

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCUSSÕES A PARTIR DE UM RELATO DE EXPÉRIENCIA

Leonilda Ferreira¹

Paola Sanches²

RESUMO

O presente estudo teve por intenção pesquisar a interface entre Educação do Campo e Educação Especial, discutindo essa relação a partir da nossa experiência de atuação em Sala da Recurso Multifuncional (SRM) localizada em escola do campo. Dessa forma, organizamos o estudo em três momentos. Inicialmente apresentamos os marcos históricos e as bases da Educação do Campo. Posteriormente, nos ocupamos de sistematizar o que está proposto na legislação a respeito da Educação Especial em sua perspectiva inclusiva. Assim, apresentamos o que há disposto sobre a interface entre Educação do Campo e Educação Especial, utilizando nosso relato de experiência para discutir essa interface e apontar como, no chão da escola, essa relação se estabelece dentro de seus limites e possibilidades. As conclusões são que os limites que residem nessa interface se referem a necessidade de se fortalecer as discussões a respeito da diversidade, eixo que já é parte do projeto da educação do Campo, a necessidade de formação continuada para os professores que atuam nessa interface e a possibilidade de repensar o AEE e sua sistematização voltada para o campo.

Palavras-chave: Diversidade; Educação Especial, Educação do Campo, Educação Inclusiva; Sala de Recurso.

RESUMEN

El siguiente estudio tiene por objetivo investigar las interacciones entre Educación del Campo y Educacion Especial, estudiando esa relación a partir de nuestra experiencia en la Sala de Recurso Multifuncional (SRM) localizada en una escuela de campo. El estudio está organizado en tres partes. Inicialmente, presentamos el marco histórico y las bases de la Educación del Campo. Posteriormente, sistematizamos la legislación existente acerca de la Educación Especial, en su perspectiva incluyente. Y finalmente, analizamos los entrecruzamientos entre Educación del Campo y Educación Especial, recurriendo a nuestro relato de experiencia para discutirlos y señalar cómo se establece esa relación en la realidad de la escuela misma, dentro de sus límites y

¹ Estudiante da Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do Campo na Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Laranjeiras do Sul.

² Professora da Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do Campo na Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Laranjeiras do Sul.

posibilidades. En las conclusiones afirmamos que los límites que revela esta interacción exigen fortalecer las discusiones sobre diversidad, eje que ya forma parte del proyecto de la Educación del Campo, fortalecer la formacion continua de los profesores que ya actúan en este espacio, y repensar el AEE y su sistematización orientada al campo.

1.INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido durante a Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do Campo na Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Laranjeiras do Sul, com a intenção de analisar a interface entre Educação do Campo e Educação Especial, a partir da nossa experiência de atuação em Sala da Recurso Multifuncional I (SRM I) localizada em escola do campo. O problema de pesquisa se desenhou a partir das dificuldades e desconhecimento de como trabalhar com alunos com deficiência na Educação do Campo, visto que não há instruções específicas para o trabalho com estes alunos, nem estrutura física adequada.

Com base nos estudos sobre o tema e a vivência propiciada pela atuação em SRM I em escola do campo, notamos os alunos com deficiência que residem no campo têm uma raiz cultural própria, e um jeito de viver e trabalhar, e com as políticas de governo de hoje, eles são obrigados a deslocar-se para os centros urbanos, nos municípios mais próximos, para ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Educação Especial. Os problemas gerados por essa condição são:

- Faltas excessivas nos Atendimentos Educacionais Especializados, já que os alunos necessitam se deslocar por longas distâncias e por estradas precárias (sem contar os períodos de chuvas, que inviabilizam o trânsito nessas estradas);
- Por frequentarem o atendimento na cidade, esses alunos acabam perdendo o vínculo com o Campo e com sua identidade;
- Dificuldades em acompanhar as atividades desenvolvidas no atendimento especializado, seja pela quantidade de faltas em decorrência das longas distâncias percorridas, seja pela ruptura com o vínculo com o campo;

E os resultados destas dificuldades são, ora a ausência no de Atendimento Educacional Especializado pelos alunos com deficiência, tendo em vista as dificuldades de acesso, acompanhamento e permanência deste atendimento; ora o abandono do Campo, já que, pelo difícil acesso e dificuldade de acompanhar o

Atendimento Educacional especializado, as famílias decidem migrar para cidade para fornecer melhor acesso à educação para seus filhos.

Com este trabalho compreendemos as relações entre Educação do Campo e Educação Especial, entendendo a Educação do Campo aliada a categoria dos povos que a ele pertencem e a Educação Especial na sua perspectiva inclusiva. Dessa forma, relatamos nossa experiência na Sala de Recursos Multifuncional I, em escola do campo, salientando a importância de estabelecer um vínculo do/no Campo para Alunos da Educação Especial. O relato de experiência tem por objetivo subsidiar a discussão, como dado da realidade, para que ampliemos a discussão sobre a interface entre os dois âmbitos.

Iniciamos com a caracterização da Educação do Campo, com base nos estudos de Saviani (2007); Leite (1999); Caldart (2012); Libâneo (2001); Verdério (2013) e em normativas legais, tais como Constituição do Brasil de 1934; Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná; Constituição do Brasil de 1988. Após, caracterizamos a Educação Especial na perspectiva inclusiva através dos estudos de Fernandes (2013), Marcoccia (2009; 2011), e os documentos Declaração de Salamanca; Constituição do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e as resoluções de 2001, 2008 e 2011; e ainda a lei de inclusão de nº 13.146/2015. E as normativas que regulamentam a Sala de Recursos Multifuncional I, como a Diretrizes Nacional de Educação Especial; e as normativas da Secretaria do Estado da Educação de 2011.

Para traçarmos as relações entre Educação Especial e Educação do Campo, utilizamos os autores Ribeiro; Caldart (2009) (2012); Marcoccia (2009) (2011), Caiado e Meletti (2011). Na sequência, relatamos a experiência em Sala de Recursos Multifuncional em Escola do Campo com fins de compreender como ocorre o atendimento aos alunos com deficiência nos espaços especializados localizados no campo e a necessidade da interface da Educação do Campo com a Educação Especial

2. DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO NO CAMPO

Para compreendermos o processo da Educação no e do Campo, é necessário apresentar a natureza do que se entende por educação e o processo histórico que

levou a sua concepção na atualidade. Sobre a educação, Saviani (2015, p.287) afirma que

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Dessa forma, é pela educação que nos apropriamos de elementos culturais produzido historicamente pelo conjunto dos homens, elementos esses que nos tornam humanos. A cultura acumulada pela humanidade é a cultura dos diversos povos que a constituem.

Porém, Gusmão (2000) salienta, nesse sentido, que compreender a cultura pressupõe conhecer a sociedade em que estamos inseridos. Relata ela a esse respeito que

Antes de mais nada, a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não é fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, posto que é plural, marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo. Por esse motivo, "não é possível reduzir nem os grupos, nem os indivíduos à sua cultura", como diz Augé (1998, p.15). Do mesmo modo, não se pode afirmar existir uma essência própria desta ou daquela cultura, já que são as sociedades que decretam a cultura, e não são as culturas que formam as sociedades. (Cunha, 1998, p.88) O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade

onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens. (GUSMÃO, 2000, p. 16 grifo nosso)

A cultura só poderá ser explicada se olharmos para sociedade que a decreta e como se organiza essa sociedade. Nesse sentido, a educação, em termos gerais, é parte do processo de como a humanidade, ao produzir sua existência material, foi se formando e se desenvolvendo.

Saviani (1994) destaca também como o trabalho – como princípio educativo, está ligado a forma como concebemos a educação

Inicialmente prevalecia o modo de produção comunal, o que hoje chamamos de ‘comunismo primitivo’. Não havia classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A medida em que ele se fixa na terra, que então era considerada o principal meio de produção, surge a propriedade privada. A apropriação privada da terra divide os homens em classes. Na Antiguidade, tanto grega como romana, ocorre a propriedade privada da terra: temos então a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio. [...] A forma como a classe proprietária ocupava o seu ócio é que constituía seu tipo específico de educação. Não só a palavra escola tem essa origem, mas também a palavra ginásio, que era o local dos jogos que eram praticados pelos que dispunham de ócio. (p. 2)

Na organização da sociedade capitalista, que é uma sociedade de classes e é a sociedade em que vivemos, a educação escolar era destinada a classe dos

burgueses, que dispunha de ócio. Para a classe que tinha de trabalhar, a educação, segundo Saviani (1994), se dava no processo do trabalho – eles aprendiam na lida com a terra, nas tarefas referentes a produção do sustento material de suas vidas

Tendo em vista a natureza da educação, principalmente da educação escolar, a mesma sempre foi destinada a classe dominante, os povos do campo eram vistos como uma população atrasada e que não precisavam de educação escolar. Tinha-se a ideia de que, como estes ingressam cedo no trabalho da roça, e para esse trabalho, deduzem-se, não ser necessário estudar, acreditam-se que eles não precisavam de escolas.

Saviani (2007, p. 155.), nesse sentido, afirma que

... a educação destinada à classe dominante daquela a que se tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Posto o que concebemos por educação e como a compreendemos no ambiente escolar dentro de nossa sociedade de classes, nos ateremos agora em relatar como foi o percurso para chegar a uma educação do e no campo, as lutas e contradições reveladas nessa trajetória. Seguindo o raciocínio de que o modelo de produção da sociedade é determinante na organização e condução da educação escolar, porém “a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação.” (SAVIANI, 2013, p. 80).

Em 15 de outubro de 1827, no que diz respeito ao contexto nacional, em relação a educação dos povos do campo, o Império do Brasil aprova uma lei em que todos, nas vilas e lugarejos, deveriam aprender a ler, escrever e a aritmética, mas devido a precariedade de materiais didáticos e edifícios públicos, além dos baixos salários, o projeto não teve sucesso. O governo culpou os alunos por desleixo e vadiagem, abandonando o projeto. Esta lei não contemplava os filhos de agricultores e a comunidade rural. Somente em 1909, o governo Republicano pretende modernizar o país e começa a pensar a Educação Rural. Essa preocupação para com educação

escolar dos povos do campo tinha por objetivo manter as pessoas no campo, isso porque grande parte destes estavam migrando para a cidade, devido a precarização das formas de trabalho e a difícil sobrevivência no campo, tendo em vista a má distribuição de terras, prevalência do latifúndio, bem como as dificuldades em se produzir no campo.

(CALDART, 2012).

Esse modelo de produção, próprio da sociedade capitalista é que determinou um esvaziamento do campo. Como afirma Leite (1999, p.28),

... a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Com isso, o Brasil, nos anos de 1920 a 1930, viveu uma época de migrações da população rural, do campo para as cidades. Com a aglomeração de pessoas em cidades surgiram problemas de saúde, principalmente a febre amarela e a tuberculose, como forma de amenizar o governo lança o Ruralismo Pedagógico, para conter a migração do campo para a cidade

No âmbito da educação rural, também vingou uma corrente de pensamento, o chamado “ruralismo pedagógico”, sob a influência dos debates ocorridos nos anos 1930-1940, geradores do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932 (CALAZANS, 1993 apud RIBEIRO 2012, p.296).

Dessa forma, o governo lança a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos para acabar com o analfabetismo principalmente no meio rural, voltado aos interesses de cada região. O projeto de educação rural, a partir da década de 1930, é voltado a um modelo de educação associado a modernização do campo, disseminando principalmente técnicas produtivas voltadas ao trabalho no campo caracterizado pelas extensões rurais. Segundo Ribeiro (2012, p. 297), a educação

rural não valorizava nem disseminava os saberes acumulados pelos camponeses sobre o trabalho com a terra e o vínculo com ela, a intenção era formar mão-de-obra assalariada no campo e possíveis consumidores para produtos agropecuários.

O ciclo econômico do café, a crescente industrialização e urbanização no Brasil (SAVIANI, 2013, p. 193) são o pano de fundo para o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

... o texto começa com a frase “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”. Essa é a premissa-chave que justifica todo o empreendimento da reconstrução educacional que trata o “Manifesto”. Por isso, na sequência, trata-se de justificar essa afirmação. Para isso, começa-se considerando que nem mesmo os problemas econômicos são mais importantes. Isso porque “é impossível desenvolver as formas econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à intervenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade ... (SAVIANI, 2013 p. 242)

Nesse sentido, é necessário que o povo fosse alfabetizado – intenção do ruralismo pedagógico, para seguir instruções no manuseio das máquinas, e mais, os povos do campo estavam migrando para as grandes metrópoles, o que aumentava a demanda por escolas para acolher toda essa população. Em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação, reivindica uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, no qual destaca a escola como um direito independente de classe social.

Nesse contexto, as discussões em âmbito nacional sobre os Direitos Sociais dos trabalhadores dos territórios rurais foram contempladas na Constituição de 1934:

Art 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País' (BRASIL, 1934, p. 28).

Porém, essa constituição recebeu muitas críticas, essa constituição foi criada no Estado Novo, com Getúlio Vargas, e foi considerada ditatorial (mesmo com apoio de trabalhadores e das massas operárias). Tanto neste período como na ditadura civil militar de 1964, deu-se prioridade ao desenvolvimento a partir industrialização, logo a educação tornou-se refém desse processo. No plano da educação do campo, segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4024/61) deixou a educação rural a cargo dos municípios. Na mesma década, Paulo Freire ofereceu contribuições significativas à educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória. (PARANÁ, 2006, p.17)

Com as ideias de Paulo Freire, que consistem em levar o educando a se inserir no processo histórico, respeitar a natureza e o ser humano com práticas libertadoras, as quais incluíam a formação político cultural e a politização do povo, surgem movimentos organizados que exigiam reformas. Na educação, a partir desse contexto de mobilização de vários setores, os povos do campo possuem o direito de uma educação diferenciada, conforme a Constituição de 1988

Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região. (BRASÍL, 2007, p.12).

Portanto, os conteúdos e métodos devem adaptar-se à realidade rural, com calendários adequados ao trabalho na agricultura e aos horários de locomoção dos alunos de acordo com sua realidade e cultura. Mesmo assim, ainda se falava em

educação rural e não em Educação do Campo, só nos anos 90, com a iniciativa dos movimentos sociais, foi lançado o desafio de uma educação capaz de contribuir para a formação de singularidades e diversidades, assim realizou-se o I ENERA

No final dos anos de 1990, espaços públicos de debate sobre a educação do campo foram efetivados, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), especialmente, dentre outras entidades. (PARANÁ, 2006, p.18)

Com o apoio do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outros Movimentos, foram discutidas as experiências realizadas nas escolas do campo vinculadas a luta pela terra, para despertar uma série de ações para um trabalho sobre a educação do campo a partir de seu contexto e cultura.

Como resultado de tantas lutas, aconteceu em 1998 a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, buscando políticas públicas específicas e um projeto educativo que contemple ao aluno um espaço de vida digna, na construção de sua humanidade, com autonomia, envolvendo sua vivência e o espaço onde estão inseridos (CALDART, 2012). Deve-se valorizar a terra que eles vivem, nesta existe uma história de seus antepassados, com uma cultura a ser respeitada e valorizada, agregando as possibilidades de organização dos grupos num coletivo maior na construção da identidade da escola do campo.

Segundo Libâneo (2001, p.7).

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos,

mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Guiados por esse momento, aconteceu em Porto Barreiro, Paraná, em novembro de 2000, a primeira carta de educadores e educadoras, dirigentes e lideranças de sessenta a quatro municípios. Na qual esses sujeitos refletiram e apresentaram, a realidade do campo relatando experiências sobre a educação que até então não privilegiava a agricultura familiar, atendendo somente às políticas neoliberais do Fundo Monetário internacional (FMI) Banco Mundial de BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento)

A Educação do campo só foi discutida a partir dos movimentos sociais, principalmente com Movimento dos Trabalhadores sem-terra (MST), a partir do surgimento dos acampamentos e assentamentos. Os povos do campo, fazem uma reflexão sobre a educação, entendendo que essa estava descontextualizada do chão da escola, servindo para formar mão de obra barata, sendo imposta a todos e aos trabalhadores rurais uma educação reduzida.

A importância da educação para o processo de desenvolvimento voltado as demandas da classe trabalhadora e a importância de explicitar os conceitos de Educação no/do Campo, essa concepção nascendo de argumentos dos movimentos dos camponeses na construção de uma política educacional em uma análise crítica da Educação rural. “O argumento para mudar o termo da Educação Básica do Campo para a Educação no Campo e com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n 36/2001”. (Caldart.2012. p.258).

Em abril de 2002, o Governo Federal, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, como apoio pedagógico e reconhecimento a sua cultura e a diversidade do campo, importante para o desenvolvimento do País. Conforme BRASIL (2002)

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve: Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

O pequeno agricultor, considerado um sujeito historicamente subalterno, tem direito a uma educação, sendo brasileiros que tiram seu sustento da terra ali nasceram, casaram, e querem que seus filhos continuem neste espaço, mas por falta de escola voltada à essa realidade, são levados para os centros urbanos.

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico. (PARANÁ, 2006, p. 22)

No Paraná, o debate da questão agrária, os sem-terra e suas ideologias e as ocupações levam a construir o paradigma e a identidade da Educação do Campo.

Em 2006 a Secretaria do Estado da Educação, publica As Diretrizes Curriculares para a Educação da Educação do Campo Pública do Estado do Paraná, está considerando que:

Os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo denotam um importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária. (PARANÁ, 2006, p. 9)

No ano de 2010, em Faxinal do Céu, Paraná, acontece o Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná, onde são reafirmados os compromissos e expostos ações, “com objetivo de fortalecer as relações político-pedagógicas entre Escolas Públicas, consolidar a implementação das Diretrizes operacionais Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo”. (VERDÉRIO, 2013, p 23.)

A partir da tríade Campo, Política Pública e Educação, os Trabalhadores do Campo devem pensar, o campo como uma política social, onde se faz uma leitura da materialidade com uma concepção de desenvolvimento que sustente uma qualidade de vida com experiências educativas e sociais baseados em uma educação crítica, diferenciada da Educação Rural. Têm se firmado nas reivindicações dos Trabalhadores do Campo.

A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país. Reforça a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. Nesta perspectiva, é preciso avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas à população do campo, e que vincula a educação a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões; isto não pode ser confundido com o atrelamento da educação a modelos econômicos estreitos, visão muito própria da chamada educação rural no Brasil. A Educação do Campo se afirma no combate aos "pacotes" - tanto agrícolas como educacionais - e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. (PARANÁ, 2008, p. 26)

Dessa forma, em linhas gerais, com incansáveis lutas, os povos do campo sobrevivem aos desmandos do clima, dos políticos, a agricultura camponesa. A mercê do capitalismo neoliberal, os latifundiários controlam os meios de produção, as políticas públicas e ao mercado que compra grande produções e fecham escolas do campo. Os povos do campo, precisam de uma escola que ensine além das disciplinas do ensino fundamental, prepare para frequentar uma universidade e principalmente a pensar seu trabalho vinculado as lutas sociais, como a construção de cooperativas.

Dessa forma, em resumo, a Educação do Campo trata-se de uma concepção de educação que, a partir da luta pela terra e do reconhecimento dos povos que habitam e tiram seu sustento do campo, organizada a fim de promover conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades dos povos do campo (CALDART 2012). Além de uma organização escolar própria, com tempos adequados aos ciclos agrícolas e a natureza do trabalho e vida no campo. A identidade dos povos

do campo é definida por sua cultura, relações sociais, de trabalho e com o ambiente que os cercam, sendo sua ligação com o campo não pautada unicamente pelo território que ocupam. Ou seja, são parte da diversidade que compõe a humanidade e tem por direito o acesso a uma educação que respeite e contemple suas especificidades.

No que diz respeito a diversidade e sua importância no projeto da Educação do Campo, notamos que diversidade está presente principalmente nas escolas, local em que todos, independentemente de origem, cor, credo, ocupam um mesmo espaço, por isso em espaço privilegiado para a pensarmos.

Nesse sentido, expõe ARROYO (2012, p. 229.) que

Porque as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo.

A diversidade como um dos fios condutores do projeto da Educação do Campo revela que nesse contexto o reconhecimento das diferenças, sejam elas de qualquer natureza, é parte fundamental do que se entende por educação, pois a diversidade compõe a humanidade e a educação é um direito humano.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO

Iniciamos comentando sobre as políticas públicas da Educação do Campo, discutiremos brevemente sobre a Educação Especial e a Inclusão de alunos com Necessidades Especiais, as principais resoluções, o qual sabemos que se inicia com a conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha entre 7 e 10 de junho de 1994, o qual foi reconhecido a emergência do atendimento as pessoas com Necessidades Especiais.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada um documento de referência para orientar o processo de inclusão de estudantes da Educação Especial. Este documento destaca pontos importantes a respeito dos direitos

fundamentais, como sobre a inclusão. No capítulo IV: “Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p.3). Sabemos que as crianças do campo precisam frequentar a escola mais próxima, mesmo que esta não ofereça condições adaptadas para a inclusão de alunos que possuem alguma dificuldade.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em salas regulares, é um direito constitucional, previsto na Constituição Federal de 1988, artigo 205, o direito à educação é para todas as pessoas (BRASIL, 1988). A lei é específica quanto à obrigatoriedade em acolher alunos com necessidades especiais, contudo, não é suficiente para ocorrer o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. A LDB n.º 9.394/96 prevê, no capítulo V, as normativas para o atendimento dos estudantes na Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino.(BRASIL,1996.)

Sendo assim, discutimos sobre o processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem matriculadas na rede regular de ensino participantes da sala de recursos multifuncional. O direito a educação é garantido na lei, com qualidade, não garantindo somente a matrícula, mas a valorização das aptidões a respeito das diferenças, com resgate de valores culturais, com oferta de uma educação inclusiva de qualidade para todos respeitando as características próprias individuais e culturais como ritmo de aprendizagem e o meio onde o aluno está inserido, levando a observação de alunos que vivem no campo. Conotando novas leis como:

- A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- O Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, de 03 de julho de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- O documento orientador intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- O Decreto Federal n.º 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial como parte integrante do sistema educacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior, o atendimento educacional especializado (AEE), e dá outras providências;
- A Lei n.º 13.146/2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com

deficiência.

As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de desenvolvimentos da aprendizagem apresentadas pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção de barreiras para a aprendizagem. Sendo o Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE), o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contra turno escolar. Esse atendimento pode ser realizado em salas de recursos especiais na escola regular ou em instituições especializadas. Nesse sentido, a educação inclusiva consiste na ideia de uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais, a escola precisa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento e não de segregação.

Para a efetivação do direito à educação, tem-se o decreto nº 7.611/2011, que em seu art. 1º, incisos I e III, que dispõem a respeito das orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivo, (Brasil,2011), que garante às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. No inciso I refere-se a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; e no inciso III garante o direito do acesso aos sistemas de ensino, ou seja, nenhuma pessoa poderá ser excluída sob alegação de deficiência.

E no Paraná em 2006 a Secretaria do Estado da Educação (SEED) fornecem as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, (Paraná, 2006) sendo um documento orientador para a Educação Especial e para a inclusão de alunos na rede municipal e estadual flexibilizando currículos e adaptações de pequenos e grandes portes para receber os alunos.

Nesta seção discutimos brevemente sobre as diversas reformas e pareceres, das políticas públicas para a implementação da Educação do Campo. A seguir apresentamos a Sala Recursos Multifuncional, e os decretos de sua implantação, como Sala de recursos com o decreto disponível em MEC, 2007, p,09.

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

De forma geral, busca atender as diferenças individuais dos alunos através da diversificação da prática pedagógica considerando os alunos, compreendendo que suas diferenças e dificuldades não tornam menos eficientes, apenas demonstram um estilo de aprender diferente, mas que também não é necessário ficarem em turmas com foram as antigas classes especiais.

3.1 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL I

A inclusão, como forma de atendimento a pessoa com deficiência no âmbito da escola regular, conta com serviços de apoio, tendo em vista as especificidades desses alunos. Dessa forma, esse modelo de atendimento prevê a oferta de espaços extras, em que o aluno inclusivo poderá contar com momentos, além dos vivenciados na sala regular, cujo objetivo é atender as especificidades de cada aluno, decorrentes de suas deficiências. Esse serviço de apoio é chamado Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos se constitui de:

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. Esse serviço se realiza em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (BRASIL,2001, p.50).

A sala de recursos multifuncionais configura-se em um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação

especializada para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Nesta, desde que esteja organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais.

No atendimento, é importante que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação ou suplementação curricular.

Com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, o Brasil assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, assim como se compromete a adotar medidas para garantir as devidas condições de forma que os educandos não sejam excluídos do sistema educacional em razão da deficiência.

Considerando que a inclusão educacional é um direito de todos, se faz necessário que a escola esteja adequada para garantir que a inclusão seja efetiva. Existem as políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola, na qual passam a ser organizadas as salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes matriculados no ensino regular.

Fundamentada nos marcos legais e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizando recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo a definição do Decreto nº 7611/2011, que incorporou o Decreto acima referido, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de

equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios, (BRASIL,2009).

O Decreto nº 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, este Decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe:

O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL,2011).

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais.

A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas

classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades educacionais específicas dos seus estudantes.

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; e no seu art.4º define o público alvo do AEE como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo e natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC, 2014)

De acordo com a instrução nº 016/2011 – SEED/SUED que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional tipo I, na educação básica contemplando as seguintes áreas: deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

A Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica tem a finalidade de promover o atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica e apoiar o sistema de ensino, complementando a escolarização de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública de ensino.

De acordo com a instrução nº 016/2011 – SEED/SUED serão atendidos pela sala de recursos multifuncional alunos com:

1 Deficiência intelectual: Em conformidade com a Associação Americana de Retardo Mental, alunos com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

2 Deficiência física neuromotora: aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação.

3Transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.

4Transtornos funcionais específicos: Refere-se a funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração. (PARANÁ,2011, p 2).

Percebemos que o trabalho do professor de sala de recursos é complexo devendo atender inúmeras especificações. Para garantir o direito do aluno a participar da sala de recursos será necessário avalia-lo em concordância com a especificação da necessidade de cada aluno.

A avaliação psicoeducacional inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e/ou pedagogo da escola. Onde é analisado o

contexto escolar, a partir dessa análise se possibilita o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com indicativos das seguintes necessidades educacionais:

Deficiência intelectual a avaliação deverá enfocar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais, acrescida necessariamente de parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência.

Deficiência física neuromotora deverá enfocar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando ainda, a utilização da comunicação alternativa para escrita e/ou para fala, recursos de tecnologias assistivas e práticas sociais, acrescida de parecer de fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Em caso de deficiência intelectual associado, complementar com parecer psicológico.

Transtornos globais do desenvolvimento deverá enfocar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, acrescida necessariamente por psiquiatra ou neurologista e complementada quando necessário, por psicólogo. Transtornos Funcionais Específicos são:

Distúrbios de aprendizagem – (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia) deverá enfocar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, acrescida de parecer de especialista em psicopedagogia e/ou fonoaudiólogo e complementada quando necessário, por psicólogo. (Brasil,2001)

Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDA/H, deverá analisar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, acrescido de parecer neurológico e/ou psiquiátrico e complementada quando necessário, por psicólogo. (Brasil,2001)

Em discussões mais atuais, destacamos a contribuição do estudo de Mendes e Malheiros (2012), que ressignificam, com base em modelos de atendimento à alunos com deficiência em outros países, o AEE. As autoras, em seu trabalho, traçam o

percurso até a definição do que seria, segundo as políticas públicas brasileiras, o modelo padrão de AEE em SRM I, que é basicamente o mesmo percurso que apresentamos aqui. Para as autoras, as políticas públicas brasileiras definem um “tamanho único” para o serviço do AEE.

Nesse sentido, a Mendes e Malheiros (2012) questionam a forma como a legislação brasileira define e orienta a operacionalização do AEE, principalmente da SRM I: “Mas será que de fato as salas de recursos se constituem no melhor modelo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino público? ” (p. 359), - a resposta das autoras é que há outros modelos que podem auxiliar a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular. O trabalho colaborativo é apresentado pelas autoras como forma possível de efetivar a inclusão. Segundo Mendes e Malheiros. (2012, p. 360 -361)

O ensino colaborativo ou coensino é um desses modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado.

Dessa forma, o professor da educação especial ao invés de conduzir, em sala separada e em contraturno, o AEE em SRM, prestaria serviço de apoio ao professor regente da sala regular, auxiliando-o a realizar as atividades de adaptação voltadas aos alunos inclusos.

As autoras também salientam que há ainda outra forma alternativa ao modelo único proposto pelo (MEC) Ministério da Educação.

[...] tal como o modelo de consultoria colaborativa de profissionais especializados aos professores do ensino comum, o apoio de para profissionais em sala de aula e na escola e a tutoria de colegas aos estudantes com necessidades educacionais especiais. MENDES; MALHEIROS (2012, p. 361)

Na conclusão do exposto, as autoras reafirmam que o modelo de AEE proposto pelo MEC sobrecarrega os professores e dá a impressão de que a inclusão se operacionaliza de uma única forma, sem possibilidade de formas de atendimento alternativas. Elas criticam o sistema de ensino público, o qual classificam como ruim, o que inviabiliza o acesso ao conhecimento, seja para pessoas com deficiência ou não

Portanto, enquanto houver ensino de baixa qualidade nas escolas comuns todo e qualquer AEE extraclasse, como é o caso dos serviços prestados tanto em salas de recursos quanto nas instituições especializadas, assumirá caráter remediativo e se mostrará insuficiente para responder tantos às necessidades educacionais comuns quanto especiais dos alunos que requerem educação diferenciada. MENDES; MALHEIROS (2012,p. 362)

Outro ponto discutido na conclusão de Mendes e Malheiros (2012) é que o AEE, sendo um momento a parte da escolarização regular, se constitui de uma forma conservadora de compreender a inclusão, não realizando mudanças que de fato envolvam a todos na escola.

E em relação aos profissionais da educação especial, as autoras criticam a forma como esses precisam -de acordo com o que propõe as normativas, operacionalizar o atendimento em SRM I. Para as autoras, esses profissionais

[...] assumem uma demanda excessiva nas salas de recursos multifuncionais, dado que o AEE como recomendado abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiência, de diferentes níveis de escolaridade, não deixando tempo hábil para atuar com o professor da sala comum, que é aquele que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula. Na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos

de alunos, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe! (MENDES e MALHEIROS, 2012, p. 363)

O professor regente da classe regular, que é o que passa mais tempo com os alunos inclusos, acaba se envolvendo pouco com as demandas da inclusão, o que para as autoras é um aspecto negativo, pois esse contexto não se configura como inclusão, já que em outro momento o profissional da educação especial fica com a responsabilidade de: “[...] ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum não consegue em mais de 20 horas semanais.” Mendes e Malheiros (2012.p. 363). Isso é, uma configuração em que o aluno incluso é de responsabilidade do professor da Educação Especial, sendo que este é aluno da escola e principalmente do Professor da Sala regular.

4. INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

No que diz respeito a interface entre Educação Especial e Educação do Campo, poucos são os trabalhos que se debruçam sobre o tema. Cabe aqui destacar alguns destes trabalhos, a fim de traçar o que já foi discutido sobre essa questão.

Caiado e Meletti (2011) ressaltam, em artigo publicado pela Revista Brasileira de Educação Especial, o silêncio por parte do Grupo de Trabalho da Educação Especial na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no que tange a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. As autoras relatam que as pesquisas que buscam relacionar os temas são escassas, sem contar que o Grupo de Trabalho responsável pela Educação Especial da ANPED não publicou nada que relacionasse Educação Especial com Educação do Campo em seus 20 anos de existência. As autoras trazem em seu artigo um pequeno estudo da arte sobre essa interface, reafirmando a necessidade de estudos que promovam esse diálogo. Além disso, revelam também dados do Censo Escolar de 2007 a 2010, concluindo que

A análise dos dados de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo e estudam na cidade indica uma condição que pode ser considerada precária em se tratando do acesso à escola. Cabe questionar os motivos de tal

necessidade, as condições de transporte, as possibilidades de deslocamento etc. (CAIADO e MELETTI, 2011, p. 102)

Ou seja, a precariedade da condição dos alunos do campo e que possuem deficiência é detectada pelas autoras, e elas apontam os motivos pelos quais essa situação se instala: condições do transporte desses alunos até a cidade e as possibilidades desse deslocamento.

Nozu, Bruno e Sebastian Heredero (2016), também se ocupam de compreender a interface entre a Educação no Campo e Educação Especial, analisando principalmente o cenário epistemológico da produção acadêmica dessa interface. Por meio de artigo publicado recentemente no *Dossiê: X Encontro Ibero-Americano de Educação* os autores realizam um apanhado do que vem sendo estudado, apresentando tudo que já foi produzido na área. A consideração inicial dos autores é que

No caso das pessoas em condição de deficiência e das pessoas que vivem no campo, a garantia do direito social à educação tem se configurado, no Brasil, até certa medida, como atuação tímida, descentrada e ambivalente de ambas as modalidades de educação: a especial e a do campo. [...] Entretanto, o histórico brasileiro para com estas duas áreas educacionais é de descaso (CAIADO, 2015): de um lado, a educação especial constituiu-se como um “apêndice indesejável” da educação comum (MAZZOTTA, 2005); por outro lado, a educação do campo é considerada um “resíduo” do sistema educacional urbano. NOZU, BRUNO E SEBASTIAN HEREDERO (2016. p.490)

No decorrer dos artigos, os autores salientam a escassez de trabalhos que discutam essa interface, e apresentam brevemente como o Estado comprehende as duas áreas por meios das políticas públicas que orientam seu funcionamento. Para finalizar, os autores realizam um apanhado daqueles trabalhos que se ocupam em estabelecer essa relação e como conclusão apontam que

Problematizações podem ser estabelecidas para se pensar os desafios da interface educação especial – educação do campo no contexto do “chão da escola”: estariam muitos alunos oriundos do campo, matriculados em escolas urbanas, sendo identificados como “deficientes” em função de diferenças socioculturais? Estão as escolas do campo atendendo seus alunos em conformidade com as especificidades das populações do campo, no que tange aos aspectos socioculturais e educacionais especiais? O atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais das escolas do campo tem sido realizado com base nas premissas de existência do homem do campo ou tem reproduzido um modelo de educação especial “urbanocêntrico”? (NOZU, BRUNO E SEBASTIAN HEREDERO, 2016 p. 499)

Além dos autores que discutem a questão da interface de forma ampla, há pesquisadores que merecem destaque por pesquisarem essa interface em seus contextos locais, levando em conta as especificidades desses contextos.

Ponzo (2010) destaca na cartilha "Diversidade e Inclusão na Educação do Campo", intitulado *A Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: Dialogando sobre as políticas públicas de formação docente* que se ocupa de pesquisar a prática pedagógica de professores que atuam junto a alunos com Necessidades Educacionais Especiais do campo, principalmente no que diz respeitos a formação continuada desses professores.

Nesse sentido, o estudo de Ponzo (2010. p,125.) se define como uma

Contribuição para pensar as implicações que as políticas públicas de educação exercem na constituição de práticas pedagógicas inclusivas propiciadoras de garantia de ensino com qualidade a todos os alunos. Ao analisar as políticas de formação dos professores em atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Município de Guarapari-ES, focalizo a atenção nos profissionais da educação que atuam no campo do município de Guarapari-ES, problematizando como eles significam e ressignificam suas práticas a partir das políticas públicas de formação continuada instituídas elo município. [...] A pesquisa demonstrou que as políticas de educação preconizadas pelo município chegavam à escola repletas de tensões. Evidenciou-se também a necessidade de respeitar as singularidades que constituem alunos e professores que buscam nesse cotidiano produzir

conhecimentos e reconhecê-los como sujeitos capazes, líderes, problematizadores e pesquisadores de novos outros saberes-fazeres.

Marcoccia (2009) apresenta em estudo inicial como se processa a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na rede estadual de ensino, mais especificamente em Escolas do Campo da região metropolitana de Curitiba- PR. Através de entrevistas com os gestores das escolas do campo, MARCOCCIA (2009, p, 9613) buscou

[...] as seguintes questões: 1) o número de estudantes com NEE matriculados nas escolas localizadas no campo; 2) o tipo de necessidades presentes nessas escolas; 3) se a escola oferta atendimento educacional especializado; 4) se os professores receberam alguma formação teórico-prática para atender os alunos com NEE. Constatou-se que a inclusão nas escolas localizadas no campo, nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, é quase inexistente, existindo algumas exceções que se revelam pela precariedade, carência de atendimento educacional especializado e na formação teóricoprática para atender estes sujeitos.

Cabe destacar também que a autora, a partir dessa pesquisa com diretores, volta seus estudos à formação continuada destinada aos professores que atuam com Educação Especial nas Escolas do Campo. Esses estudos, para Marcoccia (2012, p. 14)

[...] revelam a ausência de formação continuada e frágeis condições de trabalho, o que direciona a precariedade do trabalho pedagógico com os alunos da educação especial que frequentam as escolas públicas do campo brasileiro.

Lima, Oliva e Nougueira (2013) pesquisam as classes multisseriadas das escolas municipais do campo de Concórdia -SC, e o desafio da inclusão nessas classes. A pesquisa foi desenvolvida em torno de entrevista com duas professoras regentes de classes multisseriadas com alunos inclusos.

Segundo as autoras

Como resultados, os temas principais emergidos nas entrevistas foram: 1) a valorização e o respeito às

características e possibilidades de cada aluno; 2) concepção de sala de aula como espaço heterogêneo, rico em diversidades humanas; 3) o trabalho cooperativo como potencializador de ritmos e estilos de aprendizagens diferenciados; 4) formação continuada de professores: garantia de um “saber fazer”. (LIMA, OLIVA E NOUGUEIRA, 2013.p. 203).

Como a ocorrência de classes multisseriadas na Educação do Campo é uma realidade, o estudo revela que nesse contexto a inclusão também acontece e que os desafios se mostram ainda mais pelo contexto multisseriação.

Rabelo e Caiado (2014). O estudo das pesquisadoras abordou como a interface entre Educação do Campo e Educação especial acontece nas Escolas do Campo municipais de Marabá - PA.

O estudo revelou que

[...] há a interface entre a educação especial e a educação do campo nas diretrizes políticas e iniciativas práticas que sinalizam diálogos; os serviços educacionais especializados são restritos nas escolas do campo, o trabalho pedagógico é precarizado, dado o hiato entre o texto legal e sua implementação. Conclui-se que há oferta da Educação Especial em escolas do campo, mas que ainda é incipiente para atender toda a demanda existente. RABELO; CAIADO (2014, p. 63)

As autoras ainda ressaltam a dupla exclusão das pessoas com deficiência do campo, e que a interface entre as duas áreas revela isso.

Já Caiado e Meletti (2012) se ocupam de pesquisar o contexto da Inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais do estado de São Paulo. Através de uma pesquisa no banco de microdados do INEP, as autoras traçam um cenário da inclusão de alunos do Campo. Nesse sentido, o resultado das análises

[...] revelam que há uma pequena parcela de alunos com deficiência matriculados em escolas do campo no estado de

São Paulo no período de 2007-2010. Com relação ao número de matrículas no campo de alunos que vivem em áreas de assentamento, vale destacar que nenhum estuda em outra localidade nos quatro anos analisados. Ou seja, todos os alunos que vivem em assentamentos no estado de São Paulo estavam matriculados em escolas no campo. Esta situação não se mantém quando cotejamos os dados de terras indígenas e de áreas remanescentes de quilombos. Nestes dois casos, observamos uma alteração nos dados de alunos que vivem e estudam no campo. (CAIADO E MELETTI, 2012. p. 001830)

Nos interessa também, além desse breve panorama, salientar as interfaces entre Educação do Campo e Educação Especial no âmbito das políticas, normativas e diretrizes do Estado.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), na meta 4, objetiva a universalização do acesso a alunos com deficiência (de 4 a 17 anos) ao ensino básico e ao AEE na rede regular de ensino. Ainda, para obtenção dessa meta uma estratégia é efetivar "[...] salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas." (BRASIL, 2014)

Outra menção a essa interface é encontrada na Resolução CNE/CEB nº 2/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu parágrafo 5º, art.1º salienta a necessidade de que as crianças com deficiência que vivem no campo tenham acesso à educação básica, em escola regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também menciona essa questão, postulando que

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p 12).

Isso revela que, por parte das políticas e diretrizes que orientam a Educação do Campo e a Educação Especial, esse paralelo entre as duas áreas é feita, ainda que de forma tímida. O que se percebemos também é a não sistematização destes pressupostos, já que, como observamos nos estudos e pesquisas que se debruçam sobre essa interface, o relato é de falta de formação continuada, necessidade de sistematização e apoio e devido investimento nas áreas.

Ainda citando Nozu, Bruno e Sebastian Heredero (2016), cabe ressaltar alguns temas que são comuns aos estudos e trabalhos dedicados a compreender e promover a interface entre Educação do Campo e Educação Especial e que apontam suas proximidades.

A proximidade entre os temas, aponta Marcoccia (*apud* NOZU, BRUNO E SEBASTIAN HEREDERO, 2016), se dá porque tanto a Educação do Campo quanto a Educação Especial são frutos de contradições historicamente determinadas pela concentração de terras e riquezas, vem à tona pela luta dos movimentos sociais, demonstram as relações socioculturais excludentes de nossa sociedade e são alvo de programa do governo, frente as reivindicações, porém se efetivam por meio de parcerias e tem temporalidade prevista.

Já para Caiado, Meletti, Mazzota e Fernandes (*apud* NOZU, BRUNO E SEBASTIAN HEREDERO, 2016), as proximidades estão também por ambas as áreas terem públicos cujas imagens são estigmatizadas e estereotipadas historicamente, encontram-se em situação de invisibilidade, sofrem descaso do poder público não só no que tange a educação.

Umas das proximidades também apontadas por Nozu, Bruno e Sebastian Heredero (2016) e que nos chama a atenção é a forma como tanto os povos do campo quanto as pessoas com deficiência serem vozes ausentes no momento de se pensar o currículo voltados a eles.

Essa questão tem sido alvo dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, que clamam como pauta NADA SOBRE NÓS SEM NÓS, mas que ainda assim são silenciados quando da definição das políticas que visam atendê-los. A mesma questão se aplica aos povos do campo, que organizado em movimentos sociais de pressão, também são silenciados e recebem "pacotes prontos" e sofrem inúmeros desmandos em relação a seus projetos de educação e ao reconhecimento de suas especificidades.

4.1 O ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAL NA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente estudo comprehende mais amplamente as interfaces entre a educação do campo com a inclusão e o AAE. Para isso, faremos um relato de experiência apresentando os anos de atuação na sala de recursos multifuncional em escola do campo. A apresentação do relato terá a função de trazer informações de como se organiza o trabalho na SRM I em uma escola do campo, e dessa forma expor as dificuldades e possibilidades de diálogo entre educação especial e educação do campo.

Apesar dos três anos de experiência de atuação junto a sala de recurso no campo, as dúvidas em relação a sistematização deste atendimento, tendo em vista as especificidades do campo, sempre estiveram presentes. Nossa experiência também conta com atuação de oito anos em sala de recurso multifuncional em escolas urbanas.

Não havendo normativas ou considerações que especificassem como conduzir o atendimento em sala de recurso multifuncional em escola do campo, as atividades de suplementação e complementação que conduzimos tiveram como base ações que desenvolvemos de forma independente, na tentativa de fazer com que os alunos vivenciassem experiências significativas em relação ao campo.

Descreveremos algumas das ações que desenvolvemos, na tentativa de aproximar o trabalho da educação especial com a Educação do Campo, salientando alguns pontos vivenciados na prática que encontram eco na teoria.

Assumimos uma Sala de Recursos Multifuncional I em 2011, em uma escola do Campo do Estado do Paraná, que não tinha sala específica para realização de atendimento especializado (AEE). Nesta época, as escolas do campo da região não tinham a nomenclatura ‘Do Campo’, mesmo se localizando no campo, estas recebiam apenas o nome de ‘Escola Estadual’. Lembrando que o Parecer 1011/10 de 06/10/10 (PARANÁ, 2010) muda a nomenclatura que estava em processo de implantação no Paraná. Porém, os alunos que a frequentavam eram oriundos do campo.

Era a primeira vez que essa escola abria demanda para o funcionamento de SRM I, por isso a escola não dispunha de uma sala específica, muito menos de materiais próprios para a realização deste atendimento.

A falta de conhecimento por parte dos gestores da escola em relação a implementação e funcionamento da SRM I também foi visível. Apesar de se mostrarem solícitos, esse foi um entrave encontrado nessa experiência. Além da precariedade da estrutura da escola, muito vista em escolas do campo, o desconhecimento dos gestores em relação a sistematização deste atendimento nos surpreendeu. Em outro contexto, chegamos a ouvir de colegas da Educação do Campo o questionamento de que se seria necessário “erguer outra bandeira, a da inclusão”, já que lutar por uma Educação do e no Campo já era difícil o suficiente.

Os alunos todos possuíam grande distorção de idade série e essa questão revela que estes alunos já haviam passado por dificuldades de acompanhar as atividades da escola regular, muitas vezes não recebendo atendimento adequado – participação de AEE por meio de SRM, além de vivenciarem diversas reprovações nesse processo.

O relato do percurso destes alunos até que chegassem a SRM era longo. Assim que os professores regentes identificavam as dificuldades dos alunos, muitas vezes já submetidos a diversas reprovações, encaminhavam para avaliação de psicopedagogo, psicólogos e fonoaudiólogos e depois para exames médicos. Nesse processo, muitos anos se passam e estes alunos ficam sem receber atendimento de SRM, pois para encaminhamento para SRM é necessário laudo específico que habilita o aluno para atendimento especializado.

Além do longo processo de identificação da natureza das dificuldades destes alunos, há outros entraves que dificultam a abertura de SRM, mesmo com a existência da demanda, esse atendimento muitas vezes não era oferecido. Os motivos, na maioria das vezes, eram: dificuldade de deslocamento destes profissionais até a escola do campo, falta de profissionais especializados para essa função e pela precária estrutura da qual as escolas localizadas no campo dispunham.

Durante os três anos que atuamos em SRM I no campo, o número de alunos atendidos variou de 9 a 11, e estes alunos tinham avaliações psicopedagógicas que indicavam Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual. A idade dos alunos variava entre 14 a 17 anos.

A princípio, na implementação da SRM I nessa escola específica do campo, não havia uma sala própria para desenvolvimento desta atividade, o que gerou diversas dificuldades pela precariedade dos espaços que tivemos que ocupar. Não existia materiais específicos para SRM I pois como a implementação deste atendimento se deu naquele ano na escola, os materiais demoraram a chegar, e quando chegavam, era aos poucos. O material da sala de recurso é padronizado, para todas as SRM I sendo elas em escola do campo ou não.

Em relação a essa questão, os alunos atendidos na SRM em que atuamos, possuíam forte vínculo com o campo, pois todos moravam no campo e lidavam, alguns mais outros menos, com a terra e com as tarefas na unidade de produção. Por serem ‘mais velhos’, possuindo idade entre 14 e 17 anos, estes alunos tinham experiência com o trabalho na terra, quando não lidavam diretamente com a terra, tinham afazeres domésticos ligados a produção do campo.

Algumas das atividades executadas foram: adaptações de jogos com caixas de pizzas redondas e quadradas, onde confeccionamos usando recorte e colagem com cola quente material este que os alunos nunca tinham manuseado fazendo labirintos para que bolas corressem por eles, bolas de gude em garrafas pet e fuxicos e quebra cabeças, e com garrafas pet produzimos até mesmo bolsas e ainda montamos Tangram onde confeccionamos várias figuras em tamanhos maiores exemplo barco, com tampinhas de garrafas fizemos mosaicos.

Em outra Escola do Campo trabalhamos Mandalas, algo interessante ocorreu. Nos chamou a atenção a adaptação feita por um dos alunos: a mandala tem como base dois palitos de madeira, e fios de crochê a mandala chama-se Olho de Deus ou (Ojos de Dios) onde os quatro pontos significam terra, água, ar e fogo. Porém na falta desse material um dos alunos improvisou e trouxe de sua casa pedaços finos de taquara que o próprio aluno havia retirado da mata. Esta atividade foi bem-sucedida, pois chegamos a receber encomenda de mandalas do Professor Marcos Gerke, para lembrança aos professores palestrantes de um evento.

Como eram muitas mandalas, os alunos da sala multifuncional ensinaram os alunos do Ensino Médio para que estes os auxiliassem na confecção. Esse momento merece destaque pois os alunos da SRM I sentiram-se orgulhosos de terem seus trabalhos encomendados, o que os ajudou a se integrarem com os outros alunos da escola. Realizando esse trabalho colaborativo, os alunos da SRM I puderam se sentir incluídos e realizaram trocas com os demais.

Quando fomos estudar as cores e as formas utilizamos Cabaças (Porongos) que é um objeto da realidade do campo, desta escola já se encontra nas margens de rios, e os alunos tinham esse material em casa. Dessa forma os alunos as trouxeram para confeccionar bonecas. Todos confeccionaram, sendo que alguns não pintaram bonecas negras e sim loiras. Pudemos também pesquisar sobre Cabaças, a origem, seus usos como utensílio domésticos e artesanato e que também é usado como alimento sendo chamado de cabaças(porungo) doce.

Os trabalhos citados a cima foram expostos na semana pedagógica do município, o que novamente deu visibilidade ao trabalho dos alunos, que se sentiram orgulhoso, além de vivenciarem um momento de integração com alunos de outras escolas expondo seus trabalhos.

Cabe destacar que rotina dos alunos que frequentam as salas multifuncionais, também é difícil, pois saem de madrugada de casa, andam a pé, tomam o ônibus escolar, precisam almoçar na escola e só vão chegar em casa quase sete horas da noite. Por esse motivo, são faltosos, como já são alunos que ajudam seus pais quando está apurado o serviço na lavoura só vem na turma da educação básica e vão embora pois não valorizam a Sala Multifuncional, desta forma precisa manter os alunos motivados.

A frequência nas salas multifuncionais por si é uma forma de romper com os paradigmas educacionais, mas para incluir e necessário romper preconceitos, dando-lhes formação adequada para que se sintam seguros, colocando os conteúdos com qualidade, porém os professores das salas multifuncionais não recebem formação adequada para atuar com alunos no Campo, desta forma é o professor quem precisa buscar formar de incentivos para os alunos frequentar as salas multifuncionais. Essa falta de formação continuada que oriente os professores da educação especial é uma questão crucial, pois o desconhecimento da interface entre as duas áreas é geral – diretores, dirigentes, professores da educação especial, professores regentes, equipe pedagógica, etc.

Os pontos que destacamos em relação a nossa experiência em atuação em SRM I em escola do campo pode ser resumidos em:

Mesmo sendo a diversidade um dos eixos do projeto da Educação do Campo (ARROYO, 2012), há dificuldade por parte de gestores e professores que atuam no campo compreender a inclusão de alunos com deficiência como mais uma das

diversidades que os compõe e que deve ser atendida e abraçada pela escola. Nesse sentido, nos três anos de atuação em SRM em escola do campo, o que pudemos perceber é que, apesar de os povos do campo serem alvos de exclusão, sendo historicamente estereotipados e estigmatizados, por parte do poder público, as pessoas com deficiência no campo são duplamente excluídas – pois carregam o estigma da deficiência e de sua origem do campo;

Outro ponto relevante é a formação continuada para os professores que atuam na SRM no campo. Se compreendemos que a Educação possui currículo, métodos e tempos que respeitem as especificidades e atendam às necessidades dos povos do campo, o mesmo se aplica ao AEE voltado aos alunos inclusos. Nesse sentido, é necessária formação que abarque a interface entre Educação do Campo e Educação Especial, de modo que os professores que atuem com AEE em escola do campo possam adequar suas atividades de complementação e suplementação às necessidades do aluno do campo com deficiência. Os autores que se ocupam de estudar essa interface chegam a citar certa reprodução de um modelo de educação especial *urbanocêntrica* nas escolas do campo (Nozu, Bruno e Sebastian Heredero, 2016).

Nosso relato de experiência cita, diversas vezes, momentos que nós experimentávamos completo não-saber, devido ao embate entre: o que compreendíamos como atividade própria da SRM e as necessidades que se impunham por serem aqueles sujeitos do campo, que necessitavam estabelecer vínculo com suas práticas diárias de vida. Afinal, não devemos nos esquecer que, esse aluno necessita também estabelecer o vínculo necessário com o campo e fortalecer sua identidade cultural;

Além disso organização do AEE em contraturno e a necessidade de haver demanda para abertura de SRM acaba gerando um cenário desfavorável nas escolas do Campo. Isso porque, a abertura de SRM está condicionada a certa demanda de alunos com deficiência – caso contrário o aluno é encaminhado para frequentar atendimento em outra escola cuja demanda justifica a abertura de SRM. Por isso, os alunos com deficiência do campo acabam tendo que se deslocar até a cidade a fim de participarem de SRM já que por conta da demanda a escola que ele costuma frequentar – no campo, não oferece AEE. Vivenciamos essa realidade quando atuamos em SRM em escola na cidade, porém que recebia alunos do campo, devido a essa questão.

Mendes e Malheiros (2012), nesse sentido, postulam que o AEE não necessita ser, necessariamente, realizado em contraturno, como serviço de complementação e suplementação. As autoras sugerem, com base em experiências em outros países, que um *ensino colaborativo* ou *coensino* poderia dar conta dessa questão. Isso é, o professor especialista em educação especial poderia atuar em conjunto com o professor regente de sala regular – auxiliando na preparação das aulas, propondo adaptações que dispensem a necessidade de o aluno com deficiência frequentar atividade de suplementação, em contraturno, uma vez que suas necessidades já serão consideradas no contexto da sala de aula regular.

Mendes e Malheiros (2012) até questionam se o que chama de Multifuncional não seria um atributo do professor, ao invés da sala, afinal os professores de SRM tem de dar conta em poucas horas do que os professores regentes não conseguiram em 20 horas semanais.

Oe professores das Salas Multifuncionais atendem alunos com vários Transtornos e Deficiência além disso os professores das disciplinas, mandam tarefas para o aluno resolver na sala com o professor da Sala de recurso, sendo que já possui as habilidades e técnicas para desenvolver com cada dificuldade e com cada aluno, mas o professor ainda precisa complementar as atividades da sala da Educação Básica.

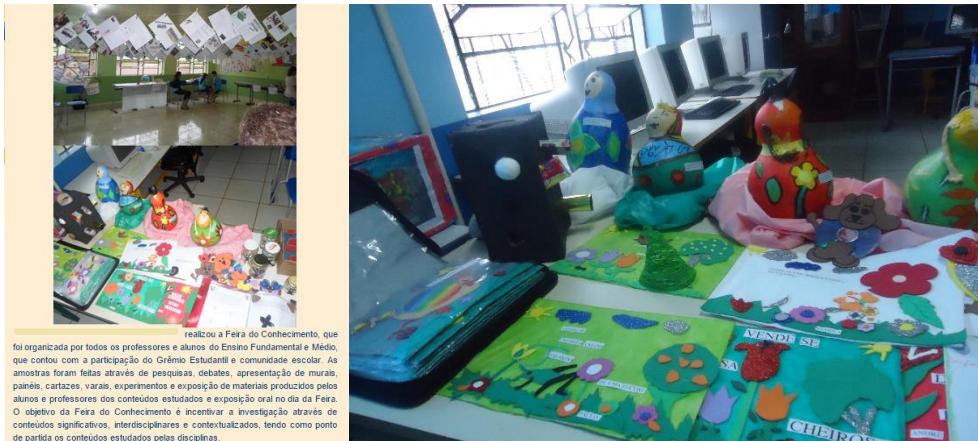
As escolas são construídas com um padrão de engenharia e as escolas existentes, não está incluindo sala para a turma Multifuncional, e sabemos que mesmo no que se trata de acessibilidades aos deficientes nossas escolas não estão preparadas, como acesso a cadeirantes e a cegos, pois somente a partir da Lei n. 10.098/2000 – com a Lei da Acessibilidade é que buscam adequá-las.

O público das turmas Multifuncionais são alunos que precisam de um local próprio com organização e recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos específicos para trabalhar com necessidades educacionais específicas.

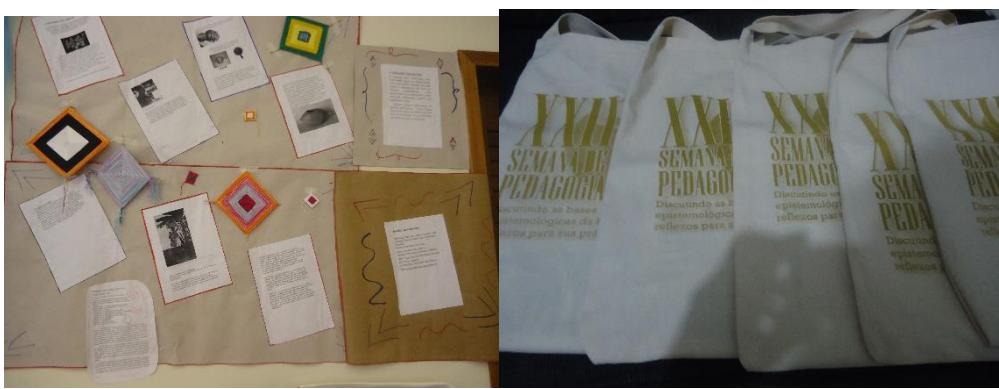
Mas na realidade o que acontece é que as turmas ficam em laboratórios e até mesmo em salas de depósitos ou então onde está sobrando, não podendo assim ter organização no material e organizar o trabalho de forma lúdica, com metodologias e estratégias diferenciadas que favoreça atividade cognitiva e conteúdo defasados de cada aluno.



Cartazes história da Mandala “Olho de Deus Ou (Ojo de Dios) e das cabaças.



Exposição na escola.



Bolsas que os alunos ganham.



Caixas redondas e quadradas feitas com labirintos.



Exposição Semana Pedagógica



Mandalas feitas com fio de lã, e bonecas pintadas e modeladas com cabaças.

5. CONCLUSÃO

No contexto da interface entre Educação do Campo e Educação Especial, sabemos que a maioria das Pessoas com Deficiências no campo ainda vive sem acesso à educação, devido a grandes barreiras impeditivas, na maioria das vezes as grandes distâncias, ou ainda a falta de transporte e outros por que precisam deslocarem do campo para a cidade.

Observamos que a Educação Do/No Campo é voltada para os seres humanos que trabalham e vivem, uma relação com a terra as florestas e poder-se-á transformar tanto a realidade do trabalhador do campo como a da sociedade em geral, e que valorize o ser humano como principal sujeito de sua educação valorizando sua vivencia e realidade para formar seres ativos e críticos e que saibam o que querem, e que lutam para construir relações sociais justas.

Os sujeitos do campo têm o direito à educação no lugar onde vivem, tendo acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, próximas às casas dos trabalhadores do campo dá condições aos pais e mães acompanharem a educação de seus filhos, no entanto esta bandeira não é só pela Educação em geral, mas também por aqueles alunos que tem Dificuldade de Aprendizagem.

No sentido de promover um conjunto de ações para fortalecer a Educação do Campo sendo imprescindível questionar o modelo de o qual nos é imposto, e rever as políticas que envolvem a inclusão de alunos com Necessidades Especiais que vivem a invisibilidade, em turmas regulares, sem atendimento especializado, ou até mesmo sem condições de frequentar as turmas de Salas de Recursos Multifuncionais que são implantadas em algumas escolas do Campo.

Nas escolas do campo possuem Salas Multifuncionais, entretanto o desconhecimento de como trabalhar com os alunos com Necessidades Especiais na Educação do Campo, e que para estes alunos são necessários materiais adaptados e concretos com planejamento especial com atividades diferenciadas.

Com uma reflexão historicamente sobre a Educação do Campo e as grandes reformas ao longo da história desde o Brasil Império, onde a Educação é destinada aos setores dominantes, o redimensionamento de uma Educação para todos só acontece com a constituição de 1988 onde consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos.

Quando garante o todos o direito à Educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo cor, idade ou deficiência, e a Declaração de Salamanca de 1994 complementa o direito a inclusão de Alunos Com Necessidades Educacionais, em salas regulares.

O Brasil assume o compromisso de assegurar das Pessoas Necessidades Especial a um sistema Educacional inclusivo em todos os níveis de ensino com o

Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais.

Repensar a Educação de Alunos com Dificuldades Especiais das Escolas do Campo ao ensino-aprendizado harmonizado, com ações dentro do contexto sociocultural, com funções sociais, na diferenciação nos ritmos de aprendizagens e com materiais vinculados as vivências do cotidiano, a partir de valores humanos e do lúdico, no intuito de formação da consciência do sujeito capaz de interagir e transformar a comunidade em que vive.

Nosso objetivo, que foi pensar a interface entre Educação do Campo e Educação Especial por meio de relato de experiência revelou que a articulação entre as áreas, que tanto almejamos, precisa se efetivar na prática pedagógica do dia a dia. Nesse sentido, a emergência de uma articulação prática – encontros, seminários, discussões mesas de debates que envolvam tanto profissionais de escolas do Campo quanto da educação Especial é imperativa.

Um traço que une tanto Educação do Campo quanto Educação Especial é o protagonismo dos movimentos sociais na conquista de reconhecimento e de políticas públicas que nos contemplassem. A passividade não são marcas de ambas as conquistas. Dessa forma, cabe a nós a luta pelo reconhecimento também dessa interface e das sistematizações que ela impõe na prática. A busca por diálogos e articulações deve partir dos que vivenciam os desafios, que reconhecem os percalços que podem traçar meio de sistematizar essa interface. O primeiro passo, que é o estudo e a busca por resposta às questões que nos afligem, é do que se ocupa nosso estudo. Cabe agora dar os próximos passos em busca de meios de alcançar essa relação

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Diversidade. In CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRASIL. Decreto 7641 de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:rio.grande.sul:bento.goncalves:municipal:decreto:2011-05-31;7641> Acesso em 08. Out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. /Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacional para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Alfabetização Continuada**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), CADERNO 02. Brasília, 2007.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em 08. Out. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 6571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em: 08. Out. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 6949 de 25 de agosto de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 08. Out. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 08. Out. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB** (Lei nº 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

BRASIL. **Nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 08. Out. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008. 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 08. Out. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 2011**. Brasília: 2011.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 08. Out. 2017.

CAIADO, K.R.M; MELETTI, S.M.F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio GT 15. **Rev. Bras. Ed. Esp. Marília**, v. 17, p. 93-104, Maio-Agro, 2011, Edição Especial.

CALDART, R.S. Educação do Campo. In CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial** [livro eletrônico] – Curitiba: Ibepex, 2013. – (Série Fundamentos da Educação).

FILHO, Antenor Martins de Lima. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Prefácio, in: **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul./dez. 2000.

LEITE, Sergio. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, v. n/a, n. 17, p. 153 -176. Editora da UFPR, 2001.

LIMA, Natalia Silveira Lima; OLIVA, Daniela Regina Sposito Dias; NOGUEIRA, Claudete de Souza. Inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo: desafios da docência em contextos multisseriados. In: **Espaço Pedagógico** v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 203-214, jan./jun. 2013 | disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep Acesso em 08. Out. 2017.

MARCOCCIA, Patrícia – UTP A (in)visibilidade da Educação Especial e da Inclusão nas Escolas Localizadas no Campo. 2009. PUCPR.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Educação Especial nas escolas do campo: desafios à formação continuada.** UNICAMP. Campinas. 2012.

MARCOCCIA, Patrícia. Educação do Campo e Educação Especial: a (in)visibilidade da inclusão nas escolas localizadas no campo. In SOUZA, Maria Antônia de. **Práticas Educativas do/no campo.** Ponta Grossa: Editora UEPG 2011.

MEC/SECAD, **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília 2007.

MENDES, E.G. e MALHEIROS, C.A.L. Sala de recursos multifuncionais in MIRANDA, Guimarães Theresinha. FILHO, Galvão Alves Teotônio. Organizadores. **O Professor e a Educação Inclusiva: Formação Práticas e lugares.** Salvador: EDFBA, 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. BRUNO. Marilda Moraes Garcia, HEREDERO, Eladio SEBASTIÁN. **Interface Educação Especial - Educação do Campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil.** Dourados MS Brasil, 2016.

PARANÁ. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo.** Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 1011/10.** Aprovado 06. Out. 2010.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo,** Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Instrução nº 016/2011.** SEED/SUED. Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf> Acesso em: 08. Out. 2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos.** Curitiba, 2006.

PONZO, Maria da Glória Nunes. A interface da Educação Especial com a Educação do Campo: dialogando com as políticas públicas e a formação docente. In: **Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade/** organizadores, Maria Aparecida Santos

Corrêa Barreto, Alexandre Braga Vieira, Ines de Oliveira Ramos Martins. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.198 p.: il.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Educação Especial em escolas do campo:** um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. In: **Revista Cocar.** Belém, vol. 8, n.15, p. 63-71/ Jan-Jul 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: AutoresAssociados,2007b.:http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/autores_p.htmlAcesso em: 08. Out. 2017.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e especificidade da educação. In Germinal: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** ONU, Ministério de Educação e Ciência da Espanha. Salamanca, Espanha 1994.

VERDÈRIO, Alex. **Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo.** Texto Base – Encontro Estadual da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. Candói. Paraná. Cascavel. Caderno N° 4, 2013.