

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SOIARA VAZ DE OLIVEIRA RODRIGUES

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA DO CAMPO E OS
“ALUNOS INCLUSOS”: INTERROGAÇÕES NECESSÁRIAS.**

**CURITIBA
2020**

SOIARA VAZ DE OLIVEIRA RODRIGUES

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA DO CAMPO E OS
“ALUNOS INCLUSOS”: INTERROGAÇÕES NECESSÁRIAS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Linha de Pesquisa – Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Antônia de Souza.

**CURITIBA
2020**

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

R696 Rodrigues, Soiara Vaz de Oliveira.
Prática pedagógica em escola do campo e os "alunos inclusos": interrogações necessárias/ Soiara Vaz de Oliveira Rodrigues; orientadora Prof.^a Dr^a. Maria Antônia de Souza.
120f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2020.

1. Práticas pedagógicas. 2. Inclusão. 3. Educação do campo. 4. Escolas do campo. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.91734

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

SOIARA VAZ DE OLIVEIRA RODRIGUES

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA DO CAMPO E OS "ALUNOS INCLUSOS": INTERROGAÇÕES NECESSÁRIAS

Essa dissertação foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Mestre 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, 17 de dezembro de 2020.

Orientadora: Profº. Drº. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Dra. Rosana Aparecida da Cruz
Profa. da Rede Municipal de Educação de Tijucas do Sul

Profº. Drº. Maria Arlete Rosa
Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Dra. Regina Bonat Pinovski
Universidade Tuiuti do Paraná

Profº. Drº. Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a prática pedagógica em escolas do campo e os “alunos inclusos”: interrogações necessárias. O objetivo central da pesquisa é analisar quais as marcas da prática pedagógica, em alunos “inclusos” na escola do campo. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos trabalhar com o conceito de prática pedagógica, conforme estudos de Maria Antônia de Souza (2016). Com o intuito de aprofundar esse conceito sob o ponto de vista da prática como práxis, trabalhamos em conjunto a obra de Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofia da Práxis*, na qual o autor reforça a práxis como a união dialética entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 1997, p. 185). Os seguintes objetivos específicos foram definidos: Identificar entre os sujeitos, professor, aluno e família, a relação com a prática pedagógica; Identificar a influência das múltiplas determinações na prática pedagógica, de inclusão e a ingerência neste processo. Interrogar disputas político-pedagógicas em torno da concepção de inclusão de pessoas com deficiência. Analisar qual o impacto no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão. A pesquisa caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa e quantitativa, nos termos de Ludke e André (1986). Para isso, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: observação participativa, com registro em diário de campo, nos termos de Tozoni-Reis e Campos (2009, p. 64), coleta feita junto aos professores e alunos no percurso de casa até a escola e a participação na formação continuada, na escola. Como instrumento documental, realizamos uma leitura minuciosa dos seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar – Centro Municipal de Atendimento Especializado (CEMAE), sob termos de Ludke e André (1986, p. 38). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética no Parecer Consustanciado do CEP, sob o número 4.221.177. A pesquisa de campo sofreu alterações devido ao ano atípico para todos os segmentos, causado pela pandemia, que nos obrigou a trabalhar de forma diferente, assim, os encontros com os professores e famílias foram quinzenais. Com a pesquisa, foi possível constatar que, prática pedagógica sob o olhar da práxis só pode ser compreendida na perspectiva da totalidade, reforçando que, os determinantes influenciam, não só a prática pedagógica, mas a base estrutural da educação. Assim, sem a práxis, a exclusão é evidenciada, no plano dos direitos, acendendo políticas contraditórias que elaboram estratégias focadas na diferença, como sintoma da desigualdade social. Iniciamos a pesquisa interrogando a “inclusão”, contudo chegamos ao resultado de que, não se trata nem de inclusão, nem exclusão, a sociedade brasileira traz problemas mais profundos. Que nossa luta não seja contraditória, excluir para incluir, mas que lutemos por novas formas de relações sociais.

Palavras-chaves: Práticas Pedagógicas. Inclusão. Educação do Campo. Escolas do Campo.

ABSTRACT

The object of this research is the pedagogical practice in rural schools and the "included students": necessary questions. The main objective of the research is to analyze which are the marks of the pedagogical practice, in students "included" in the rural school. For the development of the research, we seek to work with the concept of pedagogical practice, according to studies by Maria Antônia de Souza (2016). In order to deepen this concept from the point of view of practice as praxis, we work together the work of Adolfo Sánchez Vázquez, *Philosophy of Praxis*, in which the author reinforces praxis as the dialectical union between theory and practice (VÁZQUEZ, 1997, p. 185). The following specific objectives were defined: To identify, among the subjects, teacher, student and family, the relationship with the pedagogical practice; Identify the influence of multiple determinations on pedagogical practice, inclusion and interference in this process. Interrogate political-pedagogical disputes around the concept of inclusion of people with disabilities. Analyze the impact on the development of the subjects involved in the inclusion process. The research is characterized as being of a qualitative and quantitative nature, in the terms of Ludke and André (1986). For this, we used the following research instruments: participatory observation, recorded in a field diary, in the terms of Tozoni-Reis and Campos (2009, p. 64), collection made with teachers and students on the way home to school and participation in continuing education, at school. As a documentary instrument, we carried out a thorough reading of the following documents: Political-Pedagogical Project (PPP) and School Rules - Municipal Center for Specialized Care (CEMAE), under the terms of Ludke and André (1986, p. 38). The research was approved by the Ethics Committee in the CEP Consustantiated Opinion, under number 4,221,177. The field research underwent changes due to the atypical year for all segments, caused by the pandemic, which forced us to work differently, so the meetings with teachers and families were fortnightly. With the research, it was possible to verify that, pedagogical practice under the perspective of praxis can only be understood in the perspective of the totality, reinforcing that the determinants influence not only the pedagogical practice, but the structural basis of education. Thus, without praxis, exclusion is evidenced, in terms of rights, igniting contradictory policies that develop strategies focused on difference, as a symptom of social inequality. We started the research questioning "inclusion", however we arrived at the result that, it is neither inclusion nor exclusion, Brazilian society brings deeper problems. May our struggle not be contradictory, exclude to include, but that we fight for new forms of social relations.

Keywords: Pedagogical Practices. Inclusion. Rural Education. Rural Schools.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO AUGUSTO PIRES DE PAULA	70
FIGURA 2 – TRAJETO FEITO COM O ÔNIBUS ATÉ A ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO AUGUSTO PIRES DE PAULA	76
FIGURA 3 – TRAJETO FEITO PELAS CRIANÇAS, COM O ÔNIBUS, ATÉ A ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO AUGUSTO PIRES DE PAULA	84
FIGURA 4 – TRAJETO FEITO PELOS PROFESSORES, NA PANDEMIA, COM O ÔNIBUS, ATÉ A ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO AUGUSTO PIRES DE PAULA.....	89
FIGURA 5 – TRAJETO FEITO PELA PROFESSORA AONDE O ÔNIBUS NÃO CONSEGUE IR	92
FIGURA 6 – MEDIAÇÃO NA CASA DA PRIMEIRA CRIANÇA – PERÍODO DA MANHÃ	95
FIGURA 7 – ESCOLA DE SÃO PEDRO, PARA PARA ALMOÇO	97
FIGURA 8 – MEDIAÇÃO NA CASA DA SEGUNDA CRIANÇA – PERÍODO DA TARDE	99
FIGURA 9 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA.....	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MATRÍCULAS NO ENSINO REGULAR DE ALUNOS DE INCLUSÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	15
QUADRO 2 – MATRÍCULAS NO ENSINO REGULAR DE ALUNOS DE INCLUSÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	17
QUADRO 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA/PRÁTICA SOCIAL.....	26
QUADRO 4 – PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA INCLUSIVA	57
QUADRO 5 – EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA	61
QUADRO 6 – EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	61
QUADRO 7 – ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/EDUCAÇÃO DO CAMPO	65
QUADRO 8 - DEFICIÊNCIAS APRESENTADAS PELOS ALUNOS NA ESCOLA	71
QUADRO 9 – ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE ESCOLAS E CMEIS RURAIS/CAMPO DA REDE PÚBLICA NO MUNÍCIPIO DE CAMPO LARGO/PR....	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Cresol – Cooperativas de crédito Rural com Interação solidaria
CECSFA – Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis
CEMAE – Centro Municipal de Atendimento Especializado
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
DI – Deficiência Intelectual
DA – Deficiência auditiva
DV – Deficiência visual
EAD – Educação a distância
EMCAPP – Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IPARDES – Instituto Paranaense De Desenvolvimento Econômico E Social
LBI – Lei Brasileira De Inclusão
LDBEN – Lei de diretrizes e base da Educação Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MST – Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-terra
NUPECAMP – Núcleo de pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
PDL – Programa de Linguagem
PNE – Pessoa com Necessidade Especial
PcD – Pessoa com Deficiência
PPP – Projeto Político Pedagógico
RMC – Região Metropolitana de Curitiba
SEM – Sala de recursos multifuncionais
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	15
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA	23
2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA NA PRÁXIS	27
2.2 DETERMINANTES EXTERNOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	30
2.3 CURRÍCULO COMO DETERMINANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	33
2.4 CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS	38
2.5 ELEMENTOS ARTICULADORES ENTRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	41
3. INCLUSÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERROGANDO OS CONDICIONANTES ESTRUTURAIS DA DESIGUALDADE.....	50
3.1 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	52
3.2 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	59
3.3 RELAÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS ESTRUTURAIS	64
4. TRABALHO DE CAMPO: IDENTIDADE E MARCAS, SOB O OLHAR DO SUJEITO	69
4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
4.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA/PROFESSORES	73
4.3 ANÁLISE DO PLANO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	80
4.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA MOTORISTA/ALUNOS	83
4.5 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA/PROFESSORA, ALUNOS E FAMÍLIA	87
5. CONSIDERAÇOES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

Nossa inquietação sobre o tema prática pedagógica em escola do campo e os “alunos inclusos”: interrogações necessárias, surgiu durante a participação no Observatório da Educação em 2010, Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), momento em que iniciei a pesquisa da graduação sobre o tema Alfabetização e letramento: cadernos em foco, cujo objetivo principal era desenvolver estudos sobre a metodologia do professor e sobre práticas escolares de leitura e escrita, a fim de alertar para as questões de deficiência na formação dos professores que atuam nas escolas do campo.

As múltiplas questões e os múltiplos desafios do cotidiano escolar levam-nos à necessidade de estudar os conceitos de práticas pedagógicas e práticas inclusivas e quais as articulações existentes entre elas. Mesmo com tantas discussões, ainda existem lacunas entre a teoria e a prática. As escolas tentam por meios não específicos integrar crianças e adolescentes com deficiência, sem um atendimento de real qualidade para eles. Algumas instituições já caminham para um avanço, mesmo que vagaroso, em fazer com que esse sujeito esteja legitimamente incluído em seus direitos e deveres.

Diante dessas reflexões, nossa intenção é trabalhar com o conceito de prática pedagógica, conforme estudos de Maria Antônia de Souza (2016), que afirma que, para compreendermos a prática pedagógica no ambiente escolar, faz-se necessário analisarmos os determinantes internos e externos que estão presentes na realidade pesquisada, visto que, conforme enfatiza a autora, a natureza da prática pedagógica reside em sua intencionalidade, no contexto da prática social.

Com o intuito de aprofundar esse conceito sobre o ponto de vista da prática como práxis, trabalharemos em conjunto a obra de Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofia da Práxis*, na qual o autor reforça a união dialética entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 1997, p. 185). Dessa forma, nossa intenção é caracterizar a prática pedagógica como marcada por intencionalidade de natureza política, pedagógica e científica. A prática que se pretende defender, no trabalho com a inclusão nas escolas do campo, vincula-se ao conceito de “práxis criadora”, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo (VÁZQUEZ, 1997, p. 245). Também usamos como referência a “prática dialógica”, entendida como uma via de mão dupla, onde existe a fala e a escuta de ambos os sujeitos, conforme

preceitua Paulo Freire (2019), em especial na sua obra intitulada *Pedagogia do oprimido*. Ambos os autores fazem-nos refletir a práxis como uma forma reflexiva de combater o naturalismo histórico, que desconhece a historicidade do homem como fazedor de sua própria história, caminhando, assim, em uma direção emancipadora, que parte da curiosidade epistemológica, construída pela superação de sua curiosidade ingênua, a qual oferece ao sujeito a capacidade de compreender a si e ao mundo criticamente, com vistas a romper com “verdades” rotuladas socialmente, que podem gerar preconceitos, discriminações e estereótipos.

Freire (2019) afirma que a ação dialógica se faz quando renunciamos a todos os mitos de que se nutre a ação invasora, como podemos ver evidenciado na trajetória de pessoas com deficiência, que têm seu laudo¹ ou condição neurobiológica como determinantes em seus limites, a criança carrega consigo, o olhar médico que “diz” com precisão quem é ele e de que se trata aquilo que aparece com “anormal” ou “diferente” dos demais, assim o laudo serve como função de julgamento, condenação e sentença. Para que haja mudanças, esses sujeitos precisam deixar de serem vistos como estrangeiros e se tornarem companheiros em seu desenvolvimento emancipatório, fazendo-se necessária uma prática dialógica na educação.

Para robustecer nossa pesquisa, trabalhamos com o artigo *Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas*, das autoras Maria Antônia de Souza e Patrícia Correia de Paula Marcoccia (2011), que traz a interface entre a educação especial e a educação do campo, pontuando questões essenciais, como os atendimentos educacionais especializados ofertados, que reproduzem o modelo urbanocêntrico. Assim, as autoras contribuíram para a problematização da questão norteadora da pesquisa: Sob quais determinações têm sido construídas a prática de inclusão nas escolas do campo?

Souza (2016) salienta que a prática pedagógica é marcada por uma intencionalidade coletiva, por um projeto de sociedade expresso na prática pedagógica sob determinações variadas. Para a autora, nas escolas do campo, há um conjunto de práticas pedagógicas marcadas por determinantes externos à escola, sobreposto a ela. A autora elenca alguns desses determinantes, sendo: os aspectos da formação socioeconômica brasileira; as relações de produção, classes sociais; e a

¹ Documento assinado por um especialista em que o profissional descreve os elementos encontrados em um exame, observando as características de normalidade ou alterações existentes.

cultura como prática social e ideológica (SOUZA, 2016, p. 40). Sabemos que ensinar implica em interações reais entre pessoas, as quais manifestam afetividade e, assim, favorecem a troca entre professor e aluno.

Porém, essa relação também depende de fatores não afetivos, como os sociais, econômicos, culturais, pedagógicos, além daqueles ligados às condições de trabalho, por meio das determinações exercidas nas práticas pedagógicas (sejam elas conservadoras, sejam transformadoras), movimentando-se reflexivamente para a dialética, que marca a relação teórico-prática no processo educativo, buscando, assim, direcioná-lo a uma intencionalidade. Quando se trata da escola pública localizada no campo, diversos fatores podem interferir nessa inclusão escolar, a começar pela distância entre a moradia e a escola; os dias letivos sem aulas pela impossibilidade de transporte escolar, em função das estradas precárias e inviáveis durante o período das chuvas; a questão das aulas remotas, que neste período da pesquisa, no ano de 2020, surgiu como forma de dar continuidade à escolarização, e, nos casos de crianças de inclusão, a visão pejorativa, sob a qual as habilidades ainda são moldadas pela ideia de homogeneidade do ser humano, repercutindo em seus direitos e deveres.

Diante desse resumo e das opções investigativas, **o problema central da pesquisa ficou assim definido:** Sob quais determinações têm sido construídas a prática de inclusão nas escolas do campo?

Partindo dessas reflexões, elencamos como objetivo da pesquisa: **analisar a prática pedagógica de inclusão nas escolas do campo, sob o olhar dos sujeitos que vivenciam esta realidade, alunos, família e professores.** Nesse contexto, estudaremos os conceitos de prática pedagógica e prática inclusiva, sob o olhar da práxis e as articulações existentes entre elas.

Como objetivos específicos, foram definidos os seguintes:

- Identificar entre os sujeitos, professor, aluno e família, a relação com a prática pedagógica.
- Identificar a influência das múltiplas determinações, na prática pedagógica, de inclusão e a ingerência neste processo.
- Interrogar disputas políticos-pedagógicas em torno da concepção de inclusão de pessoas com deficiência.
- Analisar qual o impacto no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão (alunos).

1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Partindo da problemática: Sob quais determinações têm sido construídas a prática de inclusão nas escolas do campo? A pesquisa está sendo realizada em Campo Largo/PR, Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Ela caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa, pois trazemos a interpretação dos dados analisados, e quantitativa, por trazer tabelas e quadros, nos termos de Ludke e André (1986). Para isso, recorremos ao capítulo de Souza, Festa e Rodrigues (2018), na qual as autoras elaboraram um quadro sobre a situação da inclusão nos municípios da RMC. Assim, reproduzimos o quadro a seguir, com o intuito de indicar que, no primeiro momento, foi feito um mapeamento da situação da inclusão escolar no ensino regular no campo e na cidade.

O quadro 1 traz os números de matrículas na educação especial, onde as APAEs² entram como escolas particulares, levando em conta a dependência administrativa, incluindo campo e cidade sem distinção.³

QUADRO 1 – MATRÍCULAS NO ENSINO REGULAR DE ALUNOS DE INCLUSÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA MUNICÍPIO.

Município	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
Adrianópolis				47	47
Agudos do Sul			7	43	50
Almirante Tamandaré				147	147
Araucária				85	85
Balsa Nova			47		47
Bocaiúva do Sul			16	82	98
Campina Grande do Sul				100	100

² Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

³ “São computados a modalidade de educação infantil, creche, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. Refere-se ao aluno que é de turma exclusiva com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades e/ou superdotação (classes especiais)” (IPARDES, 2016, *apud* SOUZA; FESTA; RODRIGUES, 2018, p. 290).

Campo do Tenente				20	20
Campo Largo			213	157	370
Campo Magro			28		28
Cerro Azul			51		51
Colombo			263	205	468
Contenda			19	51	70
Curitiba		293	1.525	3.049	4.867
Doutor Ulysses		873	584		1.457
Fazenda Rio Grande			123	162	285
Itaperuçu				119	119
Lapa			34	114	148
Mandirituba			3	99	102
Piên			1	30	31
Pinhais			108	64	172
Piraquara			45	104	149
Quatro Barras			46		46
Quitandinha			7	63	70
Rio Branco do Sul				121	121
Rio Negro			98	30	128
São José dos Pinhais			151	299	450
Tijucas do Sul			18	50	68
Tunas do Paraná				32	32
Total	1.166	3.387	5.273	9.826	

Fonte: Souza, Festa e Rodrigues (2018, p. 291).

Com base no quadro anterior, verificamos que houve aumento significativo nas matrículas no ano de 2019 na educação especial em relação ao ano de 2016 nos municípios da RMC, como pode ser visto no Quadro 2, a seguir. O aumento maior foi na rede particular de ensino, incluindo as APAEs, com o município de São José dos Pinhais com o maior número na rede privada, seguido de Colombo com maior número

na rede municipal, levando em conta a dependência administrativa, incluindo campo e cidade sem distinção.

QUADRO 2 – MATRÍCULAS NO ENSINO REGULAR DE ALUNOS DE INCLUSÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.

Município	Federal	Estad ual	Munic. 2016	Munic. 2019	Particular	Total
Adrianópolis				9	47	56
Agudos do Sul			7	53	43	103
Almirante Tamandaré				137	147	284
Araucária				114	85	199
Balsa Nova			47	47		47
Bocaiúva do Sul			16	79	82	177
Campina Grande do Sul				105	100	205
Campo do Tenente				28	20	48
Campo Largo			213	151	157	521
Campo Magro			28	28		28
Cerro Azul			51	51		51
Colombo			263	211	205	679
Contenda			19	54	51	124
Curitiba		293	1.525	2914	3.049	7781
Doutor Ulysses		873	584	584		1.457
Fazenda Rio Grande			123	198	162	483
Itaperuçu				127	119	246
Lapa			34	119	114	267
Mandirituba			3	103	99	205
Piên			1	34	30	65

Pinhais			108	80	64	252
Piraquara			45	109	104	258
Quatro Barras			46	46		46
Quitandinha			7	72	63	142
Rio Branco do Sul				117	121	238
Rio Negro			98	29	30	157
São José dos Pinhais			151	309	299	759
Tijucas do Sul			18	48	50	116
Tunas do Paraná				38	32	70
Total		1.166	3.387	5.994	5.273	15.064

Fonte: Ipardes⁴ (2018).

Partindo dessa análise, a escolha pela Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula na região metropolitana de Curitiba, em Campo Largo/PR, justifica-se por sua história e por ter, em sua direção, a Prof.^a M. Marilei de Fátima Ferreira Gonçalves, que faz parte do grupo de pesquisa NUPECAMP, da Universidade Tuiuti do Paraná, na qual também concluiu o mestrado pesquisando sobre *Povos e comunidades tradicionais: Relações com a educação do campo.*⁵

Para uma melhor compreensão, realizamos na escola escolhida uma leitura minuciosa do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Ação do Centro Municipal de Atendimento Especializado (CEMAE – fonoaudiologia e fisioterapia). No início, o CEMAЕ contava com uma profissional de psicologia, porém, a profissional ficou pouco tempo na instituição pelo fato de morar no centro da cidade, deslocando-se duas vezes na semana até o Distrito de Três Córregos, o que a fez optar por trabalhar em outra instituição, não havendo reposição dela no CEMAЕ. Realizamos também a leitura do Regimento Escolar de 2019 e, posteriormente, visitas às comunidades e contato com algumas famílias.

⁴ “São computados a modalidade de educação infantil, creche, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. Refere-se ao aluno que é de turma exclusiva com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades e/ou superdotação (classes especiais) ” (IPARDES, 2020).

⁵ https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_84a775a3dafcaee90651db5f695327a7 LINK da Dissertação.

Sob termos de Ludke e André (1986, p. 38), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos tema ou problema, por um estudo minucioso de documentos. A Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula, localizada em Campo Largo/PR, na qual está sendo realizada a pesquisa, conta com 32 funcionários, sendo 17 professores no total, 8 moradores do centro de Campo Largo e 9 da comunidade local. São 11 alunos de inclusão, matriculados no ensino regular, 4 alunos em classe especial, 5 em sala de recurso, totalizando 20 alunos com deficiência – seguidos dos seguintes laudos, Síndrome de Down, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual e autismo, porém, após o contato com professores e famílias, observamos que existem crianças com dificuldades de aprendizagem, que não apresentam laudos.

A escola oferta as seguintes modalidades: Ensino Fundamental de 9 anos, de acordo com a Resolução Estadual n.º 3.057/10; Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos de acordo com a Resolução Estadual n.º 5.122/12; Centro de Atendimento na Área Visual de acordo com a Resolução n.º 2.137/06; em processo de cessação para 2020 e abertura de Sala Multifuncional – Área Visual; Centro de Atendimento na Área da Surdez de acordo com a Resolução n.º 1.689/09; em processo de cessação para 2020, abertura de Sala Multifuncional – Área da Surdez; Classe Especial, área Deficiência Mental de acordo com a Resolução Estadual n.º 3.401/07; Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – Ensino Fundamental (anos iniciais) área da deficiência intelectual, deficiência física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, de acordo com a Resolução Estadual n.º 5106/12. O Centro Municipal de Atendimento Especializado (CEMAE) conta com atendimento nas áreas da deficiência intelectual e física, de acordo com o Decreto Municipal n.º 24/08, tendo os seguintes programas: Estimulação Essencial de 0 a 3 anos e 11 meses, Apoio Pedagógico de 4 a 6 anos e 11 meses, Programa de Linguagem (PDL) – Abordagem Educacional para Alfabetização, Letramento e Acompanhamento em Fonoaudiologia e Fisioterapia. O CEMAE realiza 113 atendimentos nas especialidades de fonoaudiologia e fisioterapia. As comunidades hoje atendidas pela escola são quilombolas, faxinalenses e agricultores.

A escola tem uma área total de 25.953,62 m² e de 1.297,75 m² de área construída, com 15 salas de aula, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala

de direção, uma biblioteca, depósito para material de expediente, depósito de merenda escolar, refeitório aberto, uma sala de recursos multifuncionais (SEM) que faz uso junto com o Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis (CECSFA), 5 salas consultório (pequena) no CEMAE, uma quadra externa, pátio da educação infantil fechada e ginásio esportivo. No mesmo terreno, encontra-se o Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis, que atende a alunos de 6.º ao 9.º ano e Ensino Médio e a Escola Municipal do Campo Professora Doraci Rodrigues Machado - –Educação Infantil e Ensino Fundamental na Modalidade Educação Especial, que atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à EJA.

Com observação registrada em diário de campo, nos termos de Tozoni-Reis e Campos (2009, p. 64), temos como objetivo compartilhar a experiência de utilização da observação e registro no diário de campo como método de coleta de dados, desvendando os desafios e as facilidades relacionados ao cotidiano em relação ao trajeto percorrido pelas crianças no ônibus escolar, como também as práticas pedagógicas utilizadas na aprendizagem delas e adaptações curriculares. No momento inicial da pesquisa, participamos de períodos de observação junto aos professores, no percurso feito por eles, com o ônibus cedido pela prefeitura, sendo o transporte aconchegante, em um ônibus leito que sai do terminal, no centro da cidade, levando os professores até a comunidade na qual a escola está localizada. Porém, com o início da pandemia, houve alteração do ônibus que transporta os professores, sendo hoje veículo cedido da prefeitura, um ônibus de linha pequeno, sob a justificativa de que o valor disponibilizado pelo município precisa ser direcionado para outras prioridades, visto que os professores vão à escola apenas duas vezes na semana, não sendo necessário, segunda a secretaria de educação, o ônibus mais confortável.

Participamos da semana pedagógica realizada em fevereiro de 2020, bem como do trajeto feito pelos alunos no ônibus, cedido pela prefeitura, que os conduz até a escola. O transporte não tem adaptações, sendo um ônibus de linha, contando com alguns alunos com deficiência, que fazem o percurso junto aos professores no ônibus leito, um pouco mais aconchegante. O objetivo de participar desse trajeto junto aos alunos é analisar se existem adaptações, exigidas por leis, entendendo que o percurso feito de casa até a escola interfere no aproveitamento desse sujeito no momento da aprendizagem, sendo notório que a realidade social do aluno e do

professor fica relegada em segundo plano, não sendo considerado problema extraclasse.

Entendemos que os determinantes externos, como pontua Souza (2016), deveriam fazer parte da discussão sobre os fatores que influenciam no processo ensino-aprendizagem, a fim de evitar um olhar superficial frente ao aprender.

Com o momento atípico que vivenciamos em março, sendo necessário o afastamento social, aguardamos o retorno das aulas para iniciarmos a pesquisa junto às famílias, o que aconteceu no mês de agosto, após a liberação da Secretaria da Saúde. Os professores iniciaram o contato presencial com os alunos com deficiência, visto que a escola conta com 24 famílias sem acesso à tecnologia disponibilizada pela Secretaria da Educação para dar continuidade às atividades educacionais que se estabeleceram por vídeos pelo aplicativo *WhatsApp*, no qual os alunos assistiam às mediações e faziam as atividades impressas, que eram pegas na escola pela família, porém, não estava sendo efetivo para as crianças. Assim participamos junto aos professores dessas idas às casas, podendo ter esse contato junto às crianças e às famílias.

Compreendemos que a relevância da pesquisa é social, uma vez que pode contribuir para além do fortalecimento da identidade dos Povos e Comunidades Tradicionais nos espaços escolares, como a visibilidade de pessoas com deficiência e atendimento de suas demandas para que alunos possam se autoafirmar e se reconhecer como sujeitos de direitos. Tem também relevância acadêmica, pois pouco se discute a temática relacionada à educação do campo sob o olhar dos sujeitos participantes dessa inclusão tão falada retoricamente. Portanto, os resultados da pesquisa podem instigar professores, comunidades e alunos na busca de novas práticas pedagógicas inclusivas na concepção da práxis, oportunizando novos conhecimentos sobre a educação do campo e a inclusão, valorizando os sujeitos em suas diferenças e experiências.

Desse modo, aos docentes não cabe somente discutir as leis que amparam a inclusão, mas desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, que contemplem o diverso, o plural existente na educação, sobretudo, nas escolas do campo. A partir desse entendimento, na busca da apreensão da totalidade, desenvolvemos, então, o primeiro capítulo, analisando o conceito de prática pedagógica e prática pedagógica inclusiva, buscando pontuar sob quais determinantes elas são organizadas e vivenciadas, como também quais articulações existentes entre elas sob o olhar da

práxis. Analisamos a prática pedagógica fundamentada na práxis, trazendo os reflexos dos determinantes externos na prática pedagógica do professor, como também o currículo como um importante influenciador externo dessa prática. Junto a essa análise, buscamos entender qual a concepção de prática inclusiva, tendo como base os seguintes autores: Souza (2016), Franco (2012) e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução n.º 2/2001, levantando, assim, os elementos articuladores entre a prática pedagógica e a prática inclusiva.

No segundo capítulo discutimos os elementos estruturais entre a Educação Inclusiva e a Educação do Campo, momento em que analisamos qual a interface existente entre a inclusão e as Escolas do Campo.

No terceiro capítulo, analisamos os elementos estruturais, onde se interligam e quais as causas dessa conjuntura na inclusão nas escolas do campo.

No quarto capítulo, apresentamos a realidade dos sujeitos com deficiência e suas famílias, com também as dificuldades vivenciadas pelos professores da Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula, no município de Campo Largo/PR. Para isso, organizamos um diário de campo, tendo por objetivo relatar as experiências vivenciadas no percurso feito por alunos e professores, com o ônibus cedido pela prefeitura, como também a observação participativa, vivenciada com os professores na formação pedagógica no início do ano, seguido da análise deles.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo tem como objetivo trazer o debate sobre as concepções de prática pedagógica e prática inclusiva com foco nas escolas do campo, analisando qual a articulação existente entre elas. O aporte teórico constitui-se de obras que explicitam as categorias fundamentais para entendermos a relação entre as práticas pedagógicas e as práticas inclusivas, estando ambas, sob uma estrutura ideológica que se influenciam coletivamente em disputa, com dois projetos de sociedade, no que se refere aos fatores econômicos, históricos, sociais e políticos, um ligado ao sistema capitalista e outro à formação humana dos sujeitos, como a diferença entre a prática e a práxis do educador. O aporte teórico se delineou principalmente das discussões dos seguintes autores: Vázquez (1997), Freire (2019), Nadal (2016), Souza (2016) e Franco (2012).

O conceito de prática pedagógica Souza (2016) sustenta que para se ter uma prática pedagógica faz-se necessário intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados e definidos de modo consciente. Para a autora a prática pedagógica pode servir para conservar relações ou transformá-las.

Igualmente, Nadal (2016) corroborando com Souza (2016) entende que o processo educativo se faz, também, a partir de uma intencionalidade política (NADAL, 2016, p. 19).

Franco (2012), por sua vez, afirma que a prática pedagógica não existe por si mesma, mas ela é um ato político, pleno de intencionalidade, articulado com a visão de mundo que se tem, como a concepção de sociedade, de escola, de formação, de professor, de aluno e de conhecimento. Assim, para entender o conceito de prática pedagógica, é preciso nos atermos aos determinantes que influenciam nossa realidade.

Souza (2016) assegura que ensinar implica na interação real entre pessoas, manifestando afetividade, o que favorece a troca entre professor e aluno. Porém, essa relação também depende de fatores não afetivos, como os sociais, econômicos, culturais, pedagógicos e aqueles ligados às condições de trabalho, mediante as determinações exercidas nas práticas pedagógicas (sejam elas conservadoras, sejam transformadoras), no sentido de mover-se reflexivamente em direção à dialética que marca a relação teórico-prática no processo educativo, buscando, dessa forma, direcioná-lo a uma intencionalidade.

Souza (2016) afirma que:

[...] toda prática social é educativa, no sentido amplo da palavra educação. Para a prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar relações ou para transformá-las. (SOUZA, 2016, p. 17).

Nesse sentido, a prática transformadora é revestida de crítica, a qual questiona as determinações. Já a prática conservadora existe pautada pelas determinações internas e externas.

Franco (2012, p. 95) enfatiza que a prática docente e a prática pedagógica se entrelaçam em suas concepções, por isso se fazem necessários estudos sobre a prática. A autora manifesta preocupação em relação à prática docente ser vista apenas como técnica, sem uma base consistente de sustentação. Com isso, percebemos que a prática docente é derivada das práticas pedagógicas, visto que não se encontra isolada de um todo, mas se fundamenta nestas, as quais lhes aferem sentido e direção. Nesse contexto, pensar em prática pedagógica não é pensar somente na ação pedagógica em sala de aula, mas se faz necessária uma didática que inclua a reflexão sobre essa ação e que busque, assim, diversas fontes de informação de forma autônoma e crítica, que valorizem a cultura institucional e tragam problematizações referentes à comunidade no sentido de que a prática pedagógica se transforme em práxis, resultando numa prática transformadora.

Nadal (2016, p. 17) ressalta que “[...] a prática pedagógica é aquela que se movimenta reflexivamente frente à dialética que marca a relação teórico-prático no processo educativo, buscando direcioná-la a uma dada intencionalidade”. Entendemos, então, que os conhecimentos advindos da profissão são importantes para o docente avaliar a sua própria prática, uma vez que nesse momento de autoanálise ele poderá identificar em quais condições ocorrem o seu trabalho, observando e refletindo sobre as limitações e as dificuldades de sua ação docente.

O ato pedagógico contém contradição, pois trafega entre emancipação e domesticação, uma semelhança muito delicada, que se constituirá segundo a estima da liberdade do outro. Na visão de Franco (2012), querer ensinar é crer na educabilidade do outro, no entanto, querer aprender é, também, crer nas possibilidades que o outro pode oferecer. Isso implica entender que o trabalho pedagógico está vinculado ao mundo real, tomando o espaço escolar como centro nuclear da presença viva da cultura, que requer um processo de organização e rigor

metodológico, sem se abster do diálogo e da reflexão como instrumentos condutores da relação no processo de ensino-aprendizagem.

Mas, enfim, o que é prática pedagógica? Para Franco (2012), por se tratar de uma concepção que a comprehende na perspectiva de sua totalidade, práticas pedagógicas são aquelas que:

Se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nessa perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. (FRANCO, 2012, p. 154).

De acordo com a mesma autora, a prática pedagógica entendida como prática social precisa oferecer ações didáticas ante as questões sociais da vida dos alunos, não reproduzindo, cega e mecanicamente, a modelagem imposta pela sociedade (FRANCO, 2012, p. 154). Para isso, precisamos entender que a escola é uma instituição integrante da totalidade da organização social.

Mas por que social? A educação é um direito fundamental de todos, que perpassa o desenvolvimento humano, por meio do ensino e da aprendizagem, que visa desenvolver e estimular a capacidade intelectual do sujeito. Assim, a prática social na educação constitui um processo único de aprendizagem associado à formação escolar, familiar e social, podendo ser formal ou informal.

É válido ressaltar que a educação não se limita à instrução ou à transmissão de conhecimento, pois comprehende o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aprimorando habilidades e competências. Nessa perspectiva é que Paulo Freire julga não mais ser possível existir no mundo sem nele estar inserido, ou, no dizer do próprio Freire:

Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo a imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (FREIRE, 2010, p. 52).

Assim, a educação sendo histórica e social, apresenta-se em formas específicas: no trabalho, na arte, na política, na escola etc., além de seu aparecimento individual e coletivo efetivado nas relações sociais. Historicamente, os sujeitos sociais elevam sua consciência sobre seu mundo imediato. A partir dos autores citados no

Quadro 3, a seguir, podemos entender que a prática social sob o olhar da práxis não vem apenas para interpretar o mundo, mas para transformá-lo.

QUADRO 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA/PRÁTICA SOCIAL

PRÁTICA PEDAGÓGICA	PRÁTICA SOCIAL
Transferir conhecimento (FREIRE, 2010).	“Criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 47).
Dimensão da prática social (SOUZA, 2016).	Categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos etc. (SOUZA, 2016, p. 40)
<i>Poiesis</i> – saber não reflexivo (VÁSQUEZ, 1997).	Atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade (VÁSQUEZ, 1997).

Fonte: A autora (2020).

Corroboramos com Souza (2016) ao entender a prática pedagógica como extensão da prática social. A prática pedagógica, ao ser transformada em práxis, exercício de reflexão contínuo e coletivo, concretiza o processo pedagógico, organizando-se para potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo conduzido por um pensamento reflexivo, fundamentando a prática pedagógica com a práxis. Nas citações acima, entendemos, então, que prática pedagógica, compreendida como extensão da prática social transformadora não se reduz ao mero praticismo, tampouco só a teorização. Nessa inclusão, relação teoria e prática são indissociáveis. Assim, a compreensão da realidade é sustentada na reflexão teórica, entendendo a prática pedagógica como uma atividade social transformadora, ou seja, a práxis.

2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA NA PRÁXIS

Para se pensar a prática pedagógica sob o ponto de vista da práxis, é preciso se dedicar à tarefa do pensamento. Amaral Filho (2018, p. 51) afirma que “[...] devemos exercitar o pensamento por meio de um autor, não por uma adesão cega

àquilo que foi pensado por primeiro pelo fundador de uma tradição”, entendendo, então, que devemos pensar com base no autor, sem utilizá-lo como MULETA, mas dialogando com ele. No mundo da ciência, existem vários portos seguros, nos quais até mesmo grandes autores se agarram, acreditando encontrar neles ancoradouro. Ainda hoje vivemos em um mundo regulado pelo paradigma cartesiano, em que se é estabelecido um modelo padrão a ser seguido, o que não é práxis.

Vázquez (1997) comprehende a práxis como atividade social transformadora. O autor nos traz dois conceitos, sendo eles: *poiesis* e práxis. A *poiesis*, para o autor, é uma forma de saber fazer não reflexiva, e a práxis, uma ação reflexiva (VÁZQUEZ, 1997, p. 5). Nessa perspectiva, a prática docente não se fará comprehensível como forma de *poiesis*, ou seja, como ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas. A prática pedagógica, de modo amplo, só adquirirá lucidez quando for conduzida por critérios éticos, imanentes, inseparáveis de sua essência, a práxis, pois só assim será possível distinguir prática de práxis. Nesse sentido, a práxis é entendida como uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas da atividade, mas também as subjetivas.

Assim, a práxis não é apenas atividade social transformadora, no sentido de transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, de tecnologias, mas uma atividade transformadora com relação ao próprio homem, que, na mesma medida em que atua sobre a natureza, transformando-a, produz e transforma a si mesmo.

Essas semelhanças são mais bem compreendidas quando percebermos que os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento e são originários da tradição cultural e dos grupos sociais – como os saberes experienciais, que são conhecimentos constituídos pelos próprios professores em seu trabalho docente, no cotidiano escolar, os quais se integram às suas práticas individuais e coletivas, tornando-se *habitus*, entendido aqui como capital cultural incorporado. Embora a prática teórica não seja, por si só, a práxis, ela proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade (VÁZQUEZ, 1997). Assim, se a teoria não transforma o mundo, “[...] pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão trazer com seus atos reais, efetivos tais transformação” (VÁZQUEZ, 1997, p. 207).

Práxis é indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência (FORTUNA, 2015, p. 15).

Em suma, compreendemos a práxis como prática social transformadora, não se reduzindo ao mero praticismo, tampouco à pura teorização. Nessa compreensão, teoria e prática são indissociáveis. A compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, a práxis. A atividade transformadora é, então, atividade informada teoricamente.

Ao analisarmos a práxis e a prática pedagógica, somos levados a uma concepção tradicional de educação associada a uma realidade excludente. Sob a mesma vertente, a pedagogia e a prática pedagógica aparecem no discurso separadas das práticas educativas dos sujeitos sociais e, em particular, dos que lutam por transformação social. Com o propósito de resgate do conceito de práxis associado ao conceito de prática pedagógica, entendemos que a teoria e a prática são elementos interligados, porém, interdependentes, mas ambas são necessárias e se complementam por meio da práxis, pois o sentido de uma está na relação com a outra. Assim, “[...] a prática sem a teoria, desprovida da reflexão filosófica, constitui-se em atividade cega e repetitiva” (AMARAL FILHO, 2018, p. 52). Sob a perspectiva da práxis, a prática pedagógica requer pensar as determinações internas e externas e quais as interferências destas nela mesma.

Reforçamos, então, que o conceito de prática pedagógica vai além da sala de aula, partindo de um processo social que envolve a esfera escolar e as relações sociais que produzem a aprendizagem, abrangendo, assim, as relações sociais que marcam a sociedade brasileira – a exemplo da exclusão, da desigualdade social e das relações de poder e de alienação, além de um currículo restritivo no que se refere à formação de pessoas com deficiência, pois sustenta que elas devem se ajustar a um modelo excludente de sociedade. Como observa Arroyo (1992, p. 47), “[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar”, e o currículo não está imune a essa cultura.

Percebemos, assim, que a educação, em especial nas escolas do campo, ainda segue rationalidades que afirmam ser a função da escola formar pessoas para se ajustar à sociedade, mantendo o *status quo*. Ainda hoje a exclusão é um dos grandes problemas da atual sociedade, mesmo trazendo nas Diretrizes Curriculares da

Educação Especial os princípios fundamentais da inclusão, como a formação consciente do sujeito e seus deveres. Percebemos no currículo, entendido como determinante externo, um distanciamento dos elementos que favorecem a inclusão desses discentes, deixando evidenciar a exclusão destes, o que demonstra, assim, o apego às teorias tradicionais, mesmo que retoricamente se expresse diferente.

Freire (2019) reforça que os caminhos a serem percorridos, ética e esteticamente na educação, percorrem, desde a concepção da educação formal, o compromisso, a coerência, o respeito profissional e a mudança, na busca de sujeitos conscientes de seu papel numa sociedade democrática. A relação teoria e prática atravessa o compromisso existente por parte dos sujeitos na construção dos saberes e na transformação da sociedade. Sendo assim, dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam conversar, não podendo existir separação entre elas. O autor convida o professor a criar condições e possibilidades na aprendizagem, reforçando a necessidade de se pensar essa prática, a fim de transformá-la em práxis, com uma reflexão e uma ação sobre o mundo na intenção de transformá-lo. A prática pedagógica sob o olhar da práxis deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço, não podendo ser reduzida a um conjunto de técnicas. O objetivo principal da práxis é a compreensão e a interpretação do papel de cada educador no mundo. Assim, nossa ação torna-se um ato político, visto que ela pode mostrar ou ocultar a realidade. Consequentemente, o professor deve fazer uma opção política, o que irá implicar na escolha dos métodos, princípios e valores que estarão presentes em sua ação. Por isso, entendemos que toda ação educativa comporta um aspecto político, pois ela pode ou não mudar as relações sociais.

Paulo Freire sintetiza o sentido de práxis ao reforçar que: “Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a ‘leitura’ do contexto social ao qual ela se refere” (FREIRE, 2019, p. 29). Em outra passagem, o autor acrescenta: “Tanto no processo educativo, como no ato político, uma das questões fundamentais, seja a clareza em torno, de a favor de quem e de quê... fazemos à educação... e desenvolvemos a atividade política” (FREIRE, 2019, p. 27). E acrescenta logo a seguir: “Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política” (FREIRE, 2019, p. 27).

Podemos entender então que a prática pedagógica exterioriza a natureza intencional no contexto da prática social, o que nos leva às seguintes indagações:

Quais são os objetivos e a intencionalidade pedagógico-política da prática pedagógica? Qual o papel dos determinantes internos e externos dessa prática? Analisaremos essas questões na sequência.

2.2 DETERMINANTES EXTERNOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tratar a prática pedagógica sob o olhar da práxis requer pensar as determinações internas e externas dessa prática, partilhando da compreensão de Souza (2016, p. 42), a qual ratifica que a prática pedagógica é entendida como processo de trabalho com dimensões da prática social, influenciada por determinantes internos e externos, vinculado a uma concepção de sociedade e educação. Este capítulo busca evidenciar os reflexos desses determinantes e suas interferências no trabalho docente no que se refere à inclusão de crianças com deficiência.

Souza (2016, p. 52) conceitua os determinantes como elemento ou propriedade que tem o poder de influenciar, modificar e/ou direcionar uma prática, mesmo que ela seja pensada de forma crítica, portanto como práxis, como unidade teoria-prática.

A autora também aponta alguns desses determinantes externos, sendo eles as diretrizes curriculares, o currículo da escola, a legislação educacional, como também materiais provenientes de cooperativas, organizações etc. como Sebrae⁶, Cresol⁷ entre outras desenhadas para a escola, mas não com a escola.

Como determinantes internos, a autora elenca: rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, e as diferentes formas de condução da prática pedagógica, que podem interferir de diversas maneiras no resultado efetivo da ação educativa.

Souza (2016, p. 38) enfatiza que vinculado à prática pedagógica encontramos as diretrizes curriculares nacionais, avaliações nacionais da aprendizagem escolar, currículo escolar e processos de formação continuada de professores, pensada PARA os docentes, mas não COM os docentes.

Citando Marx, a autora (2016, p. 53) ainda reforça que ao fazermos nossa própria história, não fazemos como queremos, pois existem legados e tradições do passado que nos oprimem e aqui podemos entender que tanto a construção das

⁶ Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

⁷ Cooperativas de Crédito Rural com interação solidária.

diretrizes curriculares, quanto do currículo escolar, entre outros documentos citados acima, são sintomas de uma realidade contraditória, pois sua base é formada na ideia de alienação, destruindo, assim, de forma devastadora, direitos à liberdade constituídos ao longo dos anos.

Como reforça Freire (2019), a educação para os direitos humanos e para a participação do cidadão é a luta pela democracia e pelo seu constante aperfeiçoamento. “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue à liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 2019, p. 192).

Desde a sua construção, a ideia de currículo justifica-se sob a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, estimados menos importante, na busca de objetivos únicos na escolarização de massa (SILVA, 2017, p. 25).

Kliebard (1980) apresenta o aspecto histórico da produção discursiva de currículo produzida sob a influência de Taylor e vastamente espalhada por Bobbit. Se tomarmos a definição de teoria trazida pelos autores, veremos consolidado na fala de Bobbit o currículo como modelo burocrático, fundamentado nas técnicas de administração científica, cujo objetivo é o de moldar o ser humano para desempenhar eficientemente um papel para o qual estava predestinado.

Nessa configuração, percebe-se a preocupação na organização do que ensinar nas atividades educacionais. Na teoria tradicional, o currículo deveria conceber uma escola que funcionasse de forma semelhante a uma indústria. A sua preocupação estava voltada à eficiência, à produtividade, à organização e ao desenvolvimento e deveria ser essencialmente técnico, com uma educação vista como um processo de moldagem.

Assim, o cotidiano escolar é compreendido como espaço de desenvolvimento do trabalho docente, no qual acontecem as múltiplas relações sociais entre aprendentes e ensinantes e se desenvolve, efetivamente, o processo de ensino sistematizado dos bens culturais produzidos pela humanidade. Logo, a prática pedagógica pensada e vivida na escola reflete concepções, princípios e posturas de um determinado tempo histórico, apropriados pelos docentes e recontextualizados no processo interpretativo da realidade educativa.

Assim, o objetivo desse subcapítulo é entender quais questões estariam subjacentes à situação descrita acima.

Ao perceber as questões subjacentes aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas instituições escolares, a esfera pertinente aos determinantes internos e externos emerge como instância articuladora dos fatores estruturantes e interventoras dessa prática pedagógica, envolvendo a atuação de quem ensina e de quem aprende. Segundo Souza (2016), existe uma relação direta entre a qualidade das práticas pedagógicas e os diversos determinantes internos e externos com as relações interpessoais entre o corpo docente e discente e como se configuram no cotidiano escolar. Isso significa assumir que essa diversidade acarreta consequências importantes para a ação educativa.

Para autora, a prática pedagógica expressa um processo de trabalho, que pode estar no mundo escolar ou fora da escola, e que possui intencionalidade (podendo também ser determinada) pela prática social e pelo conjunto das relações de determinada sociedade (SOUZA, 2016, p. 45). Ao partir da premissa de que os determinantes externos e internos podem interferir no resultado da ação educativa, perguntamo-nos como essas interferências contribuem para a exclusão de crianças com deficiência, lembrando que determinante é aquele elemento ou propriedade que tem o poder de influenciar, modificar e/ou direcionar uma prática, mesmo que ela seja pensada de forma crítica (SOUZA, 2016, p. 52).

Nesse contexto, observamos ainda as implicações das políticas nacionais direcionadas à Educação Básica, em relação à dinâmica escolar, que torna a práxis como uma estruturação inútil diante da dinâmica do cotidiano escolar, ou seja, como educar para emancipação se a estrutura escolar tolhe do professor o ato de refletir, sabendo que a práxis não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivo (SOUZA, 2016, p. 52).

Na última década, a ênfase dada à inclusão tem sido um dos grandes desafios atribuídos a educadores e gestores de escolas públicas e privadas no Brasil. Um dos maiores obstáculos nessa caminhada diz respeito à prática pedagógica, ao planejamento e ao desenvolvimento de uma base curricular que contemple alunos com deficiência na diversidade escolar, bem como formação de profissionais capazes de atuar de forma cooperativa no compartilhamento de experiências e conhecimentos, além de uma intensa troca entre a instituição familiar, a comunidade e a escola. Conforme o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, incluir vem do latim e significa:

Includere; verbo transitivo direto; compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar entre outros; pertencer com outros. Sem dúvida, o verbo incluir apresenta uma ideia de estar presente, isto é, fazer parte de construir junto (FERREIRA, 2004, p. 1088).

Assim elencamos o currículo como um dos determinantes a serem analisados, visto que o currículo escolar é um elemento enriquecedor do trabalho do professor/educador, tanto no contexto formal quanto no contexto não formal. Ele é de suma importância para a vida e para o planejamento docente, pois possibilita ao professor a organização dos conteúdos e das atividades de forma clara, crítica, autônoma, reflexiva, ativa e democrática, sendo um recurso do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento significativo dos discentes na sociedade. A lei indica que compete à escola a elaboração de sua proposta pedagógica. Ainda justificando a escolha do currículo para análise, pontuamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) identifica os delineamentos gerais para a organização do trabalho pedagógico nas escolas. No art. 27 da lei que trata da educação básica, podemos destacar que:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão ainda, as seguintes Diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 1996).

Assim, para uma melhor análise, centraremos atenção ao currículo como um dos determinantes de influência na prática pedagógica.

2.3 CURRÍCULOS COMO DETERMINANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A teorização do currículo escolar se iniciou com Ralph Tyler em 1949, compondo o modelo considerado clássico das teorias tradicionais de currículo, influenciando o mundo até hoje em dia. A construção teórica de impacto mais duradouro, na área do currículo, foi o programa elaborado por Ralph Tyler, para a disciplina Educação 360, da Universidade de Chicago, divulgado sob o título: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, ideia mais conhecida como os princípios de

Tyler (KLIEBARD, 2011, p. 2). O autor fala que a ideia de Tyler em trazer a racionalidade para o currículo foi acanhada de início, porém, com o passar do tempo, transformou-se em um dogma.

A ideia de currículo justifica-se como a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, estimados como menos importantes, na busca de objetivos únicos na escolarização de massa (SILVA, 2017).

Ao tomarmos a definição da teoria de currículo trazido por Silva (2017), que traz o currículo como modelo burocrático, fundamentado nas técnicas de administração científica, cujo objetivo é moldar o ser humano para desempenhar eficientemente um papel para o qual estava predestinado, percebemos uma preocupação na organização do que ensinar nas atividades educacionais.

O currículo deveria conceber, então, uma escola que funcionasse de forma semelhante a uma indústria, pois a preocupação estava voltada à eficiência, à produtividade, à organização e ao desenvolvimento. O currículo necessitaria ser essencialmente técnico, e a educação, vista como um processo de moldagem, centrando-se na organização e no desenvolvimento. Nesse contexto, o currículo responderia a quatro questões básicas, quais sejam:

[...] 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2017, p. 25).

Dessa forma, falar de *currículo* nos remete à uma intencionalidade do processo formativo, que pode estar voltada à dominação ou à transformação. Aranha (2006, p. 187) ressalta uma fala de Kant, na qual o filósofo destaca os aspectos morais sobre os intelectuais na formação dos jovens: “Mandamos, em primeiro lugar, as crianças à escola, não na intenção de que nela aprendam alguma coisa, mas a fim de que se habituem a observar pontualmente o que lhes ordena”.

Diante disso, podemos observar que a construção do currículo nas escolas do campo ainda segue racionalidades que afirmam a função da escola como sendo formar pessoas para se ajustar à sociedade, perspectiva esta que reproduz uma visão tradicional e não crítica de educação. Nessa perspectiva tradicional, a construção do currículo se concentra em questões técnicas, tendo por objetivo principal preparar

pessoas para viver em sociedade sem, no entanto, atuarem como agentes de transformação.

Por diferentes razões, o currículo das escolas do campo ainda é bastante influenciado por abordagens tradicionais de educação, apresentando-se ainda mais restritivo no que se refere à formação de pessoas com deficiência, pois sustenta, por meio de práticas não críticas, a noção de que todos devem se ajustar a um modelo padronizado de sociedade, que estaria baseado fundamentalmente em uma lógica de exclusão (ARROYO, 1992).

Essa condição influência o currículo, contribuindo para a desumanização da educação. Silva (2017) mostra que, na construção do currículo tradicional, a racionalidade é a bússola norteadora, cuja função é ajudar a escola a cumprir o seu papel de garantir que as pessoas se ajustem à sociedade para a manutenção do *status quo*. As teorias tradicionais aceitavam as coisas como estavam e os conhecimentos concentravam-se nas questões técnicas, no preparo do indivíduo para a sociedade, não sendo este visto como agente transformador. Portanto, ao considerar o currículo, precisamos pensar em Projetos Político-Pedagógicos e em práticas inclusivas e emancipatórias, que contribuam para que a coletividade possa se reconhecer como sujeito e perceber a importância da participação e a corresponsabilização de todos os envolvidos para que mudanças se efetivem.

Com base nessa síntese, podemos fazer o seguinte questionamento: Seria possível, então, existir uma práxis quando se tem a influência de tantos determinantes norteando a prática pedagógica? Percebemos que, mesmo com a evolução teórica ante os conceitos curriculares, críticos e pós-críticos, o método tradicional de ensino, que, teoricamente, iniciou seu declínio já no movimento renascentista, sobrevive até hoje – com uma aparência diferente, mas ainda com atitude de cultivar e desenvolver a prática de alimentar a inteligência por meio da transmissão do conhecimento existente nos livros, do professor para o aluno, mera memorização, sem aprendizagem.

Segundo Freire (2019), pode-se entender que a abordagem tradicional se aproxima do sistema de ensino que se baseia na “educação bancária”, ou seja, é um sistema no qual os conhecimentos, as informações, os dados e os fatos são “depositados” no aluno.

É perceptível que mesmo com inúmeras críticas ao ensino tradicional, ele ainda é uma prática atual. Mesmo rejeitando, teoricamente, a prática do ensino tradicional

(transmissão de conhecimentos), continua-se, ainda hoje, fazendo-se aulas praticamente idênticas às aulas dos anos 1960, afastando-se, assim, da reflexão/prática e da possibilidade de transformar a prática pedagógica em práxis.

Vemos essa contradição na estruturação curricular, com a sedimentação de conteúdos e disciplinas isoladas, tendo como foco o preparo do educando para atuar na sociedade, com base em um ensino desconexo da realidade desse sujeito – partindo de uma realidade urbanocêntrica e homogeneizadora, que iguala sujeitos em suas habilidades e tempo de aprendizagem.

Percebemos a aproximação do Currículo de Tyler no currículo hoje, analisando as perguntas trazidas pelo autor, com a estrutura apresentada no currículo escolar, onde se prioriza enunciar objetivos, selecionar e organizar experiências e avaliá-las. O modelo curricular tradicional proposto por Tyler caracteriza-se por ser organizado por objetivos; traçado por especialistas; implementado pelos professores; focado na transmissão e memorização de conteúdo.

Nesse sentido, analisando a relação do currículo de Tyler e o modelo curricular de hoje, percebe-se que o foco ainda é de organização racional e desenvolvimento de técnicas de trabalho. Tyler sugere os princípios clássicos de que primeiramente a escola deve decidir objetivos a serem seguidos, pensar em como organizará atividades que permitam o desenvolvimento desses objetivos e, finalmente, como avaliará se de fato atingiu esses objetivos (SILVA, 2017, p. 21).

O autor nos relata que a decisão sobre quais experiências deveriam ser priorizadas e como organizá-las dependia então de quais objetivos a escola queria alcançar na aprendizagem dos alunos. Assim, é possível perceber esta mesma lógica na organização curricular nas Escolas do Campo, um movimento contraditório, pois, apesar de ter em sua origem lutas e demandas sociais por direitos, ao pensar na organização curricular para pessoas com deficiência, essa preocupação com os direitos não se concretiza.

Entendemos que mesmo com a evolução teórica frente a conceitos curriculares, críticos e pós-críticos, o método tradicional, que, teoricamente, iniciou seu declínio já no movimento renascentista, sobrevive até hoje (GADOTTI, 2000).

Com uma roupagem diferente, mas ainda com atitude de cultivar e desenvolver a prática de alimentar a inteligência, por meio da transmissão do conhecimento existente nos livros, do professor para o aluno, para a sua memória, pode-se entender que o método tradicional se aproxima do sistema de ensino que se baseia na

“educação bancária”, ou seja, é um sistema no qual os conhecimentos, as informações, os dados e os fatos são “depositados” no aluno (FREIRE, 2019).

Ao observar os princípios de Tyler, notamos que a racionalidade é a bússola na construção do currículo, cuja função é ajudar a escola a cumprir o seu papel de garantir que as pessoas se ajustem à sociedade, para a manutenção do *status quo*. As teorias tradicionais aceitam as coisas como estão e os conhecimentos concentram-se nas questões técnicas, no preparo do indivíduo para a sociedade, não percebendo esse sujeito como agente transformador de nada. Mas, qual a relação implícita no currículo pensado por Tyler com a exclusão? Para responder a essa pergunta, partimos do pressuposto de que Tyler vê a educação como um processo de mudança dos padrões de comportamento, atualmente utilizada pela escola, surgindo, assim, outro questionamento: Em que a educação difere de outras formas usadas para mudar o comportamento? Kliebard (2011, p. 25) fala que provavelmente o único sentido que se aplica ao termo objetivo está associado ao de objetivo amplo de treinamento mental.

Para Silva (2017), as teorias tradicionais anseiam ser apenas “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmí-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização.

O currículo era visto como uma instrução mecânica, em que se elaborava a listagem de assuntos impostos, que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes. Nesse sentido, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros repetidores.

Olhando para a inclusão escolar na escola do campo, exposta no currículo, analisando sob a ótica dos princípios de Tyler, observamos que a racionalidade, na construção desse currículo, vem reforçando que pessoas com deficiência se ajustem à sociedade, robustecendo a exclusão, ainda não superada, que contribui para a desumanização da educação. Da mesma forma, considerando a capacidade de

assimilação da criança com deficiência ineficiente, dá-se a ela limite e tira-lhe seu direito a uma educação de qualidade, que contribua para o seu desenvolvimento.

É imprescindível se pensar em uma prática pedagógica para além da relação autoritária ou democrática. Na atuação pedagógica, se é exigido um processo de investigação e de estudo, visto que em sala encontramos inúmeras barreiras, que exigem do docente estratégias, busca por alternativas metodológicas e até mesmo uma reprogramação pedagógica para avançar em suas intervenções, sendo “uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Vázquez (1977), em sua filosofia da práxis, sugere uma aliança entre teoria e prática, entendendo que a teoria corresponde à consciência humana e ao seu poder criador e transformador, enquanto a prática refere-se à atividade humana produtiva e político-social. Disso deriva a concretização da humanidade dos homens, perdida no fazer mecânico e alienado.

2.4 CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Quais são as probabilidades da educação inclusiva? Quais as características autoritárias com princípios democráticos frente à inclusão e quais são as exigências político-éticas para a educação inclusiva? Antes de buscar essas respostas, precisamos perceber quem são esses sujeitos. São aqueles que em nossa história nunca existiram, sendo silenciados pela voz do preconceito e negada a possibilidade de potencializar seu desenvolvimento, num mundo em que a produtividade fala mais alto, no qual as pessoas são usadas como sacolas descartáveis. As tradições e os paradigmas existentes nas escolas sobre a inclusão têm causado consequências impossíveis de se avaliar totalmente. Essas consequências são de tal magnitude que fica difícil pressagiar se a inclusão sobreviverá a elas. Mas iremos aqui nos ater não à crise em si, mas em sua interpretação ideológica.

A inclusão, segundo Sassaki (2003), é fundamentada no modelo social da deficiência e caracteriza-se como um processo ao qual a sociedade precisa se adaptar para poder incluir as pessoas com deficiência em seus setores e estas, consequentemente, preparam-se para assumir seus papéis sociais. Por isso, é compreensível que, na prática, a integração e a inclusão coexistam por algum tempo, até que a integração seja totalmente substituída pela inclusão, o que passa a ser

entendido como um grande desafio. Diante desse contexto, podemos notar que um dos desafios da educação inclusiva é a superação de práticas tradicionais, removendo as barreiras nos processos de aprendizagem e valorizando a diversidade no contexto pedagógico. Sendo o aluno também protagonista do processo pedagógico, quanto mais diversas forem suas características e manifestações, maiores serão as possibilidades de estilos e ritmos de aprendizagens, motivações e interesses.

Diante disso, iremos analisar o problema da própria definição da palavra *inclusão* e sob qual sentido se justificou uma forma especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos. Para isso, partimos do princípio de que os sujeitos com deficiência impõem uma restrição, um corte particular, na educação, entendendo que a escola é particular quanto à sua ideologia e arquitetura educativa, sendo uma para a educação geral, dos ditos “normais”, e outra irrelevante, incompleta, para pessoas com deficiência.

Skliar (2000) afirma que a definição tradicional e mecanicista da prática pedagógica para crianças com deficiência aparece sistematicamente como um obstáculo que pode ser considerado limitado, visto que a criança com a necessidade especial tem um laudo que determina até onde ela pode chegar, o que afirma uma singularidade na prática pedagógica.

Patos (2002) considera, sobre o laudo, restar apenas uma versão vulgar, esquemática e simplificada em fórmulas presentes em interpretações de testes e em laudos que patologizam alunos que não correspondem às expectativas escolares de trabalho e obediências. A partir do laudo, os sujeitos são excluídos de uma educação integral, pois eles não são vistos como pessoas que se desenvolvem como os demais e, assim, não precisam de certos tipos de intervenções, mas são necessitados de uma intervenção terapêutica. Isso ocorre porque se acredita que esse laudo, por si só, seja o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social desse sujeito, construindo no processo pedagógico não um processo educativo, mas um processo clínico vulgar dentro da escola.

Arroyo (2019) corrobora com Patos (2002) quando nos faz refletir sobre a condição que muitos sujeitos, fora do “padrão” escolar, precisam lutar pelo direito de ter direito, até a educação, é que a condição dos Outros como sem direito a ter direito ou a condição de não reconhecíveis como humanos cidadãos (ARROYO, 2019, p. 49).

O princípio de inclusão não se aplica apenas a alunos com deficiência, mas aos alunos em geral. Mas de que inclusão estamos falando? Uma escola fragmentada não satisfaz inteiramente às necessidades dos alunos. Nesse sentido, Mara Sapon-Shevin (1995, p. 70, *apud* SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 69) alega que:

A reforma abrangente da escola envolve dois componentes. O primeiro é uma visão firme da maneira como as escolas poderiam ou deveriam ser. A exigência primordial é conseguir imaginar as escolas de outra maneira – não estratificadas pela capacidade, não apegada a um currículo fixo, bem equipadas, com professores inovadores e engajados, bem apoiados. Mas o segundo componente essencial de uma ampla reforma escolar, em oposição a uma inovação do programa ou a alguma improvisação da escola, é uma agenda compartilhada: o entendimento de que o ajuste da escola a algumas crianças deve significar o ajuste da escola para todas as crianças.

Nesse recorte, a autora trata sobre a inclusão como vinculada à democracia e uma sociedade democrática é uma sociedade para todos; uma escola democrática é uma escola para todos. Portanto, um ambiente inclusivo é aquele no qual encontramos mudanças de valores internos que são ressignificados na prática, ou seja, um projeto coletivo que passa por uma teoria e uma prática, tendo como base a práxis. Sapon-Shevin (1995, *apud* SCHAFFNER; BUSWELL, 1999) também salienta que, para que ocorra uma prática inclusiva no sistema educacional, faz-se necessário aceitar mudanças políticas, metodológicas e organizacionais no cotidiano, entre elas, a reestruturação do projeto político-pedagógico, com o objetivo de trabalhar melhor a diversidade.

A escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independentemente das características que possam apresentar, uma vez que ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ficar de “fora da escola” e, mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum. O princípio fundamental dessa política é de que o sistema regular deve atender à diversidade do alunado, isto é, atender a todos os que frequentam a escola, mas se encontram excluídos no que se refere ao currículo corrente. Esse atendimento inclui, necessariamente, o atendimento aos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos e mentais na escola regular (BRASIL, 2001).

Nessa proposta inclusiva, cabe ao docente reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de

aprendizagem e, assim, garantir uma educação de qualidade para todos, mediante um currículo adequado, modificando organizações, estratégias de ensino, recursos etc.

A inclusão estabelece novos posicionamentos na escola, que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais e uma adequação nas ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Em outras palavras, o que define a inclusão não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem especiais).

Arroyo (2019, p. 15) discute que o Estado e a escola, a pública sobretudo, têm função de educar os cidadãos nos valores da cidadania. Não separamos o direito à educação dos demais. Ele só avança se garantida a pluralidade de direitos". Neste cenário, a escola tem ainda um papel de suma importância: o de resgatar a "humanização" negada a estes sujeitos que chegam ao espaço escolar, muitas vezes, brutalizados. Para isso, educadores e escola devem atuar de forma a recuperar a dignidade dos alunos, articulando a pluralidade de forças e instituições presentes de forma a garantir a integração de todos.

2.5 ELEMENTOS ARTICULADORES ENTRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Falar sobre prática pedagógica sem falar em prática de inclusão quando vivenciamos essa realidade parece inapropriado, visto que em seu horizonte transformador da realidade social e educativa, a prática pedagogia associada à práxis torna-se imprescindível na formação, pois possui essência transformadora necessária para fundamentar o trabalho docente. Nesse sentido, percebemos na prática pedagógica inclusiva conceito sob o ponto de vista da práxis. Provin (2015) elenca algumas definições da prática inclusiva, como: práticas sociais, práticas culturais, práticas educacionais, práticas de saúde, entre outras.

Por sua vez, Neto (2003) vê a prática inclusiva como uma prática que nos exige formação, discussão, problematização, hipocrítica, ou seja, a formação e a prática devem ser permeadas pela reflexão crítica constante.

Franco (2012) define as práticas pedagógicas como práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Elas se realizam para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, conduzida por um pensamento reflexivo.

Porém, neste estudo, iremos nos ater a compreender qual o campo de conexão existente entre a prática pedagógica e prática pedagógica inclusiva. A compreensão de que se faz necessário transformar nossa prática em práxis mostra o professor somente como transmissor de conhecimento, com o ideário de apenas executar os programas que chegam até a sala de aula, oriundos da oscilação das políticas educacionais, o que precisa ainda ser repensado. Hoje, com a diversidade encontrada em sala de aula, faz-se necessário um educador que seja capaz de colaborar na construção de conhecimentos socialmente significativos, como uma síntese entre as experiências e o conhecimento produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e de trabalho dos educandos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade, o que se torna central em uma reflexão voltada à prática pedagógica.

Vázquez (1997), em *Filosofia da práxis*, afirma que essa mudança só pode ocorrer quando transformamos nossa prática em práxis, pois somente uma filosofia da práxis pode realizar esse movimento permanente de articulação entre as vivências do senso comum e o saber elaborado, tendo como objetivo a superação da consciência ingênua e naturalizada.

Observando que há uma diversidade de conceitos referentes às práticas pedagógicas e às práticas inclusivas – considerando que o docente, em sua prática pedagógica, encontra dificuldades para proporcionar uma educação que atenda aos alunos em suas necessidades educacionais especiais – voltamos à pergunta inicial: Qual a conexão existente entre prática pedagógica e prática inclusiva? Pelo conceito trazido por Vázquez (1997) sobre a práxis transformadora como processo de criação ou humanização da matéria transformada, evidenciado no produto de sua atividade prática, podemos compreender que, ao transformar nossa prática em práxis, buscando criar e transformar nossa realidade, nossa prática será inclusiva, pois o desafio da inclusão não permite que ninguém se isole ou se concentre em uma única necessidade, ou em um grupo alvo de alunos, mas precisa ser pautada no princípio democrático e igualitário da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos.

Percebemos, assim, que a inclusão é, antes de tudo, uma questão de ética, de mudança de valores internos para serem ressignificados na prática (SOUZA FREIRE, 2012, *apud* SILVA, 2014). Ela é construída, assim, em um projeto coletivo, que passa por uma teoria e uma prática de todos os seus envolvidos, o que se traduz, de acordo com Souza Freire (2012, *apud* SILVA, 2014), em: “Atitudes dinâmicas, flexíveis, lúdicas, abrangentes, que se distanciem do limitado, do separatista, atitudes voltadas para uma escola cidadã, livre de preconceitos, limitações, em que a diferença seja realmente valorizada”.

Encontramos em Freire (2019) os princípios da educação inclusiva, que se refere, a nosso ver, em questionar todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com todos os sujeitos e, consequentemente, que pretende desenvolver um processo educacional que conte com a diversidade. Portanto, a prática de inclusão tem a ver com a inclusão total, incondicional, de todos os alunos, como menciona a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, porém, sem dúvida, englobando-os. A inclusão não é requerida apenas para a inserção de alunos com deficiência, mas também de muitos alunos que não têm laudos e são marginalizados, muitas vezes preferindo evadir-se da escola.

Outro ponto a ser lembrado é a exequibilidade da inclusão escolar. Faz-se necessário apontar que as alterações determinadas pela inclusão escolar não são ilusórias, pois existem meios de efetivá-las. Porém, para isso, é preciso uma quebra de paradigmas, aceitando, assim, o desafio de se tornar verdadeiramente inclusivo por meio das teorias educacionais pós-modernas, do multiculturalismo e de novos paradigmas que surgem no cenário da educação neste início de século. As implicações pedagógicas que podemos retirar dessas novas contribuições teóricas são inúmeras, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – indica algumas delas em seu texto, quando sugere planos de desenvolvimento individualizados, o respeito à identidade social e cultural dos alunos, a participação da família nas decisões das escolas, entre outros meios pelos quais podemos compartilhar os princípios de uma educação inclusiva, com alternativas pedagógicas e organizacionais necessárias à sua consecução. Em uma palavra, precisamos mudar as escolas, e não mais os alunos. Trabalhar em favor da inclusão é deflagrar, por essa tão óbvia concepção, uma revolução no ensino.

Para isso é preciso compreender a diferença existente entre a prática pedagógica e a prática inclusiva, assim como exemplificado no quadro abaixo, no qual elencamos, segundo os autores de base de nossa pesquisa, a diferença existente entre elas.

QUADRO 4 – PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA INCLUSIVA

PRÁTICA PEDAGÓGICA		PRÁTICA INCLUSIVA	
FREIRE (2019)	• Prática educativa.		•
FRANCO (2017)	• Práticas pedagógicas de acolhimento.	FRANCO (2017)	• Práticas pedagógicas de acolhimento e de inclusão são práticas inerentes à especificidade do trabalho pedagógico.
SOUZA (2016)	• Determinantes: Internos e externos. • Prática no processo de trabalho.	PNAIC/BRASIL (2014)	• Atendimento Educacional Especializado, (AEE) deve estar contemplado no projeto político-pedagógico da escola.
VÁZQUEZ (1997)	• Prática social. • Práxis.	FREIRE (2019)	• Prática excludente.
MEIRIEU (1999) <i>apud</i> FRANCO (2011)	• Pedagogia como mediadora entre a teoria e a prática.	MEIRIEU (1999) <i>apud</i> FRANCO (2011)	• Considerando as possibilidades de aprendizagem, as condições reais de cada aluno.

Fonte: A autora (2020).

Reforçamos, então, que o conceito de prática pedagógica vai além da sala de aula e mostra, por meio da práxis, ser possível cada um transformar a si mesmo, modificar-se à medida que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele, o professor, é o ponto central. O homem, então, apresenta-se como agente principal da sociedade, o qual, por meio do trabalho, conseguiria transformar o mundo, partindo de um processo social que envolve a esfera escolar e as relações sociais que

produzem a aprendizagem. Porém, nessa pesquisa, ativemo-nos às práticas pedagógicas reveladas nas atividades diárias, desenvolvidas no contexto escolar, não esquecendo que, nesse ambiente, essa prática também está envolvida nas relações sociais que marcam a sociedade brasileira, a exemplo da exclusão, da desigualdade social, das relações de poder e da alienação, com um currículo restritivo no que se refere à formação de pessoas com deficiência, pois sustenta que elas devem se ajustar a um modelo excludente de sociedade. Como observa Arroyo (1992, p. 47), “[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar”, e a prática pedagógica não está imune a essa cultura.

Franco (2016, p. 538) afirma que a maior dificuldade para que a inclusão seja uma realidade é que:

A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais distante das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários.

Então, quais os elementos articuladores que fundem a prática pedagógica e a prática inclusiva? Em nossa pesquisa, encontramos inúmeros elementos que se articulam na prática pedagógica e na prática inclusiva, porém, há quatro elementos estruturais que permitem a interação entre duas normas, sem os quais nenhuma das práticas podem se sustentar. São eles: projeto político-pedagógico (PPP), currículo, formação continuada e práxis reflexiva. Esses eixos articuladores se fundem quando a prática se transforma em práxis, ocorrendo, assim, ações de formação-ação centradas no desenvolvimento de princípios relacionados aos conhecimentos sobre o aluno.

Saviani (2010) reforça a necessidade de uma pedagogia revolucionária, na qual, na prática social comum, professor e aluno têm a liberdade de se posicionar como agentes sociais diferenciados, produzindo uma formação humana pautada na equidade. É imprescindível, portanto, pensar-se em uma prática pedagógica para além da relação autoritária ou democrática. Na atuação pedagógica, se é exigido um processo de investigação e de estudo, visto que, em sala, encontramos inúmeras barreiras, como as necessidades do aluno, distúrbios/transtornos, formação insuficiente, precariedade de materiais etc., sendo necessária uma prática efetiva pautada não apenas em conhecimentos teóricos, mas em uma construção conjunta com pais e com o aluno.

O Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), estabelece que pessoas com deficiência gozam do direito de receber igualdade de oportunidade na sociedade, por **reconhecimento** dos direitos que lhe são assegurados, sem **privilegios ou paternalismo**. Assim, os desafios da prática pedagógica no processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo exigem práticas contextualizadas às novas necessidades, pois o processo de ensino-aprendizagem necessita de professores conscientes e críticos no processo do ser social diante da diversidade. A escola precisa ser vista como um espaço heterogêneo, rico em possibilidades e diversidades e oportuno para a prática pedagógica inclusiva. Quando a prática pedagógica se transforma em práxis, surge, então, a inquietação e o desejo de investigar o exercício pedagógico inclusivo.

A educação do campo vem reivindicando há tempos uma educação característica para as comunidades e que, de acordo com o art. 28 da LDB (Lei n.º 9.394/1996), promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural (CALDART, 2003).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná (2006), o acesso de alunos com deficiência a escolas regulares já é uma realidade em nosso país, e a participação e a aprendizagem destes colidem com as formas tradicionais de organização das instituições, bem como com as práticas pedagógicas homogeneizadoras que igualam sujeitos. Por isso, a educação especial e a educação do campo vêm, ao longo das duas últimas décadas, reivindicando uma educação específica e identitária, que considere em sua totalidade os modos de organização, a cultura e os valores das comunidades do campo.

Percebemos que a formação docente tem, como pressuposto, a práxis, que exige necessariamente o pensar sobre a realidade do processo pedagógico, instaurando um movimento dialético de práxis permanente, que eleva sua consciência e a ação transformadora para a democratização do ensino (FONTANA, 2018).

A prática pedagógica organiza-se em torno de intencionalidades e tem uma reflexão contínua e coletiva. São práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Franco (2012) assegura que elas se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, conduzidas por um pensamento reflexivo. Porém, a prática pedagógica na práxis

configura-se como uma ação consciente e participativa, que emerge na multidimensionalidade do ato educativo.

Saviani (2010) pontua que a educação ao longo dos anos foi ressignificada, adquirindo nova roupagem com práticas baseadas na exclusão. Precisamos nos tornar sujeitos de nossa própria ação, movidos por um ideal de emancipação social, à medida que passamos a apreender os movimentos conjunturais, das elites e das pessoas comuns, das ideias e das práticas. Quando tomarmos uma posição nesse conflito, poderemos transformar nossa prática educacional em uma práxis transformadora.

Portanto, as práticas pedagógicas e inclusivas configuram-se para além da própria aprendizagem, já que sua compreensão transcorre da totalidade e estrutura-se na relação dialética entre totalidade e particularidade, tendo como questões fundamentais a articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo. Toda a práxis deve ser mediada por meio do diálogo, reorganizando-se e recriando-se a cada dia (FRANCO, 2012).

Dessa forma, podemos entender que a prática pedagógica é uma prática social e política, pois não se pode conceber a educação sem o vínculo sócio-histórico. Segundo Aranha (2006), a educação não pode ser compreendida fora de um contexto sócio-histórico concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.

Na visão de Luckesi (1994, p. 21): “A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional”.

Buscamos, então, neste capítulo, debater sobre a concepção de prática pedagógica e de prática inclusiva com foco nas escolas do campo, analisando a articulação existente entre elas. Ao tratar da prática pedagógica sob o olhar da práxis, percebemos que, mesmo com pontos divergentes, a prática pedagógica é percebida como um processo que concretiza a educação em um determinado tempo e espaço social. Assim sendo, a prática pedagógica não se estrutura espontaneamente, pois se configura por multideterminações internas e externas a ela, num processo fechado, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência e subordinação, em um complexo esquema político (FRANCO, 2012).

Assim, a prática pedagógica fundamentada na práxis percebe-se como prática social, sendo necessário ao professor compreender o contexto do grupo social em que está inserido, para transformar sua prática em práxis. Isso deve ocorrer devido a um trabalho coletivo *com* os professores, e não *sobre* eles. A prática pedagógica abalizada na práxis requer um trabalho de formação de consciência, não de convencimento; requer criação coletiva de sentido, coparticipação, e não tutelação de fazeres. Assim, a prática pedagógica inclusiva requer reflexão e diálogo, elementos cada vez mais ausentes das práticas educativas, sendo substituídos por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações de vestibulares, com o intuito de conseguirem vagas em universidades.

Encontramos, em nossa análise, diversas articulações entre a prática pedagógica e a prática inclusiva, porém, só teremos uma real transformação quando ambas as práticas estiverem fundamentadas na práxis criadora. Assim, corroboramos com Freire (2010, p. 67) quando este diz que “[...] se o momento já é o da ação, esta, se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica”. A prática pedagógica e a prática pedagógica inclusiva articulam-se principalmente pela necessidade de se transformar em uma práxis que se impõe, que é superadora de fragmentação e corporativismo. Uma prática pedagógica de qualidade social estabelece cumplicidade compartilhada entre os diversos elementos da comunidade, defende a educação pública e condições materiais favoráveis de trabalho, capazes de elevar a motivação de professores, pais e alunos.

Refletindo sobre prática pedagógica, Franco (2016) argumenta que

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, p. 542).

Na prática pedagógica, vemos espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações, portanto, o professor em processo de formação, dentro da perspectiva da práxis, enriquece-se quando percebe como construir, rever, criticar e ressignificar, em processo, tais conhecimentos.

Partindo dessa reflexão, apresentaremos no próximo capítulo algumas provocações que nos farão pensar qual a relação entre os problemas enfrentados pela

inclusão dos alunos com deficiência como sujeitos do campo. Onde os elementos estruturais dessas duas concepções se cruzam?

3. INCLUSÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERROGANDO OS CONDICIONANTES ESTRUTURAIS DA DESIGUALDADE

O objetivo deste capítulo é analisar onde os elementos estruturais se interligam e quais as causas dessa conjuntura na inclusão nas escolas do campo. Para isso, traremos alguns autores que corroborarão para essa análise, sendo eles: Saviani (2010), Marcoccia (2011), Souza e Marcoccia (2011), Souza (2012, 2016 e 2019) e Sassaki (2003).

Souza e Marcoccia (2011) afirmam que, apesar dos direitos garantidos, algumas populações, historicamente, têm seu direito à educação e outros direitos sociais, como saúde, trabalho, lazer, alimentação, moradia, entre outros, negados. No quesito educação, entendemos que para que ocorra uma real inclusão educacional, fazem-se necessárias não só políticas públicas eficazes, mas também práticas educativas efetivas, pois inclusão é oferecer condições adequadas para atender à população em geral, inclusive pessoas com deficiência, valorizando e respeitando as diferenças de cada cidadão. Sob essa visão, não apenas crianças com laudo seriam contempladas, mas todos que por inúmeras causas, internas ou externas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades em seu desenvolvimento na aprendizagem.

Não podemos falar de educação sem articulamos a prática pedagógica e inclusiva, assim, corroboramos com Souza (2019, p. 38) reforçando que é preciso pensar a prática pedagógica para além dos conteúdos, tendo a noção de que a relação, os conteúdos e as mediações refletem fora do ambiente escolar e, dessa forma, a prática inclusiva nos traz a complexidade da análise de seus fundamentos como práxis. A autora nos faz refletir que a prática pedagógica só pode ser compreendida na perspectiva da totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas contradições.

Franco (2017) reforça que, no âmbito da educação inclusiva, no ato de incluir, acabamos, muitas vezes, fazendo justamente o contrário – a exclusão –, com a ilusão de que os excluídos, teoricamente, são os que não conseguem ingressar no ensino regular. No entanto, a exclusão pode ocorrer com aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seu direito de cidadania, de apropriação e de construção de conhecimentos, por inúmeras justificativas existentes. Encontramos, nesse sentido, muitos desafios para efetivar a inclusão, porque incluir não se constitui e não se efetiva somente por determinação da política nacional de inclusão educacional.

Mesmo com tantas discussões, o que vemos é uma lacuna entre a teoria e a prática atual. Por meios não muito específicos, vemos o esforço de algumas escolas para integrar crianças e adolescentes com deficiência de aprendizagem, fortalecendo sua identidade.

O verbo *integrar* é utilizado visto que existe uma lacuna entre o ato de incluir e o ato de integrar do ponto de vista educacional, embora tanto a integração quanto a inclusão tratem da incorporação da criança com deficiência ao ensino regular. *Integrar*, nesse sentido, significa “formar”, “coordenar” ou “combinar” num todo unificado; já *incluir* significa fazer parte de ou participar de.

A aspiração por uma educação para todos vem permeando a humanidade por décadas, pois a escola deveria consolidar a democracia mediante o respeito à diferença. Porém, a consolidação de direitos não significa, de fato, a concretização destes. Isso ocorre porque a cidadania não é algo meramente formal e legal, mas, sim, construída por meio de olhares e sujeitos que fazem a diferença, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Nesse sentido, faz-se necessário não olhar de forma romântica para a inclusão escolar, superestimando o poder da escola ou percebendo-a como um espaço salvador por si só, corretor das desigualdades.

De acordo com Soljenitsin (*apud* SAWAIA, 1999, p. 10): “A linha que separa o bem do mal não passa pelo Estado, nem entre classes, tampouco por partidos políticos, mas exatamente em cada coração humano, e por todos os corações humanos”. Essa citação é uma reflexão para percebemos que nada é linear e toda percepção é envolvida por nossa subjetividade, processualmente constituída na recursividade da relação entre o individual e o social.

Fazendo um *link* com o conceito da curvatura da vara de Saviani (2010), as histórias da educação do campo e da inclusão nos parecem uma curvatura da vara: ora vicia de um lado, ora vicia do outro, e em ambas notamos conjuntos de crenças, valores, artefatos, práticas e significados concebidos, aprendidos e compartilhados. Saviani (2010, p. 90), nesse mesmo contexto, faz a seguinte pergunta: A educação é sempre um ato político? Ao transcorrer pelo caminho trilhado pela educação do campo e educação inclusiva, é notório o processo ideológico (cíclico) existente, como um conjunto de ideias e pensamentos orientado para suas ações sociais e, principalmente, políticas. É por meio das ideologias que surge o sequestro da subjetividade, por meio de propostas e projetos de engajamento que se valem do

encantamento, como um processo consciente e orquestrado, que, na verdade, é um reflexo invertido, deformado do real.

Percebemos, assim, que a formação do profissional educacional voltado para pessoas com deficiência tem sido uma preocupação, visto que a inclusão é uma realidade que não tem como tamponar. Porém, essa formação ainda está longe do ideal. Atualmente são enfatizados aspectos como amor, afeto, boa vontade, entre outros, como essenciais para o trabalho com crianças de inclusão, características estas ligadas à sensibilidade humana e que são, de fato, importantes não só com sujeitos de inclusão, mas para o desenvolvimento humano geral. No entanto, com essa visão simplista, corremos o risco de perpetuarmos uma perspectiva assistencialista, olhando para esses indivíduos como sujeitos coitados, desprovidos de uma consciência ou mesmo de capacidade de atuação no mundo, ao mesmo tempo enfatizando uma procura cega por receitas de atuação técnica para dar conta do desconhecido.

Assim, perguntamo-nos: Quais as diferenças, os pontos e os contrapontos entre a educação inclusiva e a Educação do Campo? Para isso, precisamos entender separadamente os elementos estruturais de cada um.

3.1 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Iniciaremos este subcapítulo partindo da diferenciação de inclusão e educação especial, conceitos confundidos. Para entendermos o paradoxo entre a inclusão educacional e educação especial, precisamos partir da origem da Educação Especial.

O médico Jean Marc Itard (1774-1838) mostrou a educabilidade de um “idiota”, o denominado “selvagem de Aveyron”. Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vítor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação para retardados: *De l'Éducation d'un Homme Sauvage*.

Segundo Smith (2008), em 1799, uma criança, por ter deficiência intelectual, foi jogada na floresta, do Sul da França, para morrer, e sua história é conhecida como o menino selvagem de Aveyron. Jean Marc Gaspard Itard, considerado o pai da educação especial, escreveu um diário detalhado de seus trabalhos com Victor. Itard

utilizou algumas técnicas empregadas ainda hoje na educação especial, algumas elencadas a seguir, com objetivos da educação moral e mental de Victor, como: estimulá-lo para a vida social, ampliar sua bagagem intelectual, orientá-lo ao uso da fala e fazê-lo exercitar operações mentais básicas (SMITH, 2008, p. 31), reforçando o estereótipo de incapacidade e a necessidade de uma domesticação do sujeito “anormal”.

Percebemos, assim, que o conceito de inclusão vem sendo amplamente mal compreendido. No Brasil, é comum o termo educação inclusiva ser usado como sinônimo para educação especial. Desde o dia 3 de novembro de 2010 que o termo “Pessoa portadora de deficiência” foi substituído, segundo o que confirmava a tendência mundial, por “Pessoa com Deficiência”, segundo a Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, n.º 2.344, de 3 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010).

O termo foi alterado porque a deficiência não se porta, não é um objeto, a pessoa tem uma deficiência, faz parte dela. Porém, o termo Pessoa com Necessidades Especiais (PNE) é mais abrangente e inclui idosos, pessoas com distúrbios psicológicos e qualquer outra patologia ou condição mesmo que temporária, que a deixe fora de sua plena capacidade de independência, ou que necessite de algum tratamento ou adaptação para manter tal independência. Já o termo Pessoa com Deficiência (PcD) é usada para se referir a pessoas com um ou mais tipos de deficiência (física, auditiva, visual ou intelectual).

Resumindo, todo deficiente é um PNE (pessoa com necessidades especiais), porém nem todo PNE (pessoa com necessidades especiais) é um PcD (pessoa com deficiência). A proposta da educação inclusiva é mais ampla do que a da educação especial e a engloba à medida que propõe a construção de um modelo de escola que seja capaz de acolher e educar todas as pessoas, independentemente de qualquer característica pessoal ou social que elas apresentem. Essa crítica diz respeito ao fato de o mesmo ser “aplicado” apenas aos estudantes, público-alvo da educação especial e ao contexto educacional. É frequente a manifestação pública de expressões equivocadas como: “aluno de inclusão” e “sala de inclusão”.

A inclusão deve ser entendida como um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Em todas as definições tradicionais sobre a deficiência, aparece sistematicamente um obstáculo considerando crianças com deficiência como insalvável, levantando, assim, o seguinte questionamento: em que

sentido seria possível afirmar que, por exemplo, crianças com Síndrome de Down, autismo etc., são diferentes de outros grupos também especiais, como TDAH, dislexia etc. mas que não foram submetidos a essa particular cosmovisão e organização da educação? Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não estamos falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica (SKLIAR, 2000, p. 9).

Franco (2011) traz que as práticas docentes refletem as concepções de pedagogia que as sustentam, reforçando a necessidade de transformar a prática pedagógica em práxis, quando retomamos a finalidade da pedagogia que enfatiza uma educação consciente, na qual o sujeito reflete seu lugar no mundo; jamais sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho; assim, a educação ocupa um lugar de resistência à racionalização da prática educativa como pretexto de potencializar o desenvolvimento econômico, entendendo que a educação em seu sentido latente não se concretiza na perspectiva do mercado.

Assim, a inclusão aplica-se a grupos de pessoas com identidade, diferença e diversidade, que precisam ter suas características peculiares reconhecidas e valorizadas. O desenho universal, que fundamenta a aplicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), Lei n.^º 13.146, expressa bem a ideia discutida. O artigo 102 afirma que “desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistida” (BRASIL, 2015, p. 29). Assim, entendemos, segundo as leis, que a ideia de homem padrão não existe.

O art. 205 da Constituição de 1988 traz a educação como um direito de *TODOS*, assim como o art. 24 do Decreto n.^º 6.949/09 enfatiza o sistema inclusivo em *TODOS* os níveis educacionais e a Lei brasileira de inclusão no art. 28 garante o direito à educação a pessoas com deficiências na educação regular, sendo esse o entendimento jurídico que temos hoje. No entanto, podemos pontuar algumas barreiras existentes no processo de inclusão, tendo como base o art. 3.^º, IV da Lei Federal n.^º 13.146/15 – LBI – trazendo que:

[...] 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, classificadas em:

- Barreiras urbanísticas;
- Barreiras arquitetônicas;
- Barreiras nos transportes;
- Barreiras na comunicação e informação;
- Barreiras atitudinais;
- Barreiras tecnológicas.

Tolhe o direito deste sujeito à educação, sendo concretizada não apenas em sala de aula, mas num processo anterior, pontuado como determinações externas, segundo Souza (2012), que corroboram para a efetivação dessa educação integral.

Como especificado, podemos entender a barreira como algo que limita alguém a realizar uma atividade. De tal modo, na perspectiva da deficiência, o conceito seria o mesmo, percebendo como barreira tudo aquilo que impede ou dificulta a realização de um objetivo. Até o início desse século, quando se falava sobre as pessoas com deficiência, segundo a história já trazida anteriormente, o foco principal era apenas o sujeito e suas limitações, sem abranger as questões sociais, culturais, entre outras, que constituíam essas pessoas. Assim, o conceito era baseado apenas na pessoa e em sua limitação e restrição. Ao passar o tempo, com estudos e a participação desse sujeito, estimulado pelos movimentos sociais, na busca de seus direitos, começa-se a perceber o que as mudanças estruturais proporcionavam a esse sujeito, o direito de participação social.

Podemos tomar como exemplo as rampas para pessoas com deficiência motora, que possibilitaram a esses sujeitos o simples direito de ir e vir, o que anteriormente era tolhido. Percebemos, então, que a rampa faz parte da deficiência e a falta dela é caracterizada como um ambiente hostil, que potencializa a deficiência; mas com a inclusão dessa rampa, o cadeirante pode desempenhar suas atividades como qualquer pessoa. Assim, podemos também pensar na inclusão educacional, que traz em sua estrutura barreiras ambientais de acessibilidade, de expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão, entendidos aqui como determinações externas, conforme exemplificado anteriormente por Souza (2012), o que tolhia do sujeito o direito a uma educação integral.

Ao refletirmos sobre a deficiência, e a invisibilidade do sujeito de direito, percebemos que, a discussão realizada pelas organizações do direito da pessoa com deficiência e de muitos teóricos da questão da deficiência, vêm se insurgindo contra o modelo médico da deficiência (até então o único vigente) e propondo outro, o modelo

social da deficiência. Patto (1997) aponta que a meritocracia e a política educacional marcada pelo descaso do Estado, pelos equívocos tecnicistas, burocratização das escolas, acaba por culpabilizar aqueles que dependem única e exclusivamente da instituição escolar como único local de apropriação dos saberes.

O conceito de exclusão em Patto (1997) vem ao encontro da crítica ao modelo capitalista em que a escola está inserida num contexto de precarização do ensino e da aprendizagem, categorizando os alunos no universo dos testes psicométricos, evidenciando que os indivíduos são responsáveis por seu fracasso escolar, habituando-os na cultura da meritocracia. Percebemos que os alunos com deficiência e suas famílias assumem a culpa por sua situação de fracasso. Isso nos remete para as concepções que foram produzidas ao longo da história para justificar a necessidade de segregação, percebemos então que, o Estado, a escola e a sociedade passam a ser reprodutores desses discursos, sem de fato atacarem as raízes do problema.

Mantoan (2004, p. 7-8) ressalta que “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descharacteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”. Mas qual os paradigmas existentes entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva? Para compreendermos, precisamos primeiro entender o conceito de paradigma. Segundo Molina e Fernandes (2004, p. 114, *apud* PIANOVSKI, 2017).

A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma. Indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade. Portanto, construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores do conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade. (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 33-34).

Segundo Souza (2016), paradigmas são concepções de homem e de sociedade contraditórias que, por sua vez, fundamentam o processo educativo em ideologias distintas. No quadro a seguir, elencamos quais as concepções expressas na Educação Inclusiva e na Educação Especial, para compreendermos quais diferenças conceituais e ideológicas permeiam a práxis do professor em sua prática

em sala de aula, entendendo que, segundo Paul Ricoeur (1990), todos falamos de um ponto ideológico.

No Quadro 5 elencamos as diferenças existentes entre a educação especial e a educação inclusiva, onde é possível perceber a segregação e a exclusão camouflada em garantia de direitos, mas que ainda é autorizada pela divergência semântica existente entre elas.

QUADRO 5 – EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PADRÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	PADRÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Ensino exclusivo para pessoas com deficiência ou altas habilidades.	Pessoas com deficiência ou com algum distúrbio de aprendizagem em espaços com a educação mais próxima do ensino regular.
Individualização no atendimento, material didático e currículo de trabalho.	No caso de alunos surdos, têm o acompanhamento de um intérprete de libras.
Conjunto de recursos e serviços educacionais especiais para garantia de educação formal.	Alunos com e sem deficiência interagem em espaço comum, com as adaptações necessárias.
Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, sendo ofertada aos alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva, física e com altas habilidades e superdotação.	Transformação no sistema educacional de ensino que permite a inserção total e incondicional no ambiente escolar de TODOS, independentemente de classe social, cor, deficiência etc.

Fonte: A autora (2020).

Aqui entramos no ponto controverso entre a educação inclusiva e a educação especial, quase sempre adotadas como sinônimas. Podemos, então, nos fazer a seguinte pergunta: Quais são os estudantes foco da educação inclusiva? Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente recebem vários adjetivos, entre eles anormais, deficientes, incapazes etc.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, 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, 2008, p. 1).

Na perspectiva da educação inclusiva, a pessoa com deficiência, público-alvo da educação especial, tem participação na transformação do ambiente educacional, proporcionando ao educando condições para a participação efetiva nesse processo. Esse, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela.

Segundo Sasaki (2003,) educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas quando decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2003, p. 15).

Nesse recorte, percebemos que a escola precisa ter a percepção das diferenças de suas propostas e o que deve ser levado em consideração por meio da análise são os objetivos que cada um desses processos dispõem. Sasaki (2003) reforça que a inclusão social é “[...] a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e, simultaneamente, essas também se organizam para assumir seu papel na sociedade”. O autor deixa claro que a sociedade precisa de uma transformação completa, devendo, ainda, perceber que ela precisa de capacitação para atender às necessidades de seus membros. Portanto, podemos entender a educação inclusiva como uma concepção de ensino que tem por finalidade garantir os direitos de todos à educação. Prevê que todos, de forma igualitária, tenham as mesmas oportunidades com base na valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, a fim de provocar uma mudança interna, como também na cultura, nas práticas e nas políticas vigentes na escola e nos modelos de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Quando falamos em inclusão, entendemos que o processo que não articula informação e formação se caracteriza por promover escassa dialogicidade, desde o nível macro, envolvendo políticas públicas ou o corpo escolar, ao micro, envolvendo a prática didático-pedagógica. Esta articulação favorece a formação integral do aluno

e, assim, a sua inclusão social. Entendemos então que, o termo “inclusão” carrega em sua originalidade as ideias envolvimento, pertencimento e inserção, portanto, considera a relação entre partes que se influenciam mutuamente, em se tratando de seres humanos, influenciar mutuamente pressupõe a construção de diálogos. Isto é, tomar como base desta construção a interação social, na qualidade dos diálogos nos encontros face a face, por meio dos quais os indivíduos marcam posições, tendo como referência a situação projetada diante uns dos outros.

É preciso entender que, o processo educacional que somente informa, sem formar, isto é, sendo monológico, não transforma. Pelo contrário, reproduz. Preserva em seu interior características favoráveis à exclusão social, pois não observa se está esquecendo de ver o sujeito e olhando apenas para sua deficiência “seu laudo”, negando a ele seu direito de ter voz. A educação baseado na pedagogia dialógica (FREIRE, 2019), pode contribuir para a inclusão social, pois, leva em conta a diversidade, fundamentando-se na originalidade do termo “incluir”, sendo assim capaz de aproximar conhecimentos teórico-práticos do desenvolvimento humano; situando discentes e docentes numa perspectiva comum de comportamentos, atitudes, ideias e preocupações, potencializando a sequência de diálogos construídos na diversidade de valores, interesses e representações socioculturais.

De tal modo como na inclusão, vemos esse paradigma na trajetória da educação do campo, onde o campo é desenhado de forma pejorativa, pois, muitas vezes, busca-se, por meio da ideia de homogeneidade, incutir valores morais como se os povos ali residentes não o tivessem ou seus valores não fossem corretos. Essas ações acarretam marcas e alimentam atitudes preconceituosas e de descaso.

3.2 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Souza (2012) escreve no artigo *Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais* três características importantes ao debate da educação do campo, porém, nessa seção, iremos nos debruçar apenas na primeira delas: a ideologia da educação rural com a ideologia da educação do campo (rotina escolar marcada pelo uso do livro didático, conhecimento parcial ou inexistente das diretrizes nacionais da educação do campo, inúmeras dificuldades de acesso à formação continuada por parte dos professores, além das fragilidades teóricas e principiológicas dos planos municipais de educação e dos projetos político-pedagógicos, no que diz respeito à

valorização da identidade, cultura e trabalho do campo), o que ainda hoje vem trazendo inúmeras lacunas no processo de aprendizagem do sujeito do campo. A autora traz que a origem da luta pelo reconhecimento dos povos do campo inicia-se no campo pedagógico, com as experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), buscando desmistificar o olhar pejorativo que ainda persiste, que vê o campo como lugar atrasado, assim como a luta por uma educação de qualidade gratuita, respeitando a cultura do sujeito.

Ainda hoje, o contexto socioambiental ocorre em distanciamento entre o que se tem sido ensinado pelo professor e o que faz sentido à realidade dos alunos. Isso também se refere à proposta curricular para a Educação do Campo contemplada, sobretudo, nos Livros Didáticos e nos recursos didáticos pedagógicos fornecidos pelas Secretarias de Educação local que, na maioria das vezes, não condizem com a realidade sociocultural e ambiental da zona rural, desvelando, ainda, a desigualdade e a negligência com os povos do campo (SOUZA, 2012, p. 3). Ao pensar na inclusão educacional em escolas rurais, percebemos uma negligência ainda maior.

Souza e Marcoccia (2011) analisam aspectos que são comuns à concepção de Educação Especial e Educação do Campo, que traz em sua gênese lutas e demandas sociais por direitos e por projeto de sociedade “inclusiva”. As autoras demonstram nesse artigo conquistas no âmbito normativo (legislação, decretos e resoluções), oriundas de lutas nacionais e internacionais de movimentos e organizações sociais, por meio de lutas por reconhecimento das “diferenças”, porém, ainda hoje, mesmo com os avanços, persiste a negligência e o descaso frente à inclusão nas escolas do campo. As referidas autoras enfatizam alguns determinantes externos que corroboram para essa segregação existente com as pessoas com deficiência, pontuando desde o atendimento à saúde até o atendimento escolar, como também a precariedade do transporte escolar.

Souza (2016) ressalta a existência de dois paradigmas que envolvem concepções de educação do campo e educação rural, que apresenta princípios educativos distintos e contraditórios: o paradigma⁸ do capitalismo agrário relacionado

⁸ “A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma. Indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade. Portanto, construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel

à Educação Rural, apresentando um modelo de educação urbanocêntrico como o ideal; e o paradigma da questão agrária, que se refere à Educação do Campo baseada em uma perspectiva de educação refletida pelos e para os povos do campo, contemplando sua realidade.

Esse quadro resume a luta vivenciada pela educação fundamentada num processo educativo de ideologias distintas: a Educação Rural visa formar sujeitos alienados, que são submersos pelo capital; enquanto a Educação do Campo busca formar sujeitos com consciência crítica, agentes de transformação da própria realidade. Assim como observamos entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, em ambas percebemos a divergência semântica entre a educação que conserva e mantém a ideologia hegemônica da classe dominante, e a educação contra-hegemônica, que dá visibilidade ao sujeito e permite, assim, seu acesso ao conhecimento científico e histórico, socialmente construído pela humanidade, como sujeitos de direito. Assim, reproduzimos o quadro a seguir, com o intuito de indicar a semelhança existente na busca por direito ao reconhecimento e à identidade dos sujeitos do campo e das pessoas com deficiência por uma educação que vise a diversidade.

QUADRO 6 – EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
Vincula-se a uma concepção bancária de educação que não interroga os conflitos de classe. Trata-se de uma concepção liberal de educação. Escola e professores são fundamentais para “levar o progresso para o campo” e para conter o processo de migração campo/cidade.	Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizada do mundo e da educação. Coloca em evidência a disputa entre dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do Campo e o projeto do agronegócio em grande escala. Trata-se de uma concepção libertadora e transformadora de educação.
Tem-se o homem do campo como sinônimo de atraso. Prescreve-se a educação que é necessária para ele.	Tem o homem e a mulher como sujeitos de história e da escola.
Ideologia do capitalismo agrário.	Ideologia da sustentabilidade socioambiental e da transformação do modo de produção capitalista.

importante nesse processo são os sujeitos produtores do conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 33-34).

Governo determinam gestão educacional.	Movimentos sociais indagam a realidade das escolas rurais e protagonizam experiências coletivas.
Precariedade na implantação das escolas públicas. Prática de fechamento e de nucleação de escolas.	Movimentos sociais indagam a gestão e o processo pedagógico.
Os municípios são responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental entre os povos do campo.	Constituição de uma esfera pública (governos e sociedade civil) para a definição de políticas públicas de educação do campo, materializada em comissão e fórum.
Extensão rural é um dos meios de superar o atraso da população do campo.	Articulada a um projeto de campo em projeto de pais fundados na sustentabilidade socioambiental.
Preocupação em levar conhecimento para o trabalhador do campo, que era considerado ignorante.	Valorização do trabalho, cultura, educação, identidade e diversidade. Esses conceitos são detalhados no Dicionário da Educação do Campo, também fruto da produção coletiva.
Tratamento infantilizado dos adultos nos projetos governamentais de educação de adultos.	Produção coletiva do conhecimento e organização de diferentes espaços e tempos educativos.
Preocupação com a formação escolar. A educação rural resumia-se à escola e aos projetos de extensão rural.	Preocupação com a formação humana. Educação do campo não se resume à educação escolar.
Tempo e espaço escolar fragmentado e homogeneizadores.	Sistematização das experiências e demandas dos povos do campo por pesquisadores vinculados aos movimentos sociais e aos coletivos de pesquisas nas universidades.
Pensadores e equipe governamentais elaboram as diretrizes, programas e políticas para educação no meio rural.	Movimentos sociais e coletivos nacionais de povos do campo exercem papel propositivo e de controle social, bem como são fundamentais na execução das políticas públicas.

Fonte: Souza (2016).

Assim como exposto no Quadro 6, a ideologia segregadora na Educação Rural, percebemos no conceito da educação especial pontos controversos entre a educação especial e a educação inclusiva, assim como a educação do campo busca a desvinculação da educação rural, o que acontece entre a educação especial e a

inclusiva. Nesse aspecto, refutamos o conceito Educação Especial como ponto contestável.

Entendemos que essa confusão conceitual tem gerado dúvidas em relação a quem são os estudantes foco da educação inclusiva. Segundo a Constituição de 1988, entre outros documentos, a inclusão diz respeito à diversidade existente no mundo, assim, *TODOS* seriam o foco da educação inclusiva, o quer dizer que ela se estende aos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2013a) e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais, etc. porém com essa confusão conceitual, os seres humanos reais, com foco prioritário, são excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultura atual entende o sujeito sem laudo ou deficiência visível como seres homogêneos.

Mesmo com visões da aprendizagem em suas diferentes dimensões – evidenciadas em 1999 pelo Relatório Jacques Delors para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que trouxe um novo olhar para educação por meio dos seguintes princípios: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; e, ao mesmo tempo, pelos conceitos de Edgar Moran, com *Os sete saberes necessários à educação do futuro* e a importância de ver o aluno como um todo, as mudanças ainda hoje acontecem apenas nos documentos oficiais. Saviani (2010, p. 70) enfatiza, ao escrever *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*, que no “embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos, é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum”.

Essa fala nos faz refletir que nosso mal consiste em sonhar com a segurança, com a tranquilidade total, o que nos faz acreditar que podemos encontrar um porto seguro. Japiassu (1983) nos faz refletir sobre mudanças e transformações necessárias a educação, trazendo alegoricamente, a pedagogia da incerteza, da insegurança.

Não seria a inclusão uma forma de moldar o outro segundo seus princípios e moldes? Desde sempre se fez necessária no ambiente escolar, porém, atualmente se enfatiza apenas a inclusão no caso de dificuldades visualmente detectáveis, ou que podem ser diagnosticadas, esquecendo que o mundo é um aglomerado de diversidade de todas as ordens: culturais, morais, étnico-raciais, entre outras.

A temática da Educação Inclusiva, assim como a da Educação do Campo, caminha num processo constante de disputas e de interesses antagônicos, em especial a inclusão nas escolas públicas localizadas no campo, objeto aqui discutido. Como Marcoccia (2011) afirma, e já evidenciamos antes, apesar dos direitos garantidos, algumas populações têm, como um fator histórico, seu direito à educação e outros direitos sociais negados.

Como explanado acima, a base da Educação Especial é de um ensino que se destina apenas a alunos com alguma deficiência. Já a Educação Inclusiva é aquela que desperta o senso de pertencimento entre os alunos, ensinando-os a conviverem com a diferença. A educação rural traz um modelo de atraso, inferiores e nenhuma cultura, em contraposição à educação do campo, que reforça um sujeito que pensa, o qual tem cultura e saberes, que quer se desenvolver plenamente dentro do seu espaço.

Seguiremos no próximo item buscando entender a relação existente entre educação do campo e educação inclusiva, que nos revela uma luta por direitos há tempos negados.

3.3 RELAÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS ESTRUTURAIS

Para entender a relação entre os elementos estruturais existentes na educação do campo e na educação inclusiva, considerando sua relação, buscamos primeiro analisar os padrões de cada um e partimos, então, do princípio de que os sujeitos do campo e os sujeitos com deficiência impõem uma restrição, um corte particular, na educação, entendendo que a escola é particular quanto à sua ideologia e arquitetura educativa, sendo uma para a educação geral e urbana, dos ditos educáveis, e outra irrelevante, incompleta, para os sujeitos menos capacitados e (ou) que não necessitam de educação por morar na roça.

Entendemos, segundo as leis, que princípio de inclusão não se aplica apenas a alunos com deficiência ou que moram em grandes centros, mas aos alunos em geral. Mas de que inclusão estamos falando? Uma escola fragmentada não satisfaz inteiramente às necessidades dos alunos, mas a inclusão educacional é vinculada à democracia, e uma sociedade democrática é uma sociedade para todos; uma escola democrática é uma escola para todos. Logo, um ambiente inclusivo é aquele no qual encontramos mudanças de valores internos que são ressignificados na prática, ou

seja, um projeto coletivo que passa por uma teoria e uma prática, tendo como base a práxis. Assim, a presença do elemento político na configuração da inclusão escolar é inegável.

Contudo, vale ressaltar que todo defensor dessa ou daquela ideologia acredita que sua forma de pensar é a melhor que existe. Sendo assim, é impossível negar o nosso próprio egoísmo. Partindo desse pressuposto, percebemos que para muitos a Inclusão Educacional se limita apenas às pessoas com deficiência (PcD). Na sua grande maioria, a apenas alguns, as visíveis, não para todas as deficiências. Isso sem contar o fato de que nem o conceito do que é deficiência é consensual e, automaticamente, acabamos tirando do TODOS aqueles que não nos interessam.

Em meados dos anos 2000, começa a chegar às escolas a ideia de **educação inclusiva**. Com isso, supõe-se que o ambiente escolar deve ser um **espaço de convívio para todos** os estudantes e, consequentemente, o currículo, as práticas de ensino e os espaços físicos devem se adequar às diferenças. Como cada estudante traz suas especificidades, a escola se transforma um pouco cada vez que um novo aluno é matriculado, tenha ele deficiência ou não. Mas o padrão da inclusão, que marca o momento atual, não é ainda uma efetividade e representa mais uma direção para a qual trilhar. Aqui, diferença e deficiência são características que beneficiam rotinas, clima e cultura escolar como um todo. Existem vítimas do processo sociais, políticos e econômicos, Zione (2006, p. 11) ressalta que a inclusão constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal.

No Quadro 7 a seguir elencamos o ponto de contato entre a educação inclusiva e a educação do campo.

QUADRO 7 – ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA	EDUCAÇÃO DO CAMPO
Direito à aprendizagem em espaços educacionais com respeito à diversidade.	Preocupa-se com o campo, sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, sua organização política, suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos.
Nasceu da luta de movimentos sociais na união de pais.	Nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária.

<p>Transformação no sistema educacional de ensino que permite a inserção total e incondicional no ambiente escolar de TODOS, independentemente de classe social, cor, deficiência, etc.</p>	<p>Procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local – global – local.</p>
<p>Busca fortalecer a identidade e a autonomia dos sujeitos com deficiência.</p>	<p>Busca fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo, desmistificando a hierarquia na relação campo-cidade e a predominância da cidade, afirmado que a cidade não vive sem o campo e vice-versa.</p>

Fonte: A autora (2020).

Os padrões adotados nas escolas refletem transformações na legislação brasileira. Em 1999, no texto da **Política Nacional de Integração de Pessoas com Deficiência**, por exemplo, a pessoa com deficiência era definida como alguém que tinha uma “perda ou anormalidade que gera incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Saviani (2004) aponta que “o papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem”. Podemos, então, perguntar-nos: A vaga dos alunos com deficiência na rede regular deve ser realizada porque está na Lei, ou por que entendemos suas condições de aprendizagem real? Devemos integrá-los porque nos causam pena ou porque vemos neles a possibilidade real de participação e contribuição na sociedade?

Percebemos que, para muitos, pensar na inclusão limita-se apenas às pessoas com deficiência. Assim, o discurso do “especial” ainda é mais forte do que o discurso de inclusão. Falamos de artes para a deficiência A, esportes para a deficiência B e até de moda especial para as deficiências C. Se acreditamos que TODOS realmente é de TODOS, precisamos rejeitar qualquer manifestação cultural, esportiva ou da vida cotidiana que suponha marginalização. Esses discursos só buscam uma imagem social aparentemente sensibilizada, estética, capacitista, pois motiva a participação e o intercâmbio de atividades das pessoas com deficiências, porém, sem mudanças éticas no pensamento nem nas atitudes dos seus promotores. Assim como Ricoeur (1990), na sua busca de conflitos de interpretação, encontra neste campo de estudo um terreno propício para desenvolver um diálogo fecundo, vemos no campo da inclusão a mesma fonte inesgotável.

Embora as políticas públicas proponham a inclusão, deixando vislumbrar uma certa noção dos mecanismos de poder engendrados pela ideologia hegemônica, o

enunciador parece não se dar conta de que a viabilização da inclusão no contexto escolar não depende única e exclusivamente da boa vontade dos agentes educacionais ou de seu poder transformador, uma vez que tais mecanismos de exclusão, bem como o modelo de escola excludente que ainda é predominante em nosso meio, foram legitimados ao longo de uma trajetória político-econômica que, por meio de práticas discursivas e de jogos de poder, foram construindo verdades sobre os excluídos e sobre a necessidade de incluí-los.

Arroyo (1992, p. 47) afirma que “a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar”. Assim como a Educação do Campo, a Educação Inclusiva busca fortalecer um projeto voltado à construção de uma sociedade inclusiva com vistas a manter um Estado democrático, que intensifique as propostas que enfatizam a diferença, a identidade e a diversidade.

A construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais se concretizará como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores. A emancipação dos sujeitos da prática deve organizar toda prática pedagógica, num processo contínuo de luta e compromisso social, onde se tecem os fundamentos de uma prática democrática e crítica. Esse processo não se fará, jamais, na perspectiva da doutrinação/domesticação dos sujeitos.

O debate da inclusão é polêmico e cheio de controvérsias, as quais não se dão sobre os princípios da educação inclusiva, mas, sim, sobre como colocá-la em prática. Existem duas propostas dominantes no que diz respeito à inclusão escolar: a proposta de inclusão em classe regular, com a possibilidade de serviços específicos e de apoio, e a inclusão total, que insere todos os estudantes independentemente de suas capacidades. As duas correntes visam garantir o acesso à vida social. O conceito de igualdade, amplamente debatido na sociedade moderna, é discutido desde os primórdios da humanidade, tendo como referência os conceitos de liberdade, escravidão, desigualdade e pobreza vigentes em cada época.

A educação especial foi fundada sob a concepção de que pessoa com alguma característica diferenciada só estaria protegida se fosse mantida em uma instituição ou separada da sociedade. Tais instituições eram, frequentemente, um lugar de confinamento, tortura, privação e abandono. Nesse paradigma, a pessoa com deficiência tinha o direito ao convívio social, mas deveria ser ajudada a se “modificar” ou “ajustar”, de modo a parecer mais “semelhante” aos demais. Tal conceito

enfrentou, claramente, muitas controvérsias, além de fazer surgir muitas instituições com programas de avaliação e intervenção para (re) integrar e (re) incluir essas pessoas na sociedade. Hoje, aplicando o conceito de educação inclusiva ao educando, temos uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido educando, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo. Esse, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela.

Assim também é observado na trajetória da Educação do Campo, que rompe as estruturas do poder colonial capitalista em suas reverberações na educação nos territórios rurais, reivindicando uma educação específica e diferenciada, colocando como protagonistas os povos campesinos e suas lutas históricas contra-hegemônicas, alicerçadas pela Reforma Agrária.

Em síntese, as lutas históricas dos povos campesinos e de pessoas com deficiência têm como protagonistas uma diferença de sujeitos de territórios materiais e imateriais, que possuem características específicas e, em comum, o fato de terem sido subalternizados. São lutas, portanto, que representam o território da diferença e, como tal, articulam em suas aspirações políticas, sociais, epistêmicas e educacionais experiências sociais que se situam fora do espectro moderno, tanto hegemônico, como contra-hegemônico. Nesse sentido, os povos campesinos reivindicam a afirmação e a valorização dos seus saberes, isto é, da sua condição epistêmica de dizer-se no mundo e de estabelecer as suas próprias cosmovisões com prerrogativa de transformá-lo.

No próximo capítulo, traremos a história da Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula, localizada no município de Campo Largo/PR, análise dos documentos lidos e análise do diário de campo, ainda em construção.

4. TRABALHO DE CAMPO: IDENTIDADE E MARCAS, SOB O OLHAR DO SUJEITO

Neste capítulo, temos como objetivo trazer a história da escola pesquisada, refletida no olhar e nas memórias dos professores, alunos e famílias, tendo também como auxílio o diário de campo, Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula – Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi criada pelo Decreto Municipal n.º 37/81, sendo autorizada a funcionar pelo Decreto Governamental n.º 3662/82, de 30 de dezembro de 1982, publicado no Diário Oficial de 25 de fevereiro de 1983 e pelo reconhecimento pela Resolução 91 n.º 6604/84, de 30 de setembro de 1984, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de Campo Largo/PR. A referida instituição localiza-se a 45 quilômetros da sede do município de Campo Largo/PR, no Distrito de Três Córregos, sendo, portanto, área de zona rural.

O nome dado à escola foi uma homenagem prestada ao antigo morador da região, o Sr. Augusto Pires de Paula, uma pessoa simples que contribuía e colaborava com todos, sempre disposto a ajudar as pessoas que estivessem passando por alguma necessidade. Era respeitado e considerado por todos, como um grande líder, que lutava em prol de melhorias para toda a região de Três Córregos, a fim de beneficiar todos sem qualquer distinção. Nunca foi um político eleito, mas como homem esclarecido dos direitos e deveres, ajudava as pessoas que o procuravam

Na época, foi explicado a ele que a área não poderia ser comprada pelo poder público e deveria ser doada. Com grandes dificuldades financeiras, pensou muito ao ceder seu melhor pedaço de terra de plantio para o novo projeto. Entendeu o desenvolvimento que poderia trazer ao distrito e doou aproximadamente um alqueire para implantação do projeto e assim manteve muitas famílias na região e deu emprego inclusive a muitos professores que residiam na área urbana de Campo Largo e Curitiba e que passaram a trabalhar naquele local diariamente.

Sempre muito paciente, conversava com todos que paravam em sua casa à beira da estrada. Mesmo tendo estudado pouco na pequena escolinha na qual ensinava a professora Helena, à qual se referia cheio de orgulho por ser um de seus melhores alunos, e tendo interrompido os estudos pela obrigação do trabalho pesado da lavoura, foi sempre se moldando a novos projetos de vida.

Tinha verdadeira paixão por Três Córregos; conhecia quase todos os moradores mais antigos pelo nome e exatamente onde moravam. Construiu e administrou seu mundo com maestria. Há uma frase que diz: “Há muitas coisas sagradas e belas, mas nada é mais belo que o reino de um homem; o que ele toma em suas mãos e sabe que sempre será dele”. Assim ele fez parte deste mundo que ajudou a construir e deixa junto aos seus nove filhos a continuação desses feitos que formam hoje o Distrito de Três Córregos.

O distrito de três córregos contava com 19 escolas isoladas, na década de 1940, na construção da estrada do cerne, dentre elas municipais e estaduais, sendo o trabalho desenvolvido por professoras leigas, as quais muitas vezes deslocavam-se alguns quilômetros para chegar à escola, ou as aulas eram ministradas em suas próprias casas. A escola consolidada de três córregos, foi construída visando centralizar o ensino em um local mais amplo e bem estruturado, fechando as escolinhas pequenas ao redor e melhorando o ensino.

Abaixo, podemos observar a Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula hoje.

FIGURA 1 – ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO AUGUSTO PIRES DE PAULA



Fonte: A autora (2020).

As imagens mostram a entrada da Escola Augusto Pires de Paula. Logo no início, podemos observar um ginásio no qual acontece, além das aulas de Educação Física, os momentos de festividades com a comunidade. Do lado direito, podemos

observar o refeitório no qual acontece a alimentação dos alunos, sendo um espaço amplo, bem arejado e estruturado.

Hoje a escola é administrada pela Prof.^a M.^a Marilei de Fátima Ferreira Gonçalves, que deu continuidade aos seus estudos na instituição Universidade Tuiuti do Paraná, na qual também participa do grupo de estudo NUPECAMP. Filha de agricultor, moradora do Faxinal Sete Saltos de Baixo, município de Ponta Grossa/PR. Casou-se aos 17 anos, morou 15 anos na cidade de Ponta Grossa/PR, onde conclui seus estudos. Prestou concurso em 2012 na Prefeitura do município de Campo Largo/PR. É pós-graduada em Educação Especial Inclusiva; Educação Física Escolar; Educação do Campo e Gestão Pública. Atua no serviço público desde 2006, iniciando sua carreira como merendeira no CEMEI Darcy Ribeiro, em Ponta Grossa/PR. Está como diretora da Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula no período de 2019 a 2021, sendo eleita pela comunidade.

A Escola conta com um total de 330 alunos no regular, sendo: 4 em Classe Especial; 6 com Deficiência Intelectual; 1 com Deficiência Auditiva; 2 com Deficiência Visual; 7 com Transtorno Global de Desenvolvimento. No Centro Municipal de Atendimento Especializado trabalham como especialistas fonoaudiólogo e fisioterapeuta.

QUADRO 8 - DEFICIÊNCIAS APRESENTADAS PELOS ALUNOS NA ESCOLA.

DEFICIÊNCIA ⁹	QTDE
Deficiência Intelectual ¹⁰	6
Deficiência Auditiva ¹¹	1
Deficiência Visual ¹²	2

⁹ Classificação utilizada no Censo Escolar de 2009 (INEP, 2009a).

¹⁰ Pessoas com deficiência mental apresentam dificuldades no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas.

¹¹ Pessoas com deficiência auditiva apresentam perda auditiva leve à moderada e precisam da ajuda de um aparelho para processar a informação do som. Há casos, entretanto, em que não há necessidade do apoio de equipamentos e adaptações especiais. Detectar precocemente a deficiência auditiva e a surdez é um fator fundamental, considerando que as pessoas com esse diagnóstico deverão receber atendimentos de intervenção precoce para auxiliar seu desenvolvimento como um todo. Embora os atendimentos não eliminem as barreiras impostas pela sociedade para as pessoas surdas e com deficiência auditiva.

¹² A cegueira é caracterizada pela privação do uso funcional da visão. Em alguns casos, pessoas cegas podem perceber sombras ou poucos movimentos. Pode ocorrer em qualquer momento da vida, mas seu impacto varia com a idade. Diversas crianças cegas apresentam mais de uma deficiência e, por vezes, são consideradas pessoas com deficiências múltiplas. As pessoas cegas usam a audição e o toque para aprender.

Transtorno Global de Desenvolvimento ¹³	7
--	---

Fonte: A autora (2020).

A escola conta com seis ônibus da Transpiedade e 19 Kombis para o transporte escolar e todos os alunos utilizam-no.

Campo Largo hoje possui seis escolas municipais localizadas no campo, sendo uma privada e dois CMEIS¹⁴. O Quadro 8 apresenta a organização das escolas do fundamental 1 e 2 e CMEIs do campo da rede pública do município de Campo Largo/PR.

QUADRO 9 – ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE ESCOLAS E CMEIS RURAIS/CAMPO DA REDE PÚBLICA NO MUNÍCIPIO DE CAMPO LARGO/PR

Escolas Rural/Campo	CMEIs/Campo
Augusto Pires de Paula Pré-Escola e Anos iniciais (EF) TRÊS CÓRREGOS	Maria da Luz Rossa (CMEI) Pré-Escola e Creche BATEIAS
Prof. ^a Doraci R. Machado Anos iniciais (EF) TRÊS CÓRREGOS	Alexandre José Rettmann (CMEI) Creche e Pré-Escola BOTIATUVA
São Pedro Pré-Escola e Anos iniciais (EF) SÃO SILVESTRE	
Nicolau Morais de Castro Pré-Escola e Anos iniciais (EF) SÃO SILVESTRE	
Luiz Rivaben Pré-Escola e Anos iniciais (EF) ITAMBEZINHO	
Solidariedade Pré-Escola e Anos iniciais (EF) COLONIA DOM PEDRO II	

Fonte: A autora, com base em Inep (2020).

Esses dados levantados acima podem contribuir para o reconhecimento não só do sujeito do campo, mas como da comunidade ali inserida, assim como traz Arroyo quando se refere a um dos princípios que orienta a Educação do Campo “[...] é reconhecer a presença de outros sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas” (ARROYO, 2012, p. 19). Todos precisamos pensar a respeito da inclusão social, refletir sobre o sujeito, a comunidade, seu passado, a fim de analisar o presente para planejar um futuro.

¹³ De acordo com o **DSM-IV**, o conjunto de desordens intelectuais era denominado TGD. Dentro desse grupo havia o Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Síndrome de Heller, entre outros.

Com a chegada do **DSM-V**, tudo isso passou a ser incluído no **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**.

¹⁴ Centro Municipal de Educação Infantil.

4.1 ANÁLISES DOS RESULTADOS

Nos próximos subitens, apresentaremos a análise da pesquisa de campo e dos seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico e relato do diário de campo, com o percurso feito com alunos e professores no trajeto de casa até a escola, como também da participação na formação continuada dos professores ocorrida em fevereiro do corrente ano.

4.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA/PROFESSORES

Na pesquisa de campo, participamos, junto aos professores, do percurso feito por eles do terminal urbano, no centro da cidade de Campo Largo/PR, até a escola pesquisada. Nesse trajeto, o ônibus cedido pela prefeitura percorre cerca de 45 quilômetros ida e volta. No primeiro dia, pegamos o ônibus no terminal urbano às 6h30 e ao entrar foi possível constatar alguns professores que foram pegos em pontos fixos antes. Ao entrar no ônibus, apresentei-me, fui bem acolhida por todos e uma das professoras convidou-me para sentar-se ao seu lado, a qual nessa pesquisa será chamada de professora para garantir sua imagem.

Iniciamos uma conversa informal, perguntei como tinham sido suas férias, se havia descansado bem e algum tempo depois paramos em um ponto da BR-277, para recolher outros professores, e seguimos viagem. No percurso, a professora relatou-me que o trajeto até a escola é cansativo, porque precisa se levantar muito cedo para dar tempo de pegar o ônibus, já que o início da aula é às 8 horas, mas às 5 horas já está em pé para se organizar e chegar a tempo até o ponto de encontro, onde sobe no ônibus. “Na maioria das vezes, dormimos durante o percurso”, relata a professora.

O ônibus é de viagem, aconchegante, e em um determinado momento paramos novamente para pegar outra professora. Vários professores mobilizaram-se para descer e perguntei para a professora o porquê. A professora então me responde: “A professora (que será chamada de T) sempre faz as compras do que está faltando na escola... muitas vezes o dinheiro não é o suficiente e cada um ajuda um pouquinho para comprar o que é preciso”.

Ofereci-me para ajudar e colocamos no ônibus produtos de higiene, entre outros materiais. Ao retornar ao ônibus, perguntei se ela gostava de dar aula em escolas do campo e a professora responde: “Olha, apesar de ser um trajeto cansativo,

gosto muito, até porque o salário aumenta quando saímos da cidade e vamos dar aula no campo, né, isso compensa e as crianças são mais receptivas também”.

A professora, após me responder, olha para a janela, fecha a cortina e começa a descansar. Levantei um pouco do assento e notei que a maioria dos professores estavam dormindo. Duas professoras que estavam nos assentos da frente permaneciam acordadas, visto que era a primeira viagem do motorista até a escola e elas o orientavam, para que ele soubesse em quais pontos deveria parar para pegar outros professores. Olhei do meu lado direito e percebi que tinha uma professora lendo. Pedi licença e me assentei ao seu lado, perguntando sobre o livro. Era um livro cujo tema era inclusão e assim iniciamos a conversa. Perguntei o que ela achava da inclusão de crianças em ensino regular e a professora, que será chamada de professora S, responde: “Tenho lido bastante sobre a inclusão, mas é bem difícil, tenho formação em educação especial, mas a teoria e a prática são bem diferentes, né”.

Perguntei sobre a formação continuada, se acontece, e ela responde: “Temos, mas não sobre inclusão, precisamos buscar por nós mesmos, tipo tentativa e erro, sabe, quando a prefeitura oferece é muito superficial, dificultando nosso trabalho”.

O ônibus parou novamente e todos os professores começaram a descer. Perguntei à professora S o porquê: “Sempre paramos nesta vendinha para comprar nosso café da tarde e alguns, que não tiveram tempo de tomar o café em casa antes de sair, compram aqui para comer na escola”.

Voltamos ao ônibus e continuamos o caminho e entre os diálogos ouvi muitas expectativas sobre o ano letivo, sobre as turmas, a alegria de algumas que iriam se aposentar, sendo este o último ano na escola. Na metade do caminho, encontramos um caminhão quebrado, deixando um espaço muito pequeno de passagem, que impossibilitaria a passagem do ônibus. Os professores começaram a ficar agitados e então perguntei à professora T o que fariam agora, quando ela responde: “Ah, menina, isso não é nada, em dias de chuva chegamos até a metade do caminho e temos que retornar, porque a estrada fica intransitável. Teve um dia que dormimos na escola, porque a chuva veio próximo da hora de ir embora e o ônibus não conseguiu chegar para nos buscar. É uma aventura sempre”.

Após algumas tentativas, o motorista consegue passar e entre os relatos ouvidos, alguns chamam a minha atenção: “Vai, dá para passar” (Professor 1); “Não,

coitado do motorista, se estragar ou riscar o ônibus eles descontam do salário dele" (Professora 2).

Nas imagens a seguir, podemos ver o momento em que nos deparamos com o caminhão quebrado na estrada e a dificuldade do motorista de passar por um espaço tão estreito. É perceptível também a angústia de alguns professores, que tentam auxiliar o motorista para não bater ou estragar o ônibus.

FIGURA 2 – TRAJETO FEITO COM O ÔNIBUS ATÉ A ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO AUGUSTO PIRES DE PAULA



Fonte: A autora (2020).

Alguns professores relatam situações nas quais pernoitaram na escola e outros nas casas de colegas que moram na região, por não ter possibilidade de retorno devido ao fato de as estradas não terem condições de tráfego em virtude da precariedade dela.

Os problemas da educação são agravados por terem sua origem em questões sociais, políticas e econômicas que são o pano de fundo da escola, o que nos revela a realidade dos professores. Estes percebem uma desvalorização cultural de sua profissão, além de uma má remuneração, que os submete a uma carga horária de trabalho exaustiva. Percebemos, assim, que a influência desses determinantes externos reflete no ambiente da escola e da sala de aula, os quais também são impactados por instabilidade emocional

Souza (2016, p. 53) reforça as circunstâncias que determinam a prática social e, consequentemente, uma das dimensões que é a prática pedagógica. Apesar da paixão por lecionar, muitos docentes encontram-se desgastados pelo estresse e pela dificuldade em trabalhar na rede pública e precisam pedir afastamento das escolas.

A autora ressalta que a prática pedagógica sofre influência dos elementos, da conjuntura e da estrutura como condicionantes históricos de cada sociedade e reforça

que a história do sujeito, bem como as relações sociais, econômicas e políticas se pautam num processo marcado pela desigualdade na disputa de relação entre capital/trabalho, opressão/libertação, assim, a prática pedagógica, sob essas determinações externas, podem reproduzir ou não, esta relação de poder, arraigada na sociedade (SOUZA, 2016, p. 54).

Arroyo (2019, p. 139) alega que existem coletivos sociais decretados em nossa história sem direito a ter direitos, como é observado na história da classe trabalhadora, nesse caso os professores, no sujeito do campo e de pessoas com deficiência, cuja trajetória traz marcas de luta contra os marcos políticos, sociais, culturais em que o poder legitimou e ainda legitima seu não reconhecimento como sujeitos de direitos.

Acreditamos que um desses determinantes externos que ainda hoje legitimam esse não reconhecimento de alguns sujeitos é o currículo, pois desde a sua construção a ideia de currículo justifica-se sobre a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, estimados menos importante, na busca de objetivos únicos na escolarização de massa (SILVA, 2017, p.25).

Na sequência daremos continuidade ao relato do diário de campo feito na escola pesquisada, com a formação dos professores no início do ano letivo de 2020.

Após o percurso feito junto aos professores, chegamos à escola atrasados, devido ao transtorno com o caminhão quebrado no meio do caminho. Descemos do ônibus e fomos todos para o refeitório da escola, no qual já estavam professores e moradores das comunidades, os quais se cumprimentaram. Fui apresentada a todos pela professora T e logo chegou a diretora para recebê-los e anunciar o cronograma do dia.

Após a acolhida dos professores, feita pela diretora e pela coordenadora, fomos até o pátio da escola, no qual estavam presentes as merendeiras, a secretária, os professores, os auxiliares, entre outros. Foi feita pela diretora Marilei uma dinâmica para iniciar o ano, para a qual fui convidada a participar e, após isso, foi oferecido aos presentes um lanche, sendo posteriormente todos encaminhados para uma sala de reunião, exceto a secretária.

Na reunião, foram tratados vários assuntos, desde o calendário escolar até as questões de alimentação dos professores que ali trabalham de forma integral, visto que a escola não tem lugares próximos nos quais os professores podem comprar suas refeições, que anteriormente eram realizadas pelas merendeiras da escola, as quais informaram à direção que não as fariam mais.

Foi um momento de tensão, visto que muitos professores se queixaram dizendo que chegam tarde em casa e levantam muito cedo e que o fato de terem que fazer suas próprias marmitas para o dia seguinte seria uma acréscimo de trabalho, o que dificultaria o dia a dia deles. Colocaram em pauta comprar marmita de um único lugar para entrega na escola, mas ao fazer as contas no final do mês, perceberam que o valor a ser pago seria inviável. Mesmo não tento um desfecho naquele momento, a diretora conseguiu mediar a situação, por ter se iniciado uma pequena discussão entre os professores e as merendeiras, sendo exposto que o contrato é de apenas uma merendeira, a qual precisa do auxílio das funcionárias da limpeza para dar conta do preparo da alimentação das crianças e dos professores, uma vez que a secretaria não disponibiliza outra profissional para a escola.

Nessa reunião, chamou-me a atenção o fato de o especialista, o fonoaudiólogo que auxilia os professores na mediação com as crianças com deficiência, não querer participar da reunião, precisando ser agendado outro horário com a diretora para esse alinhamento, reforçando que o pedido vinha da direção.

Após a volta da diretora, a reunião prosseguiu e foi realizada a leitura do calendário escolar, dando aos professores a liberdade para sugerirem algumas modificações, como também a possibilidade de eles escolherem em quais datas comemorativas gostariam de auxiliar, ou na organização ou no dia do evento. Percebi que não houve diálogo sobre os alunos com deficiência e nem a troca entre o professor que trabalhou com a criança ano passado e a nova professora.

A formação se seguiu por dois dias, sendo o primeiro para os ajustes gerais e no final cada professor se dirigiu até sua sala para organização. No dia seguinte, houve uma fala da coordenadora pedagógica, que ficou com as professoras, a fim de ajustar alguns pontos sobre planejamento, livro registro, trabalhando também a motivação deles e, ao término, cada professor foi até sua sala para terminar a organização e, enfim, receber as crianças.

No currículo tradicional, a decisão sobre quais experiências devem ser priorizadas e como organizá-las depende então de quais objetivos a escola queira alcançar na aprendizagem dos alunos. Assim, é possível perceber essa mesma lógica na organização curricular nas Escolas do Campo, já que nesses dois dias percebemos um diálogo voltado a priorizar a cultura e o sujeito do campo, porém, mesmo com essa mudança significativa, não podemos deixar de notar um movimento contraditório, pois apesar de ter em sua origem lutas e demandas sociais por direitos do sujeito do

campo, ao pensar na organização curricular para pessoas do campo com deficiência, essa preocupação com os direitos não se concretiza.

Analizando a formação continuada, assim como o currículo estabelecido, para a inclusão escolar na escola do campo, é perceptível a ótica dos princípios de Tyler, já que notamos que a racionalidade, na construção desse currículo, vem reforçando que pessoas com deficiência se ajustem à sociedade, robustecendo a exclusão ainda não superada, o que contribui para a desumanização da educação. Da mesma forma, considerando a capacidade de assimilação da criança com deficiência ineficiente, o que se dá a ela é limite e tira-se dessa criança o direito a uma educação de qualidade, que contribua para o seu desenvolvimento, bem como reforça-se mais uma vez o discurso de que o que ela conseguir aprender já está bom. No relato a seguir, ficam nítidas determinadas relações sociais que evidenciam que, mesmo aqueles que sofrem com essa legitimação, podem também legitimar o não reconhecimento do outro.

Ao analisar os impactos do currículo na formação de pessoas com deficiência em escolas do campo, é perceptível a construção de um currículo que ainda segue rationalidades que afirmam a função da escola, como formar pessoas para se ajustar à sociedade, mantendo o *status quo*. Nessa perspectiva tradicional, a construção do currículo se concentra em questões técnicas, tendo por objetivo principal preparar pessoas para viver em sociedade sem, no entanto, atuarem como agentes de transformação. Essa perspectiva curricular é mais restrita ainda no que se refere à formação de pessoas com necessidades especiais, pois reforça que estas se ajustem a um modelo de sociedade baseado em exclusão, o que faz contribuir para o aprofundamento da desumanização da educação. Baseando-se nas críticas que Michael Apple fez à educação tradicional, é possível ainda perceber um legado difícil de desconstruir.

Percebemos o foco nas questões técnicas, no preparo do indivíduo para a sociedade, e não o via como agente transformador. Sob este aspecto notamos que hoje a lógica, na construção do currículo nas escolas do campo, ainda vem reforçando, que pessoas com deficiência se ajustem aos moldes da sociedade, na qual apenas o cognitivo é apreciado, robustecendo a exclusão, contribuindo para a desumanização da educação exposta no currículo.

Se faz necessário ressaltar que na construção do currículo escolar das escolas do campo, pesa além da necessidade de discutir a especificidade da educação do

campo, abordar a temática da educação dos alunos com deficiência, os quais apesar de “dispor” legalmente de leis que os amparam, acabam por sua vez sendo cada vez mais discriminados tendo que se adequar a realidade cruel que os cerca.

A situação das escolas tem demonstrado que devemos ultrapassar essa linha reducionistas do processo de ensino em todo o país. Partindo desta análise, vemos que os desafios para a escola rural são bem desafiadores e a questão da inclusão dos estudantes é enorme. Mentes pensantes e críticas não se conformam com o sistema tal qual ele se apresenta e por isso buscam mudanças, desta forma, entende-se claramente a dificuldade de sair de uma ideia de reprodução para uma ideia de construção de uma nova sociedade mais justa e igualitária.

Podemos observar esta lacuna, ao ler o projeto político pedagógico, que será abordado no próximo subitem.

4.3 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Neste item, apresentaremos a análise realizada com a leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisadas, lembrando que foram feitas leituras de dois documentos, visto que o PPP novo estava em construção ao iniciarmos a pesquisa. A primeira leitura realizada foi do Projeto Político-Pedagógico antigo, visto que o atual estava em desenvolvimento, após dois meses tive acesso ao novo Projeto Político-Pedagógico, com a leitura dos dois documentos, pude analisar quais foram as alterações feitas em relação a concepção de inclusão dos profissionais e comunidade inserida na escola.

Nosso primeiro contato foi com a diretora da escola, que nos passou a relação de alunos, anos, professores, no primeiro momento a gestora relutou em mostrar o documento, com a justificativa que o novo documento estava em construção, mas após um tempo de diálogo a profissional me entregou o documento para leitura.

Ao analisar ambos os PPP da Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula, na Região Metropolitana de Curitiba, em Campo Largo/PR, no que refere se à Educação Inclusiva, os documentos reforçam sua perspectiva inclusiva com uma proposta curricular articulada à realidade do campo, tendo como resultado a aprendizagem significativa, para a formação de um cidadão consciente a exercer a cidadania. Nos documentos, há um relato que traz a dificuldade encontrada pelos profissionais frente à inclusão.

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes de deficiências, nas classes comuns tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais da Educação, nos últimos anos, em especial os professores que atuam. Portanto, esse é o grande desafio que a inclusão impõe à escola e aos profissionais da educação: lidar com a diversidade e buscar respostas para as diferentes necessidades educacionais, adaptar o ensino ao interesse e o ritmo de aprendizagem de cada aluno e ajudá-lo a progredir e a ter experiências significativas de aprendizagem: são essas as metas propostas no Projeto Político-Pedagógico. (PPP, EMCAPP, 2020, p. 48).

Nesse relato, entendemos que a diversidade é percebida apenas quando se tem o confronto com a deficiência, sob critérios estritamente médicos, ou quando se sobressaem as características intrínsecas, entre elas os impedimentos físicos, intelectuais e sensoriais que são inerentes à diversidade humana, de modo que a deficiência é resultado da interação desses impedimentos com as barreiras sociais e com a consequente dificuldade de inserção social do indivíduo. Ou seja, o fator médico ainda é um dos maiores elementos do conceito de deficiência (o impedimento), que em interação com as barreiras presentes na sociedade passa a gerar a obstrução do pleno convívio social.

Gadotti (2000, p. 41) questiona-nos quanto a essa diversidade: “Que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?” Certamente, faz-se necessária uma educação para a diversidade, uma ética da diversidade e uma cultura da diversidade. Uma escola que eduque para a pluralidade cultural, que perceba o outro como legítimo outro, o qual possui uma história, uma cultura, uma etnia e que perceba a turma de alunos como heterogênea, visto que cada aluno possui um diferencial, pois provém de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, o que caracteriza a pluralidade no espaço escolar. As páginas dedicadas à inclusão são poucas e sempre reforçam a dificuldade em “aceitar” em sala o “diferente”.

Quando no PPP a palavra “impõe” é inserida, como se alunos com deficiência fossem empurrados para a escola, a qual se sente na “obrigação” de aceitá-los, percebemos que estamos longe de um olhar inclusivo, pois não podemos pensar que a inclusão é exclusividade da “deficiência” e que para esta acontecer basta adaptar o espaço físico e ter profissionais qualificados. Isso também é necessário, mas não é o suficiente, porque uma escola com olhar voltado à inclusão social jamais irá pensar

somente no deficiente, mas, sim, em todo tipo de diferença que existe e que surge a cada dia.

De acordo com Perrenoud (2001, p. 69):

Todo início de ano o professor se depara com 20, ou mais, crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento etc.

O autor exemplifica que nunca terminaríamos de pontuar as inúmeras diferenças que atravessam o espaço escolar e a sociedade, por isso, acreditamos que não devemos esquecer a particularidade do sujeito, pois todos somos diferentes, seja na forma de aprender, de se comunicar, ou na de refletir, entre outras. Para tanto, é importante valorizar o espaço social, ampliar ações e, principalmente, reconhecer que todos precisam ter oportunidades, não importando qual a sua diferença.

Assim, nessa análise, entendemos que vem se mantendo a concepção da teoria tradicional, no seu projeto pedagógico, seguindo o modelo das fábricas e da linha de produção. O foco ainda está muito mais no resultado do que no processo, principalmente na inclusão que, segundo Mazzotta (1997), teve sua construção marcada por atitudes de segregação e segmentação das deficiências. Se tomarmos a afirmação de Mazzotta (1997) e contextualizarmos a partir dos textos de Kliebard (1980), é possível identificar que no discurso ideológico um conjunto de ideias ou pensamentos, orientado para ações sociais e, principalmente, políticas, sucumbe a subjetividade e seduz famílias com propostas e projetos de engajamento por meio do encanto, como um processo consciente e orquestrado, mas toda esta orquestração é um reflexo invertido, deformado do real, pois o currículo escolar mostra não apenas o desejo pelo aumento da produtividade, mas almeja a homogeneidade do ser humano.

Ao analisar os documentos, percebemos que a preocupação na estruturação de assuntos a serem ensinados não mostrou avanço e ainda há preocupação com esse repertório tanto na organização programática como na avaliação das crianças, com o intuito de dar uma pontuação àqueles que alcançarem os objetivos propostos.

Na análise do documento escolar, não foram encontradas propostas de inclusão para os alunos inseridos nela, do que podemos depreender, então, que o acesso de alunos com deficiência a escolas regulares, localizadas no campo, colide com as formas tradicionais de práticas pedagógicas homogeneizadoras que igualam sujeitos. Fontana (2018, p. 153) afirma que não existe práxis revolucionária sem uma organização política.

Essa resistência pode ser observada tanto no âmbito das políticas, quanto internamente nas escolas do campo, em relação à proposta de mudança. Possivelmente essa contradição encontrada nos documentos é motivada por diferentes concepções: na política, pela necessidade de manter o poder onde ele está centrado; e no interior das escolas, por acreditar que a forma como o currículo está organizado, na inserção de políticas inclusivas, é a única viável para o alcance de resultados. Nessa pesquisa, percebemos que o currículo organizado pela escola não contempla os mais variados contextos em que as escolas e seus estudantes de inclusão estão inseridos, não levando em consideração as diferenças existentes entre eles.

Nas escolas localizadas no campo existe uma rede complexa de realidades e o que elas tecem e quais fios deixam soltos aproximam-nos de um horizonte de incertezas, subjetividades e objetivações. Mesmo com tantas discussões sobre a construção de um currículo inclusivo, o que vemos ainda é uma lacuna entre a teoria e a prática, seja na inclusão ou na adaptação no meio rural.

4.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA MOTORISTA/ALUNOS

A prefeitura disponibiliza seis ônibus de linha e 19 Kombis para o transporte dos alunos, sendo seis crianças com DI (deficiência intelectual), uma DA (deficiência auditiva) e duas DV (deficiência visual). Para ter acesso ao ônibus que busca as crianças, precisei sair da minha casa às 5h30 para chegar no horário em que a condução pega o primeiro aluno, por ser já na região de Três Córregos.

O dia estava bom, mas um dia antes havia chovido bastante na região e, ao entrar no ônibus, tinha poucas crianças, visto que era a primeira parada dele. O transporte é simples, ônibus de linha, mas em boas condições, contudo, não existe adaptação no circular para os alunos com deficiência e nem monitoria, apenas algumas professoras da região que vão com as crianças, em um percurso extenso e

sofrido, visto que a estrada contém vários buracos e nesse dia estava ainda mais difícil, pois, pela chuva, a estrada ficou bem ruim. Perguntei ao motorista se quando chovia era sempre assim e ele respondeu: “Iche! Hoje está bom. Tem dia que não adianta insistir que a gente fica atolado na ‘lamera’.”

Perguntei a ele sobre as crianças com deficiência e sobre qual a maior dificuldade: “São os menores e os de cadeira de rodas. Os pequenos ficam querendo sair do lugar, mas os grandes ajudam a gente a cuidar, porque nem sempre tem professora, né... na volta dá mais dó, tem umas que até dormem e a gente precisa acordar, senão passa do ponto”.

FIGURA 3 – TRAJETO FEITO PELAS CRIANÇAS, COM O ÔNIBUS, ATÉ A ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO AUGUSTO PIRES DE PAULA





Fonte: A autora (2019).

As imagens retratam as estradas que dão acesso à escola pesquisada, as quais não possuem asfalto, são estreitas em vários pontos e quase não há manutenção do Estado. Em dias chuvosos, intensifica-se a precariedade da estrada que, em dias normais, tem buracos perceptíveis, além de cascalhos, entre outros. Com a chuva, na maioria das vezes, o ônibus ora fica atolado, ora não consegue chegar até o ponto no qual as crianças esperam o transporte e, em algumas vezes, fica sem conseguir sair com as crianças, sendo necessário seguir a pé ou com o auxílio de tratores. As imagens demonstram o descaso das políticas públicas com as famílias.

Pensar em inclusão exige-nos repensar o comprometimento do Estado e da escola em eliminar barreiras de várias ordens e possibilitar, a todos os alunos, o acesso à educação. Assim, entendemos que a escola inclusiva é para todos, ou seja, uma escola que acolhe e respeita as diferenças, seja de orientação sexual, religião, raça, etnia, classe social, estado de saúde e deficiência, bem como uma escola que adapta o seu contexto educacional aos alunos, considerando suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, sensoriais, psicológicas. É a escola que se preocupa não só com o acesso, mas com a permanência e a educação de qualidade para todos. Ao pensar em Educação Inclusiva, remete-nos à mudança do

paradigma de segregação e integração, direitos conquistados com reivindicação das pessoas com deficiência, seus familiares e grupos de defesa de direitos humanos. Documentos como a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, realizada pela Unesco, propõe uma reflexão entre as características autoritárias com princípios democráticos na educação, como a inclusão. Ao analisar esse documento, questionamo-nos sobre qual a probabilidade de a educação e a humanização reais em tempos de vidas ameaçadas e quais são as exigências políticas e éticas para a educação e para a docência.

Corroborando com o documento, Saviani (1987) reforça que:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra marginalidade por meio da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a esta bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1987, p. 36).

Seguimos pesquisando essa prática sob o olhar da práxis, analisando este momento em que vivenciamos o desnudar da realidade social e educacional brasileira, com as múltiplas desigualdades e a secundarização do trabalho do educador do campo com o direito à educação de qualidade da criança com deficiência, cenário que veio trazer a realidade da educação brasileira, do sujeito do campo, do sujeito com deficiência, o que comprova as desigualdades existentes, uma vez que na educação do Brasil nunca houve equidade.

Arroyo (2019) tem empreendido debates sobre o humano e o não humano, que será a base teórica dessa reflexão. Para isso, participamos do trabalho que está sendo realizado com as crianças com deficiência na escola pesquisada, acompanhando alguns professores que se disponibilizaram a ir até a casa dos alunos com deficiência, para auxiliar nesse processo. Inúmeras barreiras são enfrentadas, já que há crianças sem acesso à tecnologia para realizar as atividades remotas, famílias sem o mínimo de conhecimento para auxiliar seus filhos, longa distância percorrida pelos professores, falta de estrutura e de alimentação para os docentes, entre outras. Professores e alunos vivenciam tempos que mostram que o passado de segregação não passou, mas é retomado e radicalizado. Tomamos como base de análise o livro

de Miguel Arroyo – *Vidas ameaçadas* – cenário no qual vemos muitos educadores das redes públicas do campo tendo que implementar estratégias para o ensino remoto, sendo coagidos a adquirir uma gama de novas habilidades e competências, principalmente tecnológicas, para garantir um ensino com um mínimo de qualidade para seus alunos.

Arroyo (2019, p. 115) diz: A história da educação é inseparável da história do padrão de poder, de ser, de saber como os outros foram e continuam decretados com deficiência de humanidade, logo não educáveis, não humanizáveis. O autor nos faz refletir que nosso passado de segregação, quando apenas filhos dos nobres tinham o direito a educação, não é novo, mas retomado, reforçando que o pobre, deficiente não é visto como seres educáveis, reforçando o diferente como seres com deficiência originária.

4.5 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA/PROFESSORA, ALUNOS E FAMÍLIA

Com o início da pandemia, ocorreu alteração no ensino presencial e as aulas foram finalizadas dia 17/03/2020, sendo que os 15 dias restantes do mês de março foram de recesso escolar, iniciando-se em 05/05/2020 a entrega de atividades impressas na escola, após reuniões junto à Secretaria de Educação do município. A estratégia constituída consiste em videoaula pelo aplicativo *WhatsApp* e atividades impressas, porém muitas famílias não têm aparelho celular ou conexão de internet para ter acesso às aulas.

As crianças com deficiência, em sua grande maioria, são de famílias que não têm o conhecimento necessário para essa mediação por não ser alfabetizadas, assim, os professores da sala de recurso multifuncional (SRM), que trabalham com crianças com deficiência intelectual (DI), deficiência visual (DV) e deficiência auditiva (DA), trabalham em “parceria” com os professores regentes das turmas. O acompanhamento acontece de 15 em 15 dias, nas casas das crianças, sendo disponibilizada uma professora para auxiliar neste momento.

Após no município ser instaurada a bandeira laranja, iniciamos o acompanhamento desse profissional até a casa na qual residem as crianças. Os professores saem do terminal que fica no centro da cidade às 6 horas da manhã. Houve alteração do veículo cedido pela prefeitura nesse percurso e o ônibus que antes era leito, agora é circular. Perguntei a uma das professoras o porquê da mudança,

uma vez que o outro veículo era mais confortável e obtive a seguinte resposta: “Segundo a secretaria, como vamos de 15 em 15 dias, o contrato com a empresa que nos levava com o ônibus leito foi suspenso, porque ficava muito caro, então nos cederam este ônibus da prefeitura”.

Perguntei o que acharam e se o ônibus era bom: “Ah, melhor do que nada né, não dá para descansar, pula bastante, mas ele aguenta mais quando está chovendo”.

Seguimos a viagem até a Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula e, em certo momento, paramos na vendinha na qual os professores compram o lanche. Perguntei por que estavam parados: “Precisamos comprar nosso almoço, não tem na escola e alguns levam sua marmita, mas como voltamos só às 17 horas, não dá para ficar com fome né (risos)... você não vai comprar?”

Respondi que já ia, mas não fui, porque não tinha ido preparada para comprar, uma vez que pensava que ficaríamos apenas o período da manhã, mas tive uma surpresa. O motorista, que era novo, disse à professora: “Nossa, não sabia, vou lá para comprar alguma coisinha também”.

Ao entrarem novamente no ônibus, perguntei: “Por que vocês retornam só às 17 horas? Não vão atender somente a duas crianças?”

“Sim, mas temos que andar 68 quilômetros até as casas e mais um tanto a pé, porque o ônibus não consegue chegar lá, assim faço um atendimento até às 12 horas e outro à tarde” (PROFESSORA).

Fiquei surpresa com o relato, pois não sabia dessa dinâmica. Seguimos viagem até a Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula. Na imagem a seguir, vemos o ônibus cedido pela prefeitura para transportar os professores.

FIGURA 4 – TRAJETO FEITO PELOS PROFESSORES, NA PANDEMIA, COM O ÔNIBUS, ATÉ A ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO AUGUSTO PIRES DE PAULA.



Fonte: A autora (2020).

Após 45 quilômetros percorridos, chegamos à escola às 8 horas da manhã e os professores foram até o refeitório tomar o café. Chegando lá, o refeitório estava fechado e, após alguns minutos de espera, conseguiram a chave. Uma das professoras se prontificou para fazer o café, enquanto isso comecei a caminhar pela

escola, fui até o CEMAE, na sala estavam duas professoras, me apresentei, iniciando assim um diálogo.

No início as professoras bem tímidas, começaram a me relatar as dificuldades do momento. “Eu trabalhava em sala de ensino regular, hoje estou aqui com as crianças especiais, não troco por nada” (PROFESSORA). “E como está sendo trabalhar neste momento tão complicado para educação?” (PESQUISADOR) “No começo fiquei com medo, achei que não daria conta, que os alunos não dariam conta, mas agora percebo que está melhor do que na escola” (risos) (PROFESSORA). “Sério! Por que acredita nisso?” (PESQUISADORA). “Ah! Como trabalho com crianças maiores, EJA, e não temos um currículo para cumprir, mando atividades mais tranquilas para eles, as famílias não estão mais preocupadas com a alfabetização entende, damos preferência a atividades da vida diária, para que eles saibam se virar, você quer ver nosso grupo de whatshapp?” (PROFESSORA). A professora começa a me mostrar o que está sendo trabalhado. “Olha como eles estão felizes, neste projeto trabalhamos a horta, a terra, o cuidado com a plantação, estas fotos são do alface que eles cultivaram e colheram” (sorriso) (PROFESSORA). Seguiu mostrando os vídeos e fotos do trabalho realizado. “Quando eles vem pequenos para educação especial, trabalhamos o ler escrever, mas agora não é nosso foco, por exemplo minha turma têm 4 alunos uma sabe ler até bem, mas os outros, tem uma dificuldade maior, acho que não adianta ficar insistindo, então trabalhamos artes, cultivo, atividades da vida diária sabe, antes de conhecer a educação especial eu era contra, mas agora estando dentro vejo como é gratificante, eles querem que as crianças fiquem no regular, mas pensa, 30 alunos com uma professora, fica lá só brincando ou num cantinho, aqui não são poucos e nós temos formação” (PROFESSORA). “Vocês são moradoras de Três Córregos? Onde fizeram especialização?” (PESQUISADORA) “Moramos aqui sim, eu fiz EAD a educação especial, para trabalhar com eles” (PROFESSORA).

Neste momento a professora que estava acompanhando me chama para seguirmos viagem, me despeço das professoras, subo junto com a professora, até a sala onde foi buscar o restante do material, voltamos ao ônibus e seguimos rumo à casa da primeira criança. O trajeto é bem desgastante e perigoso e em alguns lugares da estrada apenas um carro consegue passar. O motorista que nos levou era novo e precisava a todo momento de orientação da professora. Perguntei como ela conhecia tão bem o lugar, não sendo moradora da região. “Então, quando vim para cá, a mais ou menos seis anos, fazia esse trajeto com meu carro e depois de algum tempo a

prefeitura nos disponibilizou o ônibus, e como trabalho com a classe especial, eu conheço onde as crianças moram".

Após alguns quilômetros, o ônibus parou e perguntei à professora se havíamos chegado:

Não, agora precisamos ir a pé, pois o ônibus não consegue ir mais, tem muito buraco e pedras grandes e depois da pandemia, com a comunidade brigando, a prefeitura jogou um pouco de terra aqui, mas há algumas semanas a gente passava dentro do rio para chegar à casa da Ana (nome fictício dado à criança). Além da estrada precária, o local tem bastante touros.

Perguntei se a professora não tinha medo dos bichos: "Aí menina, nem te conto, já levei vários corridões deles (risos)".

Ao percorrer o caminho com a professora, lembrei do livro *Vidas ameaçadas*, de Arroyo, no qual o autor pontua que "o ofício de educar é um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana. Um ofício tenso diante de processos tão brutais de desumanização (ARROYO, 2019, p. 91).

Passamos por uma porteira de madeira e pela nova estrada arrumada pela prefeitura, na qual foi colocada uma manilha, para não interromper a passagem do rio, sendo jogado um pouco de terra em cima para o acesso dos moradores à comunidade acima. A terra estava um pouco úmida, pois a semana anterior havia chovido.

As imagens a seguir registram o local no qual a professora caminha para ter acesso à casa de Ana, mesmo a pé, com a terra úmida, é difícil de transitar, é escorregadio e como a terra foi recém-colocada, a umidade a deixa mais fofa, necessitando de cuidado no percurso. No caminho, a professora relata que já caiu ao transitar ali e quando chove não têm como ir até à casa da aluna. "Eu só não venho quando não tem jeito mesmo, fico indignada com os colegas que não vem até a criança para conhecer a realidade sabe, esta menina mesmo, a mãe me trata com tanto carinho, quando eu chego parece que está chegando o presidente (risos). Teve um dia que cheguei e ela tinha estendido a roupa na varanda, porque estava chuviscando, ela ficou apavorada porque eu tive que me abaixar para entrar na casa dela, me pedindo desculpa (PROFESSORA).

FIGURA 5 – TRAJETO FEITO PELA PROFESSORA ONDE O ÔNIBUS NÃO CONSEGUE IR.



Fonte: A autora (2020).

No trajeto até a primeira casa, a professora começou a me falar sobre Ana (nome fictício) e a família.

"Ana (nome fictício) é devagar, não sabemos ao certo o que ela tem, mas acho que a mãe também tem problema" (PROFESSORA).

"Mas como, ela não tem laudo?" (PESQUISADORA).

"Então, tem algumas crianças aqui que a gente percebe que apresentam dificuldade, mas como é preciso ir até o centro para consultas e exames, muitas ficam apenas com nossa dedução e apoio ao percebermos alterações" (PROFESSORA).

Ao avistarmos a casa, a mãe e a criança nos esperavam ansiosas na porta e, ao me verem junto à professora, demonstraram timidez.

A professora me apresentou e pedi permissão para acompanhar a mediação, tendo a concordância da mãe, que me recebeu muito bem. Ana. após alguns minutos. já estava à vontade. Perguntei o nome dela e ela me respondeu: "Ana" (nome fictício).

"Tudo bem Ana, estou muito feliz em conhecer você. Quantos anos você tem?" (PESQUISADORA).

Ana olhou para a mãe e não soube responder, logo, a professora sem jeito interveio: "Ana, você sabe sua idade, trabalhamos isso com você...".

Porém a professora se dirige à mãe para confirmar a idade de Ana: "7 anos né, Maria?" (nome fictício).

A mãe diz: "Acho que é, né..." (tímida).

Ana não lê, faz cópia dos símbolos, porém reconhece o nome das letras. O local no qual acontece a mediação é inadequado (em cima do sofá), há uma mesa ao lado, porém não é utilizada pela profissional. A atividade é lida e compreendida no dia pela mediadora, o que me deixou surpresa, pois Ana tinha que montar um convite de aniversário.

"Ana, você já teve festa de aniversário?" (PROFESSORA).

Ana olha para a mãe, que movimenta a cabeça dizendo que sim.

"Então você fez convite para seus amigos né?" (PROFESSORA).

Ana olha novamente para a mãe, que fica sem entender a pergunta. A professora pega o celular e mostra um modelo de convite, quando então a mãe diz que não. Então a professora fala que vão montar um igual ao da imagem. A professora pergunta do que ela gosta, mas sem dar tempo de a criança responder elenca dois objetos.

"Você gosta de boneca, flores?" (PROFESSORA).

Ana confirma com a cabeça positivamente e a professora diz: "Então vamos desenhar uma flor no seu convite".

Nesse momento, Ana corre para o seu quarto que fica atrás da cortina e pega uma boneca e me mostra.

“Nossa Ana, que boneca linda, tem cabelo azul. Qual o nome dela?” (PESQUISADORA).

Ana mexe os ombros como resposta, tentando sinalizar que não sabia. A professora pede para ela retomar a atividade e após algum tempo Ana finaliza, quando então a professora diz à mãe que no próximo encontro irá trazer ingredientes para que ela faça um bolo e envie um vídeo para a professora.

A mãe fala pouco e apenas responde o que é perguntado pela professora, mantendo-se sempre de cabeça baixa. Peço a ela um copo com água, para iniciar um diálogo, enquanto Ana fazia a atividade.

Maria prontamente vai buscar e pergunto sobre a escola, se Ana está sentindo falta. “Ela não sente muito (sorriso), passa o dia brincando com as galinhas, a bichinha é meio preguiçosa, mas tem que estudá né, pra vence na vida” (MARIA).

“O que a senhora acha de ter o auxílio da professora aqui?” (PESQUISADORA).

“Ah, é bom né, eu não posso ajudá muito porque não sei lê nem meu marido, assim ajuda” (MARIA).

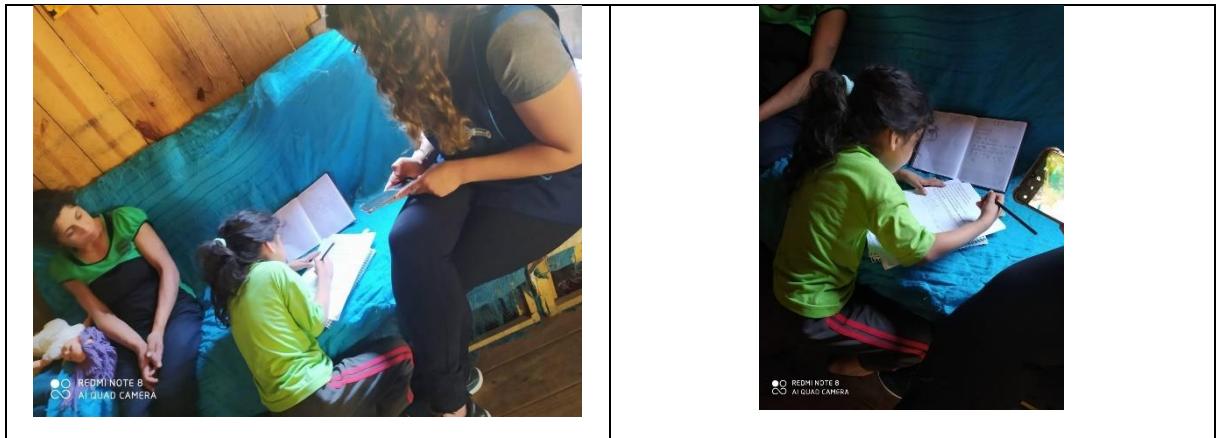
Maria começa a ficar mais à vontade com a minha presença, então pego a galinha que Ana gosta no colo e Maria me leva para conhecer o quarto de Ana.

“Ela é bem caprichosa mais gosta é de brinca, quero que ela aprenda lê, isso é importante, mas acho que ela tem cabeça fraca (risos)” (MARIA).

A atividade durou 20 minutos, havendo pouco diálogo entre a mediadora e a criança, pois Ana a todo momento era impelida a responder o que a mediadora falava, uma vez que após as indagações a resposta já era dada, sem o tempo de análise da criança.

As imagens abaixo mostram como foi a mediação realizada e o ambiente no qual ocorreu.

FIGURA 6 – MEDIAÇÃO NA CASA DA PRIMEIRA CRIANÇA – PERÍODO DA MANHÃ.



Fonte: A autora (2020).

Despedimo-nos de Ana e de Maria e voltamos ao ônibus. Perguntei para a professora sobre a atividade e se Ana já conseguia ler alguma palavrinha.

“Na verdade, acho que essas atividades não são para ela, mas são as atividades que vêm e preciso aplicar” (PROFESSORA).

“Mas achei que você era a professora dela” (PESQUISADORA).

“Não, eu só faço o apoio, como trabalho no CEMAE e na sala de recursos multifuncionais, ajudo com as crianças de inclusão, mas a professora dela não faz ideia de onde ela mora, como é a vida e fico indignada com isso, mas faço o que posso” (PROFESSORA).

Pergunto se ela não poderia modificar as atividades, para aproveitar esses dias com a alfabetização de Ana e a professora muda de assunto, voltando a conversar com o motorista.

Arroyo (2019) propõe uma reflexão sobre os tempos atuais e as faces do autoritarismo que emergem nesse cenário, questionando que possibilidades de educação e humanização temos em tempos de vidas ameaçadas e quais são as exigências políticas e éticas para a educação e para a docência. É preciso que pensemos uma educação que imprima nas pessoas a tolerância e o respeito à diversidade, pautada na reciprocidade, ou seja, na construção conjunta do conhecimento, que considere e respeita o saber e o fazer do senso comum e gere contextos de ensino para problematizá-los e/ou sistematizá-los rumo à construção do conhecimento científico, sendo esse de constante transição.

Nadal (2016) reforça que a prática pedagógica é intencional e envolvida por atos políticos que se articulam numa visão de mundo e sociedade e que guiam o

pensar e agir do docente, apontando que a prática pedagógica é social, mediada ora por teorias positivistas, ora por teorias conservadoras, pontuando também a distância entre a realidade do educando e a prática docente.

Ao transcrever para a dissertação o que vivenciei no momento da pesquisa, percebo que incluo no texto narrativas de exclusão em tempos de esquecimento, pois temos presenciado ataques à educação por nossos governantes em várias dimensões: por meio das redes sociais, que constrangem a comunidade escolar; mediante a inviabilização de projetos pedagógicos e outras ações educacionais; por meio do abandono das instituições, que se encontram sem apoio e sem estrutura, em especial nesse momento atípico de pandemia, devido ao descaso governamental, dificultando, assim, a obtenção de bons resultados, ao mesmo tempo em que há sobrecarga para a escola, que assume papéis, a princípio, do Estado e das famílias. Acrescente-se a isso tudo o isolamento das escolas e de seus professores no que tange o acesso à formação continuada, bem como para o trabalho com pessoas com deficiência de aprendizagem, presentes em todos os níveis e formas de educação.

No horário do almoço, fomos até a escola São Pedro, Pré-Escola e Anos Iniciais (EF), para almoçar e ao chegar fomos recepcionadas pela pedagoga. Sentamo-nos para almoçar e a professora me entregou um bolinho de carne.

“Comprei para você, percebi que não tinha vindo preparada para comprar o lanche” (PROFESSORA).

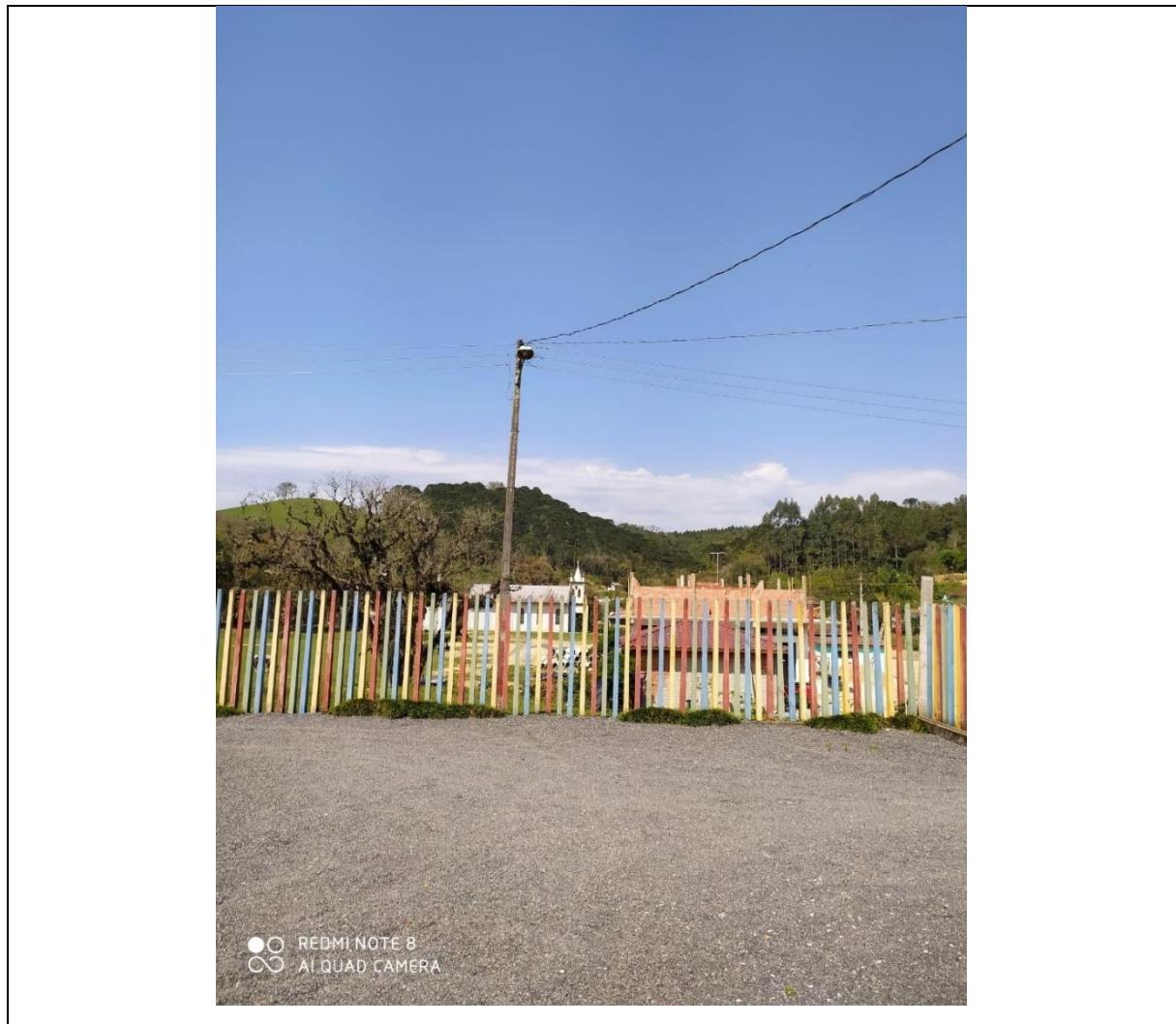
Agradeci o cuidado dela comigo e fiquei encantada com sua atitude.

A professora e a pedagoga começaram a conversar sobre os acontecimentos e a dificuldade desse período.

“Aí menina, o retorno está sendo muito pouco, está difícil viu, agora temos que ficar aqui na escola três dias pela determinação da Secretaria, sem fazer praticamente nada” (PEDAGOGA).

A imagem abaixo mostra um pouco do local no qual fica a escola São Pedro, um lugar muito bonito e calmo.

FIGURA 7 – ESCOLA SÃO PEDRO, NA QUAL A PROFESSORA FOI ALMOÇAR.



Fonte: A autora (2020).

A escola é pequena, aconchegante e fica ao lado do posto de saúde da comunidade, tendo ao redor a igreja e alguns comércios.

Após o término do almoço, retornamos ao ônibus para seguir viagem, a professora relata que a pedagoga que encontramos não se mobiliza pelos alunos da escola. “Passamos no concurso juntas, mas a educação inclusiva para ela é pesarosa, é triste. Ela mora na comunidade, mas não conhece as crianças, nem mostra vontade de conhecê-las” (PROFESSORA). “Esta aluna que vamos agora também não tem laudo, ela mora com a avó, pois a mãe dela morreu ano passado. Sofria de esquizofrenia e o sonho da avó é ver ela ler, mas está difícil. Ela já tem 12 anos e nada, parece que ela não memoriza o que é ensinado, sabe” (PROFESSORA).

Chegamos à casa da aluna, o ônibus estacionou frente à casa, não sendo necessário fazer o percurso a pé. Sílvia (nome fictício) estava sentada à mesa, com o material organizado nos esperando, o que me encantou.

“Nossa, olha só que lindo, como ela é organizada” (PESQUISADORA).

“Ela sempre está assim quando chego, tudo arrumado em cima da mesa e ela sentadinha me esperando” (PROFESSORA).

A vozinha estava na porta nos aguardando também. Fomos muito bem recebidas. Ao me ver, a avó perguntou: “É professora nova?”

“É estagiária – respondeu a professora – vai me acompanhar hoje, a senhora permite?” (PROFESSORA).

“Claro, professora” (AVÓ).

“A senhora melhorou da coluna? Foi ao médico?” (PROFESSORA).

“Tô melhorzinha, fui pra cidade e o médico passo uns remédio pra dor e pediu exame, mas como é difícil fica indo direto tô só sem faze esforço e tomando remédio pra dor, mas tô melhorando” (AVÓ).

Sílvia estava ansiosa para as atividades, mas pouco respondia quando questionada. No começo, olhava-me bastante, demonstrando timidez. A professora iniciou com a atividade de matemática e a cada acerto dela eu batia palma e dizia: “Muito bem, Sílvia”. Ela começou a ficar mais à vontade e todas as vezes que respondia me olhava para ver se iria fazer festa.

Sílvia conta até o número 10, mas não consegue ler, a professora precisa ler as consignas para ela, porém não dá tempo para que a aluna responda, sempre impelindo a menina a responder o que ela traz. Segundo a professora, Sílvia apresenta apenas DI (deficiência intelectual), mas reparou que a aluna não gosta de barulho e fica irritada, em especial no recreio.

“Já tentei falar com a professora regente sobre ela, mas a professora é difícil e todos na escola têm medo dela, pois não aceita sugestões. Acho que é porque ela é pedagoga no período da manhã” (PROFESSORA).

Pergunto se as atividades sempre foi assim.

“Agora estão melhores. Ai, é complicado sabe” (PROFESSORA).

As atividades feitas nesse dia foi, matemática e religião.

“As atividades são sempre assim não é para o nível dela, trabalha coisas fora de contexto eu acho que a professora não conhece muito bem a Sílvia” (PROFESSORA).

Enquanto a professora relata a preocupação e a indignação Sílvia fica nos olhando, parece entender o que está acontecendo, a avó fica na cozinha próxima porta, também escutando o desabafo da professora.

As imagens abaixo mostram alguns momentos da interação, a professora lê o que está escrito na folha e percebe que a atividade é de religião, começa a ler para Sílvia, porém, como as letras são muito pequenas e as imagens também, a professora olha para pesquisadora e diz: “Olha isso! nem a gente consegue entender e identificar o que está pedindo aqui, como que ela vai entender alguma coisa. Ah! eu fico indignada. ”(PROFESSORA).

A professora resolve responder por Sílvia, apontando a alternativa que ela precisa responder, Sílvia olha para a professora sem entender, mas faz aquilo que está sendo pedido.

FIGURA 8 – MEDIAÇÃO NA CASA DA SEGUNDA CRIANÇA – PERÍODO DA TARDE.



Fonte: A autora (2020).

Me aproximo da avó que está na cozinha, peço licença e pergunto o que ela tem achado das atividades que estão vindo da escola. “Ah! É bom né, aqui em casa ninguém lê, quero que a Sílvia aprenda, ela já tá moça, mais acho que consegue,

(sorrisos), a professora vir aqui ajuda porque não tem ninguém que entende as letra pra ajudar.

Após o término da atividade a professora segue até o ônibus, aparenta desconforto com a situação. “Olha já tentei várias vezes conversar com a professora dela, mas não tem diálogo sabe” (PROFESSORA).

A despeito das limitações expostas acima, sem deixar de mencionar essas questões vivenciadas tanto pela educanda como pela professora, vale ressaltar a resistência e a solidariedade da profissional que se propõe a construir uma aprendizagem, mesmo em meio à adversidade, auxiliando meninos e meninas. É notório que a preocupação da educação, para pessoas com deficiência, visa apenas possibilitar uma adaptação da pessoa no mundo. Frigotto (2010, p. 9 *apud* Oliveira 1997) afirma que não se trata de uma exclusão pelo mercado, como geralmente assinalamos, mas uma exclusão no plano dos direitos, gerando a desigualdade social, ficando visível o interesse do opressor, quanto mais acomodado e dependente o sujeito estiver, maior será o processo de dominação, não havendo risco a classe dominante.

A mediação realizada não contempla a necessidade da educanda e com o contato tardio da professora com o material, ela precisa elaborar na hora a forma de conduzir o atendimento, sem tempo hábil de reflexão e com poucas ferramentas para uma aprendizagem significativa. O trabalho com a inclusão não pode ser solitário, porque os desafios que surgem serão mais adequadamente enfrentados nos coletivos da escola e da comunidade escolar e, acima de tudo, por uma questão metodológica, com vistas ao desenvolvimento da autonomia, da cidadania, da ética, enfim, com vistas ao desenvolvimento do potencial máximo de todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

Arroyo (2019) reforça que:

A destruição brutal do Estado de Direito – inclusive do direito à educação – está a nos lembrar de que marcos de reconhecimento de que coletivos merecem ou não a condição de reconhecimento como humanos, cidadãos, sujeitos de direitos persistem como marcos definidos pelo poder e não pelas pressões dos movimentos sociais por serem reconhecidos como humanos, cidadãos de direito. (ARROYO, 2019, p. 102).

Entendemos que o princípio da inclusão não se aplica apenas a alunos laudados, mas a todos os alunos. A inclusão não nos permite, como educadores,

isolar-nos ou concentrar nossa atenção em uma única necessidade ou em um grupo alvo de alunos, com uma reforma fragmentada da escola.

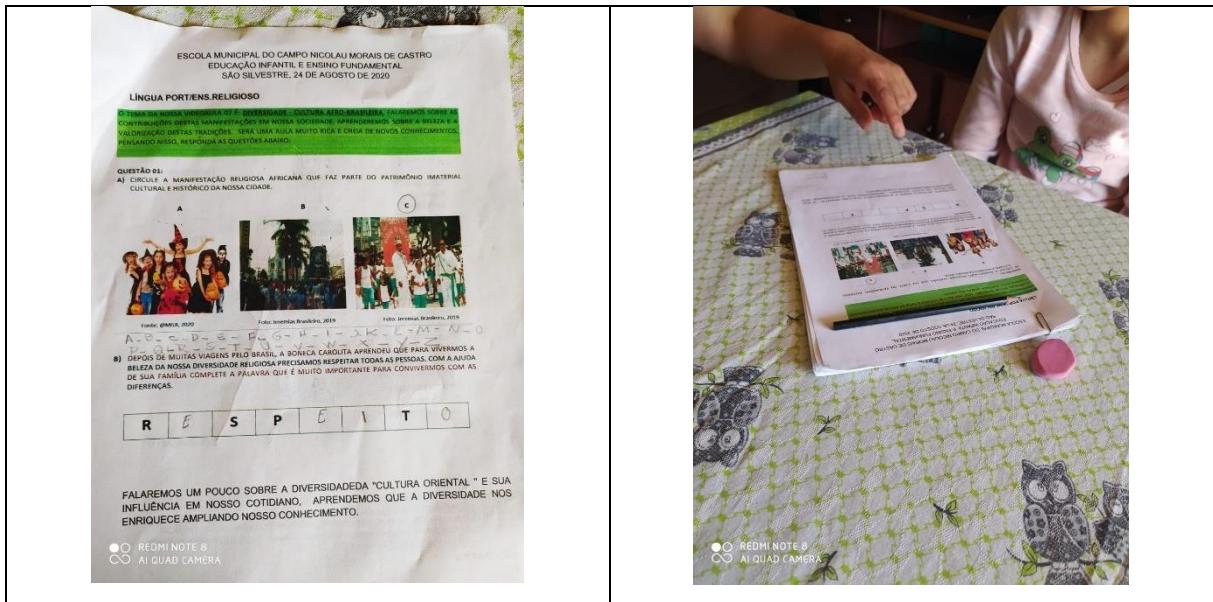
Percebemos que mesmo com a mediação da professora, com especialização em psicopedagogia (EaD), a falta dessa construção conjunta com a professora regente torna-se mais um obstáculo, em meio a tantos, que as crianças precisam enfrentar para terem seus direitos garantidos.

As imagens a seguir mostram a atividade de religião, na qual percebemos uma quantidade de estímulos em uma única folha, com letras pequenas, atividades sem contexto com a realidade da aluna e sem respeitar a fase em que ela está visto que a criança não é alfabetizada, a professora que auxilia não tem contato anterior ao conteúdo e não pensa em coletivo com a professora regente sobre a atividade a ser mediada, relatando ela mesma que é pega no susto. Em nenhum momento Sílvia responde ou faz a atividade com autonomia, sempre com cópia do que a professora apresenta. Embora cada sujeito tenha papéis específicos, a relação entre a professora regente e profissional de apoio, seja compartilhada, a fim de atingir metas comuns, sendo necessária, para isso, a troca constante de informações sobre o desempenho da aluna.

Em se tratando de aluno com deficiência, se faz necessário a orientação do professor à pessoa responsável pela supervisão e pelo acompanhamento na realização da tarefa. Orientações específicas podem ser necessárias com relação às condições de execução das atividades prescritas, dos recursos a serem utilizados e do suporte ou auxílio a ser oferecido ao aluno, em função de necessidades especiais decorrentes da deficiência.

Martins (1997, p. 42) dialogando a partir de Araújo e Coelho (2018) reforça que o conceito de exclusão se torna inconceitual no campo sociológico, induzindo práticas empobrecidas advindas de uma “coisificação conceitual da exclusão” por meio da teoria sustentada nas práticas de formação do educador popular, distorcendo o próprio problema que pretende explicar.

FIGURA 9 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA.



Fonte: A autora (2020).

A tarefa de casa, quando conduzida de maneira adequada, pode ser prazerosa e possibilitar a aprendizagem dos alunos, no entanto, se mal conduzida, pode se transformar em um fardo pesado para eles, uma vez que pode gerar cansaço. A quantidade de tarefa de casa deve estar condicionada às suas condições de realização, mas cabe lembrar que ela deve ser dosada, evitando-se excessos. Para tal decisão, o professor precisa conhecer o aluno e colher informações acerca do contexto no qual ele se encontra inserido.

Segundo Silva (2009), o professor deve considerar a autonomia, o desenvolvimento cognitivo e o ritmo de trabalho de seus alunos, a fim de que possa diversificar o tipo, a quantidade e o grau de dificuldade que a tarefa de casa oferece, devendo ser um desafio alcançável para o aluno.

Além disso, ele propõe uma comparação entre as características autoritárias como na educação, como a inclusão, em tempos de sofrimento humano e opressão. É a pedagogia da indignação diante de tantas injustiças que acontecem, sobretudo, com crianças e adolescentes.

Frigotto (2010, p. 3) nos faz refletir sobre o seguinte questionamento: Seria, no contexto do capitalismo hoje realmente existente, o antônimo de exclusão social o de inclusão ou questão mais radical é o da emancipação humana? Será que ao propiciar a inclusão não estariamos tratando de forma diferente os alunos? Mas se TODOS temos direito à igualdade, por que uns recebem mais atenção que outros? Percebi,

então, que essa angústia não é apenas de professores, mas de famílias e dos próprios sujeitos, que não querem ser tratados diferentes dos demais, mas ter, apenas seus direitos garantidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa, com uma visão equivocada sobre o termo inclusão/exclusão, buscamos analisar como este fenômeno ocorre em escolas do campo. Porém, ao seguir com a pesquisa, refletindo sobre as leituras realizadas ao longo do caminho, frente ao questionamento que norteou esta pesquisa: Sob quais determinações têm sido construídas as práticas de inclusão nas escolas do campo? Nos surpreendemos ao perceber que, ao iniciar o caminho como pesquisador, levantamos hipóteses, do que vamos encontrar, porém, ao estarmos imersos no universo do outro (objeto pesquisado) dando a ele o direito a fala, exercitando a escuta, percebemos que, pesquisar é buscar dúvidas, não certezas ou verdades, entendemos então, que as dúvidas que surgem nesta busca, não desvela o objeto, mas o objeto se mostra, ao ser ouvido em uma relação dialógica de fala e escuta.

Na relação existente entre sujeitos, professor, aluno e família, com a prática pedagógica, dois pontos se mostraram fundamentais, sendo elas, as práticas pedagógicas sob o olhar da práxis e os determinantes, externos e internos que interferem nesta relação.

Ao pensarmos a prática pedagógica sob o olhar da práxis, entendemos que, ambas, só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, a prática e a práxis, estruturam-se na relações dialéticas, pautadas nas mediações entre, totalidade e particularidade. Ao destacarmos a categoria totalidade, como essencial dentro da prática pedagógica, entendemos o sujeito como expressão de um dado momento, espaço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas.

Deste modo, como extensão da prática social, a prática pedagógica produz um dinâmica social entre, dentro e fora da escola. Isso significa que, o professor sozinho não transforma a sala de aula, visto que, as práticas pedagógicas reverberam das mediações, diálogos, quando se configuram como ressonância das mediações, diálogos entre sociedade e educação. Corroboramos com o que Souza (2016) ao alertar que, a prática pedagógica é extensão da prática social, sendo determinada pelos determinantes, internos e externos, fazendo emergir seu caráter, intencional e político. Isso nos sinaliza para a necessidade de articulação, colhendo de uma forma dialógica, as expectativas do grupo de alunos, comunidade, professores, dando voz ao coletivo na aprendizagem.

Percebemos então, que os determinantes internos e externos influenciam não só na prática pedagógica, mas a base estrutural da educação, reforçando a desigualdade, elaborada em suas políticas. Esta dicotomia inclusão/exclusão, traz a contradição do sistema capital, tornando senso comum, dentro do novo conceito inclusão, a negação das necessidades básicas, direitos sociais e subjetivos em termos de mutilação de vidas.

Ao interrogar as disputas político-pedagógicas em torno da concepção de inclusão educacional, nos faz refletir o que François Dubet denomina de desigualdades múltiplas desde a escola, constatamos na pesquisa pontos que, desvelam estas desigualdades, podemos elencar algumas:

- Angústia por parte dos professores,
- A falta de diálogo entre docentes,
- Disparidade entre planejamento e execução das atividades,
- Atividades descontextualizadas, no quesito maturacional e de nivelamento de aprendizagem, impondo ao sujeito limite por sua condição cognitiva e social,
- Crianças sem acompanhamento de especialistas, sem o acesso a avaliação.

Arroyo nos mostra que, o “poder” gera opressão, refirmando a desumanização, nos fazendo carregar o sinal de segregação, de identidade destruída. Temos história, mas nos esquecemos disso, temos arraigado uma cultura autoritária, onde o rico tem seu lugar cativo, tem voz, e o pobre não, herdamos a desigualdade que centraliza o poder, e isso se prolonga até hoje. Sai ditadura, entra democracia e o pobre fica mais pobre, o rico fica mais rico, robustecendo a exclusão do campo dos direitos, gerando impactos no desenvolvimento deste sujeito que vivencia o processo de “inclusão”, em especial no campo do direito como cidadão. As percepções dos docentes pesquisados não se coadunam com os pressupostos da educação “inclusiva”.

A escola é um lugar no qual ocorrem múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam, assim, a prática pedagógica, a prática social e a práxis, quando se desconectam, produzem desarticulação. Deste modo, as práticas docentes não podem ser vistas avulsas, desconectadas do todo, sem o fundamento da práxis que lhes confere sentido e direção. A prática docente

avulsa, sem conexão com o todo, perde o sentido e gera precarização do ensino e da aprendizagem, promovendo a fragilidade do aluno. Muitos desses atos de desigualdades citados ocorrem na escola, ou até mesmos vindo do próprio professor. Umas das coisas que mais geram fracasso escolar e trauma ao aluno é a diferença, o ser diferente causa incompatibilidade com outros alunos o que causa uma grande desmotivação gerando desistência do aluno durante o processo de formação.

O desenvolvimento do campo científico no universo dos testes psicométricos e a necessidade de entrar o laudo no momento da matrícula, para se garantir a “aceitação” do diferente no ambiente escolar tem definido o limite da normalidade a precarização do sujeito com deficiência, impondo-lhe limite, negando seu direito de fala, rotulando e fragmentando o sujeito.

Deixamos aqui as conclusões, diríamos não conclusivas. Ao reproduzirmos uma “nova língua”, esquecemos, portanto, que toda palavra arrasta consigo uma história, um contexto e não podemos ignorar esse fato. Do mesmo modo, corremos o risco de não refletirmos sobre o significado das palavras que utilizamos no dia a dia, sem pensarmos se há algo a mais, ao fazer uso dela. Conservamos, assim, as coisas como estão, considerando que está tudo bem com o uso comum das palavras.

Na pesquisa realizada percebemos uma divisão de pensamentos em relação a palavra “inclusão”, e como efetivá-la, qual a relação, sentido/significado desta estranha nova linguagem, tomando como base as reflexões de Frigotto, entendemos que, ao colocar exclusão /inclusão tamponamos a desigualdade histórica, que se constitui como resultado do entrelaçamento de variados fios que tecem o tecido social.

Corroborações com Arroyo ao entender essa inclusão social como perversa, sendo uma forma de disciplinarização dos excluídos, uma maneira de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social, jogando nos ombros da escola e professores a responsabilidade desta desigualdade, com políticas e elaboração de estratégias focalizadas em administrar uma realidade encoberta. Como vivenciado na pesquisa de campo, ao fazermos o trajeto com professores e alunos, é notório o descaso e precariedade, ruas sem manutenção, transportes inadequados, famílias sem auxílio no atendimento de seus filhos, com especialistas etc.

Existem desafios estruturais a serem superados na sociedade brasileira, a exemplo da concentração de renda e, portanto, da extrema desigualdade social.

REFERÊNCIAS

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Adolfo Sánchez Vásquez e a arte viva. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Adolfo Sánchez Vásquez: para pensar a educação*. Curitiba: CRV, 2018.

ANDRÉ, Marli. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 9., 1998, Águas de Lindóia. Anais. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301553379_REFLEXOES_SOBRE_A_DIDATICA_E_A_PRATICA_DE_ENSINO_NA_RELACAO_COM_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_Resumo_Geral_do_Painel. Acesso em: 15 jun. 2019.

ANJOS, Christiano Félix dos. *Realidades em contato: construindo uma interface entre Educação Especial e a Educação do Campo*. 228 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8592/1/tese_10538_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Christiano20161219-151546.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Educação para a democracia. In: ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 409-512.

ARROYO, Miguel, FRACASSO-SUCESSO: O PESO DA CULTURA ESCOLAR E DO ORDENAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1834/1805>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2020.

BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANO, Maria. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Knopp Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Portaria n.º 2.344, de 3 de novembro de 2010*. Disponível em: https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcf/port_2344_pcf.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. *Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.* Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. *Decreto n.º 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. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2014/lei/l12796.htm](#). Acesso em: 30 março 2020.

BRASIL. *Lei n.º 12.976, de 4 de abril de 2013.* Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l12796.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Fomento,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20de>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. *Constituição (1988).* Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. *Nota Técnica n.º 55/2013.* MEC/SECADI/DPEE. Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, 2008. Disponível em: Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB n.º 4/98: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/CNE, 1998. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre educação para todos. Conferência de Jomtien*. UNICEF, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). MEC/SECADI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação*. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação do campo: marcos normativos*. Brasília: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUCCIO, Maria Isabel; BUCCIO, Pedro Augustinho. *Educação especial: uma história em construção*. Curitiba: Ibpex, 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., 2010, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2010. p. 1-10. Disponível em: www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/16.pdf. Acesso: 2 jul. 2019.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 93-104, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. *Temas em educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 15 out. 2019.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf Acesso em: 15 out. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FONTANA, Maria Iolanda. A pesquisa na dimensão da práxis no trabalho docente: aportes teóricos de Adolfo Sánchez Vázquez. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Adolfo Sánchez Vázquez: para pensar a educação*. Curitiba: CRV, 2018. p. 60-75.

FORTUNA, Volnei. *Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire*. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia. *Revista Espaço do Curriculum*, v. 10, n. 2, p. 161-173, 31 ago. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Philippe Meirieu: fragmentos de uma conversa. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 3, n. 6, p. 236-281, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e políticos-práticas*. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479>. Acesso em: 23 out. 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002. Acesso em: 20 nov. 2020.

GENTILLI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão*: críticas ao neoliberalismo em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2932/6384.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2020.

GONÇALVES, Marilei de Fátima Ferreira; FERNANDES, Donizete Aparecido. Retratos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná: campo, sujeitos e escola pública. SOUZA, Maria Antônia de; PIANOVSKI, Regina Bonat. (org.) Curitiba: UTP, 2019. p. 254. Disponível em: https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook_retratos_paisagem_CC.pdf. Acesso em: 15/07/2019.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2018.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e Teoria do Currículo. In: MESSICK, R.; PAIXAO, L.; BASTOS, L. R. (org.). *Currículo: análise e debate*. 2. ed. São Paulo: Zahar, 1980. p. 107-126.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

KÜHN, Ernane Ribeiro. *A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino*. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1997.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. *Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional*. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Interface da educação especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. Anais... Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT03-6533--Int.pdf>. Acesso: 2 jul. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em: 13 ago. 2019.

NADAL, Beatriz Gomes Ferreira. Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 15-37.

NETO, Antenor de Oliveira Silva. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 60, jan/mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1309>. Acesso em: 10 abr. 2020.

NOZU, Washington César Shoiti. *Educação Especial e Educação do Campo: entre portoerias marginais e fronteiras culturais*. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface Educação Especial – Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., São Luís, 2017. *Anais...* São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38a_nped_2017_GT15_575.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

PALMA, Debora Teresa. *Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Araraquara, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. Psicol. USP [online]. 1997, vol.8, n.1 [citado 2020-11-12], pp.47-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>. Acesso em: 29 set. 2020.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIANOVSKI, Regina Bonat; Fabiana Aparecida Franco Rodrigues; SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo no Paraná, escolas rurais multisseriadas e práticas pedagógicas*. Curitiba: Editora, 2018.

PROVIN, Priscila. Políticas de inclusão e seus impactos na escola. In: PROVIN, Priscila; KLEIN, Rejane Ramos (org.). *Inclusão e educação: construindo práticas pedagógicas inclusivas*. São Leopoldo: Unisinos, 2015. Disponível em: https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf. Acesso em: 15/05/2019.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SACRISTÁN, José, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. (org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11-57.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHAFFNER, C. Barbara; BUSWELL, Beth. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. (rd.). *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 69-87.

SCHLESENER, Anita Helena; SILVA, Sidney Reinaldo da (org.). *Política, gestão e história da educação no Brasil*. Curitiba: UTP, 2010.

SILVA, Marilda da. *Complexidade da formação de professores. Saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Denise Lopes da. *Práticas pedagógicas na escola inclusiva: adaptação curricular*. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_edespecial_pdp_denise_lopes_da_silva.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

SILVA, Leandro Ferreira da. *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA*. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2336>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SKILIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SMITH, Deborah Deutsch. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Scheilla. *Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Florianópolis, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. A prática educativa e a pesquisa no movimento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/353/361>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais, três características importantes ao debate da educação do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>. Acesso em: 15/05/2019.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

SOUZA, Maria Antônia de; FESTA, Priscila Soares Vidal; RODRIGUES, Monike Karine. Educação Especial e Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba. In: SOUZA, Maria Antônia de (org.). *Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. p. 277-304.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 350-375, 2018. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2930>. Acesso em: 2 jul. 2019.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. (ed.). *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 223-230.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Tradução de Leonel Vallandro. 8. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

TOZONI-REIS, Marilia Freitas de Campo. *Metodologia da pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

