o trabalho de campo foi a fonte de dados. Nesse item, foram relacionadas as pesquisas que enunciam a realização de trabalho de campo, porém, não apresentam os discursos dos entrevistados de forma direta ou indireta no decorrer do texto, ou seja, ao utilizar a pesquisa de campo como técnica de pesquisa, nessas produções a atenção é voltada para a descrição do contexto e não para os discursos propriamente ditos.

Um fato relevante apresentado, é que em apenas 2% (dos 73, somente 4 trabalhos), foram encontrados os discursos dos próprios sujeitos com deficiência. Nessas produções, o entrevistado era o aluno com deficiência na escola do campo.

A discussão sobre a garantia dos direitos dos sujeitos com deficiência na escola do campo precisa também constar na produção científica. Com o resultado de 2% das produções que trazem o educando com deficiência como fonte de dados principal, ficam os seguintes questionamentos: a voz desse sujeito é considerada a partir de qual concepção, a clínico terapêutica¹¹⁵ ou sócio-histórica? O que esse sujeito tem a dizer sobre sua própria vivência na escola do campo? Por que os pesquisadores ainda não consideram como fonte de pesquisa os saberes produzidos pelos alunos com deficiência?

Tanto se fala sobre a invisibilidade da pessoa com deficiência (SOARES, 2011; CASARI, 2012; LOPES, 2014; SÁ, 2015 e ANJOS, 2016a), mas apenas 2% das pesquisas apresentaram o discurso dos alunos com deficiência como o foco principal das produções. Esses são falados por meio das políticas, do discurso da comunidade escolar e da comunidade do campo, mas verifica-se que ainda não tem expressividade nem espaço para falarem sobre si mesmos, como sujeitos de direitos e protagonistas de suas próprias histórias.

Ao retomar a história da Educação Especial, verifica-se que a pessoa com deficiência, por muitas vezes, foi narrada por meio da concepção clínico terapêutica em que sua existência foi minimizada à sua condição biológica, considerada como desvio, doença, como falta e como alguém que está fora do padrão de normalidade.

Nesse viés, a comunicação da pessoa com deficiência constitui-se como limitada e as informações médicas a respeito de sua própria saúde foram dadas pelos seus familiares e pelos profissionais da saúde; não se perguntava para o sujeito o que sentia ou o que precisava, pois partia-se da concepção de que ele não teria opinião para expressar, logo, precisaria ser falado pelo outro que é “normal”.

Essa forma de considerar a pessoa com deficiência, como um sujeito incapaz de se comunicar “adequadamente”, também foi transferida para o espaço escolar. Os movimentos de inclusão adentraram a escola e foi garantido o seu acesso por meio da obrigatoriedade da matrícula sob pena de prisão por crime de discriminação em virtude da negação de matrícula.

¹¹⁵ “Nessa concepção, o corpo deficitário necessita ser tratado e corrigido, pois nele há falta de algo, e a finalidade é a normalização” (FESTA, 2012, p. 51).

Na educação fundamentada na concepção clínico terapêutica, o aluno com deficiência é colocado em um lugar de “não aprender” e, igualmente, em uma posição de “não falar”. Nesse sentido, muitos professores têm escolhido o acompanhante especializado (BRASIL, 2012b), o profissional especializado da Educação Especial ou ainda o Tradutor intérprete de Libras (TILS) como fonte e autor de seu próprio discurso. A esse respeito, Faraco (2009) afirma que:

Neste “simpósio universal”, a morte absoluta (o não-ser) é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Isto porque ser significa se comunicar, significa ser para um outro e, pelo outro, ser para sim mesmo” (p. 76).

Ao encontrar no levantamento da produção sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo que apenas 2% do total da produção tem como fonte principal o discurso da pessoa com deficiência, permanece o questionamento: Qual é o lugar discursivo que o aluno com deficiência na escola do campo tem ocupado nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo?

É nesse sentido que a produção acadêmica nas interfaces busca garantir espaço das pessoas com deficiência como protagonistas, precisa ter sua concepção firmada na abordagem sócio-histórica, considerando os sujeitos dotados de cultura e história. Para isso, basta retomar à história dos movimentos sociais na Educação do Campo, para verificar o protagonismo dos povos do campo como um de seus componentes.

A Resolução nº 1, que traz as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002^a, artigo 13, inciso I) aponta que os sistemas de ensino observarão na formação de professores para a docência nas escolas do campo os “estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo”.

A Educação do Campo pode contribuir com a perspectiva inclusiva, pois o conceito de diversidade dos povos do campo encontra-se desde o início de sua constituição nas diretrizes da modalidade educacional. A Educação do Campo considera como princípio a relevância da memória coletiva, a vinculação de questões inerentes à realidade e a valorização da cultura em contribuição à

formação humana. Mas os dados revelam que as pesquisas estão voltadas para discorrer “sobre” o sujeito com deficiência e não “com” ele.

Anjos (2016a) aborda o fato de que, ademais, existe essa invisibilidade na pauta dos movimentos sociais. Ao entrevistar uma pesquisadora da temática, algumas problematizações são levantadas:

O que eu já vi de ponto de pauta deles é extremamente válido, mas isso não está na pauta deles, o aluno com deficiência, talvez por esse aluno ser invisibilizado naquelas comunidades, por ele não servir pra roça, sei lá [...] mas é isso que eu fico pensando. Será que não existe? Por que essas outras pautas, outros pontos eles são tão gritantes em relação ao que acontece na Educação Especial ou esse sujeito naquele espaço ele é mais invisibilizado do que na zona urbana? (p. 114).

A Educação Especial foi, em um primeiro momento, constituída em moldes de segregação e integração, e somente com os movimentos referentes à Educação Inclusiva recebeu mudanças em sua estrutura e sua filosofia; porém, nas atuais práticas pedagógicas, continuamente perduram ações e concepções de preconceito e descrença quanto às possibilidades e às capacidades dos alunos com deficiência.

Exemplo do discurso que reflete a concepção clínico terapêutica foi apresentada em uma pesquisa realizada por Oliveira (2011), com uma educanda com hidrocefalia de 10 anos na 4ª série do Ensino Fundamental, que vivia no assentamento de Córrego Rico, no município de Jaboticabal – SP. A queixa da família era que a aluna “não sabia nada”, como pode ser visto no discurso da mãe a seguir:

Eu espero que ela aprenda certinho, e que a escola se precisar tem que ter uma pessoa certa específica da área para ajudar. Porque já colocaram ela na 4ª série e **ela não sabe nada**, e tem muita vontade de aprender (T. A, 45 anos, idade). (OLIVEIRA, 2011, p. 10, grifo nosso).

Ao analisar o discurso da mãe, distingue-se a seguinte voz social em meio a tantas outras: o conhecimento de sua filha, por ter deficiência não é reconhecido como saber produzido, o que já acontece com os saberes acumulados pelos povos do campo.

Sobre isto, Arroyo (1999) afirma que a escola não situa o aluno em seu processo sócio-histórico:

A escola só olha o aluno, e não vê que por trás do adulto tem uma criança, tem um jovem, tem um adulto, tem um ser humano. Não importa, ao professor, que jovem é esse, que trabalhador é esse, que criança é essa? O que importa é apenas que o aluno tem que aprender a ler, aprender a escrever, a contar? (p. 19).

Porém, na continuidade da pesquisa, Oliveira (2011) entrevista a própria educanda, Ariel, sobre o seu processo de aprendizagem, em que a mesma declara:

Eu só sei escrever meu nome, eu queria aprender escrever bastante coisa, e ler também, gosto de livrinhos e de gibis da Mônica e da Barbie (ARIEL, 10 anos) (OLIVEIRA, 2011, p. 14).

Nesse caso apresentado, se a mãe afirma que a filha com hidrocefalia “não sabe nada” e a mesma consegue situar sua aprendizagem e projetar suas expectativas pedagógicas para a continuação de seus estudos, por ter a deficiência, a educanda é colocada em um lugar de “não aprender”, por não dar a devolutiva esperada ao ser comparada com os demais alunos da classe.

Ao ser questionada se Ariel teve atraso ou não em seu desenvolvimento, a mãe pontua que:

Ela teve só um pouco de atraso, não para falar, mais para engatinhar e andar, mas para falar e ouvir foi tudo certinho, ela falou muito cedo, teve fonoaudióloga no começo quando começou a falar, nas clínicas em Ribeirão Preto, mas teve alta logo, ela fala muito bem (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Em relação ao desenvolvimento da fala, a mãe pontua que Ariel “fala muito bem”, mas quando se refere ao contexto escolar, “ela não sabe nada”. Logo, constata-se que o resultado que é esperado da educanda é que essa tenha sua resposta pedagógica ao processo de aprendizagem do mesmo modo que as pessoas sem deficiência.

Ottonelli (2014) traz outra concepção de família, no contexto de uma educanda com deficiência, estudante de uma escola do campo:

Sim, ela está indo bem na escola, está conseguindo aprender, claro, nunca vai desenvolver-se que nem as outras crianças, mas dentro das possibilidades dela, ela está indo bem (OTTONEILLI, 2014, p. 91).

A partir desses relatos, verifica-se que a diversidade humana não é considerada nesse contexto e a deficiência é narrada como incapacitante, fora do padrão de normalidade, algo ruim que precisa ser mascarado.

A percepção das práticas pedagógicas com educandos com deficiência nas escolas do campo, apresentadas na produção científica, é que as ações dos professores ainda se baseiam somente no que é disposto na LDBEN (BRASIL, 1996), em que se discute sobre o AEE, o professor especializado (BRASIL, 1996, artigo 58), os currículos, as técnicas, os métodos que visam atender suas necessidades e a educação especial para o trabalho (BRASIL, 1996, artigo 59), mas ainda não se problematiza o que é disposto no Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015b), que é uma construção sobre os direitos do sujeito com deficiência com base nas demandas provenientes dos movimentos sociais na Educação Especial.

O processo de inclusão escolar precisa ir além da garantia do espaço físico na escola e avançar no sentido de conquistar o que está disposto na legislação (BRASIL, 2015b), que vão em direção oposta à invisibilidade:

- “Promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015b, artigo 1º);
- “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015b, artigo 4º);
- “A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante” (BRASIL, 2015b, artigo 5º);
- “É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida (...), à dignidade, ao respeito (...), à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 2015b, artigo 8º);
- “Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar (BRASIL, 2015b, artigo 28, inciso VIII).

A partir do proposto pela legislação, verifica-se que as pessoas com deficiência na lei nº 13.146 (2015b) têm o direito de não ser invisíveis, dado que sua existência está vinculada à sua representatividade na sociedade.

Existem três pesquisas que apresentam problematizações sobre a educação de surdos na Educação do Campo, que trazem pistas acerca da conscientização da comunidade escolar em relação à pessoa com deficiência:

- Ponzo (2009a), com a dissertação de Mestrado “As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores” apresenta a experiência da professora Esperança que iniciou um projeto intitulado como “Mudanças de postura em frente à surdez”, com o objetivo de despertar os alunos ouvintes para a aprendizagem da Libras, visto que os surdos não tinham interesse nessa comunicação, pois “nunca tiveram contato com ninguém que falasse por meio de sinais, aliás, não havia nenhum tipo de atendimento até aquela data, isto é, frequentavam a escola” (p. 166). O projeto foi promovido na escola e levado a outras escolas como exemplo de conscientização;
- Sperb e Laguna (2012) no artigo “O ensino de língua portuguesa para surdos incluídos em escolas comuns do interior do estado do RS: um olhar sobre o professor” problematizam a dificuldade dos professores regentes de ensinarem os alunos surdos por desconhecerem suas especificidades linguísticas e consideram a possibilidade de haver uma docência compartilhada, situação em que “um professor com formação pedagógica em educação de surdos para junto do professor da escola comum trabalharem em parceria visando a promoção cultural e linguística da criança surda” (SPERB, LAGUNA, 2012, p. 14);
- Moura e Soares (2013) consideram que existe maior facilidade da efetivação da educação dos surdos nas escolas do campo devido à estreita relação da escola com a comunidade que “faz com que pais,

alunos e professores possuam um diálogo de compressão sobre a questão da inclusão dentro da escola” (MOURA, SOARES, 2013, p. 9).

As experiências apresentadas por Ponzio (2009a), Sperb e Laguna (2012), Moura e Soares (2013) corroboram com o artigo 8º da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência¹¹⁶, assinado em Nova York em 2007, disposto no Decreto nº 6949 (BRASIL, 2009a) que assegura o espaço da conscientização a respeito da pessoa com deficiência na sociedade.

Logo, afirma-se que a conscientização sobre as pessoas com deficiência necessita obter sua representatividade no espaço escolar, no sentido de promover atitudes de respeito para com as pessoas com deficiência, a fim de reconhecer suas capacidades, suas potencialidades e suas contribuições na sociedade.

Bakhtin (1981) defende que todo enunciado possui um autor que é refletido em seu próprio enunciado. Por meio do enfoque dialógico do enunciado, mesmo sem conhecer o autor e sua existência, “sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente” (p. 159). Nessa concepção, até mesmo uma única palavra, aparentemente isolada, pode ser passível de compreensão de suas dinâmicas internas, pois pode ser considerada como signo da posição interpretativa do sujeito, da expressão e das posições diferentes de valor de outros sujeitos possibilitando assim “ouvir a voz do outro” (BAKHTIN, 1981, p. 160).

Em pesquisa realizada por Palma (2016), ouve-se o discurso de um educando com deficiência intelectual de 14 anos, em escola do campo, durante o Atendimento Educacional Especializado:

No rio tem um monte de rã de pimenta. À noite com o “falorete” eu coloco no olho dela, aí ela fica cega. Aí bate o facão de lado e ela morre. Tira a pele e a tripa e joga para o peixe. Aí frita e come. É o prato mais caro lá da cidade. Andar a cavalo e no trator é o mais fácil do mundo inteiro. É super fácil “mansar” cavalo, quando ele é arisco.

¹¹⁶ 1. Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para: a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência; b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida; c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência.

O cavalo e o trator são mais fácil do que as letrinhas (PALMA, 2016, p. 95).

Chama atenção os saberes que o educando traz sobre os procedimentos no contexto do campo como caçar a rã, andar e amansar o cavalo, dirigir um trator. Resta saber se esse saber produzido no campo é reconhecido pela comunidade escolar. Já quando o sujeito compara a sua vivência em processos “mais elaborados” com o conhecimento escolar, o aluno diz que “o cavalo e o trator são mais fácil do que as letrinhas” (PALMA, 2016, p. 95).

Arroyo (1999, p. 22) sustenta que o processo educativo na escola assim como “os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola”. Por isso, cabe a escola proporcionar espaços para protagonismo do sujeito com deficiência, assim como os movimentos sociais.

As produções acadêmicas sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo podem iniciar um novo movimento, de trazer para o centro das discussões o aluno com deficiência e garantir e incentivar um espaço discurso no cotidiano escolar, ressignificando a escola como parte de suas vivências sociais e históricas.

Por conseguinte, é premente que as pesquisas desenvolvidas sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo possam partir da vivência do sujeito com deficiência e não apenas de sua condição orgânica, pois essa parece sobrepujar as condições sócio-históricas do educando, objetivando sua existência e abstraindo-o de seus contextos.

A base da pesquisa realizada na perspectiva das interfaces precisa partir do pressuposto do protagonismo do sujeito, aliando esse saber ao trabalho pedagógico na diversidade e a solicitação de mudança de perspectiva social em relação às pessoas com deficiência, proposição defendida pela Educação Inclusiva.

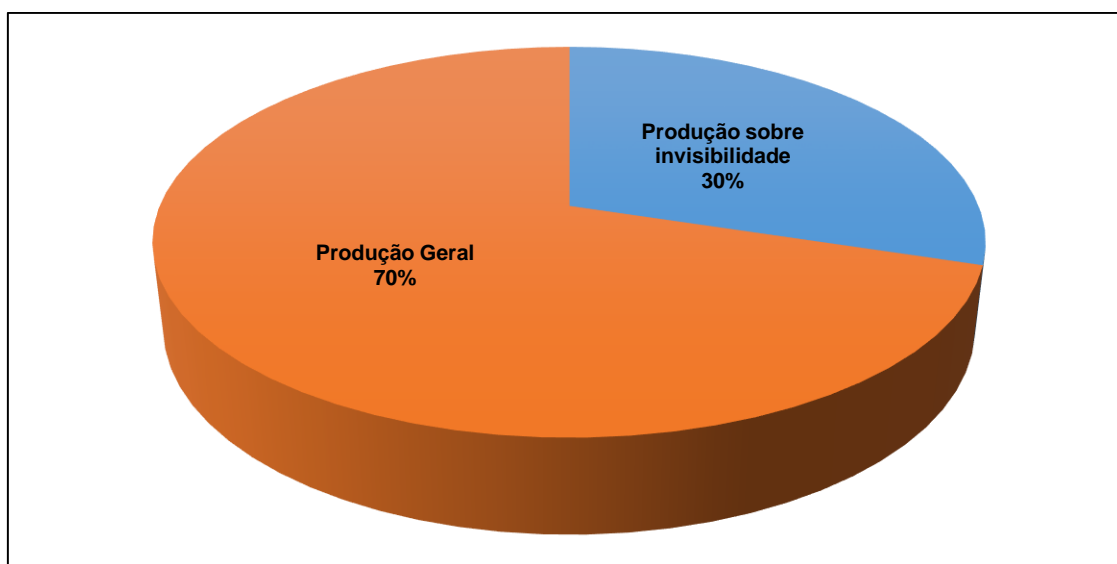
3.2 A INVISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Conforme apresentado, um conceito relevante nas pesquisas é o de invisibilidade das pessoas com deficiência no campo. A partir dessa situação, a pessoa com deficiência não é vista em todo o seu contexto sociocultural e seus direitos conquistados por meio da legislação são destituídos de sua vivência.

A respeito do termo “invisibilidade”, ao analisar as produções nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, percebeu-se que esse conceito foi atribuído várias vezes nas pesquisas realizadas.

Das 73 produções levantadas, 31 (30%) trazem considerações a respeito invisibilidade das pessoas com deficiência nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, como apresentado no gráfico a seguir (GRÁFICO 4).

GRÁFICO 4 – PRODUÇÃO SOBRE INVISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: A autora (2019).

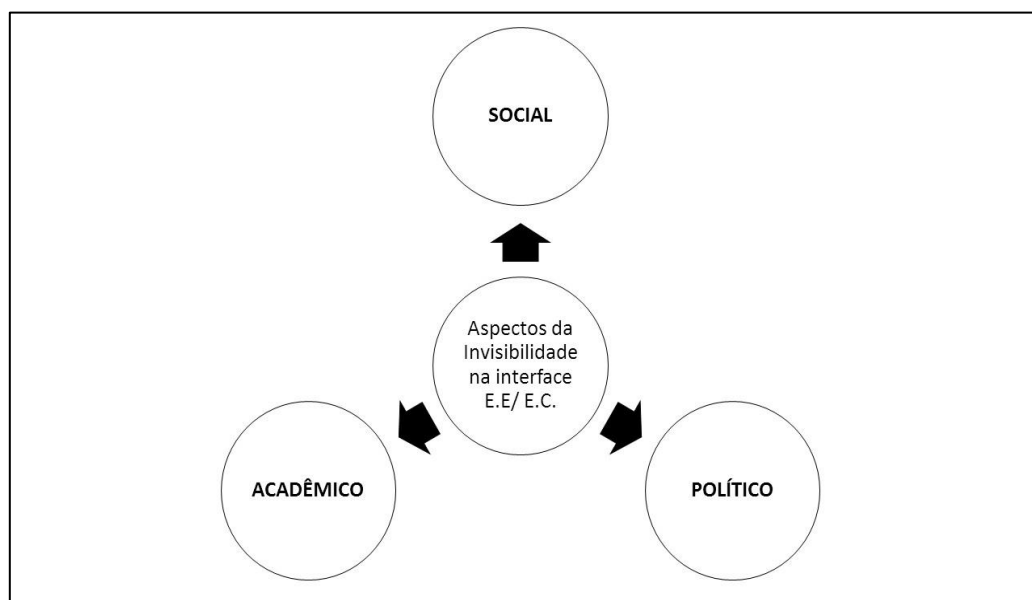
Após a leitura dos materiais, constatou-se que os autores atribuíram diversos aspectos sobre invisibilidade, não havendo consenso na definição desse termo nas interfaces.

Mediante essas informações, questiona-se: Quais são os aspectos do conceito de invisibilidade apresentados na produção acadêmica das interfaces Educação Especial e Educação do Campo?

A partir das produções, elencou-se três aspectos relacionados à invisibilidade das pessoas com deficiência no campo, a saber: 1) aspecto social, 2) aspecto político e 3) aspecto acadêmico.

Na Figura 3, o esquema é apresentado demonstra a compreensão do termo invisibilidade e de seus aspectos.

FIGURA 3 – ASPECTOS DA INVISIBILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPO



Fonte: A autora (2019).

No aspecto social, são encontradas as seguintes ações:

- Os educandos com deficiência que se encontram apenas em suas casas, sem acesso à educação, ou frequentando as instituições especializadas de modo substitutivo às escolas comuns (JESUS, ANJOS, 2012);
- As pessoas com deficiência, consideradas como esquecidas na sociedade, por meio de uma “aparente invisibilidade” (LOPES, 2014, p. 88);
- A dificuldade da comunidade em valorizar processos de educação inclusiva (JESUS, ANJOS, 2012);

- A existência de resistência de algumas famílias em matricularem seus filhos com deficiência tanto no campo quanto nos grandes centros (LOPES, OLIVEIRA, COSTA, 2013);
- A família não assume as responsabilidades com os filhos com deficiência (VALENTE, ALMEIDA, 2015);
- As famílias incentivam o preconceito contra os alunos com deficiência (VALENTE, ALMEIDA, 2015);
- A falta de apoio da comunidade para aceitar e respeitar os alunos com deficiência (VALENTE, ALMEIDA, 2015);
- A falta de informação das famílias sobre a deficiência dos filhos (NOZU, BRUNO, 2017a).

No aspecto político, encontram-se procedimentos que reforçam a invisibilidade das pessoas com deficiência nas escolas do campo:

- Invisibilidade pública e política das pessoas com deficiência (SOARES, 2011);
- Fragilidade no processo de identificação dos sujeitos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas do campo, que gera uma “pseudoinvisibilidade” (MARCOCCIA, 2011);
- Devido aos escassos projetos pedagógicos que respeitam as dimensões históricas e culturais dos sujeitos do campo, demonstra-se que os governos não instrumentalizaram esses estudantes para uma educação contrária ao modelo “domesticador” presente na educação atual (CASARI, 2012);
- As condições de escolarização, demandas e propostas de atendimento aos alunos com deficiência não são identificadas em relatórios/estudos dos gestores municipais (RABELO, CAIADO, 2014);
- Pessoas com deficiência nas terras indígenas não são mencionadas na legislação, sendo uma população invisível aos governantes (SÁ, 2015);

No aspecto acadêmico, são levantadas condições a respeito da invisibilidade das pessoas com deficiência no campo:

- Poucos estudos sobre a Educação Especial e Educação do Campo na Amazônia Paraense, “o que provoca uma invisibilidade sobre as reais condições de escolarização do aluno da Educação Especial que mora e estuda no campo” (RABELO, CAIADO, 2014, p. 64);
- O silenciamento acadêmico faz parte do processo de invisibilidade dos alunos com deficiência (ANJOS, 2016a).

A partir da invisibilidade social, política e acadêmica verifica-se a urgência de garantir o espaço das pessoas com deficiência nas escolas do campo. Mesmo com os aspectos políticos e acadêmicos sendo relevantes, considera-se que a origem da invisibilidade da pessoa com deficiência está no aspecto social que é materializada nas barreiras atitudinais. Confirma-se, desta feita, que as barreiras atitudinais geram a invisibilidade do sujeito com deficiência.

Na lei nº 13.146 (BRASIL, 2015b), o conceito de barreiras está relacionado a:

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 (artigo 3º, inciso IV).

A legislação apresenta seis tipos de barreiras¹¹⁷, entre elas as barreiras atitudinais, que podem ser definidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015b, artigo 3º, alínea e).

De acordo com Ribeiro (2016) as barreiras atitudinais são definidas como “comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, ‘embarreiram’ a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência” (p. 16). Ainda segundo a autora, as barreiras atitudinais são manifestadas por meio do discurso e na própria

¹¹⁷ Barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015b).

dinâmica social, revestidas de caráter assistencialista, de discriminação, paternal, normalizante e, conseqüentemente, excludente.

Por conseguinte, as barreiras atitudinais perpetuam a exclusão constituída em relação às pessoas com deficiência e aos povos do campo e, além disso, fortalecem os estigmas já formulados acerca desses indivíduos. Em relação aos povos do campo, existem estigmas sociais. Fernandes (2013) em pesquisa com professoras de escolas do campo em quatro ilhas de Belém – PA (Caratateua, Cotijuba, Combu, Mosqueiro) apresenta os discursos de duas professoras sobre sua concepção de escola do campo:

É, aqui é uma ilha. Não considero escola do campo porque eu moro na zona rural, eu sei o que é uma escola do campo. A escola do campo é muito mais precária que a escola daqui. A escola daqui tem uma estrutura muito melhor. Tem a mesma estrutura das escolas de Belém. Tem sala de recursos, tem prof. de artes, tem prof. de sala de leitura, tem prof. de educação física, tem prof. de informática, e estas crianças com deficiência participam desse processo. É diferente de uma escola da zona rural. A escola da zona rural é só o professor, quadro e giz. O que pode chegar lá talvez é a internet, talvez o computador. Eu moro no interior que não é afastado de Belém, considerado urbano, eu moro na área rural de um município próximo e lá as escolas são precárias da prefeitura, não tem nada. Nem (escola) do Estado na zona rural funciona a internet. Então é muito diferente da zona rural (FERNANDES, 2015, p. 63).

Não, não, porque acho que aqui está muito povoado, evoluído. Para mim o campo, é mais afastado, tranquilo, com menos recursos. Aqui não acho que seja mais campo” (FERNANDES, 2015, p. 64).

Mesmo trabalhando em comunidades ribeirinhas, as professoras não se viam como parte do campo, apresentando o estigma do campo ser “menos evoluído” do que o centro urbano. De acordo com Hage (2011), o meio rural possui um estigma de ser considerado como “lugar de atraso”, de “não-modernidade” e ainda predestinado à miséria, ignorância e o não-desenvolvimento, enquanto o mundo urbano é considerado como o “lugar das possibilidades” assim como possui uma educação de qualidade.

Essa dicotomia entre rural/urbano advém de um discurso urbanocêntrico, com inspiração eurocêntrica e altamente excludente, o qual denota e impõe um “padrão de pensar, de agir, de sentir, de sonhar e de ser de acordo com os princípios e valores de racionalidade da sociedade capitalista mercadológica, excluindo outros modos de representar o mundo” (HAGE, 2011, p. 131) e, conseqüentemente, de produção de vida.

Porém, esse estigma social também é percebido entre os povos das águas, como os marisqueiros. Mesmo com os perigos e o trabalho rudimentar, os marisqueiros, não poucas vezes, são vistos como mendigos, conforme afirma Gerson: “Eles (a sociedade) chamam a gente de mendigo, mas eles não sabem a riqueza que é o mar em primeiro lugar. Eles não sabem a riqueza que é o marisco” (TEIXEIRA, 2017, s/p).

De acordo com Suess, Sobrinho, Bezerra (2014, p. 2):

A educação escolar nos moldes atuais está voltada mormente para um paradigma urbano. Doutro modo, a educação voltada para as comunidades que residem no campo ainda é pouco estudada e, nesse sentido, muitos enfoques podem ser explorados, mesmo porque o campo, nas representações das pessoas, é relegado à condição de um lugar atrasado e tradicional.

Ao tomar o trabalho como princípio educativo, este tem por consequência a valorização do fazer pertinente aos povos do campo. É por meio da terra (e das águas) que se ensina o valor de uma cultura, pois assim como uma semente, a Educação do Campo busca romper um solo já consolidado por práticas que estigmatizam e excluem os camponeses de sua própria produção de saberes. Valente e Almeida (2015) trazem os discursos de uma coordenadora de escola do campo e uma professora a respeito dos saberes da comunidade em que a escola está situada:

O projeto sustentabilidade em que os alunos cuidam da horta escolar, que eles conhecem muito bem por já fazer parte do seu dia a dia. Também o projeto desfile fluvial que acontece em 7 de setembro, em que em vez de desfilar em ruas (não existe na realidade ribeirinha) eles desfilam em barcos, catraias, rabeta, voadeira e lanchas e toda a comunidade participa (VALENTE, ALMEIDA, 2015, p. 5).

Os alunos e a comunidade acrescentaram muito ao meu saber, aprendi sobre algumas doenças, eles me ensinaram remédios e cuidados que devem ser tomados. Lá tem um carapanã de quarenta dias, que eu desconhecia. A comunidade acredita em cobra grande, mãe do mato, festa de santo, pedir licença para entrar na mata, esses mitos locais, é a cultura deles e tem que se respeitar e quando possível acrescentar esses saberes no conteúdo. Por exemplo, na disciplina ciências, vamos falar de água, então falamos a importância de cuidar do rio e da floresta, não poluir e preservar (VALENTE, ALMEIDA, 2015, p. 9).

Em relação aos educandos com deficiência nas escolas do campo, no discurso dos professores que atuam no campo, expostos nas pesquisas

acadêmicas, verifica-se conteúdos expressivos a respeito das concepções que os mesmos têm sobre a pessoa com deficiência:

A minha trajetória como professora começou com classes multisseriadas, assim, nos primeiros anos não tinha nenhum aluno com deficiência, eu só ouvia falar que na cidade os alunos deficientes eram colocados numa sala gradeada, separados dos outros alunos ditos normais, e as professoras deles eram treinadas especificamente pra trabalhar com eles, eu lembro que todo mundo chamava de professor de doido, escola de doido e a gente achava isso normal na época” (LIMA, FERREIRA, LOBATO, 2015, p. 10).

A palavra “está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala” (BAKHTIN, 2006, p. 199), portanto, as modificações dos conceitos da sociedade podem ser percebidas por meio dos discursos presentes em vários movimentos da sociedade, assim como na escola. O educando com deficiência era visto como agressivo, “doido” e, por isso, era necessário separá-lo da sociedade, constituindo assim uma barreira atitudinal na professora, antes mesmo de ter contato com um sujeito com deficiência. Nesse sentido, Faraco (2009) aponta que:

As significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confronto de valorações e interesses sociais (p. 51).

Essa barreira igualmente é percebida nos discursos dos familiares por meio da fala dos professores:

Algumas famílias sentem-se humilhadas pelo fato da deficiência do filho (NOZU, BRUNO, 2017a, p. 13).

Muitas famílias não aceitam as condições dos filhos e dizem “meu filho não é louco!” e não levam para as consultas (NOZU, BRUNO, 2017a, p. 13).

A família é receosa em relação a ter um filho com deficiência, por não conhecer. Por exemplo, tem uma mãe que julga que é ‘apenas um problema’ e tem uma que é religiosa e acredita que é um castigo (NOZU, BRUNO, 2017a, p. 13).

Por meio desses discursos, são levantadas as seguintes vozes sociais: a culpa de ter um filho com deficiência é da família, a deficiência como loucura e a deficiência como castigo divino. Essas vozes sociais foram constituídas ao longo dos séculos e permanecem presentes em discursos no ano de 2017, por exemplo.

De acordo com Paniagua (2004), nas famílias com filhos com deficiência “a agressividade produzida pela profunda frustração e pelo dano que se sente nem sempre se volta para fora em forma de irritação, mas muitas vezes é dirigida a si mesmo, com sentimentos de culpa” (p. 334). Alguns buscam possíveis causas das dificuldades de seu filho, como falta de cuidado na gravidez ou nos cuidados físicos ou, ainda, “algumas pessoas se sentem muito culpadas ao constatar a recusa que produz nelas mesmas a deficiência de seu filho (PANIAGUA, 2004, p. 334). Além disso, a falta de informação acerca da deficiência do filho pode produzir consequências graves, como apontado por uma professora:

Mas eu assim também tenho uma experiência do assentamento assim, um menino, logo que nós chegamos lá ele falou assim...nós ficamos lá dois anos e eu acho que ele tinha uns 32 anos e ele era parecidíssimo com o que a colega falou, era totalmente abandonado, entendeu? Ele era largado mesmo, a vida dele se resumia ao quarto. [...] Então logo que ele chegou no sítio ele ficava lá no quarto, dificilmente tiravam ele do quarto, inclusive ele teve muitos problemas de saúde por causa disso, e a consequência foi a morte. Então as feridas dele, ele ficava sempre na mesma posição, não trocava de roupa e assim, e a família não entendia assim. Na época acho que até uma parente minha perguntava se ele sabia contar, assim essas curiosidades, mas quem é que vai querer isso? Acho que também é muito preconceito, muito, muito, muito... (LOPES, 2014, p. 89).

Na concepção de Bakhtin (2006), a palavra do Outro não pode ser considerada como neutra de posicionamento ideológico e social, assim como também não pode ser considerada nem a primeira, nem a última. Como o sujeito é constituído socialmente, o seu discurso é permeado por outras vozes, as quais, por sua vez, já foram constituídas por outras vozes. Uma fala de um sujeito do século XXI pode conter concepções de outras épocas, de outros grupos sociais e agregar respostas a outros discursos formulados anteriormente.

É a partir da percepção dessa "cadeia" de sentidos que os discursos podem ser analisados em seu contexto social e histórico. Brait (2003, p. 15) constata que:

Tanto as palavras quanto as ideias que vem de outrem, como condição discursiva, tecem o discurso individual de forma que as vozes – elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas – interpenetram-se de maneira a fazer-se ouvir ou a ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado.

Ao analisar os discursos na ótica bakhtiniana, é preciso considerar que não há possibilidade de desconsiderar o caráter dialógico das interações sociais. E quando não há essa consideração, pode ser constituído uma barreira atitudinal entre os sujeitos.

Uma barreira atitudinal, a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, é o conhecimento do professor sobre seu aluno com deficiência e suas especificidades:

E um dos irmãos deles era surdo, o Francinei, mas é engraçado que a maioria dos surdos são mudos, ou melhor não falam a nossa língua, mas tem a deles que é libras, eu não fazia nem ideia do que era Libras e aí tinha que gritar com ele na sala, gritar não no modo de esculhambar, mas gritar falando alto pra ver se ele escutava (LIMA, FERREIRA, LOBATO, 2015, p. 10).

Assim, o surdo é narrado a partir da concepção de incapacidade de comunicação. Mesmo sendo uma língua oficial no território brasileiro (BRASIL, 2002b), a concepção da professora reflete exatamente a voz social de não valorização do que é “diferente de mim”, causando estranheza e culminando em práticas pedagógicas não adequadas para as suas especificidades (como gritar para o aluno).

De acordo com Brait (2003, p. 14):

Tudo o que é dito, tudo o que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala.

Logo, a alteridade (o olhar do Outro a respeito de mim) está diretamente ligada à identidade do sujeito. Assim como pontua Bakhtin (2000), ao olhar-me

no espelho, eu vejo o Outro ao meu lado, ou seja, ao buscar a minha própria identidade, não consigo fazê-lo sem perpassar pelos valores do Outro sobre mim.

Além disso, outra discussão a respeito das produções acadêmicas nas interfaces é sobre a invisibilidade de comunidades nas pesquisas de campo. As pesquisas levantadas foram desenvolvidas em várias regiões do país apresentando as realidades vivenciadas pelas comunidades e suas experiências com a inclusão escolar nas escolas do campo (FIGURA 4).

FIGURA 4 - PRODUÇÃO ACADÊMICA E COMUNIDADES NELA ESTUDADAS



Fonte: Organização da autora (2019).

Conforme o levantamento dos dados, foram encontradas pesquisas acerca das interfaces em 10 estados brasileiros (Amazonas, Pará, Amapá, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul). No Quadro 5, foram pontuadas as comunidades estudadas em cada estado, de acordo com as indicações das pesquisas (em algumas

delas, foi mantido o sigilo dessas informações). As comunidades estudadas foram:

QUADRO 5 – COMUNIDADES ESTUDADAS NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS DAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

ESTADO	LOCALIDADES/COMUNIDADES
AMAZONAS - AM	Comunidades ribeirinhas – Santo Antônio do Tracajá e Maranhão
AMAPÁ - AP	Anauerapucu – Santana
GOIÁS - GO	Brasília
ESPÍRITO SANTO - ES	Comunidade de Rio Claro – Guarapari 32 municípios
MINAS GERAIS - MG	Zona rural de Uberlândia
MATO GROSSO DO SUL - MS	Dourados Paranaíba
PARÁ – PA	Comunidades ribeirinhas – Ilhas de Belém Distritos rurais de Marabá Ilha de Abaetetuba
PARANÁ - PR	Escolas itinerantes – Rio Bonito do Sul 26 municípios
RIO GRANDE DO SUL - RS	Santa Maria São Valentim – Santa Maria Frederico Wetsphalen Dom Pedrito
SÃO PAULO - SP	Assentamento de Córrego Rico – Jaboticabal Terra Indígena - etnias Terena e Guarani Terra indígena Araribá – Comunidades Nimuendajú e Tereguá Áreas remanescentes de quilombos Presidente Prudente

Fonte: Organização da autora (2019).

Além das cidades do interior, comunidades indígenas (SP, quilombolas - SP), povos das ilhas (AM, AP, PA) e escolas itinerantes (PR, SP) foram pesquisadas na produção científica.

Porém, existem estados que não apresentam produção acadêmica sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, então, por que essa invisibilidade? Quais são os contextos da inclusão nessas comunidades?

A problemática da educação de sujeitos com deficiência em aldeias indígenas é apenas mencionada no estado de SP, assim como nas áreas remanescentes de quilombos. Do total de 73 produções, apenas 2 foram realizadas em terras indígenas (2% do total) e 3 produções em comunidades quilombolas (4% do total).

Estas são as pesquisas relacionadas às aldeias indígenas:

- Criança Indígena com Deficiência na Escola Indígena: Limites e Possibilidades (SÁ, 2013) – Artigo apresentado no II Seminário do GEPEC/ UFSCAR;
- Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá (SÁ, 2015) – Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCAR

Pesquisas sobre a inclusão escolar em áreas remanescentes de quilombos:

- O aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombo de São Paulo um estudo dos indicadores educacionais (MANTOVANI, 2011) – Pesquisa apresentada no I Seminário do GEPEC/UFSCAR;
- Educação Escolar Quilombola e Educação Especial: Alguns avanços para a construção dessa Interface (MANTOVANI, 2013) – Pesquisa apresentada no II Seminário do GEPEC/UFSCAR;
- A educação escolar da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos: enfrentando desafios e adversidades (MANTOVANI, 2015) – Pesquisa apresentada no III Seminário do GEPEC/UFSCAR.

Nota-se que as produções sobre a inclusão escolar de crianças indígenas foram realizadas pela mesma pesquisadora, assim como a pesquisa em comunidades quilombolas, pela UFSCAR (evento científico e programa de Pós-Graduação).

Essas comunidades estão presentes em todo o território nacional, mas não se sabe a respeito de seus contextos, dado que não há muita divulgação científica de seus resultados. É preciso incentivar a produção acadêmica nas interfaces, especialmente entre as comunidades dos povos do campo como os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos (BRASIL, 2010b).

Existe distanciamento entre a construção teórica dada pelas políticas educacionais, a produção acadêmica e a aplicabilidade do processo de inclusão de forma efetiva em sala de aula. Porém, é possível por meio da produção científica, fazer essa aproximação e desenvolver meios de fortalecer os processos inclusivos que considerem e atendam à diversidade dos sujeitos com deficiência no campo voltada para a transformação social.

3.3 A ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO “TEM UM ESPAÇO LÁ APERTADINHO QUE EU NÃO GOSTO DE FICAR” ¹¹⁸

Panoramicamente, a Educação Especial encontra-se sob um aparato jurídico que assegura o caminho para o desenvolvimento da inclusão na escola comum, mas é formada por uma rede de impedimentos em contextos de limitações físicas e materiais, como a falta de adequação arquitetônica para dar mobilidade aos educandos com deficiência.

Porém, o trabalho solitário que muitos professores na Educação Especial no campo desenvolvem e o isolamento dos alunos na própria escola são situações que vão contra os preceitos da Educação do Campo. Cada povo do campo possui uma diversidade de espaço, de produção de vida, de cultura familiar, de saberes e conhecimentos que são próprios da comunidade e de sua região, logo, a Educação do Campo não é construída com sujeitos isolados.

Por isso, as condições de acessibilidade para a efetivação dos preceitos da Educação Inclusiva são relevantes no cotidiano escolar. De acordo com a Lei nº 10.098, acessibilidade pode ser definida como:

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 (BRASIL, 2000, art. 2º).

Com o levantamento da produção científica, é possível aventar determinantes sobre acessibilidade nas interfaces Educação Especial e

¹¹⁸ Professora de escola do campo (PADILHA, 2013, p. 10).

Educação do Campo como as apresentadas no Quadro 6. Denomina-se de determinantes aos elementos considerados explicativos das condições de acessibilidade, sejam eles das políticas educacionais, das relações pedagógicas na escola e na sala de aula ou dos processos formativos.

QUADRO 6 – DETERMINANTES LEVANTADOS NO EIXO TEMÁTICO “ACESSIBILIDADE”

EIXO TEMÁTICO	DETERMINANTES
Condições de acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em conseguir meios para a realização do diagnóstico dos alunos com NEE (MARCOCCIA, 2009); • Não funcionamento do Atendimento Educacional Especializado devido à falta de espaço físico (MARCOCCIA, 2009); • Os alunos com deficiência estão migrando para escolas urbanas com o objetivo de estudar (LOUREIRO, SANTO, SELIGARDI, 2011); • Nem todos os alunos com deficiência recebem o Atendimento Educacional Especializado (LOUREIRO, SANTO, SELIGARDI, 2011); • As adaptações existentes são pontuais devido à demanda emergente (JESUS, ANJOS, 2012); • No campo, ainda existem alunos público-alvo da Educação Especial que frequentam somente as instituições especializadas (JESUS, ANJOS, 2012); • O acesso até as escolas é difícil e o transporte ainda precisa contemplar as necessidades dos alunos da educação especial (MANTOVANI, 2013); • Os dados apontam que grande parte do atendimento aos alunos com deficiência do campo é realizado nas instituições urbanas (LOPES, OLIVEIRA, COSTA, 2013); • A distância entre as localidades pode ter provocado a baixa frequência dos alunos com deficiência (RABELO, CAIADO, 2014); • As condições de acessibilidade não são consideradas nas construções das escolas do campo (RABELO, CAIADO, 2014); • Os materiais adquiridos pelas escolas são voltados ao público geral dos alunos e não são específicos aos alunos com deficiência (RABELO, CAIADO, 2014); • São obstáculos à educação de qualidade aos alunos com deficiência no campo: escassez de apoio especializado e o acesso às escolas para frequentar o ensino comum e o AEE no contraturno (RABELO, CAIADO, 2014); • Existem faltas consecutivas dos alunos, inclusive os com deficiência, devido à influência das condições climáticas como cheia de rios e estradas inundadas (MANTOVANI, 2015); • Existe demora na avaliação clínica para o aluno conseguir o laudo médico para o AEE (NOZU, BRUNO, 2017a).

Fonte: A autora (2019).

Mediante as dificuldades apresentadas em relação à acessibilidade dos educandos com deficiência nas escolas do campo, é necessário reconhecer que muitas escolas do campo estão desprovidas de espaços adequados para o AEE, de profissionais especializados estrutura material e psicológica, e a comunidade escolar se encontra com demandas em relação aos educandos com deficiência em suas instituições de ensino, porém, estão de “mãos atadas” para suprir de modo digno esses alunos em suas especificidades.

A respeito de como foi constituída a inclusão no Brasil em termos políticos, de acordo com Rech (2011), no período do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002):

A proposta de integração/inclusão surge na escola como um mecanismo de poder que faz com que todos exerçam seus direitos enquanto cidadãos, colaborando, assim, para o crescimento dos índices do Brasil frente aos países considerados de “primeiro mundo” (p. 28).

“Porém, com essa política, o governo repassa à população a tarefa de cuidado de si e do outro, diminuindo as responsabilidades do Estado com relação à vigilância da ordem pública” (RECH, 2011, p. 28). Após mais de uma década do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, momento em que a integração ¹¹⁹ deu espaço para a inclusão escolar, verifica-se que esse movimento, embora traga um sentido de acolher a diversidade humana, transfere para a comunidade escolar a responsabilidade de fornecer as condições de permanência dos educandos com deficiência na escola comum do ensino regular (RECH, 2011), o que resulta em dificuldades para o professor:

Eu até passei pelo psiquiatra uma vez achando que o problema do aluno era eu, e disse que seja feita a vontade de Deus [...] Eu achava que era eu, eu tinha isso, eu chorava, não conseguia controlar, eu nunca tinha trabalhado com aluno da inclusão, eu fiquei em choque com o que estava vivenciando. Fui para o hospital, pois tudo isso foi mexendo com meu psicológico, o psiquiatra afastou o aluno, daí ficou aquela questão porque tem que ser ele? (PADILHA, 2013, p. 10).

¹¹⁹ No caso da prática da integração escolar, exige-se do aluno um “esforço unilateral” para ser inserido nas escolas comuns, pois “se adaptarem aos padrões exigidos, terão o seu direito fundamental à educação negado, cabendo-lhes, unicamente, o atendimento segregado” (PONTES, 2008, p. 45).

Às vezes eu fico muito angustiada e acho que isso também nos compromete" (PADILHA, 2013, p. 10).

É possível atestar, no discurso das professoras, que a tentativa do desenvolvimento da prática pedagógica em condições tão inóspitas gera a tendência de culpar-se nesse processo, iniciando o processo de adoecimento.

Padilha (2013) apresenta os discursos de outras duas professoras em escolas do campo a respeito do trabalho desenvolvido com educandos com deficiência:

No lugar criado para a multifuncional eu tenho que pegar materiais nas salas de outros professores, tem um espaço lá apertadinho que eu não gosto de ficar, porque tem que passar pelo infantil, daí eu fico em um outro espaço que é um tipo almoxarifado (PADILHA, 2013, p. 10).

Bonecas, algumas coisas assim eu junto com outra professora e falamos: - Vamos levar de nossas filhas... daí é muito bem-vindo tudo o que você leva, entendeu? (PADILHA, 2013, p. 10).

Conforme os discursos apresentados, averigua-se a falta de espaço adequado na escola, assim como os elementos básicos para desenvolver o encaminhamento pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, a contradição do Estado em assegurar, mas não disponibilizar, fica evidente e acarreta dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras, culminando em outras alternativas como o custeio dos próprios materiais para que o processo de ensino-aprendizagem possa prosseguir.

Essa atribuição da responsabilidade ao "sucesso" da inclusão ao professor sobrecarrega suas funções e secundariza a política educacional. Essa contradição tem marcado a educação brasileira, personaliza a efetivação do direito social e adensa a precariedade do trabalho docente. Assim, corroborando com Rech (2011), a inclusão escolar concentra-se nas ações da comunidade escolar, por vezes, destituindo o governo de programas e ações que visem oferecer condições não só de acesso, mas de permanência dos educandos com deficiência nas escolas comuns.

Em relação à acessibilidade, as duas modalidades de educação apresentam políticas que garantem o ingresso de todos os alunos na escola, porém, frequentemente, não há fiscalização que assegure a acessibilidade necessária para que os alunos continuem seus estudos no campo, como o fator

do transporte escolar e a estrutura física, como apresentam Fernandes (2015) e Mantovani (2015):

A escola de Caratateua¹²⁰ possui estrutura física satisfatória, mas ainda precisa melhorar: há pontes de madeira em que a madeira está desnivelada, dificultando o acesso do aluno cadeirante; o acesso entre os blocos pedagógicos, administrativo, de sala de aula, etc., é composto por trilha de chão batido (sem asfaltamento nem piso blocado), não permitindo piso tátil, dificultando acesso das pessoas com deficiência (FERNANDES, 2015, p. 158).

Eu acordava quatro horas da manhã, a gente tomava um cafezinho rápido e seguia para atravessar o rio com a canoa, porque nem barco tinha na época. Atravessava o rio para esperar o ônibus cinco e meio da madrugada na pista. A gente tinha que atravessar o rio no escuro e andar uma distância de uns vinte minutos a pé. Sem falar nas outras pessoas que moram sertão adentro, ou seja, mato adentro, que saíam de casa 3 horas da madrugada e atravessavam o ribeirão pisando na água fria. Aliás, isso para aqueles que eram muito perseverantes, que tinham vontade de estudar¹²¹ (MANTOVANI, 2015, p. 5).

Na Educação Especial, isso também acontece, pois as políticas existentes apontam para o ideal (como a escola não negar a matrícula do aluno com deficiência na escola) mas acabam reduzindo a acessibilidade ao ingresso do estudante na escola comum, sendo que a permanência não é o foco das mesmas.

As políticas são abrangentes, o que foi uma conquista, mas precisam ser também específicas, atingindo às minorias, como os educandos com deficiência. Arroyo (2006) afirma que os programas desenvolvidos para garantir o acesso e a permanência da garantia do direito à educação possuem um cunho generalista e questiona se esses programas vão “dar conta” da universalização do direito à educação voltado para os povos do campo, assim como para os negros e os indígenas, que possuem marcas de desigualdades em sua história, pois “enquanto as políticas públicas, os sistemas educacionais continuarem insistindo nesse padrão, vamos continuar com as desigualdades” (ARROYO, 2006, p. 105).

Mediante o exposto, faz-se necessário defender o fortalecimento das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, na medida em que a

¹²⁰ Ilha de Belém do Pará – PA.

¹²¹ Professora de Português, membro de comunidade quilombola em São Paulo.

mesma precisa ser considerada e efetivada. Os estudantes com deficiência nas escolas do campo, além da especificidade de sua condição, compartilham da cultura presente nos modos de viver e produção dos povos do campo.

Por isso, existe a urgência do governo em estabelecer programas que atendam aos sujeitos com deficiência nas escolas do campo em seus próprios municípios e comunidades locais, sem a necessidade do deslocamento de uma região para a realização do Atendimento Educacional Especializado.

Ao remeter-se aos princípios da Educação do Campo propostos no Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010b), observa-se que no artigo 2º, inciso IV, está disposto o princípio de “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo”. Este documento considera, ademais, a flexibilidade na organização escolar, como a adequação do calendário escolar devido às condições climáticas e às fases do ciclo agrícola.

Já no âmbito da Educação Especial, ao retomar as incumbências do poder público em relação à educação das pessoas com deficiência, expostas na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015b) em seu Artigo 28, encontra-se que é seu dever assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

Porém, as pesquisas apontam que o atendimento a estes alunos é precário (OLIVEIRA, CARVALHO, PERUSSI, 2015), visto que a maioria das escolas do campo não possuem o Atendimento Educacional Especializado previsto em lei (JESUS, ANJOS, 2012) e, até mesmo os materiais didático-pedagógicos, que são adquiridos pelas escolas, são destinados ao público em geral e não são específicos aos alunos com deficiência (RABELO, CAIADO, 2014).

Este contexto, com tantos empecilhos referentes à acessibilidade ao currículo, culmina na evasão escolar dos alunos com deficiência (MARCOCCIA,

2009) e no fracasso escolar destes educandos, porque em muitas escolas do campo tendem a persistir no conceito de enquadramento de todos os alunos no mesmo molde de ensino (OLIVEIRA, CARVALHO, PERUSSI, 2015).

Outras questões são levantadas pelas pesquisas. O AEE, muitas vezes, não é efetivado devido à falta de espaço físico na escola para a realização deste trabalho (MARCOCCIA, 2009), existem poucas adaptações arquitetônicas nas escolas (JESUS, ANJOS, 2012) e a falta de um transporte adequado (LOUREIRO, SANTO, SELIGARDI, 2011; JESUS, ANJOS, 2012; MANTOVANI, 2013) podem culminar na migração dos alunos com deficiência para as escolas urbanas (LOUREIRO, SANTO, SELIGARDI, 2011; LOPES, OLIVEIRA, COSTA, 2013) ou, ainda, na desistência destes estudantes (MANTOVANI, 2015).

As condições atuais destes sujeitos revelam que os mesmos não têm respeitado o direito ao acesso à cultura proveniente de sua comunidade local, de modo que, para receber o AEE, precisam deslocar-se aos grandes centros em busca de metodologias adequadas de ensino e do conhecimento de especialistas que, em sua maioria, desconhecem a realidade campestre, pois as escolas do campo encontram-se desprovidas desses atendimentos e de profissionais qualificados para atender a referida demanda.

Nesse sentido, ao participar do AEE nos grandes centros, muitos professores especialistas realizam atividades e ministram conteúdos que priorizam a cultura urbanocêntrica, minimizando, por tais vias, os efeitos da cultura dos povos do campo na formação educacional desses sujeitos.

Assim, evidencia-se uma contradição, na qual muitos sujeitos com deficiência nas escolas do campo vivem contextos diversos em sua comunidade local, mas aprendem e têm suas potencialidades desenvolvidas em um AEE que prioriza, geralmente, os conceitos relacionados aos grandes centros, promovendo fragmentação em sua formação educacional ao viver a realidade na prática que se encontra distanciada da teoria aprendida no âmbito escolar.

Mas também, encontra-se aspectos relacionados à alteridade deste sujeito no campo. Sabe-se que a formação do “Eu” passa pela perspectiva do “Outro”, pois na constituição do sujeito observa-se as impressões fornecidas por sua comunidade, família e comunidade escolar.

No caso dos educandos com deficiência, sua voz é calada duplamente, ou seja, nos documentos governamentais este sujeito possui direitos

assegurados, porém, no contexto escolar este, muitas vezes, não tem possibilidade de permanecer com estudo de qualidade em sua comunidade devido às difíceis condições de acesso, tendo sua voz calada em seu próprio ambiente sociocultural. Outra questão pontuada, é em relação ao AEE no meio urbano com estes educandos, pois suas condições biológicas são consideradas como ponto principal para a intervenção pedagógica, mas suas condições culturais e sociais são relegadas, culminando no silenciamento da história deste sujeito.

Logo, a escola do campo precisa diferenciar-se da proposta da escola tradicional, da escola urbana que subordina e tem sua prática limitada apenas à sala de aula, ou seja, essa escola que nega os movimentos sociais e suas lutas não faz parte do projeto de Educação do Campo: “As famílias querem uma escola que, além de instruir os seus filhos, seja um espaço acolhedor, aberto às suas crianças, com educadores identificados com as suas causas” (VENDRAMINI, 2011, p. 148).

As pesquisas mostram que os educandos com deficiência nas escolas do campo não têm seus direitos básicos respeitados como o direito de frequentar uma escola perto de sua residência (LOUREIRO, SANTO, SELIGARDI, 2011), poucas adaptações arquitetônicas (JESUS, ANJOS, 2012) e falta de transporte adequado (JESUS, ANJOS, 2012) que impacta o acesso à educação de qualidade e as condições necessárias para sua permanência no sistema de ensino.

Os fatores apresentados afirmam que o contexto atual dos estudantes não condiz com o conteúdo apresentado nos princípios da Educação do Campo nem com as diretrizes da Educação Especial. Nominalmente, o estudante faz parte das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, contudo, suas especificidades não são atendidas nem por uma modalidade, nem pela outra.

O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) traz, em seu artigo 1º, as diretrizes para a efetivação da educação dos sujeitos da Educação Especial, como dever do Estado. O inciso I apresenta que é dever do Estado “a garantia de um sistema

educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades¹²²”.

De acordo com as pesquisas levantadas sobre a realidade das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, questiona-se o conceito de “igualdade de oportunidades”, pois essa “igualdade” resume-se à garantia da matrícula dos educandos com deficiência nas escolas do campo. Todavia, o próprio contexto desfavorável de questões básicas à Educação Especial, como transporte adaptado e o Atendimento Educacional Especializado, forçam o aluno a distanciar-se da escola.

Outra diretriz apontada pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), no inciso IV, trata da “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”. Novamente, entende-se que é atribuído ao Estado essa incumbência, mas o contexto real aponta que as medidas de apoio individualizadas não são acessíveis aos educandos com deficiência nas escolas do campo, negando assim a oportunidade de permanência na escola.

A meta da “inclusão plena”¹²³ e do “aprendizado ao longo de toda a vida”¹²⁴ referem-se à busca ideal do que se é esperado para a pessoa com deficiência matriculada no sistema de ensino brasileiro. Na Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b), em seu artigo 28, inciso V, afirma que é dever do Poder Público:

Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, permanência, a participação e a aprendizagem em instituição de ensino.

Porém, a não garantia das condições para sua permanência por meio de políticas públicas pontuais para as situações expostas, culmina no direito de permanência ser suplantado pelo direito da matrícula, ou seja, garantir somente o acesso na escola comum.

¹²² Vale ressaltar que a igualdade de oportunidade para as pessoas com deficiência foi assegurada por meio da Constituição Federal de 1988, no artigo 5º em que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988).

¹²³ Presente no artigo 1º, inciso IV do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e no artigo 28, inciso II da Lei nº 13.146 (BRASIL 2015b).

¹²⁴ Presente no artigo 1º, inciso II do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e no artigo 28, inciso I, da Lei nº 13.146 (BRASIL 2015b).

Logo, faz-se necessário demonstrar que a inclusão escolar, amplamente debatida no cenário nacional e internacional, é embasada por diversos documentos, elaborados por mais de duas décadas, mas os seus princípios filosóficos ainda encontram-se camuflados na prerrogativa da garantia de vaga em escolas comuns, amparada pela força legal (BRASIL, 2015b).

Martins (2009, p. 37) afirma que:

Uma alternativa incluyente provoca a necessidade de resolver, de criticar, de recusar a excludência desta nossa sociedade; a recusa sobretudo da dupla sociedade, uma sociedade daqueles que só tem obrigação de trabalho e não têm absolutamente mais nada, e uma sociedade daqueles que têm em princípio absolutamente tudo e nenhuma responsabilidade pelo destino dos demais.

Garantir a matrícula do aluno com deficiência e seus direitos por meio da legislação é um avanço considerável decorrente das lutas realizadas no campo da educação e dos direitos humanos. A permanência dos educandos com deficiência nas escolas do campo precisa ser problematizada, visando avançar a discussão no sentido de conquistar meios para garantir uma educação de qualidade para todos.

Ao comparar as condições do cenário ideal imposto pela legislação com a realidade nas escolas do campo em relação aos estudantes com deficiência, nota-se que existe uma força produzida pela legislação para alcançar a meta da inclusão plena no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2001; 2005), visto que para o MEC as escolas especiais são consideradas segregativas. Porém, não se tem dado a devida atenção aos processos existentes nas escolas, tanto urbanas quanto do campo, em relação à inclusão marginal ou perversa.

De acordo com os documentos oficiais, a constituição de um sistema educacional inclusivo, representado pelo movimento de inclusão plena, será passível de se concretizar junto a todas as diretrizes elaboradas, a definição das incumbências do Estado e as propostas de atendimento à diversidade na Educação Especial, apontadas nos textos jurídicos específicos para esse público-alvo.

O contexto das pesquisas aponta que há uma inclusão marginal no sistema educacional brasileiro, descaracterizando as propostas educacionais e políticas públicas que norteiam as ações da Educação Especial na perspectiva

da Educação Inclusiva. Portanto, é percebida esta contradição: a busca da inclusão plena no âmbito jurídico-normativo e o fortalecimento de práticas de inclusão marginal nas realidades das escolas devido à falta de estrutura, e questões essenciais para o funcionamento da proposta inclusiva no sistema educacional brasileiro.

Logo, com a redução de matrícula dos alunos com deficiência nas escolas do campo (FERNANDES, 2013) a aparência é de que esses estudantes optaram por evadir de um sistema educacional construído com bases legais voltadas para a garantia e a preservação dos direitos humanos e da educação dos estudantes com deficiência, com planos a longo prazo.

No entanto, as condições adversas enfrentadas pelos sujeitos com deficiência nas escolas do campo tornam-se fatores decisivos para a sua não-permanência em um sistema supostamente inclusivo. Ou seja, a evasão desses estudantes destitui o compromisso do Estado em relação à sua educação (RECH, 2011).

A efetivação da inclusão escolar não pode ficar restrita às práticas integracionistas do aluno com deficiência em sala de aula, partindo do pressuposto de que suas especificidades serão supridas pelo simples fato de assegurar sua matrícula na escola comum, pois as atividades reais desse sujeito, em meio aos conceitos ideológicos a respeito da inclusão escolar, precisam ser garantidas.

Embora seja atribuído ao Estado o dever de cumprir estas diretrizes, os esforços constituem-se como individuais e solitários, deslocando assim o funcionamento do sistema educacional inclusivo de responsabilidade estatal para o âmbito particular. Essas dificuldades impossibilitam o direito à educação plena dos educandos com deficiência, como assegurado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b).

De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), por meio da Educação Inclusiva é que se alcança a “construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (p. 5) Nota-se que a solidariedade é igualmente abordada no Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária enquanto um sentimento a ser cultivado na escola, assim como a esperança, a vontade de aprender e de transformar o

mundo (MST, 1997). Ponzo (2009a) apresenta o discurso de uma professora a respeito da união da comunidade no campo:

[...] Contar com o apoio da comunidade é mais fácil nas escolas rurais. A escola, a igreja, o posto de saúde e até o cemitério são conquistas da comunidade. Tudo isso faz parte da conquista de quem mora aqui. Então o povo zela porque sabe que tudo foi conquistado com muito esforço. Agora a nossa batalha é com o asfalto. Todo mundo está mobilizado, porque, quando chove, é lama para todo lado. Quando chove, a gente tem que até empurrar o ônibus quando ele atola (p. 142).

Portanto, ressalta-se que tanto na Educação Especial quanto na Educação do Campo, a solidariedade é uma das bases de desenvolvimento das ações pedagógicas que vem a beneficiar tanto a comunidade escolar quanto a comunidade externa em que esta escola está inserida.

Com o objetivo de evidenciar a invisibilidade do sujeito com deficiência nas próprias interfaces Educação Especial e Educação do Campo, percebeu-se que os sujeitos da Educação Especial e Educação do Campo tem uma história de exclusão social em comum, gerando a invisibilidade dos direitos e de suas próprias vivências. Ao definir a invisibilidade como um apagamento do sujeito em sua própria história, os padrões de normalidade são reforçados e, conseqüentemente, as barreiras atitudinais se fortalecem na sociedade.

No levantamento realizado, a maioria das produções científicas está relacionada a trabalhos em anais de eventos e a fonte de dados mais utilizada para as pesquisas é a legislação. Porém, a voz do sujeito com deficiência quase não foi usada como fonte para desvelar o contexto da educação nas interfaces.

Portanto, foi observado nas pesquisas que, apesar das discussões a respeito dos direitos humanos, da legislação vigente, do aporte teórico produzido sobre a inclusão e da importância da convivência com as diferenças em sala de aula, a inclusão escolar ainda encontra dificuldades em relação aos professores e a própria comunidade escolar.

No próximo capítulo será problematizada a formação docente nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo e como os conteúdos relacionados nesse contexto são abordados nos cursos de formação de professores do campo, a partir de estudo bibliográfico e documental. A intenção é evidenciar uma contradição em processos formativos com gênese no

Movimento Nacional de Educação do Campo. E, ao mesmo tempo, identificar o terceiro elemento constitutivo das interfaces Educação Especial e Educação do Campo como sendo a formação de professores.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: “MAS EU NUM TINHA NENHUMA FORMAÇÃO, NÃO. ERA AOS TRANCOS E BARRANCOS MESMO”¹²⁵

Sabe-se que a escola que apresenta educandos com deficiência precisa buscar potencializar suas habilidades, levando em consideração a sua vivência no contexto do campo. E, nesse âmbito, é de relevância a formação de professores que vise capacitar e promover a reflexão do docente sobre as especificidades do educando com deficiência no campo.

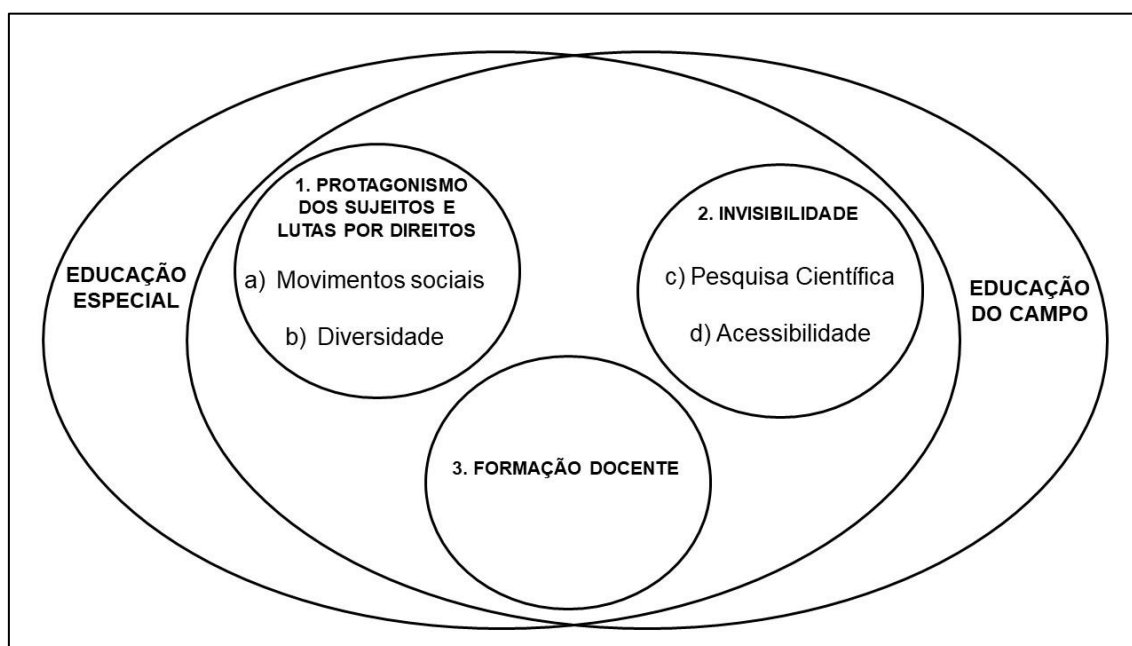
Neste capítulo, elencou-se o objetivo de identificar aspectos presentes na formação docente que indicam contradição e limitações na construção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Para fundamentar este capítulo, obras dos seguintes autores foram estudadas: Marcoccia (2009), Gonçalves (2012); Rabelo e Caiado (2014), Melo (2015), Resolução nº 2 (BRASIL, 2015a), Moraes (2017) e Verdério (2018).

A respeito dos elementos constitutivos nas interfaces, já foram descritos o protagonismo dos sujeitos e as lutas por direitos, a invisibilidade. Um novo elemento é a formação docente, conforme apresentado na Figura 5.

¹²⁵ LIMA, FERREIRA, LOBATO (2015, p. 10).

FIGURA 5 – A FORMAÇÃO DO DOCENTE NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: A autora (2019).

Em relação aos professores que atuam com alunos com deficiência no campo, Loureiro, Macalli e Padilha (2011) apontam que muitos professores que atuam no campo geralmente vivem nos centros urbanos e se deslocam para trabalhar nas escolas do campo, por terem sido aprovados em concurso público. Isso acarreta algumas situações, como a falta de identificação dos professores com as questões culturais dos alunos e a falta da formação para atuar com esses alunos no espaço do campo. “É importante destacar que os alunos do campo têm vivências muito particulares e distanciadas dos currículos oficiais de ensino” (LOUREIRO, MACALLI e PADILHA, 2011, p. 2175). Além desses aspectos, encontrou-se as seguintes dificuldades na formação docente, sistematizadas no Quadro 7.

QUADRO 7 – DETERMINANTES LEVANTADOS NO EIXO TEMÁTICO “PROFESSOR”

EIXO TEMÁTICO	DETERMINANTES
Formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Professores sem formação teórico-prática para atender aos alunos com NEE (MARCOCCIA, 2009); • A maioria dos profissionais da educação necessitam de estudos e formação continuada com objetivo de entender a realidade de seus alunos, assim favorecendo a aprendizagem dos mesmos (GONÇALVES, 2012); • Não existia formação continuada própria da área da Educação Especial para os professores do campo que atuavam no ensino comum (RABELO, CAIADO, 2014); • Faz-se necessário que os professores tenham conhecimentos desenvolvidos em relação ao processo de atenção dos alunos que possuem déficit de aprendizagem para desenvolver métodos eficazes de ensino (AMOEDO, SOUZA, BARBOSA, BATALHA, 2015); • Os educadores não estão preparados para intervir pedagogicamente com pessoas que precisam do atendimento especializado (MELO, 2015); • É preciso que os professores sejam incluídos em uma política de formação inclusiva (LIMA, FERREIRA, LOBATO, 2015).

Fonte: A autora (2019).

De acordo com o Quadro 7, as dificuldades relatadas nas pesquisas científicas dizem respeito à formação de professores como a falta de formação específica para atuação com alunos do campo que tem deficiência, o distanciamento dos professores de uma política de formação inclusiva e o desconhecimento dos profissionais em relação ao contexto social e cultural de seus alunos.

O profissional educador precisa conhecer as condições socioculturais que envolvem o contexto do campo, contemplando todas as questões pertinentes em seu planejamento escolar e sua atuação pedagógica, pois o sujeito com deficiência é dotado de uma história e está situado entre duas modalidades que foram marcadas “pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas” (CAIADO, MELETTI, 2012, p. 1). Logo, destaca-se que não são informações fragmentadas e isoladas que vão capacitar este profissional adequadamente.

Em relação ao eixo temático “formação docente”, observa-se que nos documentos oficiais (Quadro 8) não estão contemplados os requisitos necessários para a formação de professores que atuem nas interfaces Educação

Especial e Educação do Campo. É possível encontrar orientações dadas para uma ou outra modalidade de ensino, mas não para aqueles que atuam nestas interfaces, como apresentado no Quadro 8.

QUADRO 8 – LEGISLAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

MODALIDADES	REQUISITOS PARA FORMAÇÃO	DOCUMENTO/AUTOR
Educação do Campo	I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas	Resolução nº 1 CNE/CEB (BRASIL, 2002a) – Artigo 13, incisos I e II.
Educação Especial	Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.	Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) - Artigo 59, inciso III

Fonte: Brasil (1996); Brasil (2002a). Organização: A autora, 2019.

Apesar de existir o profissional que atua com sujeitos com deficiência inclusos nas escolas comuns do ensino regular, sua formação específica não está contemplada nas políticas públicas, dado que nas interfaces da Educação Especial e Educação do Campo não constam com direcionamentos para a formação docente, embora esteja contemplado na legislação (BRASIL, 2015b)¹²⁶.

¹²⁶ “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015b, artigo 28, inciso XIV).

Portanto, a contradição das interfaces, apresentada na formação de professores, reside no fato de que não estão claros quais são os requisitos de formação para a atuação específica do professor com os educandos com deficiência.

Para observar as contradições existentes na formação docente dos professores da Educação do Campo na Educação Especial, faz-se necessário atentar para o contexto pedagógico das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs), como abordado na próxima seção.

4.1 A LICENCIATURA DO CAMPO E A DISCUSSÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: “ENTÃO HOJE NA UNIVERSIDADE NÓS ESTAR AQUI É INCLUSÃO, QUE FOI ATRAVÉS DE LUTA”¹²⁷

Pode-se afirmar que a LEdoC é uma conquista do movimento social da Educação do Campo, sendo considerada desse modo pelos próprios alunos que fazem essa formação:

Então na sociedade, nessa questão que ela é muito, é classista, por exemplo, então não tem espaço pra essas pessoas. Se é pobre, não tem que tá nessas universidades pra que pobre que precisa trabalhar estar aqui? Aí tem que pensar nesse todo contexto, porque nós também somos excluídos de certa forma. Então hoje na universidade nós estar aqui é inclusão, que foi através de luta, não foi ninguém que pensou. Se tem a lei hoje que ampara nesse sentido, é porque alguém vem lutando pra isso, né? Através dos movimentos sociais, essas lutas que fazem, então não tem como, então aí, acho que força a gestão pública e a nós mesmos pensar a fazer isso. É claro que não vai sair hoje e falar que resolveu isso. Não é isso. Talvez daqui a cinquenta anos conseguia avançar nesse sentido (LOPES, 2014, p. 93).

Para obter as informações sobre as disciplinas/cargas horárias relacionadas à Educação Especial nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), a coleta dos dados foi realizada a partir do levantamento das instituições que apresentavam cursos de LEdoCs no Brasil, realizado por Moraes (2017).

A partir do primeiro levantamento (Estado/Instituição), realizado por Moraes (2017), deu-se continuidade à investigação, buscando os Projetos

¹²⁷ Lopes (2014, p. 93).

Pedagógicos de Curso (PPC) das universidades e, na ausência deste documento na *internet*, as Matrizes Curriculares e as Ementas das respectivas universidades foram verificadas, estendendo o quadro para os itens referentes ao título da Disciplina e carga horária da mesma.

Para compor este levantamento, foi utilizado o seguinte critério: a disciplina precisaria ter sua temática inscrita na modalidade da Educação Especial, sendo que essa informação foi verificada tanto no título da disciplina quanto em sua ementa, como exposto no quadro a seguir (QUADRO 9).

QUADRO 9 – DISCIPLINAS NAS LEDOCs A RESPEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ESTADO	INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
AMAPÁ	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP - Licenciatura Indígena	-	-
BAHIA	Universidade do Recôncavo Baiano – UFRB LEdoC com habilitação em Ciências Agrária / Ciências da Natureza e Matemática	Libras	68
DISTRITO FEDERAL	Universidade de Brasília – Unb LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática/ Linguagens	-	-
ESPÍRITO SANTO	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES LEdoC com Habilitações em Ciências Humanas e Sociais/ Ciências Naturais	Libras	30
GOIÁS	Universidade Federal de Goiás – UFG	Libras	32
		Direitos Humanos e Inclusão	32
MARANHÃO	Universidade Federal do Maranhão – UFMA LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática / Ciências Agrárias	Língua Brasileira de Sinais	60
		Educação Especial	60
MATO GROSSO DO SUL	Universidade Federal da Grande Dourado – UFGD LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza/ Ciências Humanas	Princípios Básicos da Educação Especial	72
		Libras – Língua Brasileira de Sinais	72
	Universidade Federal da Grande Dourado – UFGD Licenciatura Intercultural Indígena	Libras	30
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Educação especial nas escolas do campo	34
		Língua Brasileira de Sinais	34
MINAS GERAIS	Universidade Federal de Viçosa – UFV	Educação Inclusiva e Libras	60
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM LEdoC com Habilitação em Ciências da Natureza/ Matemática	Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais	60
	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza/ Linguagens e Códigos	Libras	60

ESTADO	INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
PARÁ	Universidade Federal do Pará – UFPA LEdoC com Habilitação em Ciências Humanas e Sociais/ Matemática e Sistemas de Informação	-	-
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA	Libras	45
PARAIBA	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Libras	60
		Métodos e Técnicas em Educação Especial	60
	Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	Libras	60
PARANÁ	Universidade Federal do Paraná - UFPR Litoral Sul	Educação Especial	60
		Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras	60
	Universidade Federal da Fronteira do Sul - UFFS	Língua brasileira de sinais (Libras)	60
		Libras 1	36
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	Libras 2	36	
PIAUI	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Libras	60
RIO DE JANEIRO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Libras	30
		Educação Especial	60
	Universidade Federal Fluminense - UFF	Educação Inclusiva	30
		Libras	60
RIO GRANDE DO NORTE	Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA	Libras	60
		Educação Inclusiva	45
RIO GRANDE DO SUL	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo	45
		Libras	60
	Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS	Língua brasileira de sinais	60
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Língua Brasileira de Sinais (Libras)
	Educação Especial e Inclusão		60
RONDÔNIA	Universidade Federal de Rondônia – UNIR LEdoC com habilitação em Ciências Humanas e Sociais/ Ciências da Natureza	Libras	80
		Educação Especial	80
RORAIMA	Universidade Federal de Roraima - UFRR	Fundamentos da Educação Inclusiva e da Diferença	60
		Libras e Educação	60
SANTA CATARINA	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Língua brasileira de sinais	72
TOCANTINS	Universidade Federal de Tocantins - UFT	Libras	60

Fonte: A autora (2018).

Em relação à quantidade de cursos ofertados, foram encontrados 30 cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades brasileiras, distribuídos em 18 estados mais o Distrito Federal. Vale ressaltar que, nesse panorama, não foram computados os cursos ofertados pelos Institutos Federais de Ensino devido à falta de informações disponíveis na *web* acerca de seus Projetos Pedagógicos de Curso, Matrizes Curriculares e Ementários em detrimento do objetivo deste levantamento.

De acordo com a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015a), a qual apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica em seu artigo 13, parágrafo 2º, os cursos de formação precisam apresentar, nos currículos, conteúdos específicos, fundamentos e metodologias das seguintes áreas:

Fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015a).

Conforme a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015a), há a necessidade de contemplar, na formação dos profissionais da educação do magistério para a educação básica, conteúdos que abarquem a Libras, enquanto língua do sujeito surdo brasileiro (BRASIL, 2002b) e conteúdos relacionados à Educação Especial, levando os futuros professores a contribuir para a consolidação de um país mais democrático, justo e inclusivo ao promover a “emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015a, art. 3º, § 5º, inciso II).

Levando em consideração que essa resolução se aplica também à formação dos professores para a prática docente na modalidade da Educação do Campo (BRASIL, 2015a, art. 2º), faz-se necessário que as disciplinas relacionadas à Educação Especial estejam inseridas em suas matrizes curriculares.

Em levantamento dessa informação nos cursos de LEdoC em 30 universidades federais, foi registrado que 27 apresentavam disciplinas

relacionadas à Educação Especial e três não demonstraram ter essas disciplinas presentes em suas matrizes curriculares.

Esse dado revela que grande parte dos cursos de LEdoC está de acordo com a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015a), indicando ao menos um início de discussão nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo aos futuros professores nesta modalidade.

Em relação às disciplinas, foram encontradas as específicas de Libras, Educação Especial, Educação Inclusiva e as disciplinas que estavam com conteúdos híbridos, ou seja, envolvendo duas temáticas diferentes como Educação Especial e Libras, Educação Especial e Inclusão, Fundamentos da Educação Inclusiva e da Diferença e Educação Especial nas escolas do campo. Foram encontradas 25 disciplinas de Libras, 9 disciplinas híbridas e 6 de Educação Especial.

O fato da maioria dos cursos de LEdoCs apresentar a disciplina de Libras em seu currículo em detrimento das outras disciplinas (sejam elas específicas ou híbridas) decorre da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002b), que oficializou a Libras enquanto língua utilizada pelas comunidades de pessoas surdas brasileiras. Em seu artigo 4º consta que os sistemas educacionais federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal devem incluir a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras nos cursos referentes à Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistérios (tanto no nível Médio quanto no Superior).

No Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) consta que a inclusão da Libras como disciplina nos currículos deveria iniciar nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, “ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas” (BRASIL, 2005, parágrafo único).

Portanto, verifica-se que existe a exigência por meio da legislação que essa disciplina esteja contemplada nas matrizes curriculares dos cursos, incluindo as Licenciaturas da Educação do Campo, justificando a sua grande presença nesses cursos em detrimento das outras disciplinas como a de Educação Especial.

Além da presença no currículo, foi constatada na disciplina de Libras a carga horária existente, encontrando-se a variação de 30 a 80 horas. O que se observa é, que devido à obrigatoriedade da legislação, a disciplina de Libras é contemplada nos currículos, porém, não é disponibilizada a informação no

arcabouço normativo de qual deveria ser a carga horária mínima ou máxima dessa disciplina curricular na formação de professores; nota-se somente que ela deve estar presente. Por isso, existe uma significativa variação de carga horária no currículo.

Moura e Soares (2013) apresentam que para o ensino de surdos no campo é importante a inserção da Libras em sala de aula, que o professor seja fluente ou tenha disposição para aprender esta língua, ou professor especializado no AEE possuidor do conhecimento em Libras e sobre a aprendizagem do sujeito surdo. Ainda assim, as autoras afirmam que, no caso do local da pesquisa, a inclusão de alunos surdos nas escolas do campo tem maior facilidade pela proximidade existente entre a escola e a comunidade, culminando em um diálogo mais aberto entre pais, professores e alunos.

Outra informação pertinente que Moura e Soares (2013) trazem é em relação às atividades em Libras que uma aluna surda desenvolvia em uma escola do campo. A realização das mesmas “privilegiou sempre trazer o contexto e realidade do campo, que eram conhecidas pela aluna” (p. 9) como os produtos que eram cultivados em sua casa, as questões da comunidade e dos objetos de uso diário. Nesse sentido:

A variedade de contextos encontrados no campo, faz a Educação Especial no/do campo ser rica em conhecimentos, em propostas pedagógicas e mesmo em atividades que podem ser realizada com os alunos. O conhecimento que essas crianças trazem consigo podem e devem ser os norteadores da prática do educador especial (MOURA, SOARES, 2013, p. 10).

Mediante a importância da aprendizagem da Libras pelos professores do campo, questiona-se: a carga horária de 30 horas na disciplina de Libras é suficiente para que um futuro professor da Educação do Campo desenvolva um trabalho pedagógico voltado para alunos surdos? Será que a presença da Libras, nas matrizes curriculares, possui relação com a concepção inclusiva desenvolvida nos Projetos Políticos de Curso, buscando formar professores mais conscientes e críticos mediante o panorama de exclusão da sociedade ou com a obrigatoriedade da presença da disciplina de Libras nos currículos de licenciatura pela legislação vigente?

Em pesquisa realizada junto a uma turma de LEdoC, Lopes (2014) destaca o discurso de uma aluna dessa licenciatura:

Quando alguém vai fazer medicina, por exemplo, não faz medicina só teórica, ele tem que aprender a fazer uma sutura, se é um dentista vai ter que aprender a extrair dente, então eu vejo assim nesse curso algumas coisas muito subjetivas, sabe? vamos escrever na cartolina, vamos ver como a gente pensa, como é que vai ser, como é a sala. Eu queria ver um grupo de pessoas, de crianças deficientes aqui nessa sala, e soltar o pessoal da LEdoC aqui para ver como que ia se comunicar com elas, como ia ser essa coisa, conversar com aluno que não fala, um aluno que não tem braço, pra sentir isso na pele, entendeu? Ou levar o grupo que está aqui para um lugar onde tenham crianças ou trazer essas crianças para cá (p. 94).

Outra questão pode ser levantada nesse contexto: na formação promovida pelas LEdoCs, quais são as especificidades contempladas dos alunos com deficiência, visto que nas escolas do campo existe uma diversidade de estudantes? Das 30 instituições pesquisadas, 12 delas apresentam uma única disciplina presente na matriz curricular que conecta-se com os sujeitos da Educação Especial é a de Língua Brasileira de Sinais (Libras), com a carga horária variando de 30 a 72 horas.

Desse modo, apenas os estudantes com surdez são contemplados nesta formação docente, pois nas matrizes curriculares dos cursos não constam outras disciplinas que tratem de questões pedagógicas relacionadas às outras deficiências, aos transtornos específicos, aos transtornos invasivos do desenvolvimento, nem das altas habilidades. Portanto, existe uma invisibilidade e um apagamento das especificidades na própria prática docente desde a formação profissional dos professores do campo.

Ao observar as matrizes curriculares das Licenciaturas em Educação do Campo explicita-se que nem a própria LEdoC, que é fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, favorece as interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Mesmo com a disciplina de Libras e Educação Especial presente nos currículos de formação das LEdoCs, o levantamento realizado nas matrizes curriculares apontou uma pequena presença de disciplinas específicas que abarcavam as interfaces Educação Especial e Educação do Campo. A maioria das disciplinas trazia em suas ementas os fundamentos da Educação Especial e as especificidades das deficiências, assim como as metodologias de trabalho a serem desenvolvidas com esse alunado, porém, das 30

universidades, apenas em duas constavam a disciplina que se referia às interfaces.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, foi encontrada a disciplina de “Educação Especial nas escolas do campo”, com carga horária de 34 horas, apresentando a seguinte ementa:

Histórico da Educação Especial. Legislação e Políticas públicas. Integração e participação social. A Educação especial nas escolas do campo. Necessidades educacionais especiais e a intervenção pedagógica (UFMS, 2014, p. 58).

Em relação às referências utilizadas nesta disciplina, 87% referiam-se à Educação Especial e inclusão escolar e 13% estavam relacionadas à Educação do Campo. Vale ressaltar que esta LEdoC contava com a disciplina de Libras com carga horária de 34 horas, com total de 68 horas de conhecimentos específicos para as interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

A outra disciplina referente às interfaces pesquisadas, foi encontrada na LEdoC da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, nomeada como “Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo”, com carga horária de 45 horas. Na matriz curricular constava a disciplina de Libras com 60 horas, totalizando 105 horas de conteúdo nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo (UNIPAMPA, 2016).

Faz parte de sua ementa os seguintes temas:

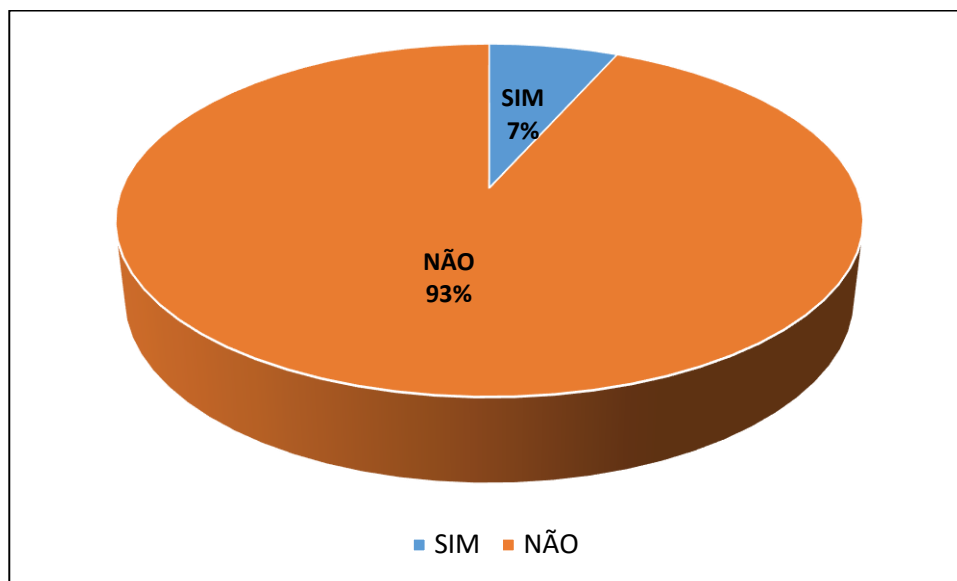
Educação de pessoas com deficiência. Legislação e políticas públicas de Educação Especial. Interfaces entre as modalidades de Educação do campo e Educação Especial. Necessidades Educacionais Específicas e a Educação do Campo. Atendimento Educacional Especializado na Educação do Campo (UNIPAMPA, 2016, p. 152).

As referências utilizadas na disciplina “Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo” eram formadas por 95% de textos pertencentes à Educação Especial e apenas 5% da Educação do Campo.

Na totalidade das universidades com cursos de LEdoC, constatou-se que 28 cursos (93%) não contam em suas matrizes curriculares com uma disciplina que contemple as especificidades das interfaces Educação Especial e Educação do Campo e, somente, dois cursos (7%) possuem esta disciplina como componente curricular (GRÁFICO 5).

Percebe-se, desta feita, que é um contexto novo, que gera dúvidas sobre a materialidade das interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

GRÁFICO 5 – PRESENÇA DE DISCIPLINAS RELACIONADAS ÀS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS LEDOCS



Fonte: A autora (2018).

Nas duas universidades que apresentaram a disciplina referente às interfaces, das 29 referências utilizadas nas ementas, apenas duas eram da Educação do Campo, a saber, o texto “A educação básica e o movimento social do campo” de Arroyo (1999) e o artigo “Educação especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15” de Caiado e Meletti (2011). Ou seja, em uma disciplina a qual objetiva promover um espaço de discussão a respeito das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, apenas 7% trata das questões do Campo, enquanto 93% é referente à Educação Especial.

Em pesquisa com a turma de Licenciatura em Educação do Campo “Paulo Freire”, na Unioeste campus Cascavel – PR, Verdério (2018) apresenta discussões a respeito das configurações, dos limites e das contribuições da formação em regime de alternância dos professores do campo.

A turma era composta por 46 alunos, que estudaram na LEdoC de 2010 a 2014, sendo a 4ª turma da Unioeste. Como caracterização dos educandos, Verdério (2018) aponta que:

Os sujeitos que constituíram a referida Turma, em sua grande maioria, de alguma forma já tinham vínculo com atividades educativas, seja em espaços formais ou não formais, em decorrência de suas vinculações com os Movimentos Sociais e Organizações Populares. Assim, a inserção no curso colocou-se como possibilidade do aprofundamento teórico sistemático, necessário ao avanço do fazer educativo de tais sujeitos (p. 182).

Outra informação relevante é que, no início da turma, o grupo era composto por sessenta educandos (26 mulheres e 24 homens). A respeito de sua relação com o campo, “os educandos vieram de quarenta e quatro Comunidades do Campo, situadas em trinta e cinco municípios, de seis estados brasileiros” (VERDÉRIO, 2018, p. 185). Dos educandos que concluíram seus estudos, foi levantado o vínculo com o movimento social (QUADRO 10).

QUADRO 10 – VÍNCULO DOS EDUCANDOS DA LEDOC COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

VÍNCULO	EDUCANDOS
• Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	32
• Pastoral da Juventude Rural	6
• Movimento das Mulheres Camponesas	2
• Movimento de Libertação dos Sem Terra	2
• Movimento dos Atingidos por Barragens	1
• Movimento Nacional de Luta pela Moradia	1
Total	46

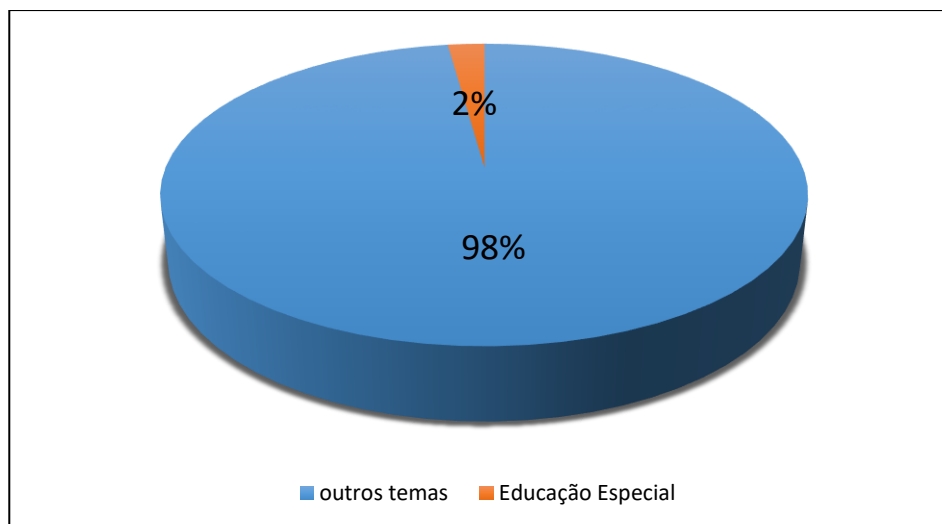
Fonte: VERDÉRIO (2018), Organização da Autora (2019).

Com os dados dos títulos dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da referida turma, foi realizado um levantamento sobre quantos foram realizados contemplando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Dos 46 trabalhos, somente 1 tratava a respeito da Educação Especial, intitulado como “Pessoas com deficiência auditiva nas Escolas Itinerantes”, ou

seja, apenas 2% do total de pesquisas de conclusão de curso da Licenciatura em Educação do Campo (turma de 2010-2014) (GRÁFICO 6).

GRÁFICO 6 – PRODUÇÃO DE TCCs SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL



Fonte: A autora (2019).

O resultado dos TCCs (apenas 2% na área de Educação Especial) levanta algumas questões: será que nesses seis movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Pastoral da Juventude Rural, Movimento das Mulheres Camponesas, Movimento de Libertação dos Sem Terra, Movimento dos Atingidos por Barragens e Movimento Nacional de Luta pela Moradia) não contavam com a presença de pessoas com deficiência em seu meio? Quais são as discussões que os movimentos sociais do campo têm realizado sobre o protagonismo das pessoas com deficiência em suas comunidades?

Ao analisar os conteúdos programáticos do referido curso, buscando alguma indicação sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo em disciplinas que poderiam ter esse conteúdo abarcado, foram encontrados os seguintes dados:

- Na disciplina de “Método de Organização e Educação Comunitária I” (carga horária de 15 horas), que tem como objetivo específico “aprofundar a compreensão sobre o conceito de educação” e como item do conteúdo programático “Como fazer um diagnóstico na comunidade para levantar

- com ela demandas de trabalho educativo”, não foi encontrado nenhuma referência sobre a pessoa com deficiência (VERDÉRIO, 2018, p. 360);
- Na disciplina de “Sujeitos do Campo” (carga horária de 30 horas), com a ementa de “Estudos sócio-histórico-antropológicos sobre os diferentes sujeitos do campo”, também não foi encontrado nenhuma indicação da pessoa com deficiência como sujeito do campo, nem referências bibliográficas sobre o assunto (VERDÉRIO, 2018, p. 353);
 - A única disciplina que tratava de algum aspecto da pessoa com deficiência foi “Libras” (60 horas) e na ementa consta “Retrospectiva linguística sobre os surdos. O ensino de Libras e as noções básicas dos aspectos linguísticos”. Pode se considerar que foi por meio dessa disciplina que houve 1 TCC realizado nessa temática. Porém, questiona-se sobre o próprio desenvolvimento da disciplina, se o professor que a lecionou tinha o conhecimento das especificidades do campo? (UNIOESTE, 2009, p. 30).

Os dados apresentados trazem ao debate o conhecimento da academia acerca das interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Uma temática possível é a escassez de publicações na área dessas interfaces, refletindo diretamente nos conhecimentos obtidos pelos futuros professores da Educação do Campo em sua formação.

Sobre a realidade da Educação Especial nas escolas do campo, Moura e Soares (2013) lançam o seguinte questionamento: “Se a Educação Especial é aquela que respeita as diferenças, prevê uma aprendizagem baseadas nas capacidades e potencialidades do aluno, não seria uma grande contradição ela mesma excluir o contexto campesino?” (p. 10)

Além das especificidades referentes à pessoa com deficiência, a universidade precisa criar espaços de discussão na formação de professores sobre estes estudantes no contexto do campo. As pesquisas mostram que a inclusão escolar já é uma realidade nas escolas do campo, na medida em que as matrículas estão sendo efetivadas (CAIADO E MELETTI, 2012), ou seja, não é mais uma situação distante, mas emergente.

Fernandes (2015) realizou tese de doutoramento sobre a escolarização da pessoa com deficiência em comunidades ribeirinhas localizadas em quatro

ilhas em Belém – PA, com participação de 04 coordenadores pedagógicos, 04 professoras atuantes em sala de recursos multifuncional e 05 professores de classe comum. Ao constatar a realidade de não reconhecimento dos próprios professores como ribeirinhos, questiona como esses professores lutariam pelos direitos das pessoas com deficiência que moram ou residem no campo, se eles mesmos não se reconhecem como parte dos povos do campo.

A pesquisadora indaga: “Como viabilizar a Educação Especial no campo se os professores apresentam a dificuldade em compreender o que é uma escola do campo e, em consequência, uma educação do campo? Há uma lacuna na formação destes profissionais em nível de graduação?” (FERNANDES, 2015, p. 244).

Na prática profissional, constata-se que os cursos de formação de professores são baseados em um ensino descontextualizado da vivência das pessoas com deficiência. Percebe-se que em sua atuação, além do conhecimento específico das disciplinas ministradas e das mediações pedagógicas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, é necessário o conhecimento sobre a diversidade das necessidades educacionais especiais (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) e da condição sociocultural e política do aluno que vive no campo.

Logo, o conhecimento partilhado sobre a Educação Inclusiva resume-se a palestras sobre as características das deficiências, a legislação e as breves explicações genéricas normalmente realizadas em “Encontros Pedagógicos”, gerando informações; contudo, essas condições não instigam o professor a desenvolver o seu trabalho de forma dialógica além da questão do deslocamento para ir aos grandes centros fazer a formação. Oliveira (2011) e Ponzio (2009a) trazem a experiência de duas professoras sobre a formação continuada na escola do campo:

Não tem nenhum profissional nessa área na escola, eu não tenho especialização na educação especial, já tentei pedi especialização para a prefeitura, não consegui, o que eles mandam para mim, são, cursos de palestras, na qual eu só sincera, não mando recado, não vão aumentar meu conteúdo, não vão me ensinar a tratar com a dificuldade da Ariel, mas um curso mesmo para ser tratado o problema dela ou das outras crianças que temos hoje aqui, eu nunca consegui (OLIVEIRA, 2011, p. 11).

Para chegar a Rio Claro, é necessário enfrentar uma rodovia federal, a BR 101, perigosíssima, e mais nove quilômetros de estrada de chão, entrecortada por pastagens a perder de vista, plantações de café e banana, que são os produtos que dão sustentação econômica a essa comunidade rural. Além disso, os ônibus chegavam cedo à localidade e só podíamos voltar à tarde, no último ônibus, às dezessete horas. As professoras que não moram na localidade sempre se deslocavam de moto ou contavam com alguma carona que conseguiam com os produtores da região (PONZO, 2009a, p. 143).

No contexto das escolas do campo há professores que permanecem com medo e insegurança sobre como desenvolver práticas pedagógicas com os estudantes com deficiência no campo, instalando na escola uma situação de emergência e de indecisões por parte dos educadores, da equipe diretiva e dos estudantes. Ponzo (2009a) apresenta o discurso de uma pedagoga no tocante à inclusão, que demonstra a situação em muitas escolas do campo:

A inclusão veio de cima para baixo e ninguém foi perguntado se a escola estava preparada ou não. O negócio realmente passa pela formação. Nós, pedagogos, fomos formados para articular nossos trabalhos com alunos que não têm deficiência e, quando a gente chega à escola, dá de cara com o menino. O que fazer? Fico me perguntando como ajudar os professores a trabalhar com aqueles alunos mais comprometidos. Eu quero ajudar, mas muitas vezes não sei o que fazer (PONZO, 2009a, p. 137).

Além disso, é inculcido ao professor a responsabilidade por todo o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, indo contra o proposto na Declaração de Salamanca que defende o fortalecimento de uma escolarização inclusiva nas escolas com a participação da comunidade escolar e da sociedade (BRASIL, 1994).

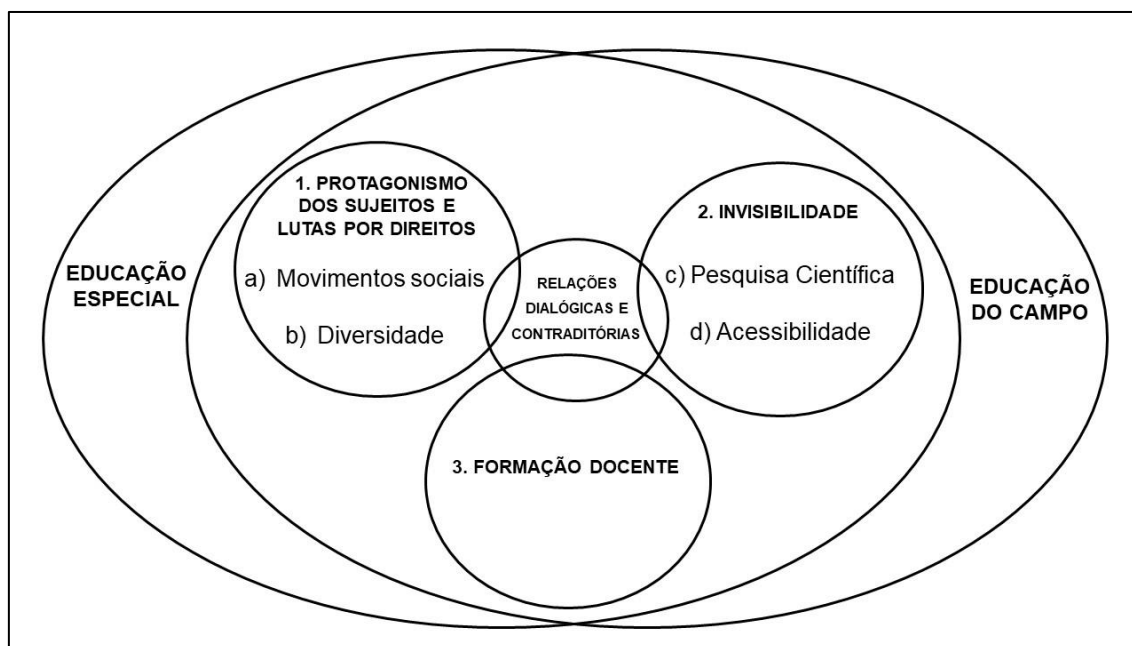
Com o objetivo de identificar aspectos presentes na formação docente que explicitam contradição e limitações na construção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, verificou-se que o professor vivencia contradições na escola que vão desde a formação inicial até a prática pedagógica em sala de aula, pois esse profissional desconhece como desenvolver um ensino dialógico com o aluno com deficiência, em que o contexto sociocultural desse sujeito é considerado.

Portanto, faz-se necessário estabelecer espaços coletivos que promovam a reflexão sobre a inclusão escolar e provoquem a discussão sobre as práticas

pedagógicas relacionadas aos sujeitos com deficiência, em uma relação dialógica.

Mas, como as interfaces estão em movimento, observa-se outra movimentação interna, que causa intercâmbio entre os elementos constitutivos das interfaces (FIGURA 6).

FIGURA 6 – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: A autora (2019).

Quando não se reconhece os povos do campo e nem a perspectiva sócio-histórica dos conceitos relacionados à pessoa com deficiência, a comunidade e a comunidade escolar não o reconhecem como parte de um todo, gerando a chamada inclusão precária, a qual fortalece o estigma estabelecido entre o “normal” e o “anormal”.

As barreiras atitudinais relacionam-se com a inclusão precária, porque com o conceito de diversidade como algo negativo, as barreiras atitudinais dos professores e da comunidade acabam por fazer que a inclusão nos processos e na aprendizagem seja insuficiente, já que suas convicções podem afetar a qualidade da educação oferecida.

É importante ressaltar que as interfaces possuem um núcleo conceitual que se encontra em constante movimento e se conecta diretamente com os elementos constitutivos, o qual foi denominado como relações dialógicas e contraditórias em que várias vozes sociais se relacionam em uma dinâmica conflituosa, refletindo, portanto, o funcionamento da sociedade.

As relações dialógicas existem como relações de sentido que são estabelecidas entre enunciados realizados por sujeitos. Esses enunciados possuem caráter intrinsecamente social (FARACO, 2009) e, dessa forma, não devem ser compreendidos de forma isolada ou destituídos de contextos históricos e sociais.

Faraco (2009) afirma que para que as relações dialógicas existam, o material linguístico (unidades sintáticas, palavras, morfemas, entre outros) precisa estar situado na esfera do discurso, “tenha sido transformado em um enunciado¹²⁸, tenha fixado a posição de um sujeito social” (p. 66).

Logo, as interfaces Educação Especial e Educação do Campo são pontos de convergência localizados na interseção entre essas duas modalidades de educação, as quais possuem elementos constitutivos em comum, sendo que seu movimento interno é baseado nas relações dialógicas e contraditórias.

Visando contribuir para a educação das pessoas com deficiência nas escolas do campo, a pesquisadora elaborou onze (11) propostas para a área de políticas, acadêmica e sociocultural para melhorar o funcionamento das interfaces Educação Especial e Educação do Campo no Brasil, presentes no Apêndice B (Propostas de atuação nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo).

Dessa forma, poderão ser consolidados mais espaços para o protagonismo e o reconhecimento dos educandos com deficiência como sujeitos de direitos em um contexto historicamente negado para estes.

¹²⁸ Nesse sentido, o enunciado não é mais encarado como unidade de língua, como objetivo de estudo da linguística, mas é compreendido como uma “unidade da interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” (FARACO, 2009, p. 66).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da legislação, a Educação Especial e a Educação do Campo instauram-se no sistema de ensino brasileiro como modalidades educacionais. Essa situação pode ser considerada um avanço, pois estabelece no sistema de ensino a diversidade de aprendizagens e de situações socioculturais no Brasil.

Porém, situar a discussão da Educação Especial e Educação do Campo apenas com foco na modalidade educacional acaba por distanciar os movimentos históricos percorridos por esses grupos sociais.

Sabe-se que essas duas modalidades de educação têm conquistado espaço nas políticas educacionais, mas é possível constatar que existe breve referência à existência das interfaces Educação Especial e da Educação do Campo no âmbito normativo, nos programas educacionais do MEC e nos movimentos sociais.

Retomando a problematização da pesquisa: quais são os elementos constitutivos que dão a configuração às interfaces Educação Especial e Educação do Campo?, concluiu-se que as interfaces são formadas pelo protagonismo do sujeito e pelas lutas por direito, pela invisibilidade e formação docente. Vale ressaltar que esses elementos se encontram em constante movimento e fazem intercâmbios com outros fatores, que não estão estáticos devido à dinâmica social e história da sociedade.

É nesse contexto que os movimentos sociais buscam o fortalecimento perante uma sociedade constituída em meio a contradições provenientes de um sistema que produz desigualdades. Então, pode-se afirmar que existe constante reivindicação dos direitos sociais mediante os interesses de um contexto político e econômico, resultante de um sistema de produção que procura homogeneizar as relações humanas.

Visando difundir a diversidade dos povos do campo e conceituá-la como parte da humanidade, define-se que o protagonismo não é apenas um posicionamento individual, mas a expressão de luta um grupo por meio de um sujeito em lugares diversos, mesmo em uma sociedade excludente.

Em relação à produção acadêmica sobre as interfaces, os direcionamentos teóricos (documentos oficiais e programas educacionais institucionalizados pelo MEC) fazem alusão à existência das interfaces

Educação Especial e Educação do Campo, mas as pesquisas acadêmicas evidenciam que estas interfaces já se encontram em construção, forçando uma discussão emergente que busca prover as condições necessárias para as suas visibilidades na realidade educacional.

Embora as pesquisas sejam ainda incipientes, os resultados obtidos no levantamento da produção acadêmica das interfaces Educação Especial e Educação do Campo auxiliam no delineamento do contexto da situação dos educandos com deficiência nas escolas do campo.

Por meio do levantamento de produções constatou-se um ambiente de invisibilidade social, política e acadêmica para os sujeitos com deficiência nas interfaces de modo a ser um alerta sobre a negligência dessas oportunidades de pesquisa nas diversas comunidades no Brasil.

Embora a deficiência esteja presente no corpo do sujeito e possa ser comprovada clinicamente, vale ressaltar que este sujeito faz parte de algo maior, de uma sociedade que é contraditória, cercada por relações de conflito econômico e social. Logo, a abstração do sujeito com deficiência de sua essência humana resulta em sua descaracterização em favor de um espaço formado a partir de um paradigma de diferença, resultando no fortalecimento de um estigma de desviante.

Portanto, é eminente que as pesquisas desenvolvidas nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo possam também partir da vivência do sujeito com deficiência e não apenas de sua condição orgânica, pois na maioria das vezes, essa parece sobrepujar as condições sócio-históricas do educando, objetivando sua existência e abstraindo-o de seus contextos.

Nesse sentido, as interfaces Educação Especial e Educação do Campo precisa ser fomentada por pesquisas que problematizem o contexto dos educandos e professores nestas interfaces, assim como há necessidade da criação de grupos e de linhas de pesquisa nas universidades visando formar professores pesquisadores que tenham interesse nestas interfaces, aumentando a produção acadêmica sobre este assunto e divulgando o contexto das escolas do campo que possuem educandos com deficiência, visando a transformação social. Então, as interfaces Educação Especial e Educação do Campo serão fortalecida quando os movimentos sociais, a universidade e a própria escola reivindicarem juntos o seu pleno atendimento no contexto escolar brasileira

Em relação às interfaces Educação Especial e Educação do Campo, pode-se afirmar que existe a indicação dessa construção nas políticas educacionais e nas pesquisas, e o que se consegue visualizar são alguns pontos comuns entre elas, mas em contexto marcado por precariedades no âmbito escolar e por “boa vontade” por parte dos professores, mesmo diante de políticas adversas.

Sobre a formação docente, a concepção do professor a respeito do sujeito com deficiência tem muita influência em como esse profissional conduz o processo de ensino-aprendizagem. Além desta concepção, para atender à demanda dos estudantes com deficiência nas escolas do campo, faz-se relevante a presença do profissional especializado que tenha domínio das práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos com deficiência.

As universidades precisam investir nestes conhecimentos difundidos na graduação e pós-graduação, na formação inicial e continuada dos professores, promovendo assim ações preventivas, pois o contexto atual aponta muitas ações paliativas no contexto da Educação Especial nas escolas do campo.

Logo, é essencial fomentar mais as produções científicas e fortalecer a parceria de grupos de pesquisa sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo com as escolas públicas do campo, porque a prática destituída da teoria produz práxis não reflexiva, assim como a teoria sem a evidência da prática aumenta a distância entre a academia e a comunidade escolar.

Por meio do aprofundamento das problemáticas referentes às interfaces Educação Especial e Educação do Campo, é possível vislumbrar o desenvolvimento de futuras pesquisas em que o sujeito com deficiência seja o protagonista, a exemplo das seguintes propostas: realizar documentação narrativa de sujeitos estudantes com deficiência e suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem; pesquisar as experiências pedagógicas de professores que buscam desenvolver a autonomia e protagonismo dos sujeitos com deficiência em escolas inclusivas e investigar os discursos das famílias dos educandos com deficiência a respeito das relações com o processo de escolaridade dos filhos.

O objetivo geral de identificar os elementos constitutivos das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, explicitando contradição e alteridade no seu processo de produção, permite que novas proposições sejam feitas como a busca da efetivação dos direitos dos sujeitos com deficiência nas escolas do campo e de estratégias para que o protagonismo dos educandos com deficiência nas escolas do campo seja viabilizado.

A efetivação de uma sociedade mais inclusiva não está relacionada ao permitir que a presença da pessoa com deficiência seja garantida no espaço escolar, mas sim nas ações que vão garantir sua permanência a partir de uma concepção de direito assegurado e inalienável a um sujeito histórico e social.

Considerar o sujeito com deficiência em sua diversidade está além disso, reside em defender esses direitos circunscritos na vivência de um sujeito com formação social e histórica. As ações efetivas com mudanças na sociedade têm sua base na concepção de um ser humano visto a partir da existência humana, ou seja, da presença da diversidade.

As pesquisas acadêmicas confirmam que nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo existe uma grande distância entre o ideal proposto no arcabouço normativo e a realidade precária nas escolas do campo.

É por meio dos relatos e dos contextos sobre a inclusão escolar nas escolas do campo e de sua publicação no meio científico que se faz possível exigir e planejar enfrentamentos perante os sistemas de ensino, pois transcreve o que seria uma suposição em materialidade.

Mas, essa distância pode começar a ser percorrida a partir do momento em que os movimentos da sociedade civil e as universidades incorporarem a causa dos sujeitos com deficiência na pauta das discussões da Educação do Campo, reivindicando das autoridades as mudanças nesse contexto e agregando mais pessoas junto à reflexão crítica destas questões com o objetivo da transformação de um cenário aparentemente invisibilizado.

Ao findar a pesquisa, sustentamos a tese de que as interfaces Educação Especial e Educação do Campo estão em processo de construção, sendo suas marcas o protagonismo dos sujeitos, a invisibilidade produzida socialmente sobre trabalhadores do campo e pessoas com deficiência e a formação docente. Em todos os elementos constitutivos das interfaces estão expressas em contradições no âmbito estrutural da sociedade brasileira e contradições

inscritas na dificuldade existente na arquitetura dos prédios escolares ao receber o aluno com deficiência (embora as políticas de acessibilidade indiquem as diretrizes), nas matrizes curriculares e na relação dos sujeitos da escola e a comunidade em que a escola está inserida. Porém, a contradição mais marcante desse movimento é a distância existente entre o que é proposto e defendido nas legislações educacionais como direito dos educandos e que não é cumprido nem fiscalizado nos contextos escolares.

Além desses elementos, verifica-se o conceito de alteridade, que requer relação e reconhecimento entre o Eu e o Outro, e está presente no discurso de reconhecimento do Outro (ou seja, reconhece sua existência), porém com ausência de dialogicidade na construção das políticas educacionais. Para ampliar os estudos sobre alteridade, é necessário desenvolver mais trabalhos que evidenciem as pessoas com deficiência como protagonistas de suas histórias, bem como conceder espaço para que as políticas e as práticas pedagógicas sejam significadas a partir do olhar desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALAMI, Sophie; DOMINIQUE, Desjeux; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Editora Vozes: Petrópolis, 2010.

ALCÂNTARA, Fernanda Henrique Cupertino. **Os clássicos no cotidiano**: August Comte, Karl Marx, Aléxis de Tocqueville, Émile Durkheim; Max Weber. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

ALENTEJANO, Paulo. Trabalho no campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval; *et. al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA, Albenise Gomes; ROSA, Jairo Oliveira; FERNANDES, Marília dos Santos. **Educação Especial na escola no Campo Dionísio Hage** (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t01-educacao-especial-na-escola-no-campo.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ALVES, Denise de Oliveira; SANTOS, Welson Barbosa. Interface Educação Especial e Educação do Campo: uma reflexão sobre legislações e políticas. In: I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Sobre Educação no Campo: Políticas Educacionais para o meio rural na América Latina, 2017, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFScar, 2017.

AMOEDO, Francisca Keila de Freitas; SOUZA, Érica de Souza e; SILVA, Ana Caroline Ribeiro. **Educação na diversidade amazônica**: o Atendimento especializado de estudantes com NEE na escola ribeirinha (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t09-educacao-na-diversidade-amazonica-o.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

AMOEDO, Francisca Keila de Freitas; SOUZA, José Camilo Ramos de; BARBOSA, Irecê dos Santos; BATALHA, Renata de Souza. **O ensino de ciências na escola ribeirinha**: Como fio condutor para trabalhar com crianças com déficit de aprendizagem (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t05-o-ensino-de-ciencias-na-escola-ribeirinha.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ANADEF – Associação Nacional dos Defensores Públicos Federais. **MEC nega fechamento de escolas especiais** (2011). Disponível em: <<https://anadef.jusbrasil.com.br/noticias/2628619/mec-nega-fechamento-de-escolas-especiais>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ANDRADE, Cláudia Cristina dos Santos; NEVES, Douglas Francisco de Mello; PRADOS, Juliana Maria Ferreira; BASTOS, Patrícia de Jesus e FREITAS, Tatiana Maia de. Análise dialógica discursiva: desafios e perspectivas em estudos sobre educação e cultura. **E- mosaicos** – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp – UERJ), v. 6, n. 12 – Agosto, 2017.

ANJOS, Christiano Felix dos. **A interface entre a Educação do Campo e Educação especial: visibilizando percepções e Processos sobre a interface no estado do Espírito Santo** (2015a). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t11-a-interface-entre-a-educacao-do-campo-e.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ANJOS, Christiano Felix dos. **Reflexões sobre a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo: entendendo caminhos** (2015b). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t10-reflexoes-sobre-a-interface-entre-a-educacao.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ANJOS, Christiano Felix dos. **Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo**. 228 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016a.

ANJOS, Christiano Felix dos. Reflexões sobre a interface entre a educação especial e educação do campo: entendendo caminhos. In: **IV Seminário Nacional de Educação Especial, XV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva e I Seminário de Pesquisas de Pós-Graduação Lato Sensu na Perspectiva da Inclusão "Do Direito à Educação: Políticas de Acesso, Permanência e Justiça Social"**, 2016b.

ANJOS, Christiano Felix dos; ANJOS, Claudiana Raymundo dos. Indicadores de matrículas sobre a interface entre a educação especial e educação do campo: o que os dados nos revelam. In: **V Seminário Nacional de Educação Especial e XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, 2018.

ARAÚJO, Denize Arouca; LIMA, Elenice Dias Ribeiro de Paula. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. **Educação em Revista**, vol. 27, n.3, p. 281-303, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: **Por uma educação básica do campo**, n. 2, Brasília: INCRA/MDA, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar., 2015.

AVELINO, Celimara Inês Garbim; SANTOS, Alessandra de Sousa dos. Educação Especial em Matão/SP – a inclusão nas escolas rurais e urbanas. In: I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Sobre Educação no Campo: Políticas Educacionais para o meio rural na América Latina, 2017, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFScar, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense – universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. HUCITEC: São Paulo, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145 -163, jan. 2015.

BERBERIAN, Ana Paula; SILVA, Daniel Vieira da; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Condições de letramento e os processos de inclusão e exclusão social. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; LONGO, Marcelo Pereira; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Direitos Humanos e inclusão: discursos e práticas sociais**. Editora UFMS: Campo Grande – MS, 2014.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (org.). **Dialogismo, Polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Previdência da República Casa Civil**, Brasília, DF, 20 dez. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso: 02 set. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 29 jul. 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 09 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 1 CNE/CEB**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 abr. 2002b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto 5296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008a). MEC/SECADI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alia

s=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2017.

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 (2008b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 ago. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 04 out. 2016.

BRASIL. Resolução nº 04 CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 out. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 04 out. 2016.

BRASIL. Portaria SEDH nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. Secretaria de Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 3 nov. 2010a. Disponível em: <http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf>. Acesso em: 09 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 4 nov. 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 03 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas

de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 jul. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 dez. 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015a). Disponível em: <http://www.ilape.edu.br/instrumentos-de-avaliacao/doc_download/778-resolucao-cne-cp-2-2015-define-as-diretrizes-curriculares-para-os-cursos-de-licenciatura-e-formacao-pedagogica-para-formacao-continuada%3E>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jul. 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. INCRA. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília/DF. 2016.

BRASIL. **Benefício de Prestação Continuada (2019)**. Disponível em: <<http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/mds-para-voce/carta-de-servicos/usuario/assistencia-social/bpc>>. Acesso em: 02 ago.2019.

BRASIL. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 fev. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>>. Acesso: 10 jun. 2020.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. **Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)**. 2014. 348 f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação**, n.º 59/3, jul., 2012.

BRAZ, Jaqueline da Costa; FERRARI, Genésio Pigatto; TONIOLO, Iniruty P. da Silva; CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; WAGNER, Sirlei Maria; PEREIRA, Sirlei; FARIAS, Maria Goretti Rocha; BRAZ, José Emílio da Silva; TEIXEIRA, Sandra Bizzi Janete Altair Rossi; ROCHA, Sílvia Rossi. Ressignificando espaços de aprendizagem: práticas alternativas para o sucesso escolar. In: **II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**, 2014, Santa Maria. Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014, v. 1. p. 01-3192.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, maio/ago., 2011.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo no Estado de São Paulo: Uma Interface a Ser Construída. **XVI ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; SÁ, Michele Aparecida de. Educação escolar no campo: desafios à Educação Especial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 324-345, mai./ago., 2016.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.

CALDART, Roseli Salete. Pensando a educação dos camponeses. In: WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores e MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves (orgs.). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPES. **Pibid Diversidade** (2013). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programas-encerrados/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/6502-pibid-diversidade>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CAPES. **O que é a CAPES?** (2020). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CARTA ABERTA CONTRA O FECHAMENTO DO INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT E INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (2011). Disponível em: <<https://blogpaulorios.wordpress.com/2011/04/24/carta-aberta-em-defesa-do-instituto-nacional-de-educacao-de-surdos-ines-e-do-instituto-benjamin-constant-ibc/>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE (2012). Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOMINISTROMERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

CARTA - MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA - FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (2018). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yQ-IJD7I-CGgllv3NOjFK2_1prrukBB6/view>. Acesso em: 16 ago. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CARULA, Terezinha Resende. **Direitos humanos e a defesa dos direitos das pessoas com deficiência** (2006). Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=589>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

CASARI, Sandra Regina. **Educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 66 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, I. **Compromissos e desafios**. I, Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. **Declaração Final** (versão plenária): Por uma política pública de educação do campo. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Dialogando com Bakhtin: algumas contribuições para a compreensão das interações verbais no campo da saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 41, p. 331-342, Jun. 2012.

COSTA, Lucinete Gadelha da; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; COSTA, Lucielio Marinho da. Educação do campo nos últimos 20 anos: conquistas, retrocessos e resistências. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.

COSTA, Marisa Martins da; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Inclusão de alunos com deficiência em escola do campo. In: IV Congresso de Educação da Grande Dourados, 2018, Dourados. **Anais...** Dourados: 2018.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DIAS, Anita. **Assembleia popular dos povos das águas é realizada na comunidade Quilombola Cumbe, em Aracati, no Ceará** (2018). Disponível em: <<http://caritas.org.br/ceara-recebe-a-assembleia-popular-dos-povos-das-aguas/39839>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

DICIO – Dicionário Online de Português. **Desvelar** (2019). Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/desvelar/>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

DUTRA, Maria Helena Mena; JESUS, Suzana Cavalheiro de. Formação de professores para educação inclusiva na educação do campo em Dom Pedrito. In: **III Seminário Internacional de Educação do Campo da Região Centro do Rio Grande do Sul**, 2018, Santa Maria – RS. 20 anos de Educação do Campo: educação transformando a sociedade. Santa Maria RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2018, v. 1, p. 402 - 418.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Juliana Guimarães. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 87-100, abr., 2011.

FERNANDES, Ana Paula. **O Trabalho Docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas**. (2013). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e05-o-trabalho-docente-e-os-alunos-com-deficiencia.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FERNANDES, Ana Paula. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 280 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação em Pesquisa**, v. 33, n.3, p. 543-560, 2007.

FERRETTI, Celso. J.; Z., ZIBAS, Dagmar. L. M. e TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2018.

FESTA, Priscila Soares Vidal. **Youtube e Surdez**: Análise de discursos de surdos no ambiente virtual. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

FESTA, Priscila Soares Vidal; RIBAS, Cíntia Cargin Cavalheiro. Ação política na educação especial no Brasil império - 1822 A 1854. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. **SIPD, 2017, Curitiba - PR. Anais do XIII EDUCERE, IV SIRSSE, VI SIPD** - Cátedra UNESCO. Curitiba-PR: PUC-PR, 2017. v. 1. p. 8695-8710.

FONEC: Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília, novembro de 2012. Disponível em: <http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2016/03/1354.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

FONEC: Fórum Nacional de Educação do Campo. **Documento Final**. Brasília, agosto de 2015. Disponível em: <<https://eventocantu.files.wordpress.com/2016/08/fonec2015.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FURLAN, Angélica Bellodi Sant'ana; PRADO, Mariana do; ALVES, Anaí Helena Basso; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **Educação Inclusiva Assistencialista e Educação Inclusiva ético-crítica**: contribuições para o ensino de ciências naturais, Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0412-2.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

FURLANETTO, Maria Marta. Bakhtin e/com Pêcheux? Pressupostos de trabalho em linguística aplicada. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 14, n. 2, p. 332-351, maio/ago. 2018.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990, p. 15 - 38.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, n. 6, p. 15-29.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006. **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 08 ago. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais na contemporaneidade. In: GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (orgs.). **Movimentos sociais na era global**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. A interface da educação especial com a educação do campo: uma análise das matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA no estado do Paraná. In: **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MACALLI, Ana Carolina. **Pessoas com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos no Estado de São Paulo** (2013). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e06-pessoas-com-deficiencia-na-educacao-de-jovens.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; ROLIM, Rosana Maria Gemaque. O financiamento da educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração? **RBPAE** - v. 32, n. 1, p. 151 - 169 jan./abr., 2016.

HAGE, Salomão. A multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs.). **Educação do Campo: Políticas Públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

HAGE, Salomão. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out. /dez., 2014.

HAGE, Salomão. **Educação do Campo – por um currículo humanizador**. In: I Seminário da Educação do Campo – OBEDUC, Almirante Tamandaré, 06 de Abril de 2017. Notas de aula.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Conheça o INES** (2019). Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

JESUS, Denise Meyrelles de; ANJOS, Christiano Félix dos. **Tecendo interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo: O cenário do Espírito Santo**. XVI ENDIPE, UNICAMP, Campinas, 2012.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; LACKS, Solange; ARAÚJO, Maria Gorete Bezerra. Problemas em pesquisa na Pós-Graduação em Educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Educação do Campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 167-186, jan./mar., 2015.

JURDI, Andréa Perosa Saigh; AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo de Moraes. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estud. psicol.**, v. 23, n. 2, p. 191-202, 2006.

KAWAMURA, Camila Yukari; SANTOS, Natália Gomes dos. **Helena Antipoff pioneira em Educação Especial no campo no Brasil** (2011). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2011/helena-antipoff-pioneira-em-educacao-especial-no.pdf/view>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

KRETZMANN, Carolina Giordani. **Multiculturalismo e diversidade cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade**. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Direito. Universidade de Caxias do Sul, 2007.

LEINEKER, Mariulce da Silva; RODRIGUES, Roseli Viola. **Inclusão em contexto de exclusão: um estudo nas escolas itinerantes dos acampamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra/ escola base – colégio estadual Iraci Salete Strozak** (2013). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e08-inclusao-em-contexto-de-exclusao.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo;

FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**: uma breve introdução. Porto Alegre: Coleção L&PM Pocket, 2017.

LIDUENHA, Taisa Grasiela Gomes. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 203 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos, 2014.

LIMA, Eloisa Aparecida Cerino Rosa; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. Educação do Campo como projeto de desenvolvimento e de vida para o campo. **Rev. NERA**, Presidente Prudente, v. 21, n. 45, pp. 50-71, Dossiê – 2018.

LIMA, Karla Vanessa Lobato de; FERREIRA, Nayara Cristina Ferreira e; LOBATO, Ana Lúcia Vasconcelos. **A inclusão nas classes multisseriadas das escolas do campo** (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t02-a-inclusao-nas-classes-multisseriadas-das.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LIMA, Maria Eliane; BARBOSA, Maria José de Souza; MACHADO, Deusanete Pinto; SILVA, Jeferson Willams Alves da; GONÇALVES, Maria da Paz Demes; MARTINS, Katriene Sousa. A educação do campo com o olhar para a inclusão. **III Congresso Paraense de Educação Especial**. Marabá, PA, 24 a 26 de novembro de 2016.

LONDRES. **Carta para o 3º Milênio** (1999). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

LOPES, Isabela de Barros; OLIVEIRA, Gabriela de Araújo; COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Acessibilidade e Inclusão nas Escolas do Campo** (2013). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e09-acessibilidade-e-inclusao-nas-escolas-do-campo.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LOPES, Juliana Crespo. **Educação Inclusiva na Formação de Educadores: Uma Experiência na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2014.

LOPES, Juliana Crespo; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto; BARBATO, Mariana; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.3, p. 607- 623, jul./set., 2016.

LOUREIRO, Aline Dozzi Tezza; SANTO, Stela Cezare do; SELIGARDI, Sara de Almeida. Interface da Educação Especial com a educação do campo análise do Censo Escolar de quatro municípios paulistas. **VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 de novembro de 2011.

LOUREIRO, Aline Dozzi Tezza; MACALLI, Ana Carolina; PADILHA, Adriana Cunha. Professores de educação especial na educação do campo: alguns aspectos sobre a docência. **VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACAO/203-2011.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **O aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombo de São Paulo um estudo dos indicadores educacionais** (2011). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2011/o-aluno-com-deficiencia-das-comunidades.pdf/view>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **Educação Escolar Quilombola e Educação Especial: Alguns avanços para a Construção dessa Interface** (2013). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e01-educacao-escolar-quilombola-e-educacao.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação escolar da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos: enfrentando desafios e adversidades**. (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t13-a-educacao-escolar-da-pessoa.pdf/view>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. A (In)visibilidade da Educação Especial e da Inclusão nas Escolas localizadas no campo. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2009.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Escola pública do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional**. 189

f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX ANPEDSUL**, 2012.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira da; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MASSON, Gisele; FLACH, Simone de Fátima. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO**: Documento Orientador. Brasília: SECADI, DPECIRER, CGPEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 abr. 2018.

MEC/INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília: 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

MEC/INEP. **Resultados Finais do Censo Escolar 2017** – Anexo II (2018). Disponível em: <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MEC. **Secretaria de modalidades especializadas** (2020a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MEC. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)** - Saiba mais (2020b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MEC. **Projovem Campo** – Saberes da Terra (2020c). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MEC. **Escola Ativa** (2020d). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MELO; Maria Aparecida Vieira de. **Educação Inclusiva nas Escolas do Campo: Desafios e possibilidades** (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t03-educacao-inclusiva-nas-escolas-do-campo.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MENDES, Lucas; LOZANO, Daniele; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. **A Escolarização de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Campo na Região de Campinas: Breve Análise do Censo Escolar de 2011**. (2013). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e03-a-escolarizacao-de-alunos-com-necessidades.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MERCÊS, Ronielson Santos das; BARBOSA, Marcel; MOREIRA, Elinalda da Silva. O estado da arte sobre a interface da educação especial e educação do campo na Amazônia paraense. In: **IV Congresso Paraense de Educação Especial**. 18 a 20 de outubro, 2017. Marabá – Pará.

MICHAELIS, Dicionário. **Estigma** (2019). Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estigma/>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

MIRANDA, Alexandre Borges. Modalidades. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=126>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MOLINA, Mônica. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano *et. al.* **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**, Brasília, Incra; MDA, 2008.

MOLINA, Mônica; ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez., 2014.

MOLINA, Mônica. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul/dez. 2015.

MONTEIRO, Vitória Vanessa da Silva; OLIVEIRA, Andréia Cristina Sousa; SILVA, Francisca Natalia Neres da; SANTOS, Fabrício Freitas dos. O trabalho das mulheres marisqueiras e o processo de valorização na sociedade brasileira: caminhos à percorrer. In: **III CONEDU** – Congresso Nacional de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID5348_17082016210859.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MORAES, Valdirene Manduca de. **A Produção da LEdoC no Brasil: As Múltiplas Determinações na disputa por projetos societários**. Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, 2017. Texto de qualificação de tese.

MOURA, Carina Vallejos de; SOARES, Debora Silvana Vaz. Surdez em foco: uma experiência em escola do campo. **SIFEDOC** – Regional Santa Maria, 2013. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Santa%20Maria/GT%206/Regional_Santa_Maria_2013%20\(5\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Santa%20Maria/GT%206/Regional_Santa_Maria_2013%20(5).pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MST. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro**. I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Brasília: UnB, 1997. Disponível em: <<https://eventocantu.files.wordpress.com/2016/08/enera1997.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Santa Maria**, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008a.

MUNARIM, Antonio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. **31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2008b.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia Aparecida Branco, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011a.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. In: MOLINA, Monica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu Freitas. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr., 2011b.

MUNARIM, Antonio. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEREDERO, Eladio Sebastián. 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. 1, p. 489-502, 2016.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia Interface Educação Especial – Educação Do Campo: Tempos, Espaços e Sujeitos. In: **Anais da 38ª Reunião da ANPED**. De 01 a 05 de Outubro, São Luís – MA, 2017a.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia Escolas do campo em “tempos de inclusão”: propostas, práticas e resistências. In: I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Sobre Educação no Campo: Políticas Educacionais para o meio rural na América Latina, 2017b, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFScar, 2017b.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais**. 235 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2017c.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SANTOS, Bruno Carvalho dos. Indicadores educacionais de acesso de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas do campo de Mato Grosso do Sul (2007-2017). In: **XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva**, 2018, Marília - SP. Anais. Marília - SP: UNESP, 2018.

NUPECAMP. **Histórico** (2019). Disponível em: <<http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

OLIVEIRA, Kátia Rodrigues de. **Potencialidades e desafios da educação especial no campo** (2011). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2011/potencialidades-e-desafios-da-educacao-especial-no.pdf/view>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

OLIVEIRA, Samanda Carolina; CARVALHO, Renata Natalina; PERUSSI, Talita. **Educação Especial e Educação no Campo: Revisão literária** (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t04-educacao-especial-e-educacao-no-campo.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

OTTONELLI, Juliana Cerutti. **Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: O desafio da inclusão**. 160 f. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2014.

PADILHA, Adriana Cunha. **Professores de Educação Especial na Educação do Campo: Condições de Trabalho na Carreira Docente** (2013). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e12-professores-de-educacao-especial-na-educacao.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 jan. 2018.

PADILHA, Leila Eliza Rodrigues; JESUS, Suzana Cavalheiro de. Políticas públicas para efetivação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo da rede municipal de Dom Pedrito – RS. In: **III Seminário Internacional de Educação do Campo da Região Centro do Rio Grande do Sul**, 2018, Santa Maria – RS. 20 anos de Educação do Campo: educação transformando a sociedade. Santa Maria RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2018, v. 1, p. 419 – 433.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, 2016.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, Cesar *et al.* **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Vol. 3. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

PARANÁ. **Deliberação nº 2/2016** – Dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Paraná (2016). Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

PARIZI, Maressa Maria de Moraes; SOARES, Narciso das Neves. Recursos didáticos para ensino de matemática para alunos com necessidades especiais da Educação do Campo. In: **II Congresso Paraense de Educação Especial**. 12 a 14 de novembro, 2015. Marabá – Pará.

PEREIRA, Rosenildo da Costa; PEREIRA, Josiele Rodrigues. Educação do campo e educação rural no Brasil. **Revista Travessias**, v. 10, n. 03, 28, 2016.

PIRES, Vera Lúcia; KNOLL, Graziela Frainer; CABRAL, Éderson. Dialogismo e polifonia: dos conceitos à análise de um artigo de opinião. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 119-126, jan./mar., 2016.

POLLON, Sandra. **A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo**. 216 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. **Inclusão**: Revista de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 41-48, jan./jun. 2008.

PONZO, Maria da Glória Nunes. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo**: do legal às vozes dos professores. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009a.

PONZO, Maria da Glória Nunes. Em Tempos de Inclusão: a interface da Educação Especial e a Educação do Campo. **Pró-Discente**: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação. v. 15, ago./dez., 2009b.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 63-71, jan-jul, 2014.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá-PA. In: **II Congresso Paraense de Educação Especial**. 12 a 14 de novembro, 2015. Marabá – Pará.

RECH, Tatiana Luiz. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

REPÓRTER BRASIL. **Comunidades em perigo** (2005). Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/2005/04/comunidades-em-perigo/>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

REPÓRTER BRASIL. **Quem somos** (2019). Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate e movimento camponês e estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.01, mar., 2012.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões histórias da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.1, jan./mar., 2015.

RIBEIRO, Disneylândia Maria Ribeiro. **Barreiras atitudinais: Obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.** 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

ROCHA, Louize Mari da. **A gestão da Educação Especial nos municípios da área Metropolitana Norte de Curitiba:** Uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, 2014.

ROSA, Amanda Segantini da; GALVÃO, Renata de Oliveira; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola do campo da Região da Grande Dourados/MS. In: XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, 2018, Marília - SP. **Anais...** Marília - SP: UNESP, 2018, p. 1055.

ROTTA, Mariza; ONOFRE, Sideney Becker. Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos-PR. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 75-84, jan./abr. 2010.

SÁ, Michele Aparecida de. **Criança Indígena com Deficiência na Escola Indígena: Limites e Possibilidades** (2013). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e11-crianca-indigena-com-deficiencia-na-escola.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SÁ, Michele Aparecida de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá.** 184 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCAR, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I - Número I - Julho de 2009.

SANTOS, Natália Gomes dos; MANTOVANI, Juliana Vechetti. **Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário:** Contribuições para a Interface entre Educação Especial e a Educação Do Campo (2013). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e10-helena-anntipoff-e-a-fazenda-do-rosario.pdf/at_download/file>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, out./dez., 2017.

SANTOS, Celina Santos dos; BRITO, Annie Mehes Maldonado. A percepção da comunidade em relação à inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. In: **III Seminário Internacional de Educação do Campo da Região Centro do Rio Grande do Sul**, 2018, Santa Maria – RS. 20 anos de Educação do Campo: educação transformando a sociedade. Santa Maria RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2018, v. 1, p. 481 - 498.

SEE - Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 fev. 2018.

SETEMBRO AZUL. **História do Setembro Azul** (2020). Disponível em: <<http://setembroazul.com.br/historia.html>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

SILVA, Izauro Maria de Andrade da. O Trabalhador com (d)eficiência Física na área de Assentamento Rural. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2001.

SILVA, Claudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicol. cienc. prof.**, vol.29, n.3, p. 494-511, 2009.

SILVA, João Henrique da. **O IDEB nas escolas indígenas de dourados, MS: limites e desafios** (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t06-o-ideb-nas-escolas-indigenas-de-dourados-ms.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SILVA, Mônica Aparecida Souza da; SANTOS, Bruno Carvalho dos; NOZU, Washington Cesar Shoití. Inclusão em escola do campo: estudo de caso de uma aluna com transtorno do espectro autista. In: **XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva**, 2018, Marília - SP. Anais. Marília - SP: UNESP, 2018. p. 1049.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psic.: Teor. e Pesq.**, vol. 22, n.1, pp. 79-86, 2006.

SOARES, Scheilla. **Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento**. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n.3, jul./set. 2016.

SOBRINHO, José Ferreira. MST e o manifesto/movimento em defesa da Educação do Campo no Brasil. **XI Jornada do HISTEDBR: A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios da sua institucionalização.** Anais da XI Jornada do HISTEDBR: Cascavel, PR, 23 a 25 de Outubro, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo_simposio_8_58_prof_jfsobrinho@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: desafios para as escolas públicas. In: WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores e MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves (orgs.). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina.** Porto Alegre: Evangraf, 2016.

SOUZA, Sandra Regina Casari de; GOMES, Taisa Grasiela; GONÇALVES, Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira **A escolarização de alunos com deficiência que residem no campo uma análise dos indicadores educacionais** (2011). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2011/a-escolarizacao-de-alunos-com-deficiencia-que.pdf/view>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quantitativa-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr., 2017.

SPERB, Carolina; LAGUNA, Maria Cristina Viana. O ensino de Língua Portuguesa para surdos incluídos em escolas comuns do interior do estado do RS: um olhar sobre o professor. In: **I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da região sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns**, 2012, Pelotas. I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da região sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012.

STANQUINI, Christiane Rampazo Luchini; TRAVAGIN, Karla Cadamuro; SILVA, Liliane Denize da; ORLANDO, Rosemeire Maria. **A interface entre Educação Especial e Educação do Campo: um levantamento de produções** (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t08-interface-entre-educacao-especial-e-educacao.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2007.

SUESS, Rodrigo Capelle; SOBRINHO, Hugo de Carvalho; BEZERRA, Rafael Gonçalves. Educação no/do Campo: desafios e perspectivas de uma escola no campo localizada no Distrito Federal. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 21, n. 1, jan./abr., 2014.

SULP – Surdos usuários da Língua Portuguesa. **Manifesto dos surdos usuários da língua portuguesa – Sulp** (2008). Disponível em: <<https://www.abaixoassinado.org/abaixoassinados/3657#inicio>>. Acesso em: 20 set. 2018.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=374>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

TEIXEIRA, Fábio. **Um mar de preconceito contra os marisqueiros** (2017). Disponível em: <<https://domtotal.com/noticia/1210330/2017/11/um-mar-de-preconceito-contra-os-marisqueiros/>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.18, n.2, p. 319-336, 2012.

TORRES, Julio Cesar; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; SILVA, Claudio rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Domingos; NETO, Nathanael da Cruz e Silva. Educação inclusiva no Projeto Educacional do MST. **Comunicações – Piracicaba**, Ano 22, n. 2, p. 149-164, jul.- dez. 2015.

UFMS. **Resolução nº 327**, de 13 de agosto de 2014. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Disponível em: <<https://prograd.ufms.br/files/2017/01/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-CCHS-c%C3%B3d.-1269875.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien (1990). Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

UNIOESTE. **Projeto pedagógico**: Curso licenciatura em educação do campo (2009). Disponível em: <<https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2012/09/PropostaLicenciaturaUnicentro19out2009.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

UNIPAMPA. **Projeto pedagógico do curso educação do campo** – Licenciatura (2016). Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampodp/files/2014/06/PPC_2016.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol** (2007). Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná. **Normas técnicas: elaboração e apresentação de trabalhos acadêmico**. 3. ed. Curitiba: UTP (2012). Disponível em: <<https://utp.br/wp-content/uploads/2014/04/NormasTecnicas-Ed-3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

VALENTE, Tatiane Nunes; ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Práticas pedagógicas inclusivas em uma escola ribeirinha** (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t12-praticas-pedagogicas-inclusivas-em-uma.pdf/view>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago., 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação entre ensino e trabalho. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Isabel (orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

VERDÉRIO, Alex. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo em regime de alternância: configurações, limites e contribuições**. 2018. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VIEIRA, Jaqueline Machado; CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Uma Proposição para Utilização das Salas de Recursos Multifuncionais. In: **II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS**, 2014, Santa Maria - RS. Educação, Memória Resistência popular na formação social da América Latina. Santa Maria RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2014, v. 1, p. 990-1009.

VIEIRA, Jaqueline Machado; CAMACHO, Rodrigo Simão. **A Educação Especial/Inclusiva na Educação do Campo: uma proposição para utilização das salas de recursos multifuncionais no ensino de Geografia** (2015). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t07-a-educacao-especial-inclusiva-na-educacao-do.pdf/view>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

VIEIRA, André Vitorino. O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais. In: I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e

Pesquisas Sobre Educação no Campo: Políticas Educacionais para o meio rural na América Latina, 2017, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFScar, 2017.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. HUCITEC: São Paulo, 2006.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 109-124.

APÊNDICE A – QUADRO 11 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nº	TÍTULO/AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
1.	Em Tempos de Inclusão: A interface da Educação Especial e a Educação do Campo. Maria da Glória Nunes Ponzo.	2009	Artigo
2.	As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores. 204 f. Maria da Glória Nunes Ponzo - UFES	2009	Dissertação
3.	A (in)visibilidade da Educação Especial e da inclusão nas escolas localizadas no campo. Patrícia Marcoccia.	2009	Evento EDUCERE
4.	Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento. 99 f. Scheilla Soares - UFSC	2011	Dissertação
5.	Escola pública do campo: Indagação sobre a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional. 189 f. Patrícia Correia de Paula Marcoccia – UTP.	2011	Dissertação
6.	Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. Katia Regina Moreno Caiado; Sílvia Márcia Ferreira Meletti.	2011	Artigo
7.	A escolarização de alunos com deficiência que residem no campo uma análise dos indicadores educacionais. Sandra Regina Casari de Souza; Taisa Grasiela Gomes; Liduenha Gonçalves; Sílvia Márcia Ferreira Meletti.	2011	I Seminário do GEPEC/UFSCAR
8.	Helena Antipoff pioneira em Educação Especial no campo no Brasil. Camila Yukari Kawamura e Natália Gomes dos Santos.	2011	I Seminário do GEPEC/UFSCAR
9.	O aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombo de São Paulo um estudo dos indicadores educacionais. Juliana Vechetti Mantovani.	2011	I Seminário do GEPEC/UFSCAR
10.	Potencialidades e desafios da Educação Especial no campo. Kátia Rodrigues de Oliveira.	2011	Seminário do GEPEC/UFSCAR
11.	Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: Análise do Censo Escolar de quatro municípios paulistas. Aline Dozzi Tezza Loureiro, Stela Cezare do Santo, Sara de Almeida Seligardi.	2011	Encontro UEL/ABPEE
12.	Professores de educação especial na educação do campo: alguns aspectos sobre a docência. Aline Dozzi Tezza Loureiro, Ana Carolina Macalli, Adriana Cunha Padilha.	2011	Encontro UEL/ABPEE
13.	O ensino de língua portuguesa para surdos incluídos em escolas comuns do interior do estado do RS: um olhar sobre o professor. Carolina Comerlato Sperb e Maria Cristina Viana Laguna.	2012	I SIFEDOC e Fórum Regional do Centro e Sul do RS
14.	Educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 66 f. Sandra Regina Casari – UEL.	2012	Dissertação
15.	Tecendo interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo: O cenário do Espírito Santo. Denise Meyrelles de Jesus, Christiano Félix dos Anjos.	2012	Encontro ENDIPE
16.	A interface da educação especial com a educação do campo: uma análise das matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA no estado do Paraná. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves.	2012	Encontro ENDIPE

Nº	TÍTULO/AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
17.	Educação Especial na Educação do Campo no Estado de São Paulo: Uma Interface a Ser Construída. Katia Regina Moreno Caiado; Sílvia Márcia Ferreira Meletti.	2012	Encontro ENDIPE
18.	Surdez em foco: uma experiência em escola do campo. Carina Vallejos de Moura, Debora Silvana Vaz Soares.	2013	I SIFEDOC - I Seminário Regional de Educação do Campo
19.	Professores de Educação Especial na Educação do Campo: Condições de Trabalho na Carreira Docente. Adriana Cunha Padilha.	2013	II Seminário do GEPEC/UFSCAR
20.	Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: Contribuições para a Interface entre Educação Especial e a Educação Do Campo. Natália Gomes dos Santos; Juliana Vechetti Mantovani.	2013	II Seminário do GEPEC/UFSCAR
21.	Acessibilidade e Inclusão nas Escolas do Campo. Isabela de Barros Lopes, Gabriela de Araújo Oliveira, Antônio Cláudio Moreira Costa.	2013	II Seminário do GEPEC/UFSCAR
22.	Inclusão em Contexto de Exclusão: Um Estudo nas Escolas Itinerantes dos Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/ Escola Base – Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Mariulce da Silva Leineker, Roseli Viola Rodrigues.	2013	II Seminário do GEPEC/UFSCAR
23.	O Trabalho Docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas. Ana Paula Fernandes.	2013	II Seminário do GEPEC/UFSCAR
24.	Pessoas com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos no Estado de São Paulo. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Ana Carolina Macalli.	2013	II Seminário do GEPEC/UFSCAR
25.	A Escolarização de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Campo na Região de Campinas: Breve Análise do Censo Escolar de 2011. Lucas Mendes, Daniele Lozano, Fernanda Vilhena Mafra Bazon.	2013	II Seminário do GEPEC/UFSCAR
26.	Educação Escolar Quilombola e Educação Especial: Alguns avanços para a Construção dessa Interface. Juliana Vechetti Mantovani.	2013	II Seminário do GEPEC/UFSCAR
27.	Criança Indígena com Deficiência na Escola Indígena: Limites e Possibilidades. Michele Aparecida de Sá.	2013	II Seminário do GEPEC/ UFSCAR
28.	Educação Inclusiva na Formação de Educadores: Uma Experiência na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 104 f. Juliana Crespo Lopes - UnB.	2014	Dissertação
29.	Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA. 203 f. Taisa Grasiela Gomes Liduenha – UFSCAR.	2014	Tese
30.	Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: O desafio da inclusão. 160 f. Juliana Cerutti Ottonelli – URI.	2014	Dissertação
31.	A Educação do Campo e a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: uma proposição para utilização das salas de recursos multifuncionais. Jaqueline Machado Vieira e Rodrigo Simão Camacho.	2014	II SIFEDOC e Fórum Regional do Centro e Sul do RS
32.	Ressignificando espaços de aprendizagem: práticas alternativas para o sucesso escolar. Jaqueline da Costa Braz <i>et al.</i>	2014	II SIFEDOC e Fórum Regional do Centro e Sul do RS
33.	Educação Especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo; Katia Regina Moreno Caiado.	2014	Artigo

Nº	TÍTULO/AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
34.	A educação escolar da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos: enfrentando desafios e adversidades. Juliana Vechetti Mantovani.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
35.	A interface entre a Educação do Campo e Educação especial: visibilizando percepções e processos sobre a interface no estado do Espírito Santo. Christiano Felix dos Anjos.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
36.	Práticas pedagógicas inclusivas em uma escola ribeirinha. Tatiane Nunes Valente; Edielso Manoel Mendes de Almeida	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
37.	Reflexões sobre a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo: entendendo caminhos. Christiano Felix dos Anjos.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
38.	Educação na diversidade amazônica: o atendimento especializado de estudantes com NEE na escola ribeirinha. Francisca Keila de Freitas Amoedo; Érica de Souza e Souza; Ana Caroline Ribeiro Silva.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
39.	O ensino de ciências na escola ribeirinha: Como fio condutor para trabalhar com crianças com déficit de aprendizagem. Francisca Keila de Freitas Amoedo; José Camilo Ramos de Souza; Irecê dos Santos Barbosa; Renata de Souza Batalha.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
40.	Educação Inclusiva nas Escolas do Campo: Desafios e possibilidades. Maria Aparecida Vieira de Melo.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
41.	Educação Especial na escola no Campo Dionísio Hage. Albenise Gomes Almeida; Jairo Oliveira Rosa; Marília dos Santos Fernandes	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
42.	A inclusão nas classes multisseriadas das escolas do campo. Karla Vanessa Lobato de Lima; Nayara Cristina Ferreira e Ferreira; Ana Lúcia Vasconcelos Lobato.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
43.	Educação Especial e Educação no Campo: Revisão literária. Samantha Carolina Oliveira; Renata Natalina Carvalho; Talita Perussi.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
44.	A interface entre Educação Especial e Educação do Campo: um levantamento de produções. Christiane Rampazo Luchini Stanquini; Karla Cadamuro Travagin; Liliane Denize da Silva; Rosemeire Maria Orlando.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
45.	O IDEB nas escolas indígenas de dourados, MS: limites e desafios. João Henrique da Silva.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
46.	A Educação Especial/Inclusiva na Educação do Campo: uma proposição para utilização das salas de recursos multifuncionais no ensino de Geografia. Jaqueline Machado Vieira; Rodrigo Simão Camacho.	2015	III Seminário do GEPEC/UFSCAR
47.	Educação Especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá-PA. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo; Katia Regina Moreno Caiado.	2015	II Congresso Paraense de Educação Especial
48.	Recursos didáticos para ensino de matemática para alunos com necessidades especiais da Educação do Campo. Maressa Maria de Moraes Parizi; Narciso das Neves Soares.	2015	II Congresso Paraense de Educação Especial
49.	Educação inclusiva no projeto educacional do MST. Julio Cesar Torres, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Claudio Rodrigues da Silva, Agnes Iara Domingos Moraes, Nathanael da Cruz e Silva Neto.	2015	Artigo
50.	Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá. 184 f. Michele Aparecida de Sá – UFSCAR.	2015	Tese

Nº	TÍTULO/AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
51.	A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense. 280 f. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes – UFSCAR.	2015	Tese
52.	Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. 228 f. Christiano Felix dos Anjos – UFES.	2016	Dissertação
53.	Reflexões sobre a interface entre a educação especial e educação do campo: entendendo caminhos. Christiano Félix dos Anjos	2016	XV Seminário capixaba de Educação Inclusiva/ IV Seminário Nacional de Educação Especial
54.	Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional. 140 f. Debora Teresa Palma – UNESP.	2016	Dissertação
55.	Interface educação especial – educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. Washington Cesar Shoiti Nozu, Marilda Moraes Garcia Bruno, Eladio Sebastián Heredero.	2016	Artigo
56.	Educação escolar no campo: desafios à Educação Especial. Katia Regina Moreno Caiado, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Michele Aparecida de Sá.	2016	Artigo
57.	Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. Juliana Crespo Lopes; Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino; Mariana Barbato; Regina Lucia Sucupira Pedroza.	2016	Artigo
58.	A educação do campo com o olhar para a inclusão. Maria Eliane de Lima, Maria José de Souza Barbosa, Deusanete Pinto Machado, Jeferson Willams Alves da Silva, Maria da Paz Demes Gonçalves, Katriene Sousa Martins.	2016	III Congresso Paraense de Educação Especial
59.	Interface Educação Especial – Educação Do Campo: Tempos, Espaços e Sujeitos. Washington Cesar Shoiti Nozu, Marilda Moraes Garcia Bruno.	2017	Reunião Nacional ANPED
60.	Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. 235 f. Washington Cesar Shoiti Nozu – UFGD.	2017	Tese
61.	Interface Educação Especial e Educação do Campo: uma reflexão sobre legislações e políticas. Denise de Oliveira Alves; Welson Barbosa Santos.	2017	IV Seminário do GEPEC/UFSCAR
62.	O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais. André Vitorino Vieira.	2017	IV Seminário do GEPEC/UFSCAR
63.	Educação Especial em Matão/SP – a inclusão nas escolas rurais e urbanas. Celimara Inês Garbim Avelino, Alessandra de Sousa dos Santos.	2017	IV Seminário do GEPEC/UFSCAR
64.	Escolas do campo em “tempos de inclusão”: propostas, práticas e resistências. Washington Cesar Shoiti Nozu, Marilda Moraes Garcia Bruno.	2017	IV Seminário do GEPEC/UFSCAR
65.	O estado da arte sobre a interface da educação especial e educação do campo na Amazônia paraense. Ronielson Santos das Mercês, Marcel Barbosa, Elinalda da Silva Moreira.	2017	IV Congresso Paraense de Educação Especial
66.	Políticas públicas para efetivação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo da rede municipal de Dom Pedrito – RS. Leila Eliza Rodrigues Padilha e Suzana Cavalheiro de Jesus.	2018	III SIFEDOC da Região Centro do Rio Grande do Sul

Nº	TÍTULO/AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
67.	Formação de professores para educação inclusiva na educação do campo em Dom Pedrito. Maria Helena Mena Dutra e Suzana Cavalheiro de Jesus.	2018	III SIFEDOC da Região Centro do Rio Grande do Sul
68.	A percepção da comunidade em relação à inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Celina Santos dos Santos e Annie Mehes Maldonado Brito.	2018	III SIFEDOC da Região Centro do Rio Grande do Sul
69.	Indicadores de matrículas sobre a interface entre a educação especial e educação do campo: o que os dados nos revelam? Christiano Felix dos Anjos, Claudiana Raymundo dos Anjos.	2018	XVI Seminário capixaba de Educação Inclusiva/ V Seminário Nacional de Educação Especial
70.	Indicadores educacionais de acesso de alunos público-alvo da educação especial em escolas do campo de Mato Grosso do Sul (2007-2017). Washington Cesar Shoiti Nozu; Bruno Carvalho dos Santos.	2018	XIV Jornada de Educação Especial/ II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva – UNESP
71.	Inclusão em escola do campo: estudo de caso de uma aluna com transtorno do Espectro Autista. Mônica Aparecida Souza da Silva; Bruno Carvalho dos Santos; Washington Cesar Shoiti Nozu.	2018	XIV Jornada de Educação Especial/ II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva – UNESP
72.	Inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola do campo da região da grande Dourados/MS. Amanda Segantini da Rosa; Renata de Oliveira Galvão; Washington Cesar Shoiti Nozu.	2018	XIV Jornada de Educação Especial/ II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva – UNESP
73.	Inclusão de alunos com deficiência em escola do campo. Marisa Martins da Costa, Washington Cesar Shoiti Nozu.	2018	IV Congresso de Educação da Grande Dourados

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>; <http://www.infoteca.inf.br/endipec/>;
<http://www.anped.org.br/biblioteca>,<http://www.scielo.br/>;<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo>;<<https://cpee.unifesspa.edu.br>>;
<<http://coral.ufsm.br/sifedoc/>>;
<<http://www.periodicos.ufes.br/SNEE>>; <<http://ftp.ocs-jee.marilia.unesp.br/anais-jornada2018.pdf>>. Acesso em: 21/06/2019. Organização: A autora, 2019.

APÊNDICE B – PROPOSTAS DE ATUAÇÃO NAS INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

ÁREA POLÍTICA

- Proposta nº 1 - Busca de oficialização de diretrizes que forneçam caminhos para a efetivação de uma educação de qualidade aos sujeitos que estão em escolas do Campo;

ÁREA ACADÊMICA

- Proposta nº 2 - Criação de grupos de pesquisa a respeito da interface da Educação Especial e educação do Campo;
- Proposta nº 3 - Fazer um banco de dados a respeito do acompanhamento das produções da interface, visando concentrar em um espaço virtual as produções, para fomentar novas pesquisas e ter o registro da produção da interface no território nacional, fortalecendo assim novas discussões;
- Proposta nº 4 - Disponibilizar na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e demais licenciaturas o contexto da pessoa com deficiência em escolas do campo respeitando a sua especificidade e a sua condição de sujeito aprendente;
- Proposta nº 5 - Criação de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação visando o aumento na produção de pesquisas científicas sobre a interface;
- Proposta nº 6 - Criação de eixo temático específico em congressos de educação voltados para as interfaces Educação Especial e Educação do Campo comentando assim pesquisas que trabalhem a realidade mais também ofereçam contribuições à educação brasileira;
- Proposta nº 7 - Criação de fomento à pesquisa científica nas interfaces, visando dar efetividade ao que a Lei Brasileira de Inclusão (2015b) traz a respeito de aprendizagem ao longo da vida em seu artigo 27, visando potencializar sua aprendizagem “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

ÁREA SOCIOCULTURAL

- Proposta nº 8 - Fortalecimento de movimento social da Educação Especial na educação do campo a partir dos próprios sujeitos que tem a sua vivência neste contexto escolar;
- Proposta nº 9 – Estabelecer ações nas comunidades da Educação do campo que possuem alunos com deficiência visando a capacitação dos professores e a conscientização da família em relação as potencialidades de seus filhos que possuem deficiência contrariando o senso comum de incapacidade;
Proposta nº 10 - Reuniões com os sujeitos de vivência nesse contexto visando levantar as condições atuais da educação escolar nestas interfaces buscando soluções e fundamentando diretrizes educacionais a partir da prática e da realidade dos sujeitos;
- Proposta nº 11 - Desenvolver um instrumento para realizar levantamento das condições socioculturais de cada comunidade, para que os profissionais da educação possam aliar os conhecimentos técnicos pedagógicos às necessidades e cultura de determinada comunidade. Essa ação pode provocar a atitude reflexiva dos profissionais da educação ao voltar o olhar para as condições materiais da comunidade, buscando aliar os conhecimentos e procedimentos técnicos às histórias dos sujeitos, suas perspectivas e expectativas a respeito da educação.

ANEXO A – ABAIXO - ASSINADO PARA O MANIFESTO DOS SURDOS USUÁRIOS DA LÍNGUA PORTUGUESA – SULP (2008)

Destinatário: Ao Povo Brasileiro e aos seus Representantes Legais nos três níveis de governo: Federal, Estadual e Municipal

Manifesto dos Surdos Usuários da Língua Portuguesa SULP

Brasil, 19 de novembro de 2008.

Preâmbulo

O presente Manifesto revela a diversidade existente no universo da surdez e coloca as necessidades de um grande grupo, até então praticamente ignorado, que vem se firmando e consolidando seus objetivos, suas metas, com o fim de obter melhor atendimento, respeito humano e profissional, ajudas técnicas e cultura.

Esse grupo, composto por surdos que utilizam a língua portuguesa para se comunicar, na modalidade oral, oro-facial, também denominada de leitura labial, e, ou, escrita será aqui denominado de Surdos Usuários da Língua Portuguesa (SULP).

Chegamos a essa denominação porque ela abrange os surdos que sabem ler, escrever e falar fluentemente em português e os surdos que sabem ler e escrever em português, mas não são fluentes na fala. Além disso, a denominação também abrange os ensurdecidos e os surdos na terceira idade.

O denominador comum deste grupo é, em primeiro lugar, o uso da língua portuguesa como meio de comunicação em todas as suas formas.

Nós, Surdos Usuários da Língua Portuguesa (SULP) temos histórico de surdez congênita e adquirida. Alguns utilizam aparelhos auditivos, outros são implantados e alguns não se utilizam de aparelhagem por motivos diversos. Todos, em algum grau, fazem leitura labial e há, ainda, aqueles que utilizam de dois ou três desses recursos concomitantemente.

Essa comunicação oral faz parte de nossas vidas e é parte de nossa essência como humanos. Surgiu, naturalmente, no processo de socialização de cada um, como ocorre com qualquer pessoa, para aqueles que ficaram surdos

após aprenderem a falar e conquistou-se, por opção dos pais e ajuda fonoaudiológica especializada, quando ainda pequenos, para aqueles que perderam a audição antes de adquirir a capacidade de fala.

O uso da língua portuguesa oral é, também, uma opção nossa, depois de adultos, pois é inegável que utilizar a língua pátria nos ajuda consideravelmente no processo de inclusão, pois favorece nossa autonomia e abre possibilidades de desenvolvimento das nossas capacidades intelectuais e cognitivas e nos possibilita interagir com a comunidade de maneira mais próxima da plenitude.

Neste documento, desejamos informar ao povo brasileiro, preocupado com a integração de todos os seus concidadãos, que existimos; que também precisamos de apoio para nossa acessibilidade, e informar os nossos reclames por ajudas técnicas com suas especificidades, questões sociais, econômicas e práticas pertinentes ao assunto, necessárias para nossa completa e perfeita integração à sociedade.

Há milhões de brasileiros com algum grau de deficiência na audição e que têm como língua pátria, a Língua Portuguesa. São pessoas que trabalham, estudam, pagam impostos, são discriminadas e lutam pela sua sobrevivência e qualidade de vida como qualquer outra.

A única diferença é que suas necessidades são pouco conhecidas, pois quase não se fala deles. Nós, Surdos Usuários da Língua Portuguesa (SULP), fomos reconhecidos no Decreto 5296/04, que assim dispõe:

Art. 5º: § 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto: I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº. 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Pessoas que possuem as perdas mencionadas adquiriram essa deficiência em momentos diferentes de suas vidas: ao nascer, na infância ou quando adultos. Portanto, em nosso grupo, pode-se encontrar o que chamamos de surdo pós-lingual (aquele que ficou surdo depois de ter adquirido a fala); e

surdo pré-lingual (aquele que ficou surdo antes da aquisição da fala). Temos também entre nós, surdos que não falam com fluência, mas lêem e escrevem em língua portuguesa, portanto, o que identifica esse grupo, seguramente, é o uso da língua portuguesa, seja ela na modalidade escrita ou falada.

A acessibilidade dos surdos usuários da língua portuguesa é prevista no referido decreto, que assim dispõe: Art.8º. Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens, por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação; V- ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

Em nossa luta pela inclusão, temos o amparo do Decreto retro mencionado que assim dispõe: Art. 52. Caberá ao Poder Público incentivar a oferta de aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual. Parágrafo único. Incluem-se entre os recursos referidos no caput: I - circuito de decodificação de legenda oculta; II - recurso para Programa Secundário de Áudio (SAP); e III - entradas para fones de ouvido com ou sem fio.

Sem deixar de mencionar a nossa Carta Magna que prevê: Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes

da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Assim, com amparo no disposto pelo artigo 8, inciso V do Decreto 5296/04, para melhorar a nossa qualidade de vida e contribuir para o desenvolvimento de nossas capacidades cognitivas, pleiteamos:

1. Aparelhos auditivos livres de impostos;
2. Sistemas FM individuais que funcionam como interface entre os aparelhos auditivos e os telefones celulares livres de impostos;
3. Equipamentos de telefonia especiais livres de impostos;
4. Despertadores vibratórios livres de impostos;
5. Sinalização luminosa doméstica ou pública;
6. Facilidade para implantes tanto em adultos como em crianças, nos casos de indicação médica;
7. Equipamentos de FM ou de Sonorização especial (hearing loop*), em grandes ambientes públicos tais como teatros, cinemas, igrejas, fóruns, tribunais de justiça, dentre outros, livres de impostos;
8. Sinalizações escrita e luminosa que acompanhe as informações sonoras em âmbitos públicos, em conferências, aulas, bancos, tribunais e outros locais;
9. Adequada iluminação e lugares preferenciais perto do locutor para facilitar a leitura oro-facial, (comumente chamada de leitura labial);
10. Intérpretes oralistas, para aqueles que solicitarem, quando for impossível a proximidade visual com o interlocutor;
11. TV, cinema nacional e teatro com legendagem em português, e outras facilidades pertinentes à comunicação oral e escrita em língua portuguesa;
12. Facilidade para aquisição de equipamentos de informática e programas de computadores, fundamentais como ajudas técnicas, para a integração ao mercado de trabalho;
13. Saída de fones de ouvido padrão em todas as TVs produzidas e importadas para o Brasil.

É importante observar que não solicitamos privilégios de nenhum tipo. Solicitamos a ajuda técnica que nos permita usufruir, como todos os demais cidadãos, de vida independente e com qualidade. Isso significa, também, usufruir das artes audiovisuais disponibilizadas no país. Para isso, a legendagem para filmes estrangeiros e, principalmente, nacionais, se torna de fundamental importância, pois a dublagem de filmes estrangeiros e a falta de legenda em filmes nacionais impedem que os surdos, de maneira geral, apreciem as artes audiovisuais em sua plenitude.

No que se refere especificamente às legendas em português, defendemos legendas de boa qualidade, o que significa que elas sejam completas e fiéis aos diálogos que transcrevem, sem nenhuma simplificação conceitual. Defendemos que as mesmas sejam elaboradas por profissionais de boa formação técnica, que utilizem também bons softwares e que estejam empenhados em ouvir e discutir nossas reivindicações no assunto, abrindo espaço para nossas idéias e questionamentos.

Observe-se que as legendas em português não atenderiam somente aos surdos usuários da Língua Portuguesa, mas também as pessoas de meia idade que têm a audição diminuída; crianças em fase de alfabetização; adultos que necessitam de alfabetização; estrangeiros que querem aprender nosso idioma, dentre outros usuários.

Sob o olhar pedagógico, o contato diário do indivíduo com a escrita, sendo ele via legenda ou por meio de outras tecnologias (como material impresso, por exemplo), facilita muito a aprendizagem, entretanto, é necessário que esse material seja elaborado de maneira criteriosa. Isso significa o uso de legendas realmente comprometidas com a norma culta da língua e não legendas facilitadas, condensadas ou simplificadas, que apenas iriam provocar a acomodação do leitor, além de nada contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de entendimento e estruturação do pensamento.

Sabemos que precisa haver sintonia e equilíbrio entre nossas reivindicações acerca das legendas e as questões técnicas que envolvem a tradução/interpretação. Por isso, pleiteamos, também, a nossa participação no controle de qualidade dessas legendas, que a nosso ver deveriam ser submetidas a uma comissão a ser criada dentro de um consenso, em que 1/3

de seus membros fosse de surdos usuários da língua portuguesa, 1/3 de pessoas da terceira idade com audição diminuída, e 1/3 de profissionais em tradução e pedagogos.

Quanto à acessibilidade em eventos que ocorrem em grandes ambientes, solicitamos ao Estado que facilite a implantação do equipamento conhecido por Hearing Loop, também denominado induction loop, boucle magnetique, aro magnético ou ainda anel indutor ou emissor para receptor auricular, como é conhecido, respectivamente, nos Estados Unidos, na França, na Argentina e no Brasil.

Tal equipamento tem por premissa captar o som da TV, do cinema, do palestrante na sala de conferências e o transmitir, sem ecos ou interferências, para os aparelhos auditivos e aparelhos de implante. É importante ressaltar que na Argentina esse equipamento já está instalado em vários cinemas, teatros, escolas, e demais espaços públicos e que ele tem também uma função bastante eficaz, quando utilizado em crianças surdas, em sala de aula. Deste modo, desejamos que o Estado assuma os encargos necessários para facilitar que as salas de cinema, as casas teatrais, as escolas e os demais ambientes públicos possam implantar esse equipamento, democratizando, dessa forma, o acesso a cultura.

Enfim, não desejamos privilégios, queremos apenas vencer a discriminação que enfrentamos nos atos cotidianos da vida.

Finalizamos apelando ao povo brasileiro e aos seus representantes legais nos três níveis de governo: Federal, Estaduais e Municipais que resgatem a dívida do Brasil com surdos usuários de língua portuguesa (SULP) de modo que todos possam vivenciar suas vidas sem discriminação e sem tolhimentos de quaisquer tipos, pois, como reza a Constituição da República, todos são iguais perante a lei, sem discriminação de qualquer tipo.

Assinam, Comissão do Movimento dos Surdos Usuários de Língua Portuguesa - Sulp.

Membros: Cristina Ferber Vieira Lessa, formada em Direito e Pedagogia. Professora. Possui surdez moderada e não utiliza aparelhos auditivos. Residente em Belo Horizonte/M.G. Contato: cristinaferber@gmail.com

Drauzio Antonio Rezende Junior, Economista, Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional e professor universitário. Possui surdez moderada no ouvido esquerdo e profunda no ouvido direito adquirida. Utiliza-se de aparelhos auditivos. Residente em Tremembé/S.P. Contato: drajun@uol.com.br

Sônia Maria Ramires de Almeida, formada em Ciências Sociais e bancária aposentada do Banco do Brasil. Possui surdez severa bi-lateral (otoesclerose) e usuária de aparelhos auditivos. Residente em São Paulo/S.P. Contato: sramiresdealmeida@yahoo.com.br

Maiores Informações

Para Contatos com a Comissão do Movimento dos Surdos Usuários da Língua Portuguesa (SULP), por favor, encaminhe o seu e-mail para: sulp-surdosusuariosdalinguaportuguesa@yahoogrupos.com.br

Caso seja do seu interesse, acesse o blog da Comissão do Movimento dos Surdos Usuários da Língua Portuguesa neste endereço: <http://sulp-surdosusuariosdalinguaportuguesa.blogspot.com/>

Comunidade do Movimento Sulp no Orkut: <http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=78601181>

Referência Bibliográfica

BRASIL. Decreto N°5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei n° 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de dezembro de 2004.

BRASIL. Lei N° 8.160 de 08 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/informativos-pfdc/edicoes-](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs_mar/Anexo%20Inf%2016%20simbolo%20internacional%20de%20osurdez.doc)

2007/docs_mar/Anexo%20Inf%2016%20simbolo%20internacional%20de%20osurdez.doc. Acesso em: 13.11.2008 às 17:00h

DEFICIENTE ONLINE. Educação aprova legendas em filmes exibidos no cinema. Disponível em:

http://www.deficienteonline.com.br/principal/home/?sistema=conteudos%7Cconteudo&id_conteudo=214. Acesso em: 10.11.2008 às 01:30h.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DE SÃO PAULO. Símbolo internacional de surdez. Disponível em:

<http://www.detran.sp.gov.br/surdez/surdez.asp>. Acesso em: 16.11.2008 às 23:39h.

HEARING LOOP ORG. Getting hard of hearing people "in the loop".

Disponível em: <http://www.hearingloop.org/index.htm>

Acesso em: 10.11.2008 às 18:14h.

MUTUALIDAD ARGENTINA DE HIPOACUSICOS – MAH. Ayudas tecnologicas auxiliares. Disponível em:

<http://www.mah.org.ar/institucional.htm>

Acesso em: 10.11.2008 às 18:30h.

REDE SACI: Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação. O manifesto dos surdos oralizados: revisto e atualizado. Brasil, 15 de abril de 2002.

Disponível em:

<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&metro=1062>

Acesso em: 17.11.2008 às 10:32h.

SENADO FEDERAL LEGISLAÇÃO. Constituição da República Federativa do Brasil: texto promulgado em 05/10/1988. Texto consolidado até a Emenda nº

56 de 20/10/2007. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Acesso em: 09.11.2008 às 22:30h.

TORRES, ELISABETH FÁTIMA; MAZZONI, ALBERTO ANGEL; MELLO, ANAHÍ GUEDES DE. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. Educ. Pesqui. [online]. 2007, v. 33,

n. 2, pp. 369-386. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200013&lng=en&nrm=iso)

[97022007000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200013&lng=en&nrm=iso)

ANEXO B - CARTA ABERTA CONTRA O FECHAMENTO DO INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT E INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (2011)

No dia 17 de março, a Diretora de Políticas Educacionais Especiais do Ministério da Educação, sr^a Martinha Claret, em nome do governo federal, anunciou que as turmas do Colégio de Aplicação do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), oferecido para pessoas surdas, e do Ensino Básico do IBC (Instituto Benjamin Constant), oferecido para deficientes visuais, serão fechadas até o fim de 2011.

No dia 31 de março, após a mobilização das comunidades escolares/acadêmicas dessas duas instituições e frente à repercussão negativa do caso, o Ministro “desautorizou” sua Diretora de Políticas Educacionais Especiais.

Entretanto, no dia 05 de abril, ele veio a público defender que pretende fazer uma “parceria para que os estudantes das duas instituições possam também frequentar a rede regular de ensino do Colégio Pedro II”. O Ensino realizado no IBC e no INES deve se tornar um “atendimento educacional complementar”. Nesse sentido, as entidades representativas dos trabalhadores, dos estudantes, e das Comunidades do INES e do IBC vêm a público denunciar que:

O que acontece hoje com o INES e o IBC é fruto do abandono e da precarização do quadro dos Servidores e dos Serviços que são oferecidos nessas Instituições, ficando ainda mais evidente na ausência de concursos públicos, no rebaixamento dos salários do funcionalismo em geral, na falta de políticas efetivas de Estado para a educação e a assistências às pessoas surdas e aos deficientes visuais no Brasil, nos últimos dezesseis anos, seja nos governos FHC ou nos governos Lula. A declaração de que o INES e o IBC “não serão fechados” é mais uma tentativa de tirar o foco de um processo que já está posto como política do Ministério da Educação. Este governo mantém a política de desmonte ao impor programas político pedagógicos distanciados do que é feito há décadas por estas instituições, fazendo cortes orçamentários e promovendo, na prática, o lento sucateamento do INES e do IBC.

O anúncio de uma “parceria com o Colégio Pedro II” apenas reforça essa política, ao prever a redução do orçamento destinado para o INES e IBC e ao impor uma “inclusão” que ignora completamente as especificidades educativas de surdos e cegos, assim como a realidade atual das três instituições. A suposta “inclusão” anunciada às pressas pelo Ministro chega ao disparate de afirmar que a transferência dos quase oitocentos alunos será viabilizada através da atuação de bolsistas de Iniciação à Docência, que vão “trabalhar com libras e braile no Pedro II”. Não bastasse a precarização do trabalho docente, uma declaração como essa, por exemplo, demonstra o total desconhecimento que o MEC tem do que venha a ser a língua brasileira de sinais e da legislação que foi promulgada a respeito quando, inclusive, o Sr. Fernando Haddad já era ministro. Em suma, parece claro intento do MEC promover o esvaziamento do INES e do IBC nos próximos anos, passando, inclusive, pela contínua deterioração das condições de trabalho dos seus profissionais, que pela sobrecarga de trabalho, se veem impossibilitados de cumprir com sua tarefa fundamental de produção de materiais didáticos e metodologias para subsidiarem as práticas dos professores que lidem com os alunos incluídos nas demais redes de ensino; Essas medidas também fazem parte da política geral do governo Dilma que, tal como em vários outros países, adota medidas de austeridade fiscal e faz com que os trabalhadores sejam os maiores prejudicados com os repasses feitos ao sistema financeiro e às grandes empresas. A educação pública federal foi diretamente atingida com mais de 3 bilhões em cortes de verbas, suspensão de concursos e, no caso em tela, ameaça de fechamento de instituições centenárias e de referência nacional como INES e IBC. Instituições que ajudamos a construir e que hoje temos defendido contra os ataques de quem deveria promovê-las. A dita “inclusão” que está sendo feita pelo MEC e por muitos governos estaduais e municipais é precária, não atende às necessidades e especificidades dos surdos e deficientes visuais. Além disso, este processo não vem sendo construído de maneira democrática, acabando, na verdade, por retirar do Estado a obrigação de oferecer Educação Pública, Gratuita e de Qualidade para todos. O que se passa hoje no

estado e município do Rio de Janeiro e, provavelmente, em todo o país, portanto, não é o atendimento mas sim um desrespeito completo aos direitos dessas pessoas e um verdadeiro retrocesso para o país, na medida em que os filhos e filhas das camadas mais empobrecidas da população, que precisam desses serviços estão sendo relegados à marginalidade e à exclusão social;

A recuperação de parte dos prédios das Instituições Federais de Ensino não resolve os sérios problemas que estamos vivenciando. A falta de uma política de capacitação para os docentes e técnico-administrativos, que lidam com uma Educação Especializada, e a contratação temporária como política de recursos humanos, ignorando a necessidade da continuidade e aperfeiçoamento na área da educação prestada por INES e IBC, são muito mais sérias do que ter que conviver com prédios com uma infraestrutura mais antiga. Enfim, é preciso que o governo procure de fato ouvir os profissionais, pais e estudantes para saber quais são as verdadeiras necessidades que precisam ser supridas para tirar estas Instituições de uma situação a que foram levadas pelo próprio MEC e pelos Governos durante as últimas décadas.

Nesse sentido, entendemos que a luta em defesa do INES e do IBC é a luta em defesa da Educação Pública, Gratuita e de Qualidade para todos. Não é uma luta que cabe apenas aos trabalhadores, aos surdos, aos cegos ou às famílias dos alunos atendidos por estes Institutos.

Convocamos as entidades sindicais, estudantis, os movimentos sociais, as organizações populares e os trabalhadores em geral, bem como parlamentares e autoridades realmente comprometidas com todos os brasileiros e brasileiras, para se somarem a luta em defesa do INES e do IBC. Queremos e defendemos concursos e a construção democrática de projetos de expansão institucional para o INES e o IBC, garantindo a existência desses Institutos enquanto centro de excelência nacional em ensino, pesquisa e extensão. Queremos, enfim, não só a manutenção dos Serviços Públicos hoje prestados à população brasileira, mas também o estabelecimento de uma política de Estado que faça com que essas Instituições se desenvolvam e ajudem na ampliação e qualificação

dos serviços prestados pelas redes municipais e estaduais de educação do nosso país.

Contra o corte de verbas públicas na educação! Concurso Público já!
Abaixo a “inclusão” precária e antidemocrática do Ministério da Educação!
Pela defesa e fortalecimento do INES, do IBC e de toda a rede pública da educação!

Fórum em Defesa do INES e IBC:

Grêmios Estudantis do IBC

CABIP – Centro Acadêmico de Pedagogia do INES

Associação dos Ex-alunos do IBC

ADIBC – Associação dos Docentes do IBC

ASSINES-SSind – Associação de Servidores do INES / Seção Sindical

SINASEFE

SINDSCOPE – Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II

ADCPII – Associação dos Docentes do Colégio Pedro II

APINES – Associação de Pais do INES

APAR-IBC – Associação de Pais, Amigos e Reabilitandos do IBC

FEBIEX/RJ – Federação Estadual das Instituições de Reabilitação

MIL – Movimento de Inclusão Legal

SEPE-RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

CARTA ABERTA CONTRA O FECHAMENTO DO INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT E INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (2011).

Disponível em: <<https://blogpaulorios.wordpress.com/2011/04/24/carta-aberta-em-defesa-do-instituto-nacional-de-educacao-de-surdos-ines-e-do-instituto-benjamin-constant-ibc/>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

ANEXO C – CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE (2012)

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO (ELABORADA PELOS SETE PRIMEIROS DOUTORES SURDOS BRASILEIROS, QUE ATUAM NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA)

Exmo. Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante: Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua.

Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade. Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine.

A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno.

Por isso, dizer que “A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente” oprime o potencial que muitos alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos. Somos, até o momento, os únicos 7 (sete) Doutores Surdos Brasileiros, atuantes nas áreas de Educação e Linguística.

Cada um de nós é docente de uma das diferentes Universidades Federais Brasileiras, a saber, cinco de nós atuam na Universidade Federal de Santa Catarina, um atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro e um atua na Universidade Federal de Santa Maria. Ensinamos e desenvolvemos pesquisas na área da Linguística da Língua Portuguesa, da Libras e da Educação de Surdos. Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros.

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado.

Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.

Temos cerca de cinquenta Escolas Bilíngues no país; são ainda poucas escolas para atender à demanda das crianças e jovens surdos brasileiros (os Estados Unidos da América, por exemplo, têm cerca de cento e vinte escolas bilíngues). Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade!

Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento.

O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar.

A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropologicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima.

Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional.

Convidamos Vossa Senhoria para ver com os próprios olhos o que estamos falando. Gostaríamos de convidá-lo a visitar as Escolas Bilíngues para Surdos, no Município de São Paulo; lá existem escolas públicas recentemente estabelecidas, num complexo e diverso programa de inclusão escolar.

Também seria muito interessante que visitasse, igualmente, escolas bilíngues como o Instituto Santa Terezinha e o Centro de Educação de Surdos Rio Branco. Verifique a excelência do trabalho nelas desenvolvido, verifique, também, se as crianças surdas estão ali “segregadas”, ou se o ensino que ali recebem é apenas “complementar”.

É preciso reconhecer, Senhor Ministro, que essas escolas não são segregadoras e nem oferecem apenas ensino complementar, mas favorecem um ensino efetivo e eficaz. Posto isso, Senhor Ministro, reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se o pedido de que as Escolas

Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação.

Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011.

Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas. Por isso, Excelência, estranhamos que seu discurso esteja contrário ao democrático processo de construção parlamentar do Plano Nacional de Educação, que tem contado com a legítima participação da principal entidade representativa das comunidades surdas brasileiras, a FENEIS, entre outras entidades.

Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos. Afinal, a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação.

A esse respeito, lembramos enfaticamente que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu Art. 4º, inciso 3, determina que: Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

A essa determinação, a Presidenta Dilma Rousseff deu ouvidos ao elaborar, assinar e publicar o Decreto 7611/2011; assim também o fez, agora, o Relator do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, o Deputado Angelo Vanhoni, vosso correligionário.

Estranhamente, diferentemente do movimento mundial, do movimento científico e do movimento pedagógico, a secretaria do Ministério da Educação, SEESP, agora absorvida pela SECADI, que deu passos consideráveis e importantíssimos para os avanços da política educacional para os surdos, na primeira década do segundo milênio. Nos últimos anos, essa mesma secretaria vem alterando seu discurso, sob a defesa de uma política 'inclusiva plena', com a aplicação de outros conceitos à política de educação bilíngue para os surdos, alicerçada em uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da língua de sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos.

Uma política linguística para a educação de surdos precisa ser guiada por parâmetros científicos, não somente de uma ou outra pesquisa isolada, mas nos parâmetros da maioria das pesquisas que tratam da educação dos surdos. Temos uma língua própria, Senhor Ministro, precisamos de escolas que adotem essa língua, a língua de sinais brasileira, como primeira língua para instrução e para o convívio social.

Por não atender a essa necessidade linguística, o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país.

Confirma essa informação, trechos retirados da Carta-denúncia entregue aos Ministérios Públicos de cada estado brasileiro, em setembro passado (2011), pela FENEIS e pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, e após a qual, a Procuradoria Geral da República instaurou inquérito civil, nos termos do art. 4º da Resolução nº 23/2007 do CNMP, para apurar a possível falta de políticas públicas voltadas aos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras), por parte da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, por meio da portaria 9 de 30 de março de 2012, publicada na seção 1 do Diário Oficial da União nº 69, de 10 de abril de 2012. Seguem, então, os trechos mencionados, com alguns dados do próprio INEP/MEC, publicados em sua página na web:

Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais brasileira, passando de 35.582 matrículas em 2002 a 18.323 matrículas em 2010, depois de ter mantido um crescimento tendencial entre 2002 e 2005 (em 2003, 36.242 matrículas; em 2004, 36.688 matrículas; e em 2005, 35.647 matrículas nessas classes e escolas específicas).

Após a regulamentação da Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, houve um aumento recorde nas matrículas de jovens surdos e com deficiência auditiva na educação básica (somadas as matrículas tanto em escolas e classes específicas quanto em classes comuns da rede regular de ensino): em 2003 o número de alunos matriculados cresceu para 56.024; em 2004, para 62.325; em 2005, para 67.441; e em 2006, para 72.138

Contudo, depois de 2006, quando as matrículas em escolas regulares pela primeira vez ultrapassaram as matrículas em classes e escolas específicas, começa a haver uma queda do número total de alunos surdos [e com deficiência auditiva] no sistema escolar como um todo.

Em 2007, o número desses alunos matriculados reduziu para 63.574; em 2008, para 66.657; em 2009, para 63.036, tendo sido verificado em 2010 uma súbita elevação para 70.823.

Mesmo assim, inferior a 2006 (uma diferença negativa de 1.315 matrículas).² [...] A primeira conclusão a que somos forçados a chegar é a de que a atual condução da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, por ter como centro o fechamento de classes e escolas específicas, ao invés de priorizar

a transformação das escolas ditas regulares em vista de sua adaptação às necessidades dos alunos, na prática, tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo. Entre a Lei 10.436/2002 e o Decreto que a regulamentou, em dezembro de 2005, houve um aumento na matrícula de alunos surdos e com deficiência auditiva.

Esse aumento se fez notar em 2006, quando um número recorde de pessoas surdas e com deficiência auditiva foi registrado nas escolas. A partir de 2007, esse número passou a declinar, apesar do aumento do número de alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolas regulares.

Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema.

Os dados do INEP/MEC, tradicionalmente, juntam os números de alunos surdos e com deficiência auditiva, somente distinguindo-os, como se vê, no intervalo entre 2004 e 2008. 2 Os dados de 2009 e 2010 não puderam ser acessados no site INEP/MEC, porque não se encontram disponíveis lá, de modo que fomos forçados a completar os dados da tabela entre 2002 e 2010 a partir dessas informações da imprensa (Cf. “Minoria surda que estuda sai de sala especial para regular”, notícia publicada em http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/minoria+surda+que+estuda+sai+de+sala+especial+para+regular/n15971_19749750.html < acessada em 07/08/2011 >).

Fica claro que os dados incluídos dos anos anteriores (2007 e 2008) dizem respeito não aos surdos, especificamente, mas a alunos surdos e com deficiência auditiva. O número de surdos incluídos no sistema educacional – mesmo considerando as modalidades comum e específica de ensino – é bem menor do que os números anunciados.

Mais ainda, se entre 2002 e 2006 19.716 novos alunos surdos e com deficiência auditiva ingressaram no sistema educacional geral do país, a partir da política de fechamento das classes e escolas específicas, esse acréscimo baixou, em 2009, para 10.614. [...] Entre 2004 e 2008, o INEP/MEC publicou estatísticas diferentes para surdos e deficientes auditivos.

Se tomarmos somente os alunos surdos, a situação apresenta-se bem mais grave, como se pode ver na tabela a seguir: Alunos surdos em 2004 2005 2006 2007 2008 Classes e escolas específicas: 17.179 28.293 26.750 15.964 14.797 Classes comuns: 10.208 18.375 21.231 16.320 17.968 Total de classes e escolas: específicas e classes comuns: 27.387 46.668 47.981 32.284 32.765 [Tabela elaborada com base nos dados do INEP/MEC].

Nesse caso específico [de alunos surdos, apenas], entre 2005 e 2008 houve uma diminuição de 13.496 matrículas de alunos surdos em classes e escolas específicas, em que gozavam do direito legal constitucional ao ensino na língua de sinais, além do convívio com outros falantes da mesma língua. Em

outras palavras, o número dos alunos surdos que mantiveram seu direito à língua de sinais como língua de convívio escolar e língua de instrução passou para pouco acima da metade entre 2005 e 2008.

Essa grave diminuição dos que gozam desse direito constitucional fundamental não pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens surdos.

Após um aumento de 19.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo. Tomadas as duas modalidades de ensino: classes e escolas específicas e regulares, houve uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas.

A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é de que quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão-simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral, ou seja, acesso este que a Convenção busca proteger e garantir.

Infelizmente, os dados divulgados pelo MEC não são interpretados como deveriam, o que não torna transparente a realidade educacional dos surdos, conforme a apresentamos. Por fim, Senhor Ministro, queremos dizer que nossa reivindicação por Escolas Bilíngues, tal como acima definimos, se apoia na Convenção (particularmente no Art. 24º, inciso 3, e Art. 30º, inciso 4, letras “b” e “c”) e na IDA (International Disability Alliance), órgão da sociedade civil internacional, que aglutina as entidades internacionais dos diversos segmentos das pessoas com deficiência, tendo sido a principal articuladora social responsável pela realização da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, no âmbito das Nações Unidas (e que, por isso mesmo, continua a atuar junto à ONU no acompanhamento e fiscalização da implementação da Convenção).

Segue um trecho do documento elaborado pela IDA, na Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), realizada em julho de 2011, para Revisão Ministerial Anual e que trata da educação bilíngue de surdos (grifos nossos): É importante mencionar que, quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda.

A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos.

[...] Felizmente, o paradigma na educação está se alterando e há um novo foco nos princípios importantes:

- todas as crianças devem ter o mesmo acesso à educação;
- crianças aprendem melhor quando aprendem juntas;

- e (iii) reconhecer e celebrar a diversidade e aumentar as oportunidades para participação igual. Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes, que inclua a língua de sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma.

A transposição dos alunos com deficiências para a educação regular deve levar em consideração o papel importante que o apoio de pares de outras crianças com deficiências pode desempenhar no aprendizado, como para crianças surdas, bem como promover habilidades de liderança das crianças com deficiências.

As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário. Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE.

Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados).

Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros.

Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor. 08 de junho de 2012.

Atenciosamente,

Dra. Ana Regina e Souza Campello Professora Adjunta da UFRJ /Dra. Gladis Teresinha Taschetto Perlin Professora Adjunta da UFSC/ Dra. Karin Lilian Strobel Professora Adjunta da UFSC/ Dra. Marianne Rossi Stumpf Professora Adjunta da UFSC/ Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende Professora Adjunta da UFSC/ Dr. Rodrigo Rosso Marques Professor Adjunto da UFSC/ Dr. Wilson de Oliveira Miranda Professor Adjunto da UFSM