

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
EDUCAÇÃO DO CAMPO QUILOMBOLA NO  
MUNICÍPIO DE POSSE - GO**

**DIEGO HENRIQUE MACHADO GABRIEL**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO  
DO CAMPO QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE POSSE - GO**

**DIEGO HENRIQUE MACHADO GABRIEL**

*Sob a orientação do Professor*  
**Dr. Allan Rocha Damasceno**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica - RJ  
2020**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G118p GABRIEL, DIEGO HENRIQUE MACHADO , 1990-  
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO  
CAMPO QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE POSSE - GO / DIEGO  
HENRIQUE MACHADO GABRIEL. - SEROPÉDICA, 2020.  
102 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2020.

1. Educação Especial. 2. Educação no Campo. 3.  
Políticas Educacionais. I. Damasceno, Allan Rocha ,  
1978-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DIEGO HENRIQUE MACHADO GABRIEL**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 30/11/2020

---

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ

---

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

---

Washington Cesar Shoiti Nozu, Dr. UFGD

*"Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir."*

*Cora Coralina*

## DEDICATÓRIA

*" Dedico este trabalho às mulheres da  
minha vida, que acreditaram em mim,  
mesmo quando eu já havia desistido. "*

*Núbia, Alice e Dona Tica.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força para superar as dificuldades, a mulher que está ao meu lado, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, na riqueza e na pobreza, Núbia te amo a cada dia mais.

Aos professores que atuam no PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que compartilharam seu tempo e conhecimento, durante este curso.

Quero agradecer ao meu orientador, Prof<sup>o</sup> Dr. Allan Damasceno por sua paciência, orientação, incentivos e correções possibilitando a conclusão deste trabalho.

Ao Instituto Federal Goiano, que possibilitou essa oportunidade, que me permitiu conhecer colegas incríveis e crescer profissionalmente e intelectualmente.

Aos meus avós que sempre me apoiaram e incentivaram, sem eles, este trabalho e muitos dos meus sonhos não teriam se tornado realidade.

Aos meus Tios e Tias pelo acolhimento, amizade e atenção dedicadas quando precisei. Hoje sou uma pessoa realizada e feliz porque não estou sozinho nesta jornada.

Minha princesa, Alície, meu tesouro mais precioso, o tempo que passo com você todos os dias é uma bênção, porque me faz sorrir.

Meu Pai e minha irmã, pelo incentivo aos estudos e pelo apoio incondicional.

Toda minha gratidão para minha cunhada, Mirelly e Sogra, Suzy por me aceitarem como irmão e filho. Vocês são o motivo do meu empenho e dedicação.

A Martha, minha amiga, que me ajudou e dedicou inúmeras horas para sanar as minhas questões. Sua amizade traz felicidade.

Gratidão pela participação dos professores do Cachimbo cuja dedicação e atenção foram essenciais para que este trabalho fosse concluído satisfatoriamente.

Agradeço principalmente a ela, que se tornou minha Mãe, me amou, cuidou, ensinou, corrigiu e consolou. Me ensinou o valor do bom combate, acabar a carreira, e guardar a fé. Você estará sempre comigo.

## RESUMO

GABRIEL, Diego Henrique Machado. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Posse - GO.** 2020. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

Observando os dados apresentados no site oficial do Censo escolar 2010, analisamos a caracterização/implementação das Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva em sua interface com a Educação do Campo, na realidade do município Posse/GO. Atentando-se a políticas públicas já existentes, percebemos dispositivos legais que respaldam a problematização da interface entre Educação no Campo e Educação Especial. Este contexto é de grande relevância para a população do Nordeste Goiano, região habitada por pequenas comunidades remanescentes de quilombolas. No município de Posse, encontramos a Escola Municipal Carlos Bispo Alves, lócus desta pesquisa, que atende o povoado Cachimbo, composto por 53 moradias, habitadas por mais de uma família em cada. No ano 2017, foram cadastrados 261 (duzentos e sessenta e um) estudantes público-alvo da Educação Especial no Censo Escolar no município lócus do estudo. Os dados oficiais contemplam a região, no entanto, constatamos que a Educação Especial no campo sofre um silêncio histórico na produção científica voltada para a região. Por meio de pesquisa bibliográfica de publicações em banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica – OASISBR, Scientific Electronic Library Online – SciELO além do banco de produções acadêmicas do PPGEA da UFRRJ, observou-se o período dos últimos 5 anos, dentre estas foram selecionadas publicações que realizam a interface da Educação Inclusiva com a Educação do Campo, reduzindo assim o número para 19 publicações encontradas, identificando assim a pouca discussão da temática na área acadêmica porém empoderando ainda mais a importância da realização desta pesquisa. A presente dissertação teve como sujeitos os colaboradores da Escola Municipal Carlos Bispo Alves, em especial a coordenadora da escola e os professores atuantes na Educação Especial. Para discussão dos apontamentos utilizamos a Teoria Crítica como referencial teórico, recorrendo aos pensamentos de Theodor Adorno para embasar a discussão dos dados e indicadores, seus pensamentos se constituíram o próprio método da pesquisa. Nossos resultados apontaram que a Educação Especial na Escola Municipal Carlos Bispo na região de Posse, estado de Goiás se realiza de forma insuficiente, baseado no esforço da coordenadora e diretora em manter a escola funcionando, principalmente em aspectos de captação e utilização de recursos e alimentação dos alunos. O Atendimento Educacional Especializado ocorre de forma muito tímida, principalmente, em debelar as dificuldades dos alunos em relação a linguagem. Almejamos que a presente dissertação possa reafirmar a importância do debate sobre a Educação Especial no Campo no intuito de construir novas Políticas Públicas voltadas para o atendimento do público-alvo da pesquisa, trazendo dignidade e oportunidade de melhoria para a população especial campesina. Assim como, incentivem outros autores a percorrem os caminhos da Educação Especial no campo e ampliem as publicações científicas sobre a temática.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação no Campo. Políticas Educacionais.



## ABSTRACT

GABRIEL, Diego Henrique Machado. **Public Policies for Inclusive Education: Interfaces of Special Education in Rural Education in the municipality of Posse - GO.** 2020. 102p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

Observing the data presented in the official website of the 2010 School Census and Census, we seek to identify the characterization and implementation of Public Policies for Special Education within the scope of Inclusive Education and its interface between Special Education and Rural Education, in the reality of the municipality Posse / GO. Paying attention to existing public policies, we perceive legal provisions that support the problematization of the interface between Education in the Field and Special Education. This context is of great relevance for the population of Northeast Goiano, a region inhabited by several tribes from the remaining quilombola communities. In the municipality of Posse, we find the Carlos Bispo Alves Municipal School, the locus of this research, which serves the Cachimbo village, consisting of 56 houses, inhabited by more than one family in each. In 2017, 261 (two hundred and sixty-one) students were enrolled in the target audience of Special Education in the School Census in the municipality where the study was located. Official data include the region, however, we found that Special Education in the countryside suffers a historical silence in scientific production aimed at the region. Through bibliographic research of articles and theses in the Capes Thesis bank, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD, Brazilian Portal for Open Access to Scientific Information - OASISBR, Scientific Electronic Library Online - SciELO in addition to the PPGA thesis bank from UFRRJ, the period of the last 5 years was observed, among which were selected theses and articles that perform the interface between Inclusive Education and Rural Education, thus reducing the number to 19 publications found, thus identifying the little discussion of the theme in academic area but further empowering the importance of conducting this research. This thesis had as subjects the employees of the Carlos Bispo Alves Municipal School, in particular the school coordinator and the teachers working in Special Education. For discussion of the notes we used the Critical Theory as a theoretical framework, using the thoughts of Theodore Adorno to support the discussion of data and indicators, the philosopher's thoughts were the research method itself. Our results showed that Special Education at the Carlos Bispo Municipal School in the Posse region, state of Goiás, is insufficient, based on the coordinator and director's effort to keep the school functioning, especially in terms of raising and using resources and food. from the students. Specialized Educational Assistance occurs in a very timid way, mainly in resolving students' difficulties in relation to language. We hope that the present thesis can reaffirm the importance of the debate on Special Education in the Field in order to build new Public Policies aimed at serving the target audience of the research, bringing dignity and an opportunity for improvement for the special rural population. As well as, encourage other authors to follow the paths of Special Education in the field and raise scientific publications on the subject.

**Keyword:** Special education. Field Education. Policies Educational.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIPD - Encontro Nacional das Comissões Estaduais para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

APAES – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CP – Coordenador (a) Pedagógico

DOU – Diário Oficial da União

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

EUA - Estados Unidos da América

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFGoiano – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano

IMB – Instituto Mauro Borges

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento Sem Terra

OASISBR - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RIDE-DF - Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEGPLAN – Secretaria de Gestão e Planejamento

SEMEC/POSSE – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Posse/GO

SESI - Serviço Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Refugiados e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICEF - Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USE - Unidade de Saúde Especializada

USP – Universidade de São Paulo

USS – Universidade de Vassouras

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Diretrizes Internacionais sobre a Pessoa com Deficiência. ....	28
<b>Figura 2</b> - Regiões de Planejamento no Estado de Goiás.....	47
<b>Figura 3</b> – Rodovias BR-010 e BR-020. ....	48
<b>Figura 4</b> - Região de Planejamento Nordeste Goiano. ....	49
<b>Figura 5</b> – Localização do município de Posse/GO. ....	50
<b>Figura 6</b> – UEG campus Posse/GO. ....	51
<b>Figura 7</b> - Fachada da Escola Aureliano.....	56
<b>Figura 8</b> - Fachada da Escola José Pereira. ....	56
<b>Figura 9</b> - Fachada da Escola Severino. ....	57
<b>Figura 10</b> - Frente da Escola Municipal Carlos Bispo Alves. ....	58
<b>Figura 11</b> - Placa de Inauguração do Centro Comunitário. ....	59
<b>Figura 12</b> - Caixa d'água usada para armazenamento da água. ....	60
<b>Figura 13</b> - Residência na comunidade. ....	64
<b>Figura 14</b> - Arvore Flamboyant sobrevive a seca nas proximidades do Povoado.....	65
<b>Figura 15</b> – Distância percorrida pelos estudantes de casa à escola.....	68
<b>Figura 16</b> – Festividades.....	69
<b>Figura 17</b> - Sala da coordenação e biblioteca. ....	70
<b>Figura 19</b> - Quadro de recepção aos alunos.....	71
<b>Figura 20</b> - Quadro auxiliar para formação de palavras. ....	73
<b>Figura 21</b> - Quadro para fixação de conteúdo. ....	74
<b>Figura 22</b> – Colaboradores da Escola Carlos Bispo Alves.....	77
<b>Figura 23</b> - Reunião de pais.....	82
<b>Figura 24</b> - Reunião de pais com a diretora Vânia. ....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Evolução demográfica do município nos últimos Censos. ....	51
<b>Gráfico 2</b> - Evolução do quantitativo de escolas da rede.....	52
<b>Gráfico 3</b> - Número de matrículas no Ensino Fundamental em Posse. ....	53
<b>Gráfico 4</b> - Números de matrículas no Município.....	53
<b>Gráfico 5</b> - Matrículas de estudantes público-alvo.....	54

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Artigos no Banco de dados da CAPES 2014 – 2018.....	9
<b>Quadro 2</b> - Teses no Banco de dados da BDTD 2014 – 2018. ....	10
<b>Quadro 3</b> - Teses no Banco de dados da OASISBR 2014 – 2018. ....	11
<b>Quadro 4</b> - Artigos no Banco de dados da SciELO 2014 – 2018.....	12
<b>Quadro 5</b> - Teses e Dissertações na Interface Educação Especial – Educação do Campo. ....	13
<b>Quadro 6</b> - Unidades escolares urbanas em Posse. ....	54
<b>Quadro 7</b> - Escolas do campo.....	55
<b>Quadro 8</b> - Número de matrículas de estudantes com necessidades específicas. ....	62
<b>Quadro 9</b> – Lista de estudantes público-alvo da educação especial da Escola Municipal Carlos Bispo Alves. ....	74

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>A FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: DESAFIOS E INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO. ....</b>	<b>5</b>
<b>1 TRAMA HISTÓRICO-POLÍTICA DA DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 As Pessoas com Deficiência na Contemporaneidade .....	16
<b>2 DIREITO A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....</b>	<b>30</b>
2.1 Como Nasceram os Primeiros Quilombos .....	35
2.2 Educação do Campo na Relação com a Educação Quilombola .....	36
2.3 Os Desafios da Educação Quilombola no Brasil.....	37
2.3.1 Legislação da Educação Quilombola .....	39
2.3.2 Educação Quilombola Inclusiva.....	40
<b>3 A TEORIA E A PRÁTICA: INSEPARÁVEIS NA APLICAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>43</b>
3.1 Objetivos.....	44
3.2 Questões de Estudo.....	45
3.3 Os Sujeitos da Pesquisa .....	45
3.4 Contextualizando A Região <i>Locus</i> Da Pesquisa: O Nordeste Goiano .....	46
3.5 O Município de Posse.....	49
3.5.1 A Educação na Rede Municipal de Posse .....	51
3.6 Contexto Social e Econômico da Escola Locus do Estudo: Escola Municipal Carlos Bispo Alves .....	58
<b>4 UM OLHAR SOB A INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE POSSE-GO .....</b>	<b>62</b>
4.1 Um Olhar sob a Comunidade Quilombo Baco Pari e o Povoado Cachimbo .....	63
4.2 Um Olhar sob a Escola Municipal Carlos Bispo Alves .....	66
4.3 Quadro de Profissionais.....	76
4.4 Desafios da Escola Frente a Inclusão .....	79
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>87</b>
<b>7 Anexos.....</b>	<b>97</b>
<b>Anexo I – Caracterização da Escola.....</b>	<b>98</b>
<b>Anexo II - Caracterização dos Profissionais.....</b>	<b>101</b>
<b>Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Sujeitos Participantes da Pesquisa .....</b>	<b>102</b>

*“A arte necessita da filosofia, que a interpreta, para dizer o que ela  
não consegue dizer, conquanto só através da arte  
pode ser dito ao não ser dito.”*

*Theodor Adorno*

## **APRESENTAÇÃO**

O presente estudo foi desenvolvido como critério de avaliação para o Mestrado em Educação Agrícola da UFRRJ/PPGEA. No entanto, ele apenas prossegue uma vida voltada para a cuidado dos indivíduos com deficiências sensoriais, físicas ou cognitivas e que, portanto, necessitam de tratamento diferenciado para o cumprimento de suas atividades escolares.

Concluí minha Graduação em Letras - Português pela Universidade Paulista. Por sua vez, observando as dificuldades de acessibilidade dos estudantes surdos ao ensino, projetei minha carreira para auxiliar na inclusão destes alunos, o primeiro passo foi cursar uma Pós-Graduação em Libras pela Faculdade Venda Nova Imigrante. Atestando meu compromisso em levar a causa dos surdos comigo, trabalho como Tradutor Intérprete de Libras no Instituto Federal Goiano Campus Posse e também atuo como Professor formador na Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC em Posse - GO.

Meu objetivo foi sempre a afirmação da educação de estudantes Surdos por políticas de acessibilidade e gestão pedagógica, observando o acesso, permanência e êxito destes nos cursos de Ciências Agrárias.

Algumas das conquistas para a inclusão de estudantes Surdos foram os projetos, nos quais me envolvi, voltados para a avaliação e discussão da acessibilidade pedagógica e arquitetônica nos ambientes escolares urbanos em Posse, o que culminou na adaptação pelo Município das escolas analisadas. Além de diversas Capacitações em Libras, elaboração de Plano de acessibilidade pedagógica do IF Goiano Campus Posse, coordenação do Projeto Ciclo de eventos de Línguas de Sinais do Vão do Paranã.

Posteriormente fui convidado para integrar a equipe da SEMEC como professor formador de professores e interprete de LIBRAS, além de atuar na Equipe de Apoio à Inclusão fomentando as políticas de formação de cunho inclusivo.

Atualmente reforço meu trabalho a favor da inclusão e acessibilidade na construção deste estudo que reforça a necessidade de políticas voltadas à permanência e técnicas pedagógicas específicas para os estudantes com necessidades especiais, no âmbito da educação no campo. O IF Goiano, onde transcorre minha vida profissional, é oriundo do Colégio Agrícola, este tornou-se Escola Agrotécnica Federal e agora constitui parte da Rede Federal de ensino. Decorrente disso, este tema é tão sensível aos meus olhos e tão carente de reconhecimento público.

Um dos questionamentos que carrego é se a formação dos professores e servidores garante a permanência deste público na instituição? Esse público consegue acesso, qualidade da sua permanência e acessibilidade nas escolas rurais? O Plano Pedagógico de Curso, Plano de Ensino Pedagógico tem sido adaptado para atender as reais necessidades deste público? Apenas o apoio em sala de aula soluciona e mantém o aluno com aprendizagem compatível a série?

A escola precisa se caracterizar como um ambiente sem barreiras, onde os estudantes têm direito à total autonomia, incluindo a “pessoa com deficiência” física, visual, intelectual, auditiva, múltipla, mas também com transtornos globais do



desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Entendendo que esse público outrora fora historicamente excluído do processo educacional, buscou-se compreender se esses estudantes têm garantido o ensino e apoio pedagógico dentro e fora da sala de aula, ou seja, em todo ambiente escolar das escolas de Educação do Campo de Posse - GO. Assim, objetivou-se identificar a realidade vivida diariamente pelo público alvo da Educação Especial nesse ambiente.

Nessa direção, foram levantados questionamentos que direcionaram a pesquisa durante todo o processo de abordagem teórico-prática, tais como: a) As políticas públicas que objetivam garantir a equidade da escola do campo com a escola urbana são executadas? b) Quais esforços têm sido tomados para a efetiva execução dessas políticas e como esse processo ocorre para os alunos público alvo da educação especial? c) As escolas e profissionais estão ou têm sido qualificados para atendê-los? d) Há relação entre a área de formação e atuação destes profissionais? e) Se não, que formações lhes foram viabilizadas? f) Esses alunos têm concluído com êxito o Ensino Fundamental?

Além disso, busquei entender as dificuldades de algumas pessoas com deficiências não conseguirem concluir o período escolar utilizando a mesma base curricular dos outros estudantes, apesar de saber que qualquer aluno é capaz de se desenvolver quando o ambiente educacional é bem preparado e adaptado para recebê-lo, tornando-o agente ativo para a sociedade.

A contextualização deste estudo considerou, ainda, o fato de que o movimento migratório campo-cidade ocorreu de forma intensa nos últimos 50 anos, período em que os migrantes saíram em busca de novos empregos, melhores salários, estudos e qualidade de vida. Com vistas a diminuir esse movimento, o Governo precisou pensar em políticas para manter a população em seu ponto de origem, surgindo dentre elas a reforma agrária que, de acordo com o a Lei nº 4.504/1964, “é um conjunto de medidas para promover a melhor distribuição da terra por meio de modificações na posse e uso, promovendo a justiça social, o desenvolvimento rural e aumento de produção agrícola” (BRASIL, 1964)

Com a política de assentamento rural, foi necessário pensar na qualidade de vida desse público em seu local de origem, pressionando os governos a promover/desenvolver políticas para o atendimento das necessidades dos assentados. De acordo com Norder (2004), os municípios precisam adotar mecanismos institucionais que visem à promoção de um desenvolvimento endógeno e sustentável, com fortalecimento de atividades de turismo, recreação, preservação de patrimônio histórico-arquitetônico, valorização paisagística, sendo necessário ainda a

[...] construção de infraestrutura, prestação de serviços públicos como saúde, educação e cultura, crédito habitacional, preservação ambiental e desenvolvimento da produção. Desta forma, as diferentes relações sociais, políticas e institucionais, que envolvem tanto em esfera nacional como a local, serão tomadas neste estudo como expressões de determinadas políticas de assentamento (NORDER, 2004, p. 13).

Observando o trecho citado, Norder revela o que de fato é necessário em qualquer comunidade habitacional, seja ela urbana ou rural, porém infere-se a focar a educação. Ao longo dos anos, o processo de Reforma Agrária tem se tornado peça fundamental nos avanços econômicos e sociais, apresentando estratégias positivas na redução da pobreza e aumento da equidade social (CARDOSO, 2004).

Nesse contexto, no planejamento da pesquisa pensava-se encontrar escolas de Educação no Campo em Assentamentos Rurais, porém o único assentamento rural do município teve sua Unidade Escolar fechada devido à pouca demanda de alunos do Ensino Fundamental Primeira Fase. Porém, foi aferido que há duas escolas em Quilombos

devidamente registrados, atendendo alunos de Ensino Fundamental Primeira Fase (educação infantil, alfabetização, 1º, 2º e 3º ano), além de alunos Quilombolas transportados para uma terceira escola da Rede Municipal de Educação, que atende Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano).

Quando Pacheco e Piovesan (2014) promovem a discussão sobre os desafios e perspectivas na formação do professor do campo, destacando que a formação docente precisa ser específica e diferenciada, observamos os anseios de cada espaço com a necessidade de construir uma educação que valorize e atenda à população foco, uma vez que essa escola demanda por uma educação dinâmica formadora, integrando o campo no conjunto da sociedade. Estes mesmos autores afirmam que quando o fazer pedagógico é implementado e baseado na investigação e há rigorosa construção de políticas com relação à postura ética, questões sociais e valorização do aprendizado, tudo isso ajuda no processo amplo de humanização permitindo ao camponês tornar-se um agente de mudanças. Sendo confirmado por Saviani (2016, p. 21) quando relata:

A pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Assim, comprova-se a importância da interação da Escola do Campo, em um Quilombo e a execução da Educação Especial, quando implementada a acessibilidade arquitetônica e pedagógica nas escolas que atendem alunos público-alvo da Educação Especial. Damasceno (2006) complementa quanto a formação e atuação do docente, que para atuar na inclusão escolar somente precisa ter cursado alguma disciplina no curso de graduação ou ter frequentado algum curso de especialização ou capacitação profissional.

Ideia de que por mais que existam possibilidades de debate na formação do professor, seja inicial ou continuada, a questão é que nessa transição do processo inclusivo penso que não daremos conta de capacitar ou “formar” todos os educadores para intervirem na realidade atual. O professor deverá ser capaz de desenvolver suas estratégias, junto com seus estudantes, ainda que empiricamente, tendo como meta o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiências (DAMASCENO, 2006, p. 26).

O autor discorre e observa que além da formação, o professor precisa de práticas pedagógicas para desenvolver melhor a difusão dos conhecimentos, entendendo as dificuldades e a precariedade de professores formadores.

Além disso, há necessidade de adaptação dessas escolas para atenderem da melhor forma possível os discentes, fornecendo infraestrutura mínima para a aquisição do aprendizado. A inserção de estudantes com “necessidades especiais” nas escolas ocorre de forma desigual, uma vez que quando comparadas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais e Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - PCN (1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), é observável brechas e contradições (SANTOS; LIMA; SILVA, 2002).

Isso culmina, por vezes, em lacunas, sucedendo em desigualdades, diferenças e até segregação. Essas lacunas devem ser evitadas em qualquer ambiente escolar – urbano ou rural – sendo assegurado pelo Ministério da Educação, que tem a função de prestar apoio técnico e financeiro para adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, embasado no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Assim, ao longo deste documento, que se organiza em quatro capítulos, foi discutida a questão emblemática da inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo, debruçando-nos em referências relevantes para a caracterização desta. Buscamos identificar a escola como o ambiente sem barreiras, que esta deve proporcionar, e refletindo sobre a Escola no Campo em comunidade Quilombola, buscando identificar as disparidades existentes entre as escolas rurais em detrimento às urbanas.

Para facilitar o entendimento e estruturar a apresentação do conhecimento ofertado por este estudo, procurei escalonar o referencial teórico e os dados da pesquisa, nos quais foram construídos com referências aos autores da Teoria Crítica, a exemplo do filósofo Theodor Adorno, com a finalidade de melhorar a didática do presente trabalho e construir o conhecimento juntamente com o leitor.

No primeiro capítulo, identificamos a importância em relacionar cronologicamente a trajetória histórica da “*Pessoa com Deficiência*” em relação ao tratamento que lhe foi oferecido em tempos, locais e situações. Ainda apresentando as lutas enfrentadas por esta comunidade baseado em suas conquistas legais e documentais, apresentando cada um dos acordos e declarações mais consideráveis no mundo e posteriormente no Brasil.

No segundo capítulo, abordaremos sobre a Educação Escolar Quilombola tendo como base os valores civilizatórios afro-brasileiros, o pertencimento étnico, cultural, histórico e social. Exploraremos suas evoluções e conquistas diante da educação e a diferenciação, bem como, as dificuldades na formação de cada uma delas. Ressaltando que na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

No terceiro capítulo, debruçamos no Direito a Educação com base em dados do número de unidades de Escolas Urbanas e Escolas do Campo e total de matrículas, comparando os números de matrículas nas etapas do ensino tradicional em relação Ensino Inclusivo.

No quarto capítulo, apresentamos a abordagem teórico crítica de Theodor Adorno, apresentando as questões que levarão à proposição deste estudo, identificando suas etapas e como elas serão realizadas em procedimentos, instrumentos e coleta de dados.

Nas considerações finais trazemos os desafios enfrentados para a construção de uma educação que atenda aos estudantes público-alvo da educação especial da Educação do Campo, abrangendo todas as suas dificuldades básicas de sobrevivência e ressaltando a importância de pesquisas acadêmicas que levantem as questões envolvendo a interface Educação do Campo e Educação Especial, existindo como propulsora para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o público-alvo da pesquisa.

*“O que nos propuséramos era saber por que a humanidade mergulha num novo tipo de barbárie em vez de chegar a um estado autenticamente humano.”*  
*Adorno e Horkheimer*

## **A FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: DESAFIOS E INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO.**

Quando tratamos de seres humanos, não existe padronização para aplacar as diferenças entre os indivíduos. Precisamos receber tratamento diferenciado porque somos diferentes. Mas, essas diferenças são ainda mais relevantes quando elas trazem dificuldades acopladas a elas. Necessitar de condições especiais para ter acesso à educação e não encontrá-las promove um desencontro entre a perseverança do estudante em aprender e sua efetiva aprendizagem, ou mesmo sua permanência no ambiente escolar.

Por anos de nossa História esse tipo de “barbárie” foi cometida em espaços, em que as dificuldades das pessoas deveriam ser acolhidas e transpostas, a escola. Como explica Adorno:

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).

Essa situação permeou nossa sociedade por inúmeros anos incentivando o êxodo escolar de qualquer estudante que não se encaixava no sistema. Adorno nos fala sobre a inserção dessas pessoas que historicamente teve seu direito à educação suprimido:

[...] é preciso lembrar que hoje --- e isto é bom --- inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo e que desde o início provavelmente não possuem condições de perceber aquilo a que nos referimos. (ADORNO, 2012, p.146)

Nessa dissertação trataremos da Educação Inclusiva no âmbito de estudantes com alguma deficiência, seja ela física, intelectual, visual, auditiva ou múltipla, englobando também pessoas com transtornos do espectro autista ou superdotação/altas habilidades. Esse é o público-alvo da legislação brasileira, quando se trata de Educação Especial. No presente estudo abordaremos esta interface de Educação Especial voltada para a Educação no Campo.

Atualmente, percebe-se que a inclusão de “pessoas com deficiência” é um tema que tem sido discutido com mais frequência em todo mundo. No Brasil, já existe inúmeras Políticas Públicas voltadas para esse tópico. Esse esforço voltado para a educação inclusiva gerou aumento nas matrículas realizadas pelo público-alvo. Como relata Santana:

A história da Educação Especial no Brasil foi se organizando de maneira assistencial, como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. Essa organização, fundamentada no conceito de

normalidade/anormalidade, além de ter evidenciado diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, determinou formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definiam, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. Até a década de 70, não havia no Brasil uma Política Pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da temática da educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Apesar do acesso ao ensino regular, não fora organizado um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem desses alunos. Foi neste processo de integração que o paradoxo inclusão/exclusão foi evidenciado: os sistemas de ensino permitiram o acesso, mas continuaram excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (SANTANA, 2016, p. 27).

No Brasil, o arcabouço legal das políticas inclusivas é composto pela Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96; a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecida pelo Decreto nº 3.298 de 1999; a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, assegurando educação bilíngue aos estudantes Surdos. Em adição à legislação temos a criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC, 2003), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) e, por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

De acordo com o último levantamento do CENSO, ocorrido em 2010, no Brasil existiam 190.755.799 brasileiros. Destes 14,5 %, ou seja, 24,6 milhões de pessoas declararam possuir algum tipo de deficiência. (BRASIL, IBGE, 2010)

A escola se caracteriza como agente formador de estudantes, especialmente no caso de estudantes público-alvo da educação especial, pois possui o papel de afirmar o seu potencial de aprendizagem. No entanto, a escola tem se mostrado ineficaz no tratamento a todos os estudantes, inclusive aqueles que não possuem nenhum tipo de dificuldade. O currículo escolar prevê a padronização na forma de demonstrar o conteúdo para todos os docentes e não cabem técnicas que levam em conta as diferenças existentes entre os indivíduos, até mesmo em seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, todo indivíduo que não se insere no modelo proposto é proscrito.

No ambiente escolar saudável, as diferenças deveriam ser celebradas, respeitando-se à diversidade entre os indivíduos. Dessa forma, todos poderiam ter chance de acesso à escola, aprendizado e sucesso.

Devido ao esforço criado em relação ao surgimento de Políticas Públicas inclusivas observou-se um incremento no número de matrículas por parte do público-alvo dessas políticas. O Censo da Educação Básica (MEC/INEP), referente à matrícula da Educação Especial, apresentou um importante crescimento de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Nos anos de 2008 a 2011, observou-se um crescimento de 8,2%. No período de 2012 a 2015, houve um acréscimo de 13,4%. Nas últimas edições do Censo Escolar (2015, 2016, 2017, 2018), o aumento foi de 26,92%. Se considerarmos os anos de 2008 a 2018 esses números ultrapassam 69%.

Apresentado os dados, devemos ultrapassar o desafio de incluir esses estudantes público-alvo da educação especial no contexto escolar por meio de ações que promovem a modificação de acesso físico, como também, aspectos atitudinais. Ao analisar os micro dados do Censo da Educação Básica, inferimos a existência de estudantes presentes no campo. Portanto, a interface entre Educação Especial e Educação no Campo ocorre para contemplar indivíduos da população rural, dentre eles, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombos,

caiaçaras, indígenas e outros. Essa interface tem o objetivo de garantir o acesso universal a educação, garantindo o acesso, a permanência e ao sucesso escolar, observando as disparidades existentes entre a população do campo em detrimento à urbana. A resolução nº2 de 2008b define que:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiaçaras, indígenas e outros. § 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. § 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. § 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular. (BRASIL, 1996; 2008b, p.1-3)

A Educação no Campo possui peculiaridades decorrentes do modo de vida da população rural, que por sua vez, necessitam de adaptações quanto ao conteúdo curricular e a metodologia de ensino para que se adeque a realidade desses indivíduos. Esta é uma demanda que a LDB 9.394/96 em seu artigo 28 (BRASIL, 1996) promete suprir e busca ligar a realidade do campo com o modo de aprendizagem utilizado pelas escolas rurais:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996)

Atualmente os pesquisadores buscam o entendimento da realidade da interface entre Educação no Campo e Educação Especial, iluminando a temática através da produção acadêmica elaborada nos últimos anos. Porém, é uma população bastante carente de oportunidades que lhe permitam o acesso e permanência na escola, lhe proporcionando uma vida digna, levando em consideração suas especificidades históricas, políticas e culturais.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE), 15.6% corresponde a população rural do país. Contando com as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes do campo já possuem, podemos extrapolar essas limitações ao pensar na população com necessidades especiais que vivem no campo. O acesso à escola é ainda menor e sua permanência ainda mais difícil, uma vez que, estes estudantes precisam transpor as barreiras implantadas pelo campo e de suas próprias especificidades. (CAIADO; MELETTI, 2011, p.96)

Apenas recentemente, a Educação no Campo e Educação Especial foram reconhecidas devidamente como um direito social, através de dispositivos legais apresentados a seguir. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

Campo (BRASIL, 2002), enuncia em seu Art.2º que, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

A Resolução nº 2/2008b que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma:

§5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma 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, 2008a, p.17)

Documento da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” corrobora que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças e adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Quando se refere a Educação do Campo e a educação Quilombola há metas como:

m) Estimular a interface da Educação Especial na Educação do Campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento. (p.137)

Portanto, a problemática deste estudo se dá pela interface entre Educação Especial e Educação no Campo, e a carência de pesquisas relacionadas ao tema, acrescido ao descaso governamental histórico de atendimento as necessidades desta população revelado pela escassez de políticas públicas voltadas para o atendimento às especificidades deste público.

No aprofundamento teórico realizado, formulamos pesquisas no Banco de Teses da CAPES, Reserarchgate, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica – OASISBR, Scientific Electronic Library Online – SciELO além do banco de teses do PPGEA da UFRRJ; observando as produções publicadas de 2014 a 2018. Quando na realização da pesquisa podemos observar que a busca nos periódicos CAPES constam 139 artigos ligados aos termos “Educação no/do Campo” e “Educação Inclusiva/Especial”, porem somente 4 relativos a interface da Educação no Campo elencados no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Artigos no Banco de dados da CAPES 2014 – 2018.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>ANO PUBLICAÇÃO</b>
Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia – MS.	ASSUNÇÃO. Adenilso dos Santos; BERNARDELLI. Mara Lúcia Falconi da Hora;	2017
Educação Inclusiva em Escolas do Campo do Município de Juara - Mato Grosso.	LOPES. Messias Batista Santos; ZOIA; Alceu.	2016
Interface Educação Especial - Educação do Campo: Diretrizes Políticas e produção do Conhecimento no Brasil.	NOZU. Washington Cesar Shoití; BRUNO. Marilda Moraes Garcia; HEREDERO. Eladio Sebastian;	2015

Fonte: Diego Gabriel (2020).

Os autores Assunção e Bernardelli (2017) investigaram sobre a experiência pedagógica da Escola Família Agrícola localizada no município de Sidrolândia, no Mato Grosso do Sul. A população rural do município possui uma luta semelhante à tratada nessa dissertação, um ensino voltado para os indivíduos do campo, que respeite suas peculiaridades e não apenas, copiem o modelo pedagógico das escolas urbanas. Os autores buscaram trazer visibilidade a busca da população regional por políticas públicas que atendam aos anseios locais.

Lopes e Zoia (2016) relataram o processo de inclusão de “*alunos com deficiência*” intelectual na escola de campo do município de Juara. O diretor e dos professores da escola discutiram sobre as dificuldades encontradas na efetivação da inclusão destes estudantes. Conclui-se que, ainda é necessário um grande esforço voltado a real implantação dos direitos dos estudantes com necessidades especiais na Educação do Campo.

Nozu, Bruno e Heredero (2015) demonstrou o cenário político e epistemológico da interface Educação Especial e Educação do Campo no Brasil através de uma revisão literária de ambas temáticas separadamente e interfaciadas.

No sítio Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, foram encontradas 262 teses onde apenas 5 compartilham da temática conjunta e dentro do período referenciado conforme tabela abaixo.



**Quadro 2 - Teses no Banco de dados da BDTD 2014 – 2018.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>ANO PUBLICAÇÃO</b>
Realidades Em Contato: Construindo Uma Interface Entre A Educação Especial E A Educação Do Campo.	ANJOS. Christiano Felix dos;	2016
Educação Indígena Tikuna e O Desafio em Incluir aunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular.	RODRIGUES. Darcimar Souza;	2015
A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da Comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM.	RODRIGUES. Darcimar Souza;	2014
Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.	TERESA. Debora Palma;	2016

Fonte: Diego Gabriel (2020).

Anjos (2016) já relatava a carência de pesquisas sobre a interface Educação no Campo e Educação Especial objetivando “desvelar e problematizar” este tema. O autor utilizou como referencial o trabalho de Santos (2011) para nortear e categorizar as realidades apresentadas durante o estudo teórico. As categorias delimitadas são as pistas de mecanismos de invisibilidade do estudante público-alvo da Educação Especial no campo; os movimentos de visibilização desses estudantes a partir de ações de resistência contra hegemônica e da aproximação da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Anjos (2016) destacou a necessidade de aumentar o volume de estudos sobre esta interface e reduzir os vácuos, observados entre as pesquisas.

O lócus da pesquisa de Darcimar (2015) foi a Escola Municipal Indígena Ebenezer na comunidade de Filadélfia, no município de Benjamin Constant, no Alto Solimões, Amazonas. O autor deu ênfase na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na Educação Indígena Tikuna, e nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. O mesmo autor em 2014, já pesquisava sobre esse tema, abordando as dificuldades de aprendizagem e a necessidade de atendimento especial para estudantes da referida escola. Dacimar (2015) concluiu que na Escola Municipal Indígena Ebenezer não existia nenhum trabalho voltado à implantação da educação inclusiva, apesar de os próprios estudantes se ajudarem mutuamente.

A pesquisa realizada por Tereza (2016) se deu em três escolas do campo localizadas em um município do interior de São Paulo. 31 professores de ensino regular, sendo 17 responsáveis pelos estudantes público-alvo da educação especial, participaram da pesquisa. Contatou-se que apenas uma escola possuía espaço adequado para funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional. Tereza (2016) percebeu que o atendimento aos estudantes era realizados na forma multisseriada devido às dificuldades do transporte, não atendendo a proposta estabelecida na legislação.

O sitio Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto - OASISBR aponta 3309 publicações, mas somente 7 com a interface integrada.

**Quadro 3 - Teses no Banco de dados da OASISBR 2014 – 2018.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>ANO PUBLICAÇÃO</b>
Realidades em Contato: Construindo Uma Interface Entre A Educação Especial e a Educação Do Campo	ANJOS, Christiano Felix dos;	2016
A Inclusão Escolar de Alunos Com deficiência Nas Escolas Públicas Rurais Do DF	AQUINO. Diná Moreira de;	2015
Formação dos professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais	SILVA. Joao Henrique Da; BRUNO. Marilda Moraes Garcia;	2016
A Educação Especial na Educação do Campo: As Configurações de uma escola na rede municipal de Ensino	KUHN. Ernane Ribeiro;	2017
A Educação Inclusiva na Escola do Campo	SILVA. Gertrudes Galdino da;	2014
Educação Inclusiva No Campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas	ALMEIDA. Luís Sergio Castro de;	2018
Propostas para uma Educação Inclusiva no Ensino Regular em uma Escola do Campo	EVANGELISTA. Gessinea Raydan;	2017

Fonte: Diego Gabriel (2020).

A pesquisa de Anjos (2016) já foi citada na tabela anterior. Aquino (2015) estudou o processo de inclusão estudantes público-alvo da educação especial nas escolas públicas rurais do Distrito Federal. O autor relatou que não existia nenhuma política específica para fomentar a inclusão, resultando em uma aprendizagem deficiente por estes estudantes.

Silva e Bruno (2016) discutiu sobre a formação dos docentes de AEE nas escolas indígenas de Dourados (MS). Este estudo teve como objetivo a construção de uma educação continuada para os professores que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais. Foram identificados os desafios e obstáculos à inclusão escolar. Os autores concluíram que existe “a necessidade de formação inicial/continuada para professores do AEE, adequadas às especificidades das escolas indígenas e a emergência da (re)significação do AEE numa perspectiva intercultural e de exercício crítico do fazer pedagógico”.

Kuhn (2017) versou sobre a Educação Especial na interface com a Educação no Campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. O autor constatou a existência de políticas públicas voltadas para inclusão dos estudantes com alguma deficiência, inclusive com a presença de formação continuada para os docentes. Kuhn (2017), por meio das entrevistas, concluiu que a dificuldade mais proeminente nas escolas, é a deficiência

intelectual. A escola também preenche o Censo Escolar, sendo considerada um caso de sucesso na implantação das políticas públicas.

Silva (2014) buscou analisar a prática de inclusão estudantes público-alvo da educação especial no papel do professor de classe regular da educação infantil através da percepção destes docentes de como a inclusão se dá. O autor também investigou qual a metodologia e a infraestrutura utilizada para o atendimento aos estudantes público-alvo. Silva (2014) procurou ressaltar a importância da inclusão no desenvolvimento das crianças matriculadas na educação infantil pertencentes ao público-alvo da educação especial. O lócus do estudo são as escolas municipais rurais Professor Pedro Torres e Mariana Nóbrega localizadas no município de São José das Espinharas.

Almeida (2018) avaliou a inclusão de estudante da Educação Especial em escolas do campo no Amazonas, às margens do rio Presidente Figueiredo. O autor comparou a metodologia aplicada pelas 3 escolas escolhidas em relação a Política Nacional de Inclusão Educacional. O autor menciona que “existe uma ação política-altruísta e permeada por um sentido humanizador, que lá na escola, às margens do rio e em uma das comunidades da estrada se realiza”.

Evangelista (2017) abordou a interface Educação no Campo e Educação Especial no interior de Minas Gerais. O autor relata as dificuldades encontradas nas classes regulares em prestar atendimento aos estudantes especiais, resalta a necessidade de adaptação no ambiente escolar para efetiva inclusão.

O site da Biblioteca Eletrônica Científica Online - SciELO apresenta 116 artigos, porem na busca da interface somente 2 artigos apresentaram contextualização. Um artigo está fora do período, mas devido ao seu referencial o mesmo foi incluído na apresentação dos resultados.

**Quadro 4 - Artigos no Banco de dados da SciELO 2014 – 2018.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>ANO PUBLICAÇÃO</b>
Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas	BRUNO. Marilda Moraes Garcia; COELHO. Luciana Lopes;	2016
Educação Especial Na Educação Do Campo: 20 Anos De Silêncio No Gt 15	CAIADO. Katia Regina Moreno; SILVIA. Márcia Ferreira Meletti;	2010

Fonte: Diego Gabriel (2019).

Bruno e Coelho (2016) enfatizaram a interface entre Educação Especial e Educação Indígena. Os autores relataram as oportunidade e dificuldades de inclusão do indígena surdo na comunidade escolar. Conclui-se que há necessidade de maior dialogo junto à comunidade escolar.

Caiado e Meletti (2010) compara a Educação no Campo e Educação Especial aplicada nas escolas com a legislação atual. Os autores também relatam a escassez de pesquisas sobre o tema. Concluíram que muitos estudantes público-alvo da educação especial residentes do campo estão matriculados em escolas urbanas em classes regulares, sendo que a maior dificuldade encontrada é a deficiência cognitiva.

Observando o apresentado por Silva (2017, p. 37) quando também realizou a análise da interface da Educação Inclusiva com a Educação Especial na Escola do Campo apresentando o quadro Teses e Dissertações na Interface Educação Especial – Educação do Campo.

**Quadro 5 - Teses e Dissertações na Interface Educação Especial – Educação do Campo.**

<b>AUTOR</b>	<b>NATUREZA/TÍTULO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO DE DEFESA</b>
ALMEIDA	Tese: Educação Inclusiva no Campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas	UFAM	2018
FURTADO	Dissertação: Educação Especial no Campo: Desafios à escolarização na escola agrícola Padre João Piamarta - Macapá/AP	UFRRJ	2018
EVANGELISTA	Dissertação: Propostas para uma Educação Inclusiva no Ensino Regular em uma Escola do Campo	UFJF	2017
KUHN	Dissertação: A Educação Especial na Educação do Campo: As Configurações de uma escola na rede municipal de Ensino	UFMS	2017
NOZU	Tese: Educação Especial e Educação do Campo: Entre porteiras marginais e fronteiras culturais	UFGD	2017
MANTOVANI	Tese: A Educação da pessoa com deficiência nas comunidades remanescente de quilombos do Estado de São Paulo	UFSCar	2015
FERNANDES	Tese: A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense	UFSCar	2015
GONÇALVES	Tese: Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: experiências do PRONERA	UFSCar	2015
PALMA	Dissertação: Escolas do Campo e o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional	UNESP	2016
OTTONELLI	Dissertação: Rede de	URI	2014

	Atendimentos aos Alunos Inclusos nas Escolas do Campo		
SILVA	Dissertação: Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Escolas Indígenas	UFGD	2014
SOUSA	Dissertação: A organização do Atendimento Educacional Especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez	UFGD	2013
SOUZA	Dissertação: Educação do Campo e a Escolarização de Pessoas com Deficiência: uma análise dos indicadores sociais do Paraná	UEL	2012
MARCOCCIA	Dissertação: Escolas Públicas do Campo: indagações sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional	UTP	2011
PONZO	Dissertação: As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal as vozes dos professores	UFES	2009
PERAINO	Dissertação: Adolescentes com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso	UCDB	2007
RICHE	Dissertação: Projeto Rural: análise das interações entre classe especial, classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba – São Paulo	UERJ	1994

Fonte: SILVA, p. 37 (2017).

Podemos observar que o volume de publicações acerca da interface Educação no Campo e Educação Especial é considerado substancial. No entanto, é possível alavancar, adicionalmente, as discussões acerca da temática, em especial sobre a Educação Quilombola no âmbito da Educação no Campo, na interface com a Educação Especial.

Nozu (2017) enuncia que:

[...] investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo é dispor-se a transitar num território intersticial, situado entre porteiras marginais – do descaso do poder público, do silenciamento acadêmico e da estigmatização social – e fronteiras culturais – de saberes, de práticas pedagógicas, de modos de constituição dos sujeitos, que podem ser tanto consensuais quanto conflituosos. (NOZU, 2017, p.16)

A discussão sobre a interface Educação no Campo e Educação Especial ocupa um espaço secundário e limítrofe no cenário educacional brasileiro, uma vez que a Educação Especial é considerada “inconveniente” para o sistema e a Educação no Campo é um vestígio da educação comum. Portanto, pode-se considerar o tema Educação no Campo e Educação Especial como mais um diálogo inclusivo sendo construído através da produção científica. (MAZZOTA, 2005)

Conforme Adorno (1993) *apud* Damasceno (2010), a compreensão dos problemas e desafios que se põe em evidência quando se trata da educação no campo envolve aspectos como o desconhecimento dos sujeitos, das políticas públicas existentes e de direitos dos estudante público-alvo da educação especial matriculados em escolas de Educação do Campo. Tendo como parâmetro essa característica, para o adequado direcionamento deste estudo, foi imprescindível traçar objetivos, a fim de considerá-los quando fosse realizada uma análise das relações de dissociação entre a educação especial e educação no campo em Posse. Neste contexto, o estudo se direciona com base nos seguintes objetivos que auxiliam a compreensão da problemática levantada:

- Qual é a realidade da inclusão na perspectiva da Educação Especial presente nas escolas do campo no município de Posse/GO?
- O ensino oferecido ao público-alvo da Educação Especial atende às especificidades da Educação Inclusiva?
- Quais os desafios encontrados pelas escolas do campo no município de Posse/GO no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial?
- Como se revela a interface da Educação Especial na Educação do Campo do município de Posse/GO?

Os questionamentos acima nos levam a uma reflexão sobre como, realmente, ocorre o processo de inclusão de estudantes com alguma necessidade especial. A realidade vivida por estes estudantes é distante daquela prevista pelas políticas públicas, devido aos obstáculos encontrados pela escola e pelos docentes para efetivamente acolher estes discentes. O objetivo desta pesquisa foi pensar numa escola acolhedora, que seja fonte de aprendizado independente das deficiências física, intelectual e sensorial dos estudantes. Neste sentido, trabalhamos para evidenciar a realidade atual e promover o debate a fim de melhorar a qualidade da inclusão nas escolas do campo.

*“O reconhecimento da diferença como marca da humanidade e o compromisso dos professores no atendimento às diferenças de aprendizagem dos alunos em sua prática docente apontam para a importância de uma formação que os sensibilize para a atuação em salas de aula inclusivas, embora a educação inclusiva é um avanço na questão da igualdade e da justiça social, mesmo considerando os limites sociais.”*  
Valdelucia Costa

## **1 TRAMA HISTÓRICO-POLÍTICA DA DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO**

Para construirmos nosso caminho até a inclusão devemos traçar uma linha histórica da trajetória percorrida pelos estudantes público-alvo da Educação Especial. Conhecer o passado nos permite a oportunidade de melhorar no futuro. De acordo com Boris Fausto (2003, p.28) “A História é vital para a formação da cidadania porque nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade”.

As políticas públicas voltadas para a Educação Especial sofreram altos e baixos, e também transformações em sua essência, que não ocorreu de forma linear e crescente. Adorno discute sobre a necessidade de uma educação emancipatória, promovendo uma (re) organização nos modelos educacionais:

Numa democracia, quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que de veríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundas (ADORNO, 1995, p. 142).

O capítulo a seguir procura elucidar a história das Políticas Públicas no âmbito da Educação Especial. No sentido de historicizar às Políticas de inclusão escolar, no âmbito da Educação Especial, no Brasil.

É preciso explicar e dialogar sobre os caminhos para a inclusão de todos na sociedade moderna, pois essa concepção de inclusão escolar, pressupõe uma inovação educacional que, para alguns, poderia desconstruir o modelo escolar vigente. Adorno (1995) nos questiona da seguinte forma: O que significa elaborar o passado? Essa pergunta nos desafia a refletir historicamente sobre a Educação Especial no Brasil.

### **1.1 As Pessoas com Deficiência na Contemporaneidade**

Houve no século XX um avanço no que diz respeito ao tratamento da “*pessoa com deficiência*”, onde passam a ser vistas como os demais cidadãos, com deveres e direitos, porém numa perspectiva mais da caridade, assistência e organizações a fim de inserir e integrá-las na sociedade (NOGUEIRA, 2008). E num contexto internacional acontece o avanço nas pesquisas e conseqüente melhoria em termos de inclusão.

Sendo assim, cabe trazer neste trabalho um panorama internacional da história das pessoas com necessidade específica, mencionando alguns dos movimentos que se

formaram em prol destas para a conquista do seu reconhecimento como sujeito de direito, bem como suas conquistas em âmbito nacional.

No século XX, em todo o mundo, houve, devido a uma valorização do indivíduo e aos esforços de muitas esferas da sociedade, um desenvolvimento significativo na assistência às “*peças com deficiência*”, além disto, existiu o avanço da medicina especializada, que segundo Silva (1987, p. 301) são as seguintes: “cirurgia ortopédica, na ortopedia e na traumatologia, áreas que mais nos tocam neste estudo devido a muitos fatores, mas em especial devido a duas guerras mundiais e várias outras de âmbitos mais restritos que assolaram o mundo”.

Instituíram internacionalmente programas assistenciais que atendiam aos desabrigados, abandonados, doentes e mutilados em guerras, com grandes melhorias no encontro de soluções para a “reintegração” dos mesmos a uma vida normal em sociedade. Nesta perspectiva Silva (1987, p. 301) traz que, antes dos conflitos armados, porém, no que concerne às medidas relacionadas diretamente as pessoas com deficiência, de países mais evoluídos, a atenção para com as crianças com de deficiência física foi se concentrando efetivamente em seu melhor cuidado e em sua educação especial, desde a primeira década do século.

Silva (1987, p. 302) aponta também que, em várias das nações mais civilizadas do mundo, ocorreram nesses períodos de pós-guerra melhorias consideráveis aos sistemas de bem-estar social, chegando ao seguro social, à assistência pública, a promoção social e também, de um modo todo especial, às atividades totalmente voltadas para a saúde pública.

[...] os avanços cada vez mais acelerados da medicina começaram a surtir efeitos surpreendentes, aumentando a expectativa de vida, reduzindo o número de mortes por acidentes ou por doenças, diminuindo a taxa de mortalidade e morbidade infantil e quase extinguindo as epidemias avassaladoras. (SILVA, 1987, P. 302)

Embora a medicina tenha sido a primeira a atender as pessoas com deficiência, outras profissões foram surgindo, também se engajando neste atendimento, profissões no campo da educação e também do Serviço Social, que como ressalva Silva (1987, p. 303):

Nesse contexto é interessante ressaltar o delineamento de profissões como o serviço social (que muita gente até hoje chama de "assistência social"), que desde seus primórdios tem procurado levar para uma atuação de cunho técnico, velhos e superados conceitos muito diluídos e por vezes até desacreditados de toda a área correspondente ao bem-estar social--situação que mesmo ao final do século XX persiste em muitos países do mundo em desenvolvimento.

No início do século XX já existiam algumas instituições que atendiam “*peças com deficiência física*”, que se mantinham através de campanhas feitas para angariar fundos, para ajudar aos pobres, idosos, crianças abandonadas e outros (SILVA, 1987).

Segundo Silva (1987, p. 302), nos Estados Unidos iniciou-se um atendimento a todas as pessoas com deficiência, independente desta ser proveniente de atividades militares ou civis, o que causou na Europa um movimento crescente a caminho da integração na sociedade. Nesta perspectiva também o autor afirma:

Por exemplo, em 1904 ocorrera a organização da Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas, em Londres. No ano de 1909, seguindo a mesma tendência de dar cada vez maior atenção as pessoas com deficiência, sendo que o primeiro censo que visava levantar a quantidade de “*peças com deficiência*” ocorrera na Alemanha, por iniciativa de Bielaski, que tentava com isso aquilatar a extensão do problema. No mesmo ano, nos Estados Unidos, havia também sido organizada a Primeira Conferência da Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes, que havia aprovado uma resolução



incentivando programas de preparo das crianças institucionalizadas para sua futura integração na sociedade.

Ainda no início do século XX houve nos EUA o primeiro Congresso Mundial de pessoas com deficiência auditiva, onde se estudava sobre os problemas das pessoas Surdas. Quanto à problemática do trabalho para pessoas com necessidades específicas, em 1907 surgiu a Goodwill em Boston que se dedicava a problemas da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Firmando isto Silva (1987, s/p) traz,

Dedicava-se intencionalmente aos aspectos de envolvimento da pessoa deficiente em atividades de trabalho remunerado -- mesmo que separado, isolado das outras empresas, institucionalizado ou "protegido", como viria a ser conhecido. Essa organização foi uma iniciativa da Igreja Metodista, tornando-se posteriormente dela desvinculada e sem qualquer cor religiosa. O plano original era dar às pessoas deficientes sem emprego ou sem qualquer rendimento, uma oportunidade de ganhar a vida pelo acondicionamento de roupas, sapatos, móveis descartados como velhos e outros artigos, cuidando a Goodwill Industries de vender todos esses artigos por preços muito módicos à população mais pobre. No que diz respeito aos cegos, em 1906 surgiu na Grécia a primeira escola, hoje conhecida como Centro de Educação e Reabilitação. Segundo Silva (1987, p. 304) “nos Estados Unidos, criava-se a Primeira Comissão Estadual para o Cego, no Estado de Massachusetts, destinada a implementar programas pela primeira vez financiados pelo governo federal”.

Quanto à assistência as pessoas com deficiência mental, no final do século XIX e início do século XX os EUA, bem como o continente Europeu, deram importantes passos. Iniciativas dadas por Horace Mann e Samuel Howe que criaram espaços de atendimentos as pessoas com deficiência mental. Silva (1987, s/p) ainda afirma, programas equivalentes para surdos e também para cegos espalharam-se pelo país todo, e pelo ano de 1914 classes especiais com pessoal especificamente preparado existiam nas escolas públicas de Baltimore, Detroit, New York e também em Philadelphia. Como consequência da guerra que eclodira no continente europeu, no ano de 1915, em Londres, o Saint Dunstan's Hostel for the War Blinded foi organizado e iniciou seus valiosos serviços, atendendo os soldados cegos provenientes dos campos de batalha. Soldados de Colônias de toda a Comunidade Britânica também eram atendidos.

Segundo este mesmo autor, várias foram as leis que surgiram em muitos países reconhecendo os direitos das crianças com deficiência, sua maioria relacionada ao atendimento médico e programas educacionais. Porém, em 1917, com a ajuda de comissões locais e dos governos estaduais dos Estados de Nova Iorque e de Ohio, houve grandes progressos nos cuidados as pessoas com deficiência, que de acordo com Silva (1987, p. 308),

Mostraram que a solução de seus problemas não dependia apenas de providências na área médica nem de esquemas educacionais mantidos em hospitais, asilos ou instituições de diversas naturezas. Ficou muito claro que o que era necessário compreender era que tanto crianças quanto adultos com deficiências necessitavam não só dos cuidados que instituições especiais pudessem lhes prover, mas também de atenção pessoal, de carinho, de relacionamento familiar e de um ambiente que possibilitasse alguma participação na vida comunitária, como qualquer outra pessoa.

Foi em 1911 nos Estados Unidos da América que ocorreram as primeiras leis de indenização para trabalhadores acidentados nas atividades industriais. Segundo Silva (1987, s/p), a legislação de aposentadoria para os acidentados no trabalho civil foi introduzida com mais legitimidade no termino da Primeira Guerra Mundial, afirmando ainda que “acabou por se transformar em um dos mais sérios fatores que chegaram a levar muitas nações a aprovar extensos programas de volta das pessoas aposentadas à vida de trabalho, o que de fato acabou se definindo como programa de reabilitação profissional”.

Benefícios de programas que inicialmente eram bem recebidos, logo mostraram não ser muito eficientes, afirmando ainda o autor Silva (1987, p. 309) que, “especialmente quando mantidos por companhias de seguro e outras organizações privadas, e em muitos casos, mesmo pelo sistema oficial de seguro social”. As pessoas se obrigavam a participar de atividades programadas para continuar usufruindo de proventos, os quais tinham direitos.

A década de 30 nos Estados Unidos foi um dos mais obscuros períodos para as “*peças com deficiência*”, uma vez que o país norte americano passava por uma varredura econômica que gerou um enorme índice de desemprego, subestimando o valor do trabalho destas, não os considerando potencial humano para o mercado de trabalho. E ainda de acordo o autor Silva (1987, p. 310), apesar da depressão econômica, muito se aprendeu quanto ao atendimento social das pessoas deficientes através de serviço social bem orientado. Mas a herança deixada pelo colapso econômico norte-americano foi muito amarga, e uma dessas heranças foi a criação das chamadas agências de bem-estar social, nas quais havia atendimento individualizado, com aconselhamento para o trabalho, orientação para treinamento profissionalizante, serviços globais de saúde, assistência psicológica e por vezes psiquiátrica, conforme o caso.

No início do século XX, conforme Silva, estudiosos sobre “reabilitação” acenderam um intercâmbio de informações entre todos que se interessavam pelo assunto, contudo, carecia de organizações não governamentais de caráter internacional voltadas para a problemática deixada pela Primeira Guerra Mundial. Silva (1987, p. 311) ainda firma que, O primeiro Congresso Mundial dessa sociedade internacional que já adotara o nome de Sociedade Internacional para o Bem-Estar dos Aleijados (International Society for the Welfare of the Cripples) foi na cidade de Genebra, na Suíça, no ano de 1929, graças a interessados no problema que participavam de uma reunião do Rotary International.

Muitas sociedades iniciaram os passos rumo a uma conscientização quanto à necessidade das pessoas com deficiência, garantindo programas que atendessem não somente as pessoas com deficiência física, mas também, aos que apresentavam deficiência mental. Esta nova técnica de trabalho contou com o envolvimento de organizações internacionais de caráter intergovernamental, salientando Silva (1987, s/p) que estas eram, comandadas pela Organização das Nações Unidas, incluindo nessa verdadeira família de organizações o Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para Refugiados e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O verdadeiro envolvimento dessas organizações internacionais iniciara-se mesmo antes da própria criação da ONU, quando o organismo de congregação das nações do mundo era ainda a Liga das Nações, com sua sede em Genebra.

A Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências especializadas passaram a se envolver mais em dezembro de 1946, quando segundo Silva (1987, p. 311), sua Assembleia Geral adotou uma resolução que estabelecia o primeiro passo para um programa de consultoria em diversas áreas do bem-estar social, nele incluindo a reabilitação das pessoas deficientes, como uma das principais áreas com possibilidades de captar recursos financeiros para assistência técnica a ser colocada à disposição dos países subdesenvolvidos e interessados no assunto. Foi montado o Bureau of Social Affairs, dentro do Secretariado da ONU, que iniciou seu funcionamento quando a ONU ainda trabalhava em Lake Success, nos arredores de New York. Dentro da estrutura do Bureau foi inserida uma Unidade de Reabilitação de Pessoas Deficientes.

Depois de muita discussão, planejamento e revisão, a seguinte alocação de responsabilidades foi aceita (1987, p. 314):

- a) A Unidade de Reabilitação de Pessoas Deficientes das Nações Unidas ficou encarregada de aspectos de Planejamento, Administração, Legislação, Aspectos Sociais, Aspectos Psicológicos e Próteses. Além disso, a Unidade de Reabilitação ficou responsável por manter um controle sobre todas as providências tomadas com relação a projetos práticos, e por garantir, tanto quanto possível, que as Agências Especializadas se mantivessem em dia e estivessem perfeitamente informadas das atividades umas das outras.
- b) A responsabilidade da Organização Internacional do Trabalho cobria todos os aspectos profissionais da reabilitação, tais como treinamento de recondicionamento, de avaliação e de atividades pré-profissionais (como eram conhecidas àquela época); emprego protegido e organização de oficinas protegidas; medidas especiais para garantia de emprego para a pessoa deficiente; e centros de reabilitação industrial. Deve-se notar aqui que os princípios gerais da reabilitação profissional sempre estiveram baseados na Recomendação nº 99 da OIT, aprovada pela Conferência Internacional do Trabalho, em junho de 1955.
- c) A competência técnica da UNESCO no campo da reabilitação cobre o que é conhecido por todos nós como educação especial. A UNESCO inclui, nesse sentido, alguns programas para cegos, para surdos e em geral para os deficientes físicos e mentais. Uma Resolução sobre educação especial foi adotada pela Conferência da UNESCO de 1964, e espera-se que atividades de assistência técnica dessa Agência Especializada, em educação especial, aumente durante os anos futuros.
- d) A responsabilidade da Organização Mundial de Saúde em geral é promover a saúde de todas as pessoas. Quanto a atividades de reabilitação, seu papel é prevenir, sempre que possível, males incapacitantes, e desenvolver programas em cirurgia ortopédica e protética; em medicina física; em fisioterapia; em enfermagem especializada; em próteses e órteses na prática médica.
- e) O papel do UNICEF em reabilitação, bem como em outros campos de assistência, é prover equipamento e transporte. O UNICEF normalmente coordena seus próprios planos com os planos da ONU e de suas Agências Especializadas e somente dá assistência a projetos que tenham a aprovação técnica da relevante Agência das Nações Unidas". (Isto era verdade à época em que o documento foi apresentado e discutido--hoje em dia o UNICEF mantém seus próprios programas e suas próprias consultorias, contratando eventualmente a assessoria de especialistas mundialmente renomados ou de organizações não governamentais especializadas).

No período de 1964 a 1966, a ONU tem uma grande atuação, conferindo bolsas de estudo para o treinamento de reabilitação e também para a participação de profissionais em seminários internacionais que, quando não organizados pela ONU, contavam com o seu auxílio voltado para a reabilitação. Seminários sobre Próteses para pessoas com deficiência, administração de programas e de importantes Serviços de Reabilitação em Países em Desenvolvimento, nesta perspectiva Silva (1987, p. 319) enquanto participante destes seminários faz sua observação:

É evidente que muitos outros Seminários Internacionais, cursos ou viagens de estudos--empreendimentos que envolvem grupos foram patrocinados ou organizados tanto pela ONU quanto pelas agências de sua família organizacional, no campo da reabilitação, com resultados que só poderão ser dimensionados com

o tempo. [...]O que nos fica muito patente é que assegurar resultados imediatos não está nem poderia estar relacionado ao conteúdo desses eventos, mas aos tipos de participantes que nem sempre foram (ou são) os mais indicados ou os mais competentes para tirar o devido proveito de encontros tão cuidadosamente preparados.

Em 1956, o governador Jânio Quadros assina o decreto que cria na USP o Instituto de Reabilitação, já contando com alguns profissionais beneficiados com as bolsas de estudos nos EUA, sendo o primeiro centro de reabilitação.

Na década de 60 a Unidade de Reabilitação de Pessoas deficientes da ONU iniciou o chamado “Serviços e Material Básicos para os Centros de Reabilitação”, buscando repassar programas e exemplos de serviços básicos existentes em centros de reabilitação, abrangendo os profissionais e chamando a atenção dos governos.

Silva (1987, p. 319) afirma que, a série chegou a incluir números sobre fisioterapia, terapia ocupacional, serviço social, psicologia, próteses em geral, próteses para hansenianos. E seu grande alcance levou a Organização das Nações Unidas a traduzir cada volume (de aproximadamente oitenta páginas cada, em várias línguas. Essa série chegou a contar com suas publicações em inglês, espanhol, francês, russo e árabe. Especialistas internacionais fizeram estudos e pesquisas, analisando em quais países, estados e cidades os novos recursos de técnicas de reabilitação poderiam ser instalados, com total comprometimento do governo Federal e Estadual para organização destes centros de reabilitação, o que de acordo com Silva (1987, p. 320):

Após exaustivos estudos e muitas consultas, os quatro pontos foram escolhidos de comum acordo com os governos interessados. Os Centros de Demonstração de Técnicas de Reabilitação foram instalados na Iugoslávia (Skopje), Egito (Alexandria), Índia (Bombaim) e Brasil (São Paulo). Criava-se em nossa Pátria um recurso altamente promissor que deveria ser o elemento catalítico do desenvolvimento da reabilitação em nosso meio: o Instituto Nacional de Reabilitação (INAR) da Universidade de São Paulo.

O que se percebe fortemente é a presença internacional do Brasil obtendo conquistas devido a estudos internacionais. Segundo o autor Silva (1987, p. 321), em 1956 o Governador Jânio Quadros assinou um decreto que construiu na Universidade de São Paulo (USP) o Instituto de Reabilitação, o mesmo autor afirma ainda que, conforme instalado, já contando com alguns profissionais que haviam se beneficiado de bolsas de estudos nos Estados Unidos, tornou-se o Instituto, o primeiro centro de reabilitação global do Brasil, um verdadeiro modelo para futuros empreendimentos. Havia outros esforços no Brasil, não se pode negar, como aquele desenvolvido por um grupo dedicado e aprimorado de médicos e assistentes sociais do antigo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes; [...] Outros nomes de organizações daquela época podem ser lembrados pelos imensos esforços feitos, sem contar com as vantagens de assessoria de técnicos internacionais, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação, o Instituto Baiano de Reabilitação, o Hospital Arapiara, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, o Lar-Escola São Francisco, o Serviço de Reabilitação do SESI e outros mais.

Contudo, no final dos anos 60 o Instituto de Reabilitação da USP fechou por motivos muito sérios. Segundo este autor, as instalações que o Centro ocupava na universidade foram devolvidas para o Instituto de Ortopedia e Traumatologia do Hospital das clínicas da faculdade de medicina da USP e os profissionais, por falta de verba, acabaram pedindo demissão ou passaram a prestar outros serviços para o próprio hospital. Silva (1987, p. 326), nesta perspectiva, faz ainda uma ressalva e, o mais terrível desse desfecho todo, as pessoas deficientes adultas ficaram sem um importante centro de reabilitação que procurava oferecer serviços globais aliás, à época de seu fechamento, era o único centro fora da Previdência Social que atendia a adultos em São Paulo lacuna essa até

hoje não preenchida condignamente.

É importante lembrar que os esforços internacionais não foram tão eficazes, uma vez que não davam amplitude e atenção para as demais deficiências, ou seja, era dada insuficiente atenção para outras deficiências existentes. E esta falta de atenção foi notada e passou a ser considerada quem sabe até mais importante que a própria reabilitação. Silva (1987, p. 320) nesta perspectiva afirma percebemos hoje que as guerras, apesar de serem uma das causadoras mais sérias de deficiências, certamente que não são nem jamais foram as únicas. As sociedades continuam, talvez por falta de atenção ou por mera negligência, a produzir as pessoas com deficiências físicas e mentais, e aquelas que sofrem com os bloqueios de problemas sensoriais, orgânicos, comportamentais e sociais dos mais sérios.

Com este novo entendimento a Assembleia Geral da ONU dirigiu sua atenção para outras deficiências e desta forma, em 1971, proclamou uma nova e importante resolução chamada de Declaração dos Direitos da Pessoa com Retardo Mental e em 1975 criou um documento internacional de suma importância sob o título de Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que segundo o próprio documento, o termo “*pessoas deficientes*” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, S/P).

Desta forma, cabe elencar aqui alguns dos pontos desta Declaração para termos maiores de conhecimento. Segundo esta, as pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as “pessoas deficientes” sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família (ONU, S/P).

Esses foram os direitos assegurados na Declaração dos direitos das Pessoas Deficientes (lembrando que os termos utilizados nesta declaração hoje não são mais utilizados)

1. As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.
2. As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos: o parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (\*) aplica-se a qualquer possível limitação ou supressão destes direitos para as pessoas mentalmente deficientes.
3. As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível.
4. As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.
5. As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos.
6. As pessoas deficientes têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social.
7. As pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas.

Nenhuma pessoa deficiente será submetida, em sua residência, a tratamento diferencial, além daquele requerido por sua condição ou necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade.

8. As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.

9. As pessoas deficientes deverão poder valer-se de assistência legal qualificada quando tal assistência for indispensável para a proteção de suas pessoas e propriedades. Se forem instituídas medidas judiciais contra elas, o procedimento legal aplicado deverá levar em consideração sua condição física e mental.

10. As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes.

11. As pessoas deficientes, suas famílias e comunidades deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados, sobre os direitos contidos nesta Declaração. Resolução adotada pela Assembleia Geral da Nações Unidas 9 de dezembro de 1975 Comitê Social Humanitário e Cultural (ONU, 1975).

Porém, foi no ano seguinte que enfim a conscientização sobre o respeito e o tratamento igualitário das pessoas com deficiência se tornou forte, através da Resolução 31/123, onde através desta a ONU estabeleceu no ano de 1981, como “O ano internacional para as pessoas deficientes”, conhecido mundialmente como “International Year for Disabled Persons”, que segundo Silva (1987, p. 330),

Estava muito claro o propósito dessa última declaração universalmente conhecida: dar condições para a implementação das resoluções anteriores, através da conscientização do mundo todo quanto à problemática das pessoas com deficiência.

O autor Figueira (2008, p. 115-119) faz também uma observação quanto ao ano internacional para pessoas com deficiência.

Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981 – Ano Internacional da Pessoa Deficiente, tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente. E, como consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas em pouco mais de 25 anos de militância. [...]boa ou má, a situação das pessoas com deficiência começou a ser divulgada a partir de 1981. Inclusive, elas mesmas começaram a tomar consciência de si como cidadãs, passando a se organizar em grupos ou associações.

Silva, autor até aqui muito citado, esteve presente em boa parte dos acontecimentos históricos do século XX e menciona em seu livro experiências próprias nessas transformações mundiais da pessoa com deficiência, trazendo ainda no que diz respeito ao ano internacional para pessoas deficientes que foi através de uma carta datada de 25 de outubro de 1979 que Esko Kosunen, Oficial Encarregado do Ano Internacional para as Pessoas Deficientes e Chefe da Unidade de Reabilitação da ONU, remeteu-nos longos comentários e material farto e relevante quanto a 1981, até então conhecido como o Ano Internacional para as Pessoas Deficientes. Trabalhávamos um ano e meio juntos na ONU, em New York, no final de nosso período de cinco anos de atuação na Organização, e sabíamos muito bem que a preocupação dele era que alguém, fora de âmbito oficial federal, pudesse dar um primeiro impulso a nível de Brasil, para que o evento internacional surtisse efeitos em nosso meio. Por remessa postal separada, enviou-nos também o seguinte material inicial, depois complementado por outros mais atualizados.

[...] De posse dessa documentação, tomamos providências pessoais para tradução dos trechos mais relevantes para o português, com o intuito de iniciar uma série

de discussões sobre seu conteúdo, e de chegar ao final do ano de 1980 com algumas ideias bem estabelecidas (SILVA, 1987, S/P).

Desta forma, em maio de 1980, surge a chance de discussão num movimento de São Paulo conhecido como Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes, onde segundo o mesmo autor “discutiram as vinte e sete proposições, elaborando propostas novas para aplicação local daquilo que, no documento original, parecia mais uma colcha de retalhos de ideias”.

Também houve oportunidade de discussão durante o Segundo Congresso Brasileiro de Reintegração Social em São Paulo em julho de 1980, onde Silva (1987, s/p) traz que, o tema "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" foi incluído no programa para debates durante uma tarde toda de trabalhos. O congresso aprovou uma série de conclusões dos grupos de trabalho, bem mais profundas e mais incisivas do que as primeiras, devido à heterogeneidade dos grupos, à diversidade de sua composição, [...] o que muito ajudou os membros integrantes dos grupos de trabalho. Também no início do mês de julho de 1980 surgiu em São Paulo um grupo conhecido como "de apoio e estímulo ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes". Logo após sua primeira reunião, convocada por Dona Dorina de Gouvêa Nowill, foi tomada a deliberação de remeter ao Senhor Presidente da República ofício assinado também por entidades participantes, para que ele desse ao Ano Internacional o nome correto, ao assinar o decreto criando a Comissão Nacional ao mesmo destinada.

Em São Paulo, no dia 5 de março de 1981, a Comissão Estadual de Apoio e Estímulo ao Desenvolvimento do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, trouxe um relatório que se tornou documento, sugerindo medidas quanto à prevenção de males incapacitantes e à redução das consequências das deficiências já instaladas; sistemas municipais simples para a detecção precoce das deficiências, com o propósito de atender, tratar e reabilitar, levantando dados e adequando programas e ações futuras; acesso de pessoas com deficiência de todas as idades à educação e à profissionalização; pesquisas das mais variadas naturezas nessas áreas; revisão de normas e padrões de funcionamento das entidades de atendimento; revisão tanto do Código de Obras quanto daquele relacionado a Normas Técnicas, e muitos outros pontos de relevância[...] Documento inédito em termos de Brasil, o relatório da Comissão Estadual de São Paulo foi amplamente distribuído para todas as Comissões Estaduais/Territoriais ainda em setembro de 1981, com o intuito de dar subsídios e de ajudar na discussão dos problemas (SILVA, 1987, S/P).

Embora alguns artigos de jornais e/ou revistas procurassem martelar certa sensação de vazio quanto às realizações concretas do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o Encontro Nacional das Comissões Estaduais para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (A.I.P.D) parece que demonstrou com clareza que ela não se justifica. Na verdade, ninguém em sã consciência poderia esperar que milênios de esquecimentos e de desvalorização pudessem ser suplantados em um ano apenas, com realizações marcantes, mudanças de atitudes, elevação de prioridades governamentais, construção de centros, adaptação de meios de transporte, rebaixamentos de guias e eliminação de barreiras.

Foram fixadas poucas realizações concretas, a totalidade das Comissões Estaduais e da própria Comissão Nacional para o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência - AIPD teve o bom senso de trabalhar com o objetivo de "conscientizar" o máximo possível a sociedade quanto ao problema e quanto à necessidade de todos nós voltarmos para essas pessoas marginalizadas que aspiram uma participação adequada, em condições de igualdade de direitos e deveres (SILVA, 1987).

O Encontro Nacional realizado na cidade de Contagem, próxima a Belo Horizonte, avaliou as atividades desenvolvidas e aprovou algumas recomendações fundamentais para toda a década de oitenta. Este Encontro chegou a algumas conclusões fundamentais para o

prosseguimento dos trabalhos ao longo deste período, a partir das seguintes considerações.

- As resoluções aprovadas pela Assembleia Geral da ONU, concretizadas na Carta para os Anos Oitenta, enfatizam, sobretudo o esforço conjunto para a consecução dos ideais de Igualdade e Participação Plena;
- Há necessidade de mudança de atitudes visando a eliminar os estereótipos e preconceitos que impedem a consecução dos ideais acima mencionados, o que foi amplamente evidenciado neste Encontro;
- O trabalho, a educação e a saúde são direitos inalienáveis de todo ser humano e que tantas vezes são negados às pessoas portadoras de deficiências, pela insistência de muitos em conceitos obsoletos, ultrapassados e claramente preconceituosos;
- Torna-se premente a cooperação técnica internacional no sentido de intensificar e divulgar estudos e pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento humano com o intuito de prevenir deficiências ou reabilitar pessoas tornadas deficientes;
- Os ideais visados pela ONU realmente se efetivarão quando todo aquele que sofrer de limitações de ordem física, sensorial e mental, tiver acesso, em sua conotação mais ampla, a um ambiente livre de barreiras de qualquer natureza;
- Os legisladores devem estar atentos para que as pessoas ditas deficientes usufruam dos mesmos direitos assegurados aos demais cidadãos;
- O A.I.P.D. não teve a finalidade e nem a pretensão de solucionar a problemática em que se debate a pessoa dita deficiente, mas objetivou sobretudo ser um grito de alerta para a consciência de todos nós (SILVA, 1987, s/p).

Com base nas premissas acima enunciadas, recomenda-se, de acordo com Silva (1987, s/p):

1. A utilização sistemática e continua dos veículos de comunicação de massa para disseminar e realizar o intercâmbio de ideias e temas relativos as pessoas ditas deficientes, promovendo, assim, tanto uma sensibilização cada vez mais crescente de todas as camadas da população como uma mobilização das pessoas ditas deficientes e suas famílias;
2. A intensificação das medidas de imunização, diagnóstico e tratamento precoce, de atendimento materno-infantil, bem como programas de prevenção de acidentes e de proteção ao meio-ambiente;
3. A implantação gradativa, na medida do possível, de Centros de Reabilitação, para aprofundamento e intercâmbio de tecnologia específica e treinamento de pessoal, ao lado de Centros Regionais de Reabilitação e dinamização de programas de reabilitação a nível comunitário com utilização de tecnologia simplificada e aproveitamento de recursos locais;
4. A crescente ampliação do atendimento em educação especial a crianças, adolescentes e adultos, portadores de qualquer tipo de deficiência, bem como um maior incremento à capacitação de recursos humanos.

Para que essas recomendações se efetivassem ao longo da década, constatou-se, neste Encontro, a necessidade da criação de um Órgão Nacional para dar continuidade à coordenação desenvolvida pela Comissão Nacional durante o A.I.P.D. Esta medida viria responder ao anseio das Unidades Federadas que, através de órgãos já criados para os fins propostos ou em vias de criação, prosseguiram a nível estadual, os esforços em prol das pessoas ditas deficientes, iniciados durante o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (SILVA, 1987).

Sobre a inclusão das “pessoas com deficiência” na sociedade como um desafio para os dias atuais, Silva (1987, s/p) expõe que, aqueles que se defrontaram com a problemática das pessoas portadoras de algum tipo de deficiências pela primeira vez durante o ano de 1981, por ter sido o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, talvez não tenham tido oportunidade alguma de parar um pouco em sua própria vida e pensar sobre o assunto.

Uma grande conquista do século XX foi também a criação da Associação de Pais e



Amigos dos Excepcionais (APAE) que surge em 1954 no Rio de Janeiro, tencionado por Beatrice Bemis norte-americana e com uma filha com Síndrome de Down. Beatrice participava ativamente das fundações de pais e amigos nos EUA e intrigava-se com o fato de não existir no Brasil uma Associação com este fim. Desta forma, pais, amigos, professores e até médicos de pessoas com deficiência se motivaram também a fundar uma Apae no Brasil e no dia 11 de dezembro de 1954 nasce a Apae do Brasil (FNDA, 2001).

A Federação Nacional das APAES (2001, s/p) alega ainda que, de 1954 a 1962, surgiram outras APAEs. No final de 1962, doze das dezesseis existentes, nessa época, encontraram-se, em São Paulo, para a realização da primeira reunião nacional de dirigentes apaeanos, presidida pelo médico psiquiatra Dr. Stanislaw Krynsky. Participaram as associações de Caxias do Sul, Curitiba, Jundiá, Muriaé, Natal, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo, Londrina, Rio de Janeiro, Recife e Volta Redonda. Pela primeira vez no Brasil, discutia-se a questão da pessoa com deficiência com um grupo de famílias que trazia para o movimento suas experiências como pais de deficientes e, em alguns casos, também como técnicos na área [...] A Federação, a exemplo de uma Apae, se caracteriza por ser uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional com duração indeterminada, congregando como filiadas as APAEs e outras entidades congêneres, tendo sede e fórum em Brasília –DF.

Durante o século XIX foi estruturada a narrativa biomédica moderna sobre o corpo deficiente, afastando-o cada vez mais das explicações místicas ligadas ao azar, aos milagres e aos castigos divinos, que traduzia até então os corpos anormais. A natureza subversiva encontrada em um corpo deficiente ao ser contrastado a um corpo sem deficiências foi docilizada pelo discurso biomédico e pela possibilidade de tratamentos corretivos com as técnicas que a biomedicina passou a oferecer (SANTOS, 2010).

O modelo biomédico passou a descrever a deficiência em termos do quanto um corpo com impedimentos corporais, restrições funcionais ou diferentes capacidades cognitivas ascendiam ao patamar de corpo deficiente necessário de controle e cura.

Até os anos 1960, o modelo biomédico tinha exclusividade para explicar a deficiência; cenário que começou a ser alterado com a emergência do denominado modelo social da deficiência, que passou a defender o corpo com impedimentos como inerente à diversidade humana, em analogia às defesas da diversidade sexual e das lutas contra o racismo e xenofobia (SANTOS, 2010).

Para tanto Santos (2018) atenta que em 1977 o Psiquiatra George L. Engel (1913-1999), debruçou sobre a necessidade de humanizar a compreensão dos médicos e da ciência clínica em relação as doenças na tentativa de conciliar o modelo biomédico, observando causas e implicações físicas, e social, neste caso, as causas e implicações sociais, políticas, culturais dentre outras.

Nos últimos quarenta anos, o modelo social assumiu proeminência como paradigma explicativo da deficiência ao consolidar o campo de estudos a respeito desta, sobretudo na Europa e na América do Norte. No entanto, tal debate foi menos presente na América Latina e no Brasil.

O modelo social foi responsável por fragilizar as pressuposições do modelo biomédico que afirmavam o corpo deficiente como patológico e desviante. O discurso sociológico e político que passou a reescrever a deficiência a partir dos anos 1960 começou a problematizar a deficiência como uma matéria de justiça social, pois denunciava a opressão social a que os corpos com deficiência estavam submetidos em uma cultura da normalidade que privilegiava corpos sem deficiência (SANTOS, 2010).

De acordo com Santos (2010, p. 86):

[...] a compreensão da deficiência como uma desvantagem social transfere do indivíduo para a estrutura e atitudes sociais a causalidade da desigualdade criada

a partir do corpo com impedimentos. Por exemplo, em uma comunidade essencialmente agrária com pouca valorização da educação escolar, uma criança com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, um tipo de disfunção neurológica que pode afetar a capacidade de concentração e raciocínio que se manifesta, sobretudo, na infância– poderá apresentar um grau de desigualdade pela deficiência distinta a de uma criança com o mesmo transtorno, mas residente em uma metrópole que frequenta as aulas da escola e ainda aulas extras de inglês semanalmente. Em outro exemplo, uma pessoa surda prestes a cursar o ensino superior terá sua restrição cognitiva transformada em desigualdade e opressão social, caso a universidade não ofereça alternativas inclusivas para as atividades diárias do estudante, como a possibilidade de as aulas serem pelo método bilíngue. Impedimentos corporais não levam automaticamente à deficiência; mas a depender do contexto social que privilegia algumas práticas sociais e pelos ambientes sociais não serem sensíveis à diversidade corporal, limitações corporais, pode resultar em situações de tratamento discriminatório às pessoas com deficiência. Apesar de o modelo social continuar hegemônico, fragilizando as pressuposições do modelo biomédico, após a primeira geração de teóricos do modelo social, outras variáveis foram acrescentadas ao debate por outras perspectivas teóricas no sentido de ampliar a compreensão da deficiência como desigualdade. A perspectiva feminista e a culturalista foram as principais, trazendo para o debate variáveis não agregadas pelos precursores do modelo social, principalmente os debates em torno da cultura e dos corpos gravemente com deficiência que necessitam não apenas de adequação nas estruturas sociais (SANTOS, 2010).

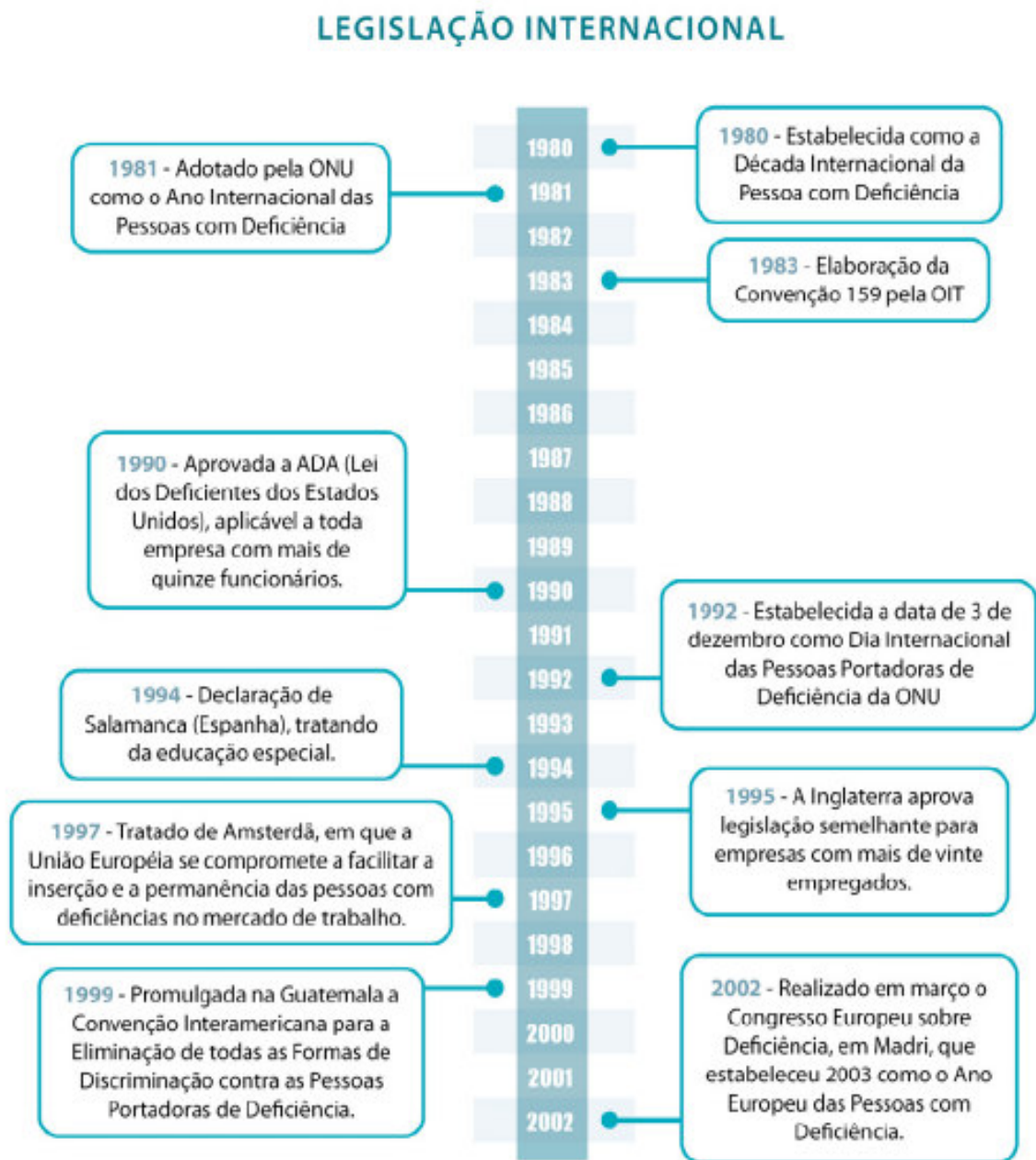
As feministas fizeram uma defesa de que para além do corpo com impedimentos existiam outras variáveis como gênero, raça e gravidade na restrição corporal e funcional que alertavam para diferentes demandas das pessoas com deficiência. Elas passaram a apontar, por exemplo, que a necessidade do cuidado aos gravemente com deficiência deveria ser uma questão pública e não matéria de responsabilidade privada das mulheres e famílias. Por outro lado, a perspectiva culturalista, diferentemente dos primeiros teóricos do modelo social, com inspiração materialista histórica que compreenderam a opressão ao corpo deficiente a partir do regime de exploração do capitalismo, passaram a denunciar a desigualdade pela deficiência por meio de arranjos culturais e práticas sociais que valorizam pessoas sem deficiência (SANTOS, 2010).

No entanto, em quase todas as sociedades, ainda hoje são recorrentes as situações de desigualdade social em função de as pessoas viverem em corpos com deficiência. Atualmente, a desvantagem social que as pessoas com impedimentos corporais enfrentam é denunciada em razão de discursos, práticas e valores sociais privilegiarem pessoas sem deficiência. Essa abordagem que apresenta a desigualdade social pela deficiência é resultado, por um lado, de reivindicações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência nas últimas décadas e, por outro, do emergente campo de estudos sobre deficiência que buscam reconhecer o corpo deficiente como uma expressão da diversidade humana que deve ser protegida e valorizada (SANTOS, 2010).

Hoje, nos Estados Unidos, há a proposição de um modelo social de deficiência, segundo o qual a mesma não corresponde apenas a limitações e desvantagens do indivíduo, e sim, abrange as diversas barreiras físicas, sociais que se impõem à participação efetiva dos indivíduos com deficiência na sociedade (GOERING, 2002). Nessa vertente, Hunt (1999) acrescenta que a adoção desse modelo no ADA representa um avanço e tem favorecido um movimento de conscientização dos norte-americanos em relação a essa parcela da população.

É importante deixar claro que os apontamentos e as discussões em âmbito internacional, acerca dos movimentos anteriormente mencionados, não podem deixar de ser vistos, debatidos ou explicitados sem que se faça uma ponte com o Brasil. Até mesmo

porque a intenção no decorrer do trabalho é trazer a discussão das pessoas com deficiências, bem como seus direitos dentro do cenário Brasileiro.



**Figura 1** - Diretrizes Internacionais sobre a Pessoa com Deficiência.

Fonte: RODRIGUES E CAPELINI, 2014 p. 6.

Seja no exterior, seja no Brasil, foi necessária a luta de grupos de pessoas para o desenvolvimento da temática na sociedade. No Brasil, ainda é imperativo a necessidade de clarear as questões acerca da Educação Especial principalmente, na interface com a Educação no Campo. Esses estudantes, duplamente excluídos e afastados de todas as oportunidades carecem de tornar público as discussões sobre os obstáculos que enfrentam e as soluções para suas demandas de aprendizagem.

Nas escolas, ainda existe muita dificuldade em garantir que os educandos tenham a plena inserção efetivada, tendo em vista que fatores relacionados à estrutura física dos

espaços, a equipe profissional capacitada e ao modo como as pessoas lidam com o cidadão deficiente tornam o convívio e o processo de ensino-aprendizagem difícil.

Diante desses desafios, as legislações dispõem sobre a necessidade do respeito e garante padrões mínimos dos espaços escolares, a fim de tornar cada vez mais estreitas as diferenças entre teoria e prática. Entre os mecanismos adotados, tem-se a proximidade com os estudantes que não têm deficiência por meio da garantia de que as escolas de ensino regular garantam vagas aos estudantes público-alvo da educação especial.

Destacamos, a partir disso, que os desafios da educação a colocam diante da necessidade de se readaptar aos diversos indivíduos que dela dependem para o acesso e permanência na escola. Assim, para além do processo de ensino-aprendizagem pautado somente na finalidade de atingir resultados, vislumbramos a necessidade no fornecimento de métodos que possibilitem aos educandos serem participantes ativos das estratégias educacionais.

O direito das pessoas com deficiência não está evidenciado somente a partir dos avanços legislativos nacionais, mas também por meio das normas internacionais que orientam o progresso no fornecimento da educação. Nesse sentido, Rodrigues e Capellini (2012) destacam que é inerente aos Direitos Humanos a conquista histórica de mecanismos que asseguram a igualdade de condições entre os sujeitos.

No entanto, quando se trata da inclusão das pessoas com deficiência, na Educação do Campo, esbarra-se em diversos impeditivos, tornando a aplicação das normas legislativas favoráveis à garantia do pleno direito à educação demasiadamente dificultosa. A esse respeito, Damasceno (2010) discute alguns fatores que contribuem para a permanência desses estigmas, tais como não exigência pelos sujeitos de direito da aplicação das políticas públicas da educação especial, não fornecimento de mecanismos e formação adequados aos docentes para que lidem com atendimento educacional especializado.

Diante desses fatores, associada às dificuldades que a educação do campo regularmente enfrenta em função dos investimentos precários nessa modalidade, a problemática reflete ainda mais as dificuldades das pessoas com deficiência em serem incluídas de fato, apesar dos avanços legislativos, inclusive nos marcos internacionais.

*“A democratização da escola contemporânea pela orientação inclusiva é concebida como um progresso no sistema educacional, pois considera a demanda singular de cada estudante.”*  
Allan Damasceno

## **2 DIREITO A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO**

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, sendo inúmeras vezes tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste cenário de exclusão, a educação para os povos do campo vem sendo trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos essencialmente marcados por conotações urbanas e, geralmente, deslocado das necessidades da realidade local e regional (SOUZA & REIS, 2009).

No âmbito das políticas públicas para a educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos, como por exemplo, a localização geográfica das escolas, gerando enormes distâncias entre estas e a residência do educando/a, os meios de transporte, as estradas, a baixa densidade populacional em alguns territórios rurais, o fechamento de escolas, a formação dos educadores/as, a organização curricular, a pequena oferta de vagas para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, os poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. É possível então perceber que diante deste cenário de descomprometimento, as políticas públicas para a chamada “educação rural”, historicamente, tiveram como objetivo principal, sua vinculação a projetos conservadores e tradicionais de ruralidade para o país.

Mesmo diante de avanços consideráveis para o fortalecimento da concepção de educação do campo, podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade. Permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico das culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo (MARTINS, 2009). Esses paradigmas orientam e direcionam políticas e práticas educativas efetuadas no meio rural. São agentes dessa tal exclusão social e educacional. Por isso, quando pensamos e estudamos a educação para os povos do campo, é possível perceber uma face obscura que contribui para a negação dos direitos, das histórias, os sonhos, gestos, religiosidade e identidade desses sujeitos.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, um grande debate é feito em torno dos direitos sociais da população camponesa, ao mesmo passo em que se consegue aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, respeitando suas singularidades culturais e regionais. Em sintonia com essas concepções foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam alguns documentos fundamentais, dentre eles: a nova LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

A partir da concepção de uma educação para todos e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, conquista-se o reconhecimento da diversidade e singularidade do campo, uma vez que vários instrumentos legais estabelecem orientações para atender esta realidade de modo a “adequar” as suas especificidades, como exemplificam os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. A LDB 9.394/96 em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Observando avanços políticos, educacionais e culturais referentes à educação no meio rural, com ênfase na necessidade do Estado cumprir com alguns deveres, dentre eles: educação básica para toda população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, assim como, a autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade.

O calendário curricular nas escolas do campo vem sendo realizada por algumas escolas que trabalham com a pedagogia da alternância. Esta metodologia estabelece um currículo flexível para atender aos objetivos de que, em tempos e espaços alternados – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) – os jovens do campo tenham condições de acesso à escolarização, os conhecimentos científicos, os valores produzidos em família, os comunitários e os saberes da terra.

Segundo Pinho (2008) ao alternar períodos na escola e na vivência de sua comunidade, o jovem constrói conhecimento no diálogo entre o saber cotidiano, fomentado na prática e no trabalho passado de gerações a gerações e o saber escolarizado. Essa relação pode possibilitar a apropriação de saberes historicamente defendido e o acesso às técnicas cientificamente comprovadas.

Assim, a pedagogia da alternância pode contribuir com a formação dos jovens da seguinte maneira: desenvolvendo a reflexão crítica, a responsabilidade individual e coletiva e fortalecendo as famílias do campo na tentativa de envolver os sujeitos na busca de um mundo mais solidário, justo, humano e ético. Esses avanços, retrocessos e reivindicações históricas para a educação do campo presentes na Constituição de 1988, na LDB, em legislações, decretos e pareceres, contribuem para o acúmulo de forças e fortalecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação.

Apesar dos avanços discutidos até aqui, um fato nos intriga: a referência que o artigo 28 da LDB 9394/96 faz a “adaptação” do sistema de ensino para a população rural. Com este direcionamento podemos supor que a concepção predominante gira em torno de um modelo escolar urbano.

Sendo assim, é possível perceber que os currículos das escolas urbanas ainda servem de base e orientação para adaptações dos conteúdos nas escolas no meio rural. Silva (2010) ressalta, por exemplo, que a municipalização do ensino fundamental aumentou o ônus para as prefeituras. A manutenção das escolas em sua totalidade foi um fator de retrocesso para a população do campo, pois muitos municípios não foram preparados para receber tal demanda política e econômica.

No intuito de suprir algumas carências, implementou-se nos municípios, recursos estaduais e federais que foram destinados, em sua grande maioria, para o transporte escolar. Surge então mais um problema: a centralização do ensino nos grandes centros urbanos. Com essa fórmula “mágica e eficiente” poucos municípios mantiveram o funcionamento de escolas esparsas e a educação do campo, perde mais uma vez, os seus espaços de formação política, crítica e questionadora. Segundo Ramos (2004: 07), alguns erros foram cometidos, pois, historicamente as políticas voltadas para o sistema de educação do meio rural, não levaram em consideração os seguintes aspectos:

- Formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar.
- Dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade.

A história da Educação do Campo foi marcada profundamente pelo abandono e tropeços do poder público, nesta situação surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que paralelamente construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e de identificação, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano.

É primordial a discussão sobre a luta pela terra no momento de contextualizar a educação no campo, visto que a relação com a terra é inerente ao camponês, além de sua morada, a terra é fonte de renda e sustento. A Reforma Agrária se encontra no centro do debate da Educação do Campo, uma vez que todos que vivem no meio rural são envolvidos nas políticas voltadas ao campo, sejam os assentados, comunidades indígenas, quilombolas, seringueiros, colonos entre outros. (CALDART, 2012)

A ausência, ou mesmo, descumprimento das Políticas Públicas voltadas à Educação do Campo, impactam na dignidade da vida dos integrantes do campo. A luta pela terra é intrínseca a esses sujeitos e a educação é o meio pelos quais podem almejar o desenvolvimento (CALDART, 2012)

Os movimentos sociais, a saber o MST, vêm reivindicando nas últimas décadas a formação de currículo específico voltado para a realidade vivenciada pelos estudantes camponeses, como retrata o art. 28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades e aos interesses dos estudante da zona rural (CALDART, 2010).

No final dos anos 90, presenciamos a criação de diversos espaços públicos de debate sobre a educação do campo, como por exemplo: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, organizado pelo MST e com o apoio da UnB – Universidade de Brasília, entre outras entidades. Neste evento foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. (KOLLING e MOLINA, 1999; CALDART, 2000).

O movimento de luta pela emancipação de populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, buscam a formulação de uma nova concepção de educação rural, que inclua suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural, postulando uma Educação do Campo (KOLLING e MOLINA, 1999; CALDART, 2000).

A educação rural sempre teve o caráter adaptativo em relação a educação urbana, propulsionando o êxodo rural, e capitalizando a educação rural. Assim, provocando a saída dos camponeses à cidade, formando operários para o trabalho urbano. (CALDART, 2012)

A partir da década de 1990, as conferências e fóruns que se sucederam trouxeram discussões e troca de conhecimentos, promovendo a participação da população do campo na construção de um ideário político pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a educação do campo. Na década de 2000, o parecer nº 36, de 2001, e a resolução nº 1 (3 de abril de 2002 – “Diretrizes operacionais da educação do campo”), bem como o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)

(2003) foram conquistas mediadas pelos movimentos sociais. Por sua vez, possibilitaram a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no âmbito do Ministério da Educação (MEC), em 2004. Adicionalmente, foi criada a Coordenação Geral da Educação no Campo, voltada a produção de alternativas educacionais que valorizassem as especificidades da realidade campestre (CALDART, 2012)

Resumindo, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), associaram seus esforços para “reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (Brasil, 2001) na educação básica do campo.

Outras conquistas permeadas pela luta dos movimentos sociais foram: a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, (CNE/ CEB) (Brasil, 2010) e do decreto presidencial nº 7.326/2010, que institucionalizou o PRONERA como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo; a lei nº 11.947, de junho de 2009, que determinou a compra, por parte dos poderes públicos, de no mínimo 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares.

Apesar do avanço promovido pela obtenção de textos legislativos, a sua articulação prática ainda esbarra na atual estrutura agrária que promove a sublocação dos indivíduos do campo. De acordo com Caldart (2012) a educação no campo ainda:

...enfrenta sérios problemas de acesso e de permanência dos sujeitos do campo na educação básica e superior, além de precariedade da infraestrutura das escolas do campo e a longa permanência de escolas unidocentes (multisseriadas) são a expressão mais imediata da situação. À oferta insuficiente de atendimento, soma-se a inadequação dos currículos, da organização escolar e da prática pedagógica, bem como a ausência de materiais didáticos contextualizados.

As escolas rurais multisseriadas são alimentadas pela falta de infraestrutura adequada e a o número limite de estudantes necessários para fechar uma classe. Esse modelo pedagógico retrata o descaso na educação do campo, abandonado à alternativas ineficientes de educação. (HAGE, 2012)

Os dados do próprio MEC, extraídos do Censo Escolar de 2011 indicam que nesse ano existiam 13.758 (18,05%) escolas do campo com até 15 estudantes e 146.658 (2,3%) estudantes matriculados; 43.986 (57,70%) escolas do campo com até 50 estudantes e elas possuíam 1.050.608 (16,7%) de estudantes matriculados; 58.473 (76,71%) escolas do campo com até 100 estudantes e elas possuíam 2.081.541 (33,1%) de estudantes matriculados; e 17.756 (23,29%) escolas do campo com mais de 100 estudantes e elas possuíam 4.212.344 (66,9%) de estudantes matriculados. Desse contingente, 54.405 são escolas com turmas multisseriadas no Brasil, as quais representavam 71,37% das escolas do meio rural. Nelas atuavam 70 mil docentes e estudavam 1.436.667 (22,8%) estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (HAGE, 2012)

As escolas multisseriadas consistem em reunir em uma mesma classe estudantes de diferentes idades, series e ritmos de aprendizagem, alguns alfabetizados, outra não sob a tutela de um mesmo professor, chamado *unidocente*. Esse modelo pedagógico é frequente em unidades escolares muito afastadas dos centros urbanos, onde não existe contingente mínimo para a formação de várias classes. Muitas dessas escolas, são resultado da polarização, na qual na região existe uma escola polo que concentra a coordenação da escola, e as pequenas unidades que atendem aos estudantes e recebem apoio da unidade



polo. Por vezes, esse é o único modelo acessível a muitos estudantes do campo, desfavorecendo a permanência e sucesso educacional destes estudantes. (HAGE, 2012)

Hage (2012) relata a situação precária vivenciada pelos estudantes nas escolas do campo:

O número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a todos os estudantes matriculados; o quadro de giz ou os vários quadros existentes na sala de aula encontram-se deteriorados, dificultando a visibilidade dos estudantes, os livros didáticos que chegam nessas escolas ainda não são aqueles específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, produzidos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo e a carência de materiais pedagógicos é muito frequente, enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais precárias dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, e forçando as populações do campo a deslocar-se para estudar na cidade, como solução para essa problemática.

Tal descaso com a educação rural em conjunto com o fechamento de muitas unidades escolares levaram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a lançar em nível nacional a campanha “Fechar Escola é Crime” com o objetivo de discutir e denunciar a situação do fechamento das escolas. De acordo com o Censo Escolar do INEP, existiam 107.432 escolas no território rural, e em 2011, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 76.229, significando o fechamento de 31.203 escolas no meio rural, em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias. (HAGE, 2012)

A batalhas dos movimentos sociais também abrange à formação de professores, primeiramente o MST, ergueu “professoras leigas”, sem experiência ou titulação, a participarem do projeto político-pedagógico que passou a ser defendido pelo movimento. A partir de 1990, passou a oferecer cursos formais para educadores, inicialmente de nível médio e após 1998, formação de nível superior, como o curso Pedagogia da Terra. Trabalho este, reconhecido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 1995, com o prêmio “Educação e Participação”. Com o impulso desse reconhecimento, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) em julho de 1997, uma espécie de apresentação pública do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas dos assentamentos, na educação de jovens e adultos, na educação infantil e na formação de professores. (CALDART, 2012)

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. O lema da conferência foi “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressando o sentimento de luta a favor do Estado fornecer alternativas viáveis para o exercício do direito a educação das populações do campo. (CALDART, 2012)

Contudo, como resguardar o direito à educação dos habitantes do campo sem contrapor a dialética da agricultura capitalista que pressupõe sua exclusão social e mesmo física? Como pondera sobre políticas de educação no campo concomitantemente ao aumento do êxodo rural? E ainda, como aceitar que agentes não interessados, e por vezes, contra as políticas públicas propostas movimentos sociais institua essas políticas?

## 2.1 Como Nasceram os Primeiros Quilombos

No período de escravidão no Brasil (séculos XVII e XVIII), os negros que conseguiam fugir se refugiavam com outros em igual situação em locais bem escondidos e fortificados no meio das matas esses locais eram conhecidos como quilombos. Nestas comunidades, eles viviam de acordo com sua cultura africana, plantando e produzindo em comunidade. Na época colonial, o Brasil chegou a ter centenas destas comunidades espalhadas, principalmente, pelos atuais estados da Bahia, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais e Alagoas. (CARRIL, 2016)

Na ocasião em que Pernambuco foi invadida pelos holandeses (1630), muitos dos senhores de engenho acabaram por abandonar suas terras. Estes, após fugirem, buscaram abrigo no Quilombo dos Palmares, localizado em Alagoas. No ano de 1670, este já abrigava em torno de 50 mil escravos. conhecidos como quilombolas, costumavam pegar alimentos às escondidas das plantações e dos engenhos existentes em regiões próximas; situação que incomodava os habitantes. (CARRIL, 2016)

A luta contra os negros de Palmares durou por volta de cinco anos; contudo, apesar de todo o empenho e determinação dos negros chefiados por Zumbi, eles, por fim, foram derrotados. (Zumbi dos Palmares: líder do Quilombo dos Palmares). Os quilombos representaram uma das formas de resistência e combate à escravidão. Rejeitando a cruel forma de vida, os negros buscavam a liberdade e uma vida com dignidade, resgatando a cultura e a forma de viver que deixaram na África e contribuindo para a formação da cultura afro-brasileira. (CARRIL, 2016)

Desde o final do século XX, vem se debatendo acerca da regularização de territórios quilombolas que se insurgiram no cenário rural brasileiro dentro do contexto de modernização territorial empreendido principalmente a partir dos governos militares. Na Amazônia e em outros espaços brasileiros, não só os migrantes, terras indígenas, camponeses e trabalhadores rurais foram impactados por esse modelo base da expansão do capital monopolista que tinha como pressuposto a integração territorial. Nesse processo também se revelaram formas de acesso a terra, cujas especificidades se assentam em ancestralidades, memórias, territorialidades e formas de uso comum oriundas da escravidão, como as terras quilombolas. (CARRIL, 2016)

O (re)aparecimento do quilombo, na segunda metade do século XX, constitui-se processo histórico de grande relevância. Por mais de um século considerou-se o quilombo parte do período colonial, criando-se uma ideia de que essas lutas findaram após a abolição. Desde a década de 1970, iniciam-se alguns estudos abordando comunidades rurais que apresentavam a particularidade de serem negras. (CARRIL, 2016)

Durante os trabalhos da Constituinte, movimentos sociais, pastorais da terra, movimentos negros e parlamentares estiveram presentes e exerceram pressão para o reconhecimento jurídico das terras de quilombos, resultando na aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988. (CARRIL, 2016)

A consideração da especificidade de ocupação dessas terras é histórica e foi possível por meio da materialização da história e cultura vinculadas ao território. Além disso, foram incluídos os artigos 215 e 216, que dispõem sobre o tombamento das terras, bem como todos os documentos referentes à sua história no Brasil. Abriu-se, então, um debate conceitual sobre a consideração de remanescentes de quilombos uma vez que parecia tratar-se da história do passado. (CARRIL, 2016)

Segundo Ratts (2010), o questionamento ocorre também no âmbito acadêmico e apresenta-se como problemática às narrativas dos sujeitos em questão: As comunidades negras rurais estabelecem alianças com variados segmentos locais, regionais e nacionais e

essa outra face da diversidade rural brasileira deve ser considerada por aqueles que estão envolvidos com essa mobilização crescente. Sejam como “remanescentes de quilombo”, “quilombolas”, “mocambeiros”, etc., as representações dos agrupamentos negros rurais, com base na memória, no parentesco, no lugar que construíram, vêm “reaparecendo” em contextos que lhes são geralmente adversos.

Tratava-se em delimitar no campo jurídico o processo pelo qual se definiriam as comunidades, no sentido de que o conceito se remetia ao que se pensava terem sido as revoltas contra a escravidão no período colonial, quando o quilombo foi definido pelo Conselho Ultramarino, em 1741, como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles”, em resposta aos movimentos que assolavam a colônia (LARA, 1996, p. 87 e 108).

Em 20 de novembro de 2003, foi sancionado o decreto n. 4.887,6 que veio regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras de quilombos. Essa legislação prediz a realização de procedimentos de auto definição com os elementos que indiquem a trajetória histórica das comunidades, sua relação com a terra e presumindo-se a ancestralidade negra. A Fundação Cultural Palmares mantém a responsabilidade de certificar os grupos. O decreto explicitou também a necessidade de relatórios e do laudo pericial para identificação dos grupos, depositando a titulação a cargo do INCRA. O diferencial que passa a vigorar é que os próprios sujeitos definem sua identidade a partir da organização social e pelos critérios construídos no seu modo de vida, concernentes às características de uso dos recursos e dos laços comuns aos seus integrantes que, tradicionalmente, estabeleceram.

## **2.2 Educação do Campo na Relação com a Educação Quilombola**

Através de suas reflexões revela a política do capital de negação dos direitos do homem do campo e faz uma alerta acerca disso, situando o agronegócio como sendo esse representante eficaz do capitalismo para explorar e expropriar os camponeses de suas terras, tornando os trabalhadores do campo excluídos da sociedade. Partindo desta realidade, o movimento de luta por uma Educação do Campo vem invertendo essa lógica através de suas lutas, acumulando um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, sendo esta, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo.

O estudo e análise da demanda da educação especial na educação escolar quilombola é importante uma vez podem auxiliar na implantação das políticas públicas, como explica Mantovani (2015):

Acesso, permanência e conclusão com sucesso são três premissas fundamentais da educação básica. Na educação escolar quilombola, por toda a especificidade que compreende, a garantia do acesso implica literalmente na chegada até a escola; a permanência exige uma discussão sobre as condições de ensino oferecidas pela escola, passando pela estrutura política e pedagógica e chegando até os docentes. Condições adequadas de permanência são o fator responsável pelo consequente sucesso escolar.

Assim, surgem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, em conformidade com as Resoluções CNE/CEB n° 1/2002 e CNE/CEB n° 2/2008, como fruto dessas lutas, bem como o Parecer CNE/CEB n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; a Resolução CNE/CEB n° 4/2010 que reconhece a Educação do

Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - (FONEC, 2012, p.14). O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo. Para efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

II – Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (FONEC, 2012, p.14-15). Originária do campo, a Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu das pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política, e a colocam como importante questão social e educacional. Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, inciso I, assegura a todos em idade escolar “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma ainda no inciso VII, § 3º, ser competência do poder público “recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

No Art. 210, a esta mesma Lei assegura que “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida.

Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido outorgada de forma marginal. Assim, as escolas quilombolas de origem campesina trazem consigo os dilemas de um grupo que estando no campo não veem materializados os seus direitos de viver e conviver dignamente como pessoas humanas, livres das amarras do capital.

### **2.3 Os Desafios da Educação Quilombola no Brasil**

No Brasil, o processo de conquista de direitos é ainda presente e a luta por justiça e educação remete à história da formação social brasileira. No contexto da primeira Constituição da República, o cidadão que se tinha ainda era dependente da “política do favor”. Segundo Carvalho (2006), o país nasceu sob o aniquilamento de povos, e isso contribuiu para que, mesmo após ter conquistado a independência, a nação não tornasse claramente definido o objetivo de inserir a cidadania como pressuposto para a sua existência: [...] os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos civis ainda não se falava, pois, a assistência social estava a cargo de Igreja e de particulares [...]. Não havia República de fato, nem cidadãos, tampouco um sentimento de nação, pois a escravidão mesmo quando abolida deixara um legado de desigualdade e exclusão. Um exemplo será a herança do trabalho manual como inferior. A história da educação brasileira terá como balizadora a formação de uma sociedade dualista, decorrente dos séculos de escravidão e que se desdobra para além desse período.

A lógica da escravidão estava em desacordo com as premissas da modernidade, do liberalismo, da liberdade do indivíduo, do domínio sobre seu próprio corpo e da vontade autônoma (SCHWARZ, 2012). Encontrava-se sob a lógica econômica de base colonial, produtora de matérias primas e agrária exportadoras. A divisão do saber e fazer, da lógica industrialista, da criatividade e da inventividade ficou restrita a um pequeno domínio social

A criação de uma escola unitária, que aproximasse o mundo do trabalho do mundo da escola, se realizara nesse período. As aspirações para uma melhor formação profissional, técnica e humanista, contudo, foram atendidas por meio de pacotes escolares de curta duração, no ensino noturno, com os exames e o ensino supletivo adaptado para facilitar a escolarização popular, políticas estas muitas vezes de caráter populista. A escola pública não contemplará uma grande parte da sociedade brasileira e, principalmente, deixa o negro à margem do direito à educação. Por isso, segmentos negros letrados estruturaram um movimento de organização, sobretudo a partir da criação da Imprensa Negra. São Paulo e Rio de Janeiro foram os principais centros dessa mobilização dos afro-brasileiros que, desde 1910, buscaram alcançar a cidadania que a abolição não concretizara. No tocante à escolarização, observa-se a ascensão de uma intelectualidade negra que reconhecia no domínio da escrita um meio para adentrar espaços sociais, entendendo que na prática, mesmo tendo garantido o direito dos libertos estudarem, a eles não eram oferecidas as condições necessárias para a escolarização (MACHADO, 2009). Porém um segmento social negro alcançará níveis de instrução criando as suas próprias escolas.

O ensino era oferecido por pessoas escolarizadas, que adentravam a rede pública gratuita, os asilos de órfãos e vagas nas escolas particulares. Segundo Passos (2010, p. 61-62), cursos noturnos foram criados a partir do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, em 1878, quando ocorreu um amplo debate sobre a educação para livres e libertos no município da Corte, sendo estabelecido que esse processo tivesse validade nacional. Segundo a autora, tal fato provocou a criação de cursos semelhantes em diversas províncias, surgindo ações de instrução primária e profissional de adultos. Porém não significou “que essas experiências tenham se universalizado para escravos e negros livres, pois em outras províncias, como, por exemplo, São Pedro do Rio Grande do Sul, era proibida a presença de escravos e de negros libertos e livres” (idem, p. 62). A oficialização da educação de jovens e adultos aparece em 1945, segundo campanhas mobilizadoras, que ensejavam a alfabetização atravessando décadas

No decorrer desse acontecimento, a universalização da educação e a preocupação com a educação popular será um processo muito lento e longo, continuando como uma dívida social até os dias atuais. Até a década de 1940, ainda havia muitos analfabetos no Brasil, em torno de 56%, chegando ao ano de 2010 com 9,6% (IBGE, 2012). Essa diminuição, embora represente avanços à universalização da educação, revela contrastes entre a alfabetização efetiva e os resultados do processo que expressam o analfabetismo funcional.

Contudo, priorizar e potencializar as possibilidades existentes tem como objetivo desenvolver mecanismos educativos no horizonte da emancipação, conforme Paulo Freire, para quem a escola é vida: [...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (FREIRE, 2006, p. 11) A escola não pode mais permanecer atuando perante os seus estudantes, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares.

Um dos avanços nesse sentido ocorre no âmbito das políticas afirmativas, com a aprovação da resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: Uma

proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político: Pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e de identidade das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2012, p. 26)

A política pública representa avanços significativos na história da educação brasileira, notadamente na forma como se inseriram os afrodescendentes não somente na escola, mas na própria sociedade que, desde o final da escravidão, tentou definir um lugar de ausência e esquecimento desse segmento.

Comunidades etnicamente declaradas acabam por transformar as assimilações sociais pelo reconhecimento amplo das identidades que fazem parte da diversidade cultural e étnica no país inserindo a educação quilombola no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar.

Os desafios postos para a educação escolar destinada aos estudantes quilombolas são amplos e antagônicos, pois o reconhecimento da especificidade é franco a partir da própria criação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, da atenção que tem sido levada às escolas quilombolas e às que não se encontram nesses territórios, mas que buscam atender as crianças das comunidades. Recursos financeiros, material didático específico e o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) revelam avanços. Contudo são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, envolvendo as condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e a formação docente.

### **2.3.1 Legislação da Educação Quilombola**

As deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que adota na Educação Escolar Quilombola como sendo desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. Que se orienta pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.

b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.

c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.

e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132)

Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. Além disso, de acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados como aqueles onde vivem comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros, e necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, territórios esses utilizados de forma permanente ou temporária.

### **2.3.2 Educação Quilombola Inclusiva**

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais em seu artigo 3º, parágrafos V e XI:

V – garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;  
XI - garantir nos programas e ações de inclusão social recortes diferenciados voltados especificamente para os povos e comunidades tradicionais; (BRASIL, 2007).

O documento final aponta, também, para a consolidação de “uma política de formação permanente” destinada aos professores desse nível de ensino, que devem ser licenciados/as. As ações de educação especial devem ampliar ao seu público-alvo de jovens

e adultos as “oportunidades de escolarização, a formação para a inserção no mundo do trabalho e a efetiva participação social”.

A oferta de Educação de Jovens e Adultos - EJA em horários alternativos ao diurno deve ser garantida a todos os estudantes. A implantação desta modalidade nas escolas indígenas é outro destaque, assim como a assistência a estudantes com dificuldades de aprendizagem e a oferta de recursos materiais e profissionais para o atendimento específico das necessidades educativas especiais.

Além disso, deve ser ampliado “o apoio técnico às secretarias estaduais e municipais de educação, movimentos sociais e populares que atuam com EJA”, visando à “melhoria da qualidade da educação oferecida a jovens e adultos”. Outros itens a serem destacados são: a garantia de condições de funcionamento, financiamento e recursos ao “programa Brasil Alfabetizado”; a oferta de atendimento educacional a migrantes; a garantia de “ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda voltadas aos estudante do EJA.” As políticas para esta modalidade devem contemplar “a intersectorialidade, controle social, concepções de EJA, formação de educadores/as, aspectos didático-pedagógicos, gestão pública e dados da EJA”. Estas dimensões são detalhadas no documento (CONAE, 2010b, p. 148-160).

O Plano Nacional de Educação atual, vigora no período de 2014-2024, constituído pela Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade. (BRASIL, 2015, p. 11)

O PNE 2014-2024 determina dez diretrizes classificadas em cinco grupos: superação das desigualdades educacionais, promoção da qualidade educacional, valorização dos profissionais da educação, promoção da democracia e dos direitos humanos e o financiamento da educação (SILVA et al, 2020). A lei nº 13.005/2014 pontua essas dez diretrizes para dar seguimento as perspectivas das metas e estratégias.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto -PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p.7-8).



A meta nº 4 da PNE 2014-2024 dispõe da garantia de Atendimento Especializado de Educação (AEE), numa pretenciosa adequação do sistema de educação inclusiva. A escolha do PNE vigente como documento de análise se deu pela atualidade das discussões acerca da educação e o comprometimento do que se espera alcançar em prol de mudanças satisfatórias no contexto educacional. (SILVA et al, 2020)

Diante disso, os resultados apontam para um Plano Nacional de Educação com um olhar sobre a coletividade, norteando perspectivas de crescimento progressivo à educação inclusiva, posto que há uma necessidade de maximizar os incentivos financeiros voltados para políticas de inclusão. Sobretudo, priorizar as dimensões formativas do profissional, adequando-os dentro do contexto escolar e suas pluralidades. (SILVA et al, 2020).

Uma das estratégias dessa meta compreende ser necessário “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”. O que se projeta, nesse sentido, é democratizar o ensino sobre tal medida que impeça os espaços escolares de não receber a pessoa com deficiência, transtornos ou superdotado por alegação de adequabilidade do sistema escolar. (SILVA et al, 2020).

*“Enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si,  
ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada;  
é por isso que os práticos são inabordáveis,  
e a referência objetiva da práxis,  
a priori minada.”*  
Theodor Adorno

### **3 A TEORIA E A PRÁTICA: INSEPARÁVEIS NA APLICAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Apresentamos como questão central a caracterização e implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Nesse sentido, nos ancoramos nos referenciais teóricos da Teoria Crítica. A nossa abordagem teórico-metodológica se dará mediante as contribuições dos pensadores da Teoria Crítica e seus comentadores. Dentro desse contexto, os resultados obtidos nesta pesquisa serão analisados e discutidos tendo a Teoria Crítica como fundamentação da pesquisa. Ao escolher a fundamentação teórico-metodológica Teoria Crítica, entendemos que ela se constitui o próprio método da pesquisa, assim Teoria e Práxis são indissociáveis.

A Teoria Crítica acredita que a educação pode resistir à violência, apartheid, discriminação e preconceito. A educação não é uma ferramenta neutra, porque as escolas têm o instinto de cultivar indivíduos morais e sociais na prática diária, para que possam operar de forma ideal além de seus princípios. Dewey (2001, p. 194) chamou a atenção para o fato de que as escolas devem sempre considerar as experiências dos estudantes no cotidiano, ou seja, para se estabelecer um mundo democrático, as escolas precisam se constituir como o espaço para essa experiência. Em termos de sua natureza moral e social, para construir a democracia como princípio político, as escolas devem considerar o ambiente e as condições sociais de seus estudantes, pois assim, eles podem se tornar agentes sociais.

O caminho para tornar uma sociedade mais justa e democrática passa por uma sociedade escolarizada, uma vez que, permite ao indivíduo ter pensamento analítico e crítico sobre as realidades sociais. Habitamos em um mundo onde diárias injustiças são cometidas, a escola como formadora de seres humanos questionadores, é a ponte para construirmos uma sociedade mais democrática e humanizada. (DEWEY; 2001, p.198)

A Teoria Crítica considera a elucidação do indivíduo sobre a sua circunstância de intermediário histórico da elaboração de suas condições de vida e dos vínculos coletivos aos quais está inserido, propondo originar as situações apropriadas a fim de mobilizá-lo para uma atitude reformadora. Adorno relata que, esse empreendimento não é um mero projeto da razão, mas, sim, uma tarefa com a finalidade de diagnosticar a realidade social, negar o estabelecido pela sua iniquidade, e criar uma consequente práxis social capaz de intervir na sua mudança (ADORNO, 1995).

As realidades vivenciadas por cada ser humano são diversas, cada indivíduo é completamente distinto, tanto em sua natureza quanto em circunstâncias de vida. Como se pode democratizar e se tornar uma sociedade mais inclusiva? Uma sociedade mais justa, mais democrática é formada a partir da formação da consciência verdadeira, através da geração de personalidades críticas e reflexivas, capaz de identificar as contradições e resistência às injustiças sociais.

Segundo Adorno, o indivíduo é construído através da totalidade da sua vida social, em um processo que precisa ser conhecido por ele, assim como, conhecer a si mesmo, suas opressões, e aprender a se libertar delas, para conceber sua autodeterminação. Adorno acredita

que a educação é capaz de libertar o ser humano da massificação e das condições sociais de dominação.

A educação atual não forma totalmente o homem, uma vez que, na sociedade industrial capitalista, a individualidade foi desmerecida e coletividade passou a ser valorizada, as diferenças entre os seres humanos foram niveladas a um ser igual. O homem de Adorno, sob o império da Indústria Cultural, perdeu sua essência, ou seja, a capacidade de subjetivação e, por isso, perdeu também a capacidade de solidariedade, de respeito, perdeu a dignidade. Essa abordagem coletivista precedeu o nazismo, o holocausto e os campos de concentração, uma vez que, provocou a formação de indivíduos alienados, sem capacidade reflexiva, crítica e subjetiva da realidade, dessa forma, aumentando a adesão a movimentos que negam as diferenças entre os seres, sem a devida consciência da individualidade. Assim, se reproduz na vida social o aparente como o válido, o falso como verdadeiro (ADORNO, 1985). Adorno direciona a concepção de educação para escola quando afirma que a educação deve ser uma educação para a não dominação. Uma educação que tenha a capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de trabalhar com o diferente, de arriscar, uma educação capaz de libertar de toda dominação e que oriente para a construção de um mundo mais correto, mais justo.

Mantoan (2008) enuncia que incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras. Conceber uma escola inclusiva provém de um comprometimento com a educação, engrandecendo e considerando as diferenças dos estudantes, respondendo às suas necessidades.

A ideia de uma sociedade inclusiva, declara Aranha (2004), se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Mantoan (2003) reitera que se almejamos uma escola inclusiva, é necessário que “seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

No entanto, existem inúmeros obstáculos para implementar e alicerçar a ideia de inclusão nas escolas. Damasceno (2006) relata que o professor é elemento chave na mudança que se faz necessária, visto que uma sociedade democrática demanda escolas verdadeiramente democráticas, portanto constituídas por indivíduos/professores livres pensantes e emancipados. Adorno (1995) anuncia a importância do papel do professor na estruturação de uma escola inclusiva, por meio de uma prática que supere os preconceitos e que seja levado em conta as demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes público-alvo da educação especial.

Parafraseando, a observação de uma lente ocular, esta que agrega a teoria e práxis, como itens inseparáveis, aproveitando assim para não agregar somente números ou somente métodos adequados ao agregar novos conhecimentos. Adorno (1995) refuta a monopolização de práticas que difamam e fadigam estratégias de análise, priorizando a humanização das ações. Imergindo, neste caso, no preparo de uma educação para o preparo de um sujeito e sociedade adaptável às mudanças, principalmente no ambiente escolar. Possibilitando assim a verdadeira democracia educacional, agora identificando o professor como sendo um ser livre, pensante e instigador. Ativamente ligado ao desenvolver de indivíduos sensíveis permissíveis da inclusão de grupos minoritários, que outrora foram excluídos, agora participes e ativos no coletivo, agregando seus conhecimentos.

### **3.1 Objetivos**

Assim, na expectativa de defrontar a esses questionamentos, este estudo objetiva, usando como parâmetro a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo:

- Caracterizar a execução das Políticas públicas de Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva e sua conexão com/na Educação do Campo/Quilombola em uma escola pública municipal do campo de Posse/GO com experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Caracterizar o Projeto Político-Pedagógico (aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros) de uma escola pública municipal do campo de Posse/GO, em relação às demandas por/de educação inclusiva de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Caracterizar as concepções dos professores de uma escola pública municipal do campo de Posse/GO, sobre a experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Identificar os desafios de uma escola pública municipal do campo de Posse/GO frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

### 3.2 Questões de Estudo

Identificados os objetivos, apresentamos as questões de estudo que nos mobilizaram a realizar a pesquisa:

- Há estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo nas escolas públicas municipais de Posse/GO? Quais tipos de necessidades apresentam? Como são identificados?
- Qual concepção de educação tem sido afirmada para o público-alvo da Educação Especial nas experiências das escolas do campo públicas municipais de Posse/GO?
- Quais aspectos pedagógicos e educacionais relacionados a Educação Especial na perspectiva inclusiva são encontrados no Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo/quilombolas, locus do estudo, nas escolas públicas municipais de Posse/GO?
- Há o AEE – Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recursos nas escolas do campo no município Posse/GO? Como funcionam?

Qual é percepção dos professores das escolas do campo do município de Posse/GO no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial?

- Quais ações, se existem, são desenvolvidas pelas escolas do campo para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

### 3.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Para realização do estudo, observamos caracterizar e identificar a realidade vivida diariamente pelo público-alvo da educação especial em conjunto com as ações tomadas para auxiliá-los no processo de aprendizagem. Foram entrevistados 6 Professores regentes e de Apoio, 1 Coordenadora Pedagógica além da Diretora da escola. Profissionais que atuam diretamente com os estudantes público alvo da Educação Especial nas Escola Municipal Carlos Bispo Alves de Posse/GO.

Quando nas análises de procedimentos a serem executados, inicialmente foi delimitado o lócus de estudo o município de Posse, uma vez que promovia a proximidade necessária para imersão no ambiente. Seleccionadas as 18 escolas municipais desse município, foram ainda consideradas as que possuíam relação com a educação do campo, observado que a escola do Assentamento Nova Grécia, estava fechada, debruçamo-nos sobre as unidades que comportam o público Assentado em território Quilombola, resultando em 3 sendo Escola Municipal Jose Pereira Dos Santos - Povoado Cachoeira, Escola Municipal Aureliano Ferreira Da Silva - Povoado Olho D'agua Da Lapa e Escola Municipal Carlos Bispo Alves - -Povoado Cachimbo, sendo que somente a última possui matriculados estudante público-alvo da educação especial.

Os procedimentos adotados começaram na identificação das unidades de Educação do Campo e ao mesmo tempo que possuam estudante público-alvo da Educação Especial, o projeto fora apresentado ao comitê de ética do Instituto Federal Goiano - IF Goiano em Goiânia para verificação da proposta da pesquisa. Apresentados os termos necessários o projeto foi aprovado em número de parecer 3.956.510. Mediante autorização, foi possível a coleta de dados, inclusive na aplicação dos formulários em entrevista, identificamos que não foi autorizado nenhuma aplicação de questionário com os estudantes, somente com a equipe da escola.

Observados os requisitos, foram levantados dados iniciais, por meio da SEMEC/Posse e Secretaria das Escola Rurais, observando as unidades que possuem estudantes público-alvo da educação especial matriculados, com laudo. Permeando a análise foram observados os dados computados no Sítio QEDu e Censo 2017 com o intuito de verificar possíveis desacordos com o apresentado e a realidade da unidade. Foram realizadas visitas até a escola para observação e aplicação dos questionários de caracterização Anexo I - Caracterização da Escola; Anexo II - Caracterização dos Profissionais e Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Sujeitos Participantes da Pesquisa, em conjunto com as entrevistas e conversas informais com professores, pais de estudante, membros da Comunidade, Coordenadora Pedagógica e Diretora.

Delimitando o projeto em etapas, executamos a Revisão literária, buscando os trabalhos já realizados e apresentados que aportem a discussão da Educação do Campo com a Educação Inclusiva. Em seguida foi feita a coleta e análise de dados divulgados pelo INEP, SEDUCE/GO, SEMEC/Posse e Secretaria da escola. Para somente assim, poder realizar as visitas e entrevistas *in loco*, observando as questões que influenciam no aprendizado dos estudantes. Posteriormente foram colhidos os dados que possibilitaram a construção de uma discussão, com base na Teoria Crítica, esta que não concorda com a análise unicamente qualitativa e/ou quantitativa e sim de uma forma completa.

### **3.4 Contextualizando A Região *Locus* Da Pesquisa: O Nordeste Goiano**

Segundo a SEGPLAN (GOIÁS, 2006) a Região Nordeste Goiano foi delimitada em função de sua homogeneidade em condições socioeconômicas e espaciais. Ocupa uma área de 38.726,364 km<sup>2</sup>, corresponde a 11,39% do território de Goiás. Esta é composta por 20 municípios: Alto Paraíso de Goiás, Alvorada do Norte, Buritinópolis, Campos Belos, Cavalcante, Colinas do Sul, Damianópolis, Divinópolis de Goiás, Flores de Goiás, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambaí, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, Posse, São Domingos, São João d'Aliança, Simolândia, Sítio d'Abadia e Teresina de Goiás. E conforme Santos e Castro (2016) a região possui 57 assentamentos rurais, com terras de menor valor produtivo, e desafios nas áreas de formação e equidade social.

Entendendo a importância da implantação de programas, políticas e ações de educação voltadas para o campo, como por exemplo, o conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, o governo vem lançando programas para esse público, como exemplo, temos o PRONACAMPO (BRASIL, 2012). Contudo, muitas vezes não é levado em consideração as peculiaridades e características do público atendido e da formação dos docentes para atuarem nessas áreas.



**Figura 2** - Regiões de Planejamento no Estado de Goiás

Fonte: Instituto Mauro Borges – IMB 2018.

A região Nordeste de Goiás é cortada pelas Rodovias Bernardo Sayao e Presidente Juscelino Kubitschek BR-020, ambas se iniciam em Brasília e partem sentido norte criadas principalmente para dar acesso da nova capital Brasília às outras regiões do país. A primeira, BR-010, compreende extensão de 1 959,6 quilômetros, seu ponto inicial fica no Distrito Federal perpassando o Goiás, Tocantins, Maranhão e Pará. A segunda, BR-020, passa pelo Distrito Federal e pelos estados de Goiás, Bahia, Piauí e Ceará possui 2.038 quilômetros, possibilitando um trajeto mais curto de Brasília a Fortaleza.



**Figura 3** – Rodovias BR-010 e BR-020.

Fonte: Diego Gabriel 2020 Adaptado de Goiás Turismo, 2014.

O Nordeste Goiano abrange 20 municípios, sendo dividido em duas Microrregiões a primeira intitulada Chapada dos Veadeiros compreende os municípios: São João da Aliança, Alto Paraíso, Colinas do Sul, Nova Roma, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás, Teresina de Goiás e Campos Belos e a segunda Vão do Paranã com área 17.389,1032 Km<sup>2</sup>.



**Figura 4** - Região de Planejamento Nordeste Goiano.

Fonte: IMB (2018).

Compondo uma população de 107.311(CENSO 2010), o Vão do Paranã é composto por 12 municípios que também integram a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE-DF, devido à proximidade territorial, econômica e viária para exportação de insumos, tendo como município mais populoso a cidade de Posse/GO, ainda integram as cidades Alvorada do Norte, Buritinópolis, Damianópolis, Divinópolis de Goiás, Flores de Goiás, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambai, São Domingos, Simolândia e Sítio D’Abadia.

### 3.5 O Município de Posse

De acordo com o site do IBGE (2017) no início do século XIX, fundado por imigrantes nordestinos o então chamado Arraial de Posse formado por prioritariamente imigrantes nordestinos que fugiam da seca a procura de terras para o cultivo de cereais. A região foi batizada pelo nome de Buenos Aires, onde haviam também muitos descendentes de Argentinos, e se localizava na confluência do Rio Prata com o Corrente. O pastoreio, o curral, a lavoura e o engenho constituíram as bases econômicas da povoação.

O uso indevido dos rios expandiu a doença Malária provocando a decadência do povoado, logo nos primeiros anos de sua fundação, por isso muitos deles se retiraram para a zona da chapada, aos pés da Serra Geral ou das Araras. Forma-se então um novo povoado, batizado de Posse, devido ao “apoderamento” da área à margem do Córrego Passagem dos Gerais (Mapa 1). Com o desenvolvimento de indústria rural, agricultura e criação de gado, o povoado torna-se distrito em 1855, ligado ao município de São Domingos. E em 1872



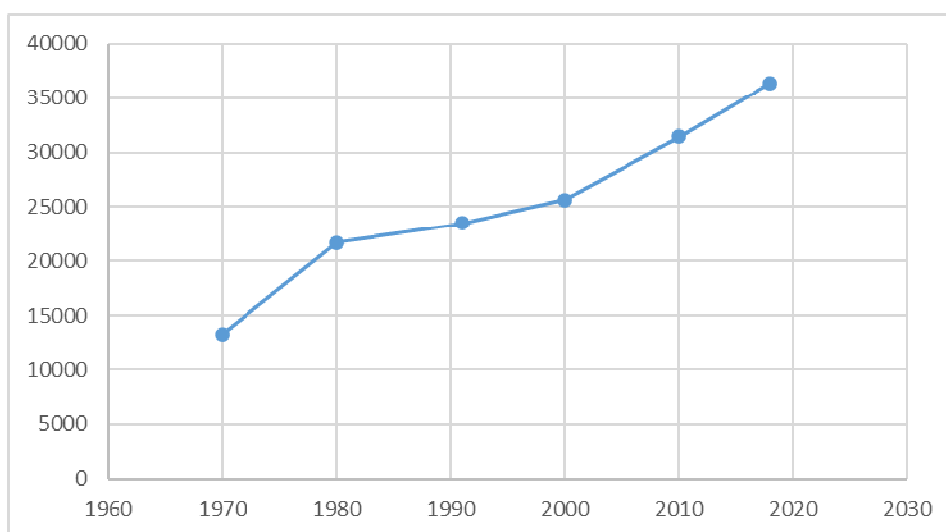
emancipa-se tornando município com a denominação Nossa Senhora Santana de Posse, mais tarde mudado para Posse, o nome original. No final da década de 1970, o desenvolvimento da cidade foi impulsionado com a inauguração da rodovia Brasília - Fortaleza, que passa pelo município.



**Figura 5** – Localização do município de Posse/GO.

Fonte: Cidades do meu Brasil (2020)

A cidade teve grande desenvolvimento nos últimos 10 anos passando de 25.696 (CENSO 2000) população para 31.419 (CENSO 2010) com previsão para 36.375 pessoas, devido a sua proximidade com o Oeste Baiano região que tem se tornado responsável por 40% da Região Nordeste do País, com a instalação de grandes fazendas produtoras de grãos, sendo a soja o principal produto e em menor escala, tem-se a produção de feijão, café e arroz irrigados, além de milho e algodão, em rotação com a soja. Assim segundo a SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC – Ministério da Educação (2018) *“A entrada da soja no Oeste baiano marca o início de uma produção agrícola com caráter mais moderno e empresarial, que até os anos 80 tinha um perfil de subsistência. Com isso, grandes indústrias de esmagamento, beneficiamento e processamento de grãos, tais como a Ceval, Cargill e Olvebessa, deslocaram-se para a região.”*



**Gráfico 1** - Evolução demográfica do município nos últimos Censos.

Fonte: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br>.

Promovendo esse grande crescimento populacional para a região advinda da imigração de Gaúchos para a cidade, transformando-a em polo regional econômico e de serviços para os outros municípios circunvizinhos. Sendo responsável pela formação de estudantes possuindo a única Universidade num raio de 200 km, UEG – Universidade Estadual de Goiás, Unidade do Instituto Federal Goiano, instituto referência em cursos nas áreas de Agropecuária. Além de agências bancárias, Universidades e Faculdades Particulares, Unidade do Instituto Médico Legal, Unidade de Saúde Especializada – USE, Batalhão de Polícia Militar Regional dentre outros.



**Figura 6** – UEG campus Posse/GO.

Fonte: UEG (2020).

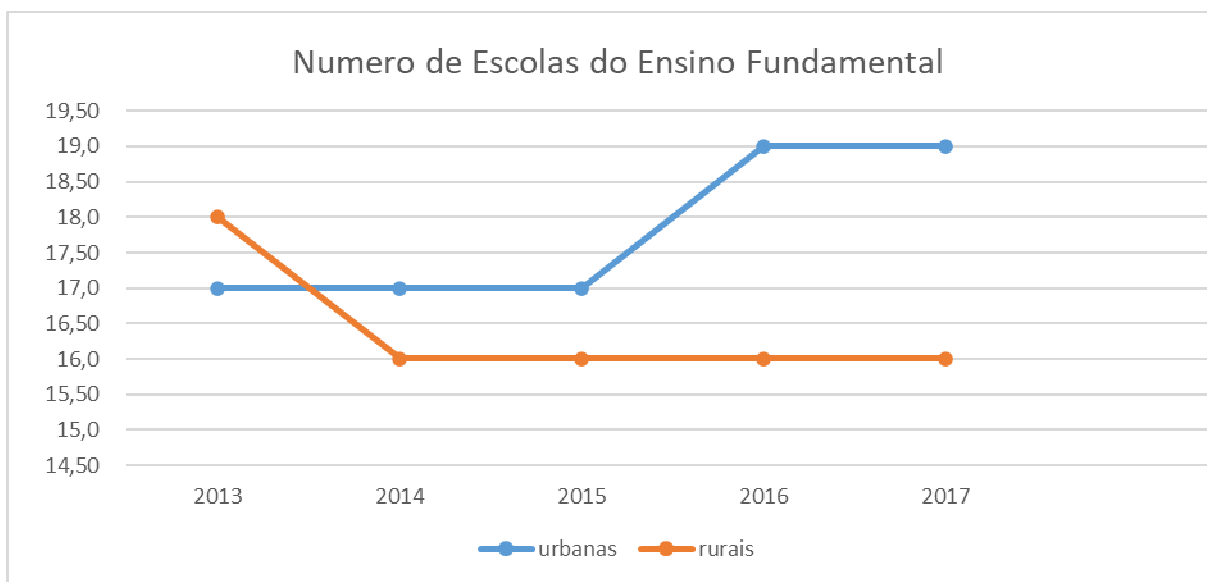
### 3.5.1 A Educação na Rede Municipal de Posse

A rede mantenedora Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, houve pouca variação no número de unidades escolares de Posse nos últimos 5 anos, porém é

necessário ressaltar que houve uma redução no número de Escolas Rurais e aumento nas unidades urbanas, conforme gráfico abaixo, mas fato observar que o município manteve, com exceção do ano 2014 onde reduziu para 33 escolas, o quantitativo de 35 escolas. Sendo uma de suas unidades o Colégio Municipal Castro Alves, de acordo com G1 (2011):

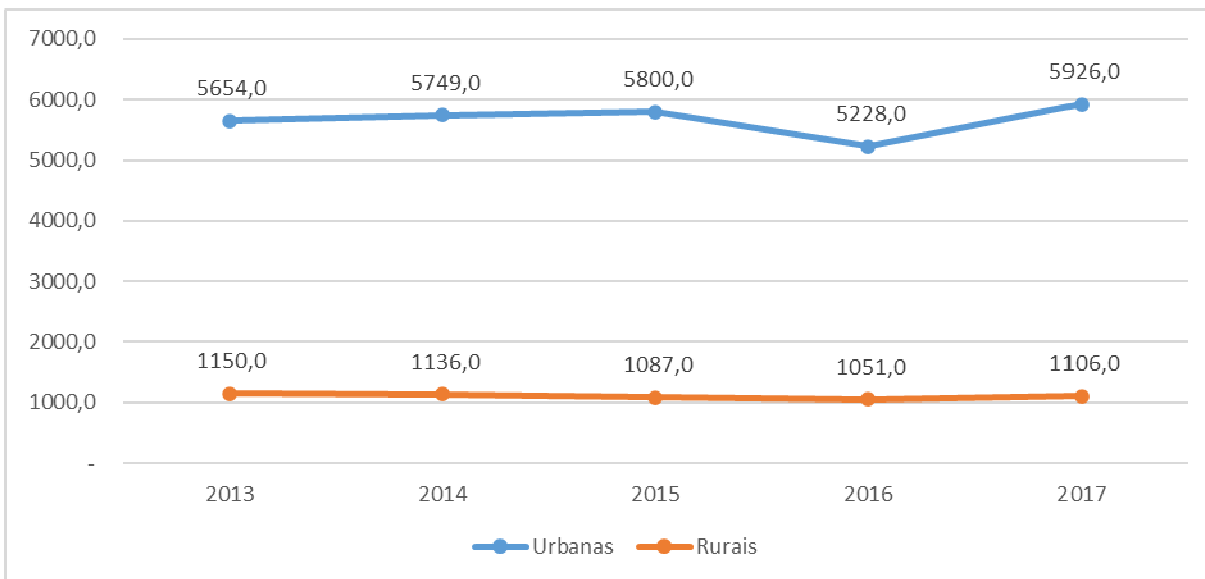
[...] que fica em Posse, a 530 km de Goiânia, conseguiu a melhor pontuação entre as escolas públicas de Goiás no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM em 2010. A instituição apareceu na 1ª colocação no ranking das escolas públicas de Goiás.

Em 2013, o número de escolas rurais (18) do Ensino Fundamental no município de Posse/GO era superior ao de escolas urbanas (17). No entanto, no decorrer do ano de 2014, verificou-se que esse fenômeno foi invertido, houve redução do número de escolas rurais para 16 unidades, enquanto as unidades escolares urbanas se mantiveram estável até 2015, onde foi acrescida de mais uma unidade. Portanto, no exercício de 2017, o município de Posse/GO constava com 19 escolas urbanas de Ensino Fundamental, em detrimento de 16 escolas rurais.



**Gráfico 2** - Evolução do quantitativo de escolas da rede.  
Fonte: Censo (2017)

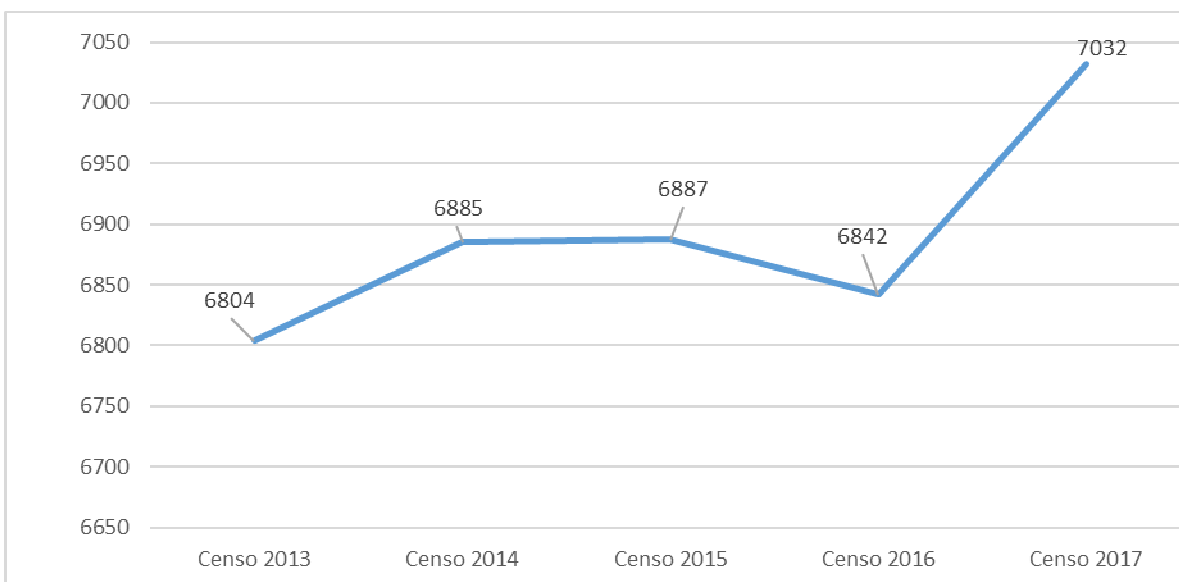
No Gráfico 3, podemos perceber que o número de matrículas no Ensino Fundamental de Posse/GO, manteve-se relativamente estável com o passar dos anos. Nas escolas urbanas ocorreu, em 2013, 5.654 matrículas. Nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 houve respectivamente, 5.749, 5.800, 5.228, 5.926 matrículas. Nas escolas rurais percebe-se uma variação ainda menor no número de matrículas, figurando, 1.150, 1.136, 1.087, 1.051, 1.106, respectivamente, para os anos de 2013 a 2017.



**Gráfico 3 - Número de matrículas no Ensino Fundamental em Posse.**

Fonte: Censo (2017).

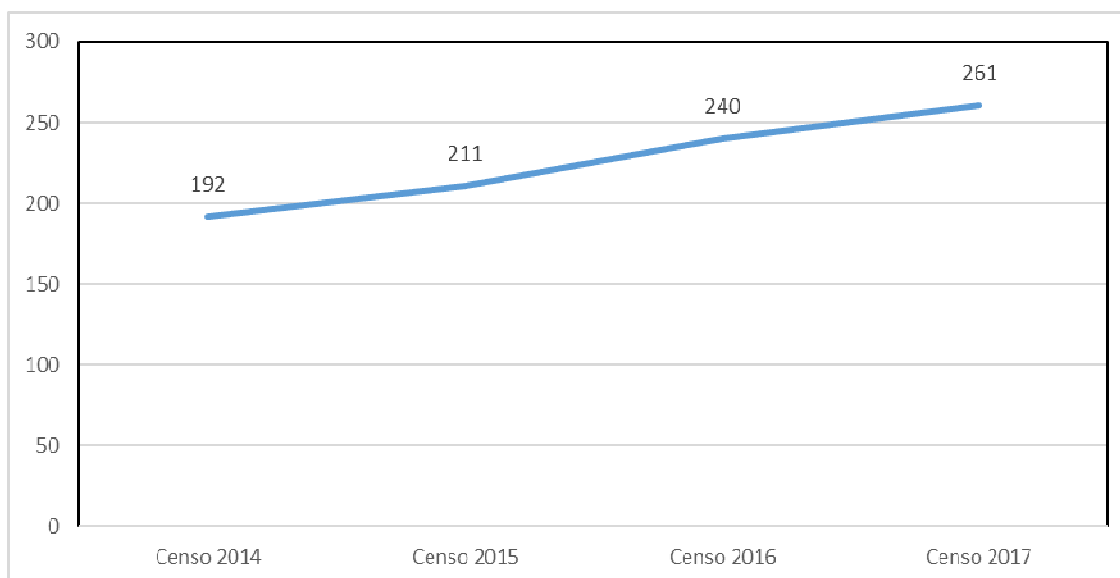
De acordo com o censo 2017, o número de matrículas escolares no município de Posse/GO teve tendência positiva de crescimento entre os anos de 2013 e 2017. Entretanto, no ano de 2016, o número de matrículas apresentou uma pequena queda, com 6.842 matrículas contra 6.887 do ano anterior, seguida de grande elevação no ano de 2017 com 7.032 estudante matriculados.



**Gráfico 4 - Números de matrículas no Município.**

Fonte: Censo (2017).

O número de matrículas executadas em Posse/GO para estudantes público-alvo da educação especial também apresentou tendência positiva para o período de 2014 a 2017. De 192, em 2014 elevou-se para 261 matrículas em 2017.



**Gráfico 5 - Matrículas de estudantes público-alvo.**

Fonte: Censo (2017)

A Rede Municipal de Ensino de Posse em 2017 conta com as escolas, de acordo com a tabela abaixo, atendendo o público de Creche até Ensino Médio.

**Quadro 6 - Unidades escolares urbanas em Posse.**

<b>NOME DA UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>PÚBLICO ATENDIDO</b>
CEMEI - Gotinha Magica	Creche
CEMEI - Maria de Oliveira Silva Casinha Feliz	Creche
	Pré-Escola
Escola Municipal Primeiros Passos	Pré-Escola
Escola Município Dr. Joaquim Pereira da Costa	Pré-escola
	Anos Iniciais
Escola Municipal Eva Rosa da Silva	Pré-escola
	Anos Iniciais
Escola Municipal Professora Avani Pereira da Rosa e Silva	Anos Iniciais
	Anos Finais
Escola Municipal Professora Maria Leite De Almeida Nascimento	Anos Iniciais
	Anos Finais
Colégio Municipal Castro Alves	Anos Iniciais
	Anos Finais
	Ensino Médio

Fonte: SEMEC/Posse (2018).

As 10 escolas da Zona Rural de Posse/GO são dirigidas pela Professora Vânia Maria de Oliveira, que fica sediada na Secretaria de Educação e Cultura – SEMEC/Posse,

onde também ficam as Secretarias, motoristas, departamento pedagógico além da equipe de Tutores. Permanecendo nas unidades as Coordenadoras Pedagógicas, Professores, Serviços Gerais e Motoristas escolares.

**Quadro 7 - Escolas do campo.**

NOME DA UNIDADE ESCOLAR	PÚBLICO ATENDIDO
Escola Municipal Ambrósio Ferreira Da Hora (Jatobá)	Pré-Escola
	Anos Iniciais
	Anos Finais
Escola Municipal Carlos Bispo Alves (Cachimbo)	Pré-Escola
	Anos Iniciais
	Anos Finais
Escola Municipal Joaquim Gomes Dos Santos (Prata)	Anos Iniciais
	Anos Finais
Escola Municipal Severino Pereira Dos Santos (Baco Pari)	Pré-escola
	Anos Iniciais
Escola Municipal Aureliano Ferreira Da Silva (Olho D'água Da Lapa)	Pré-escola
	Anos Iniciais
Escola Municipal Fausto Barbosa De Sousa (Barbosilândia)	Pré-escola
	Anos Iniciais
Escola Municipal Matias Pinheiro Lemos (Impueiras)	Pré-escola
	Anos Iniciais
	Anos Finais
Escola Municipal/Estadual Nova Vista	Pré-escola
	Anos Iniciais
Escola Municipal Jose Pereira Dos Santos (Cachoeira)	Pré-escola
	Anos Iniciais
	Anos Finais
Escola Municipal Rodovilândia	Pré-escola
	Anos Iniciais

Fonte: SEMEC/Posse (2018).

A região possui quatro escolas sediadas em comunidades Quilombolas, reconhecidas recentemente: Escola Municipal Aureliano Ferreira da Silva (Figura 7) no Povoado Olho D'água da Lapa; Escola Municipal Jose Pereira dos Santos no Povoado Cachoeira, Escola Municipal Severino Pereira dos Santos no Povoado Baco-Pari e Escola Municipal Carlos Bispo Alves no Povoado Cachimbo.

A fazenda Olho d'Água da Lapa, sob o decreto nº 01 de março de 1978, deu início a Escola Municipal Aureliano Ferreira da Silva, baixado pelo Prefeito José Eliton de

Figueiredo, que alguns anos depois construiu um prédio em um terreno doado por Aureliano Ferreira da Silva. A reestruturação organizou a escola à atender estudante de Creche, 1º, 2º e 3º anos, evitando o transporte de estudante muito pequenos, por isso esses são do próprio povoado. A conquista deste povoado foi na Portaria Nº 180 onde o Presidente da Fundação Cultural Palmares, registra e certifica a Comunidade Olho d'água da Lapa como comunidades que se auto definem como remanescentes de Quilombo.



**Figura 7** - Fachada da Escola Aureliano.

Fonte: Diego Gabriel (2019).

O perfil do alunado é de baixa renda, proveniente de famílias que vivem com dificuldades financeiras, sociais e culturais. Provenientes desse meio cultural apresentando baixo letramento e nível cognitivo, precisando a escola ir de encontro a suprir essa lacuna, volta-se à comunidade escolar, valorizando o que eles têm a oferecer à escola em compromisso com escolaridade dos seus filhos. (Projeto Pedagógico da Escola, 2018)

A Escola Municipal Jose Pereira dos Santos (Figura 8) está inserida no povoado da Cachoeira II, foi criada pela Lei nº 191 de 10 de novembro de 1988 e recebeu esse nome devido ao próprio doador do terreno Sr. José Pereira dos Santos. Esta escola possui acompanhamento pedagógico através da Secretaria Municipal da Educação, os estudantes são provenientes de povoados como Caiçara, Lagoa da prata, Cachoeira II e III, Fazendas JBJ e Covas.



**Figura 8** - Fachada da Escola José Pereira.

Fonte: Diego Gabriel (2018).



A Escola Municipal Severino Pereira Dos Santos (Figura 9) está inserida em um Quilombo reconhecido pela Fundação Cultural Palmares que registra e certifica as comunidades desde 20 de março de 2006. Os estudantes são provenientes do próprio povoado Baco-Pari descendentes de quilombolas, com uma cultura própria, pouco acompanhamento dos pais, ficando o trabalho escolar reduzido somente à sala de aula deixando a desejar o acompanhamento cognitivo por motivos que eles mesmos não tiveram oportunidades de continuar estudos, ficando estagnados na maioria, só em assinar o seu próprio nome.



**Figura 9** - Fachada da Escola Severino.

Fonte: Diego Gabriel (2019).

Esta unidade escolar levou este nome Severino Pereira dos Santos em homenagem à Severino que foi morador muito querido pela comunidade local, um bom feitor, apesar de sua condição financeira abastada se mostrou muito humilde e sempre ajudava a todos. A unidade oferece a Pré-Escola e 1º Fase com nível de 1º ao 3º ano multisseriado, tendo como tendência pedagógica os fundamentos e princípios da Educação do Campo, ou seja, um ensino que propicia ao morador do campo o respeito ao seu espaço de produção cultural.

Existem duas versões para a origem do nome do povoado, Cachimbo, a primeira seria a existência de uma gruta com o formato de um cachimbo e a segunda fala sobre um viajante que pousou nesta região e segundo dizem, ele foi devorado por uma onça e no lugar onde estava restou só um Cachimbo em cima de uma pedra.

A Escola Municipal Carlos Bispo Alves (Figura 10) foi inaugurada no ano de 1990 na administração do então prefeito Dr. Joaquim Pereira da Costa Sobrinho, construída num terreno doada pelo Senhor Domingos Bispo Alves o nome dado a esta instituição foi em homenagem ao pai do doador. Com a reformulação ocorrida na Rede Municipal de Ensino de Posse no início de 2018, a escola nucleou e recebe estudantes de Jardim I a 9º anos transportados do Quilombo Baco Pari, além Povoados Fazenda Luiz, Olho d'água, Trombas, Brejinho, Extrema, Poço, Periquito e moradores dos arredores.





**Figura 10** - Frente da Escola Municipal Carlos Bispo Alves.

Fonte: Diego Gabriel (2019).

A referida escola configura-se na saída sudoeste da cidade próximo a GO-446, estrada que liga Posse/GO a Iaciara/GO. Sendo a maior escola da Zona Rural a unidade escolar possui: Cantina, Sala de coordenação, Pátio coberto, Sala de informática, 06 salas de aula, 3 banheiros: 2 para estudantes e 1 para funcionários.

### **3.6 Contexto Social e Econômico da Escola Locus do Estudo: Escola Municipal Carlos Bispo Alves**

As Comunidades Remanescentes de Quilombos padecem com o estigma étnico-racial, poucas pesquisas são voltadas para essa comunidade, conhecemos rasamente as práticas e cultura desta população que habita no Cerrado. Por sua vez, suas terras são alvo de constante disputa territorial e muitas vezes, são abandonadas pelo Estado. Desde o período de extrativismo mineral, muitas comunidades resistem, enquanto outras se estabelecem atraídas por uma nova atividade econômica. (NOGUEIRA, 2010)

O Cerrado é composto pela influência de várias culturas devido a migrações, deslocamentos de alguns grupos e fixação de outros. A cultura regional foi sendo construída com a influência de diversos grupos populacionais, como índios, paulistas, baianos, negros aquilombados ou não, atraídos pelos diversos ciclos econômicos presenciados pelo Cerrado (monocultura, pecuária, extração de ouro e outros minerais), dessa miscigenação ocorreram trocas de saberes sobre a lida com a terra e a extração de recursos. (NOGUEIRA, 2010)

O homem negro teve grande influência na formação étnica, socioeconômica e cultural no Estado de Goiás. Sua entrada no Cerrado inicia-se com as bandeiras colonizadoras, seguindo o movimento minerador do ciclo do ouro e, mais tarde, o movimento migratório dos mineiros, baianos e outros, em busca de terras para lavoura e pastagem para o gado. (BAIOCCHI, 1983, p. 17)

A Escola Municipal Carlos Bispo Alves está localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo Baco Pari, na qual enfrenta atualmente grande vulnerabilidade

socioambiental e econômica. A população local possui acesso aos alimentos, essencialmente, através da compra, portanto, é dependente de mercados externos. Corroborando a situação, a região sofre com constantes secas, reverberando no baixo volume de água do rio que os abastece, que por sua vez, afeta a produção agrícola. Situação indigna, também, é a utilização de água salobra para consumo, com muito salitre. A população não possui água encanada, e a baixa qualidade da água afeta a saúde dos moradores, assim como a dinâmica de sua cultura alimentar. (GOMES, 2017)

A Comunidade Remanescente de Quilombo Baco Pari fica localizada na cidade de Posse (GO), cerca de 20 quilômetros do município, o acesso é precário por meio de uma estrada de chão sem manutenção. A comunidade se encontra no Vale do Paranã, com área aproximada de 3.147,4885 hectares. Os primeiros habitantes foram um grupo familiar (pais, avôs, tios, primos, etc), composto por negros vindos de Macaúbas (BA) por volta de 100 atrás, que foram atraídos em busca de trabalho e terras férteis para a lavoura. O histórico da comunidade foi quase totalmente perdido, pela falta de registros das dificuldades sofridas no início do povoado. O presidente da Associação Quilombola Comunidade Baco Pari (Figura 12) e bisneto de um dos primeiros migrantes, Izaias Cardoso da Silva, 46 anos, relatou que os primeiros habitantes levaram um mês caminhando de Macaúbas (BA) para Posse (GO):

*“Foram 30 dias de viagem, vieram a pé, na casca do burro e do jegue, trazendo as crianças e as cargas. O povoado é certificado pela Fundação Cultural Palmares desde 2006 e a Associação Quilombola Comunidade Baco Pari desde 2004, apresenta boa organização, porém luta pelo acesso à água.”(GOMES, 2017)*



**Figura 11** - Placa de Inauguração do Centro Comunitário.

Fonte: Acervo Pessoal (2019).

O povoado é formado por 53 casas, a maioria de alvenaria, devido ao programa estadual de combate ao barbeiro. Muitas vezes, habitam mais de uma família por casa, com bastante crianças. As casas não possuem banheiro e a cozinha é externa, composta por um fogão a lenha, tradição preservada pelo sabor da comida preparada desta forma e também pela economia do gás de cozinha. A população não conta com rede de esgoto e apenas uma pequena parcela possui fossa séptica. A água consumida pela comunidade chega apenas semanalmente, advinda do poço artesiano do povoado vizinho. Essa água é salobra e imprópria para consumo. O caminhão-pipa, igualmente, não chega para abastecer a comunidade com frequência, por isso a água precisa ficar armazenada até o próximo abastecimento (Figura 11). Portanto, Baco Pari enfrenta períodos sem acesso algum à água,



o que afeta diretamente nas atividades de subsistência, além de gerar muita tensão na comunidade. (GOMES, 2017)



**Figura 12** - Caixa d'água usada para armazenamento da água.

Fonte: Diego Gabriel (2019).

O povoado é banhado pelo rio Prata, que está a três quilômetros de distância, no entanto, não existe projeto para captação de suas águas até a comunidade. De acordo com Gomes (2017), atualmente, o volume de água deste rio, historicamente usado pela comunidade, também está comprometido, um dos motivos que foram ressaltados foi a intensa atividade agrícola por regiões vizinhas.

Gomes (2017) relatou o decréscimo da atividade agricultora local. O plantio na comunidade não é possível pela falta d'água, gerando grande vulnerabilidade socioeconômica. Quando existe, cultivam mandioca, cana, milho e feijão. O milho e cana são usados no trato com os animais, a mandioca e o feijão para alimentação humana. A produção de farinha e rapadura se tornou escassa com o passar dos anos.

De acordo com Gomes (2017) a criação de animais variou bastante nos relatos. A escassez de chuva forçou a redução da criação de animais, devido à dificuldade em alimentá-los. Famílias mais “abastadas” ainda criam galinhas e porcos, o primeiro apenas para consumo próprio, o segundo, por vezes, também é comercializado. Raras famílias possuem criação de gado, no qual é utilizado tanto para consumo local quanto para comércio. A produção de leite, e, portanto, de queijo, é muito rara, apenas os antigos ainda o sabem fazer.

O programa social “Bolsa Família”, representa a principal fonte de renda da população entrevistada por Gomes (2017). Com o enfraquecimento da produção agrícola, a

população passou a fazer compras externas a comunidade. A pesca e caça, também se esvaíram com o tempo, estimulada tanto pela proibição, quanto pelo desaparecimento dos peixes e animais de caça devido ao desmatamento. No geral, comem carne com pouquíssima frequência, e o consumo de legumes e verduras têm sido cada vez menos regulares. Praticamente não se produz alimentos na comunidade, comprometendo a cultura local, além da segurança alimentar e nutricional.

A Escola Municipal Severino Pereira, muito precária, possuem cerca de 60 estudantes da pré-escola à 4ª série em 2 salas multisseriadas. A Escola passa pelos mesmos problemas de falta de água e diversas vezes, falta merenda, devido as compras não ocorrem mais na cidade de Posse. Como pensar em educação de qualidade, equidade e respeito, se não possibilito aos estudantes, as mesmas oportunidades.

*“As políticas públicas de educação e o movimento de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas públicas pressupõem que a educação é um direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência, contribuindo assim para a possibilidade de escolas democráticas, como também de uma sociedade justa e humana”.*  
Valdelucia costa

#### **4 UM OLHAR SOB A INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE POSSE-GO**

As reflexões e questionamentos levantados anteriormente no que concerne ao funcionamento da educação especial na educação do campo na cidade de Posse foi analisada por meio de uma investigação de caráter analítico, a partir da qual foram realizadas entrevistas com professores, levantamento de dados que evidenciam quem são os sujeitos da educação especial, obtidos por meio da secretaria de educação do município e confirmados junto a cada escola.

A razão dessa identificação justifica-se não somente pela necessidade de ter dados concretos para conferir o modo como se organiza a educação especial na modalidade de campo, mas também para identificar quais são os sujeitos desse segmento e a importância dada a eles. Para tanto, a primeira etapa dessa análise se pautou na identificação de quantos alunos público-alvo da educação especial há na zona rural de Posse.

**Quadro 8** - Número de matrículas de estudantes com necessidades específicas.

Escolas de educação no campo	Nº de alunos PAEE
Escola Mul. Carlos Bispo Alves – Cachimbo	4
Escola Mul. Fastou Barbosa de Sousa – Barbosilândia	4
Escola Mul. Ambrósio Ferreira da Hora – Jatobá	5
Escola Mul. Povoado Rodovilândia – Rodovilândia	2
Escola Mul. Joaquim Jose dos Santos – Nova Vista	2
Escola Mul. Severino Pereira dos Santos – Baco Pari	1
Quantidade total de alunos	19

Fonte: SEMEC/Posse 2018

O contexto das escolas do Quadro 8 são diversos, mas elas guardam entre si a similitude de se localizarem em povoados da cidade, onde há a oferta de educação especial. Para caracterizar a análise deste estudo, foram considerados três importantes elementos: estrutura das salas de aula; formação profissional dos que lidam com os alunos da educação especial; processo de desenvolvimento pedagógico.

A respeito disso, destaca-se a abordagem de Silva (2014), segundo a qual o processo de formação dos alunos da educação do campo é influenciado por fatores como relação dos conteúdos temáticos com a realidade deles, sendo imprescindível a busca pelo diálogo com saberes e cultura locais. Nesse ponto, ainda que se trate de educação especial, a relação com o objeto de aprendizagem deve seguir esta mesma linha, sob pena de a formação teórica não fazer sentido diante da vivência prática destes alunos. Em razão disso, este estudo buscou identificar também durante a pesquisa essas relações de aprendizagem.

Quando dizemos: Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à

história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

Como o observado por Kolling, Cerioli e Caldart (2012), a ampliação do direito a educação também precisa ser visto às comunidades do campo, os caracterizando com indivíduos e instigando sua continuidade naquele ambiente, outrora que uma vez percebendo sua factível continuidade naquele local, o camponês opta por manter-se naquele ambiente.

#### 4.1 Um Olhar sob a Comunidade Quilombo Baco Pari e o Povoado Cachimbo

Vê-se necessário destacar que, somente são considerados remanescentes as comunidades que identificam trajetória histórica, ligada a relações territoriais, observando sua ancestralidade negra, sendo necessária a auto definição da comunidade, sendo o reconhecimento destes territórios recentes através da Portaria Fundação Cultural Palmares nº 180 de 17/07/2018; Norma Federal - Publicado no DOU em 19 julho de 2018 –*Registrar como Comunidade que se autodefine remanescente de Quilombo, Comunidade Olho D’Água da Lapa situada no Município de Posse, no Estado do Goiás.* (MEC, 2001)

A identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras da comunidade como remanescente de Quilombo ocorreu por meio da Portaria INCRA nº 15 de 06 de janeiro de 2011 Norma Federal - Publicado no DOU em 07/01/2011 - *Reconhece e declara como terras da Comunidade Remanescente de Quilombo de Baco Pari*, titulada uma área de 3.147,4885 ha, situada no Município de Posse, no Estado do Goiás. (MEC, 2001)

A história destes povos na região se inicia quando no período colonial os escravos, advindos da África Central, fugiram das minas de ouro se refugiaram no território Kalunga, hoje, região dos municípios Cavalcante, Teresina de Goiás, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, Iaciara, Guarani de Goiás e Posse. (MEC, 2001)

O povo Kalunga foi se estendendo pelas serras em volta do Rio Paraná, por suas encostas e seus vales, que os moradores chamam de vãos. Como viviam em propriedades mais ou menos isoladas, as famílias se distribuíram com largueza por aquelas terras [...] a região da Contenda e do Vão do Calunga, o Vão de Almas, o Vão do Muleque. (MEC. 2001)

De acordo com o material do MEC, os primeiros residentes Quilombolas em Posse/GO, migraram dos territórios *Kalungas* de São Domingos familiarizando-se em Baco-Pari e estendendo-se para os povoados de Olho D’Água da Lapa e Cachoeira.

Ao chegar na comunidade Baco Pari Advindo da saída pelo centro histórico de Posse, onde o acesso é possível por estrada de chão, o simples identificar as semelhanças entre os povoados e fazendas próximas, confirma os relatos de ancestralidades. Uma vez que a maioria das casas (Figura 13) estão em situação precária, não há rede de esgoto e o abastecimento de água para consumo é feito por carro-pipa. (GOMES, 2017)





**Figura 13** - Residência na comunidade.

Fonte: Diego Gabriel (2019).

A comunidade é assentada em terreno arenoso, quase toda a área do município, sendo composta por vegetação predominantemente de terras áridas (Figura 14). A falta de terras, emprego e escassez de água, dificultam a permanência das famílias na região e muitas delas emigraram para a Bahia ou Brasília, de acordo com Sr. Isaias, atual presidente da Associação Quilombola Comunidade Baco-Pari. A reivindicação mais proeminente dos residentes é possuir acesso à água, no objetivo de preservar sua cultura, consequentemente o desenvolvimento da identidade, valores e práticas tradicionais ligadas a Cultura. *“A nossa maior dificuldade é a água, pois a água do córrego é salobra, não dá para beber e usar em casa, então ficamos reféns dos caminhões Pipa”* relata o Sr. Isaias.





**Figura 14** - Arvore Flamboyant sobrevive a seca nas proximidades do Povoado.

Fonte: Diego Gabriel (2019).

As primeiras famílias da povoação são descendentes da família do senhor Honório Pereira, que migraram para a região em busca de trabalho e terras férteis. Com o passar do tempo os descendentes foram se espalhando para toda a região, o nome advindo do Bacu Pari fruto antigamente comum, hoje muito escasso. (MEC, 2001)

Atualmente, muitos descendentes de quilombola, residem em Posse/GO, na esperança de melhora nas condições de vida, porém os mesmos se veem em bairros e setores de classe socioeconômica baixa, uma vez que com sua escolaridade baixa, muitos não aspiram perspectiva de vida melhor e por isso permanecem em dificuldades, não se inserem, ou estão em subempregos, impedindo sua ascensão social. (MEC, 2001)

A subsistência alimentar se baseia no trabalho agrícola, o cultivo e colheita de produtos, o milho, cana, mandioca e feijão servem tanto para alimento quanto para alimento dos animais. Porém, devido à escassez das chuvas e debilidade do solo, não é possível criar muitos animais devido aos custos de manutenção, o maior quantitativo está na criação de galinhas. As criações Caprina, Bovina e suína se restringem a pouquíssimas famílias, e estes são usados tanto para comércio quanto para consumo próprio e da comunidade em festas religiosas. (GOMES, 2017)

As comidas típicas em festas, casamentos, folias, pousos, festividades religiosas são: o feijão tropeiro, farofa de feijão, carne cozida ou assada, além da típica galinhada regional. Além ainda do costumeiro café com farofa de frango, na recepção dos visitantes, há de se observar que a carne suína é pouco consumida, uma vez que a carne de boi é priorizada. (MEC, 2001)

*“A terra é base, em todas as suas tradições, a luta por ela é legítima. Seu direito de buscar pela melhor qualidade de vida, não pode significar deixar de lado suas práticas”,*



relata a Professora Martha Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Carlos Bispo Alves legitimando, mais uma vez, processos de resistência. As comunidades quilombolas rurais do Goiás enfrentam grave situação socioambiental.

Visto que os semelhantes possuem uma fala típica, nota-se certa tonicidade na fala, que é possível perceber a característica em outros povoados oriundos como: Olho d'água da Lapa e Cachoeira 2, para onde outras famílias migraram. A originalidade na articulação de algumas palavras, outrora observadas fora do padrão da norma culta da Língua Portuguesa, mas completamente normal segundo a sociolinguística. Apesar da influência da sociedade ser muito forte nos indivíduos, percebe-se na fala destes moradores o enraizamento de seu dialeto típico. (MEC, 2001)

#### 4.2 Um Olhar sob a Escola Municipal Carlos Bispo Alves

No intuito de determinar e repensar sobre a interface Educação no Campo e Educação no Campo da população campezina de Posse – GO, buscamos mostrar a realidade enfrentada pelos docentes e estudantes da Escola Municipal Carlos Bispo Alves. Valendo-se ainda do Projeto Político-Pedagógico (aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros) e suas aplicações nos pareceres da diretoria e seus professores, de forma a revelar os obstáculos enfrentados pela escola relacionado à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

O trabalho iniciou-se por meio de nossas visitas à escola no ano de 2018, envolvendo-se com rotina semanal da escola e coletando experiências por meio da pesquisa documental e aplicação de questionário, que posteriormente foram ponderadas à luz da Teoria Crítica de Theodor Adorno e seus comentadores, especialmente nos estudos voltados à inclusão escolar. Inicialmente, a proposta da pesquisa foi exposta para a coordenadora da escola, Martha e, posteriormente, para os docentes da escola.

A pequena escola denominada, Escola Municipal Severino Pereira dos Santos, atua somente na primeira fase do Ensino Fundamental, os demais alunos são transportados para a Escola Carlos Bispo Alves, localizada no Povoado Cachimbo, observando o foco no aprendizado, uma vez que os alunos não mais ficam em turmas multisseriadas, um grande enclave para os professores e alunos. A aprendizagem dos alunos é demorada, observa a Coordenadora Pedagógica Martha:

*“Observamos um avanço se comparados os alunos que estiveram em turmas multisseriadas aos alunos que já iniciaram nas turmas modulares. Realizamos um acompanhamento pedagógico frequente buscando entender e acompanhar os avanços e déficits dos alunos. Nossos alunos são muito dedicados, por isso nos empenhamos para ajudar nas dificuldades enfrentadas por eles. Durante a convivência observamos diversas as vezes em que a direção da escola sempre corroborou priorizando refeições, uma observação que alguns alunos se locomovem e precisam de um alimento que sustente os mesmos para o retorno até suas residências. “*

A coordenadora pedagógica Martha, compõe o quadro da escola há sete anos, é formada em pedagogia e luta constantemente para a melhoria das condições da escola. De acordo com a coordenadora a dificuldade dos estudantes está intimamente ligada ao meio social em que as crianças vivem.

*“Como professora e coordenadora eu acredito piamente que as dificuldades dos alunos se devem ao meio social em que eles vivem, assim como os pais, maioria analfabetos, não conseguem ajudar as crianças com as atividades.”*

O desenrolar da vida dos descendentes de quilombolas e a “barbárie” a que foram impostos no decorrer dos séculos deixou marcas na sociedade, na qual os próprios indivíduos não se concebem melhores e mais educados. Como corrobora o pensamento de Adorno (1995, p.155):

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

A professora Martinha, que trabalha como apoio, relata grande dificuldade de convencer os pais a apoiar a educação dos filhos. Entendemos que a maior parte das vezes pela inércia causada pelas dificuldades encontradas nas áreas mais básicas da vida, que não são devidamente preenchidas, longe de alcançar a dignidade do ser.

*“No geral, eu percebo resistência por parte de alguns pais, que não dão suporte a educação dos filhos. Alguns não são alfabetizados e justificam a falta de apoio devido a este fato. Percebo um problema cultural, ou quem sabe, até mesmo genético, ou falta de interesse em buscar uma melhora. Parece que estão satisfeitos com a vida que levam.”*

Grigsby discorre que a cultura de exclusão está tão enraizada que a abertura das escolas para a inclusão ocorre de forma lenta. Grigsby (2004, p.2):

[...] a abertura da escola para a diversidade em contextos marcados historicamente pela exclusão, segmentação, seletividade e discriminação é um processo muito complexo e de longo prazo, sobretudo nos países em que a cultura da exclusão está mais enraizada que a da inclusão.

A coordenadora Martha conta sobre as dificuldades básicas na vivência desses estudantes e como isso influencia no processo educacional:

*“Eles passam por muitas dificuldades, também físicas e emocionais, então tudo isso influi. O acordar também, pois os alunos acordam as quatro e meia da manhã para pegar o transporte escolar (Figura 15). Tudo isso possui influência no desenvolvimento mental dos estudantes.”*



**Figura 15** – Distância percorrida pelos estudantes de casa à escola.  
 Fonte: Diego Gabriel (2019).

Caiado e Meletti (2011, p.102) discutiram sobre a origem das dificuldades impostas aos estudantes com deficiência para emergirem no âmbito social:

[...] a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de Políticas Públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social.

A Professora Martinha aborda outros obstáculos para a verdadeira inclusão dos estudantes com alguma deficiência que habitam no povoado Cachimbo:

*“Muitas das dificuldades estão relacionadas aos fatores orgânicos e/ou emocionais e precisam ser pesquisadas devem ser descobertas o mais rápido possível para que esses alunos sejam auxiliados no desenvolvimento do processo educacional. Dessa forma, será possível verificar se a dificuldade está relacionada à preguiça, fadiga, sono, tristeza, excitação, confusão e outros fatores considerados causadores de dificuldades de aprendizagem a serem tratados a seguir.”*

A descoberta do próprio ser é imperativa, pois muitas vezes, os obstáculos presenciados pelos excluídos se confundem em suas próprias debilidades, exteriorizando uma sensação de impotência perante a vida. Adorno (1995, p. 35,36) explica que:

A própria falta de emancipação é convertida em ideologia [...] Mas, deparam-se, por outro lado, com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto. De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são

impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais ela se tornarão subjetiva esta impotência.

Quando observamos a proposta pedagógica, a equipe permeia, discute e aplica no currículo pedagógico a defesa de questões de ligadas a movimentos sociais, construção de caráter, eventos folclóricos (Figura 16) e sociolinguística. Sendo percebido em diversos momentos da imersão, o empenho dos profissionais na defesa de lutas sociais, pensando na comunidade escolar instigando-os a se tornarem protagonistas, os instigando a pensar no campo como ambiente de inúmeras possibilidades.



**Figura 16** – Festividades.

Fonte: Diego Gabriel (2019)

A coordenadora Martha enumerou que utiliza destes eventos folclóricos para oportunizar momentos melhores para os estudantes:

*“Hoje posso observar como alguns alunos conseguem passar por certas dificuldades, sem comida, sem banho. Meu coração dói eu me empenho ao máximo para conseguir realizar os momentos de lazer e festividades. Nas gincanas e atividades extraclasse podemos aproveitar para ajudar esses alunos.”*

Também relata a luta dos docentes para suprir as lacunas da execução das políticas públicas educacionais por meio de doações:

*“Sempre que posso vou atrás de recursos para auxiliar os professores, seja pela Profª Vania, diretora, Secretaria de Educação e também empresas da cidade.”*

No caminho da execução dessas mudanças, diversos diretores, professores, pais percorrem inúmeros obstáculos no intento de levar dignidade e permitir que a inclusão verdadeiramente ocorra em suas escolas. Adorno (1995, p. 77) nos alerta sobre a resistência sofrida por estes agentes de transformação:

Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não emancipado, mas porque



qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação é submetida a resistências enormes. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez daquilo que ele faz.

A estrutura física da escola é uma das maiores resistências enfrentadas pela Escola Municipal Carlos Bispo, o espaço é muito reduzido e em parte multifuncional. A Sala de Coordenação funciona também como Biblioteca (Figura 17 e 18), o Laboratório de Informática e a Sala de Estudos também dividem o mesmo ambiente.



**Figura 17** - Sala da coordenação e biblioteca.  
Fonte: Diego Gabriel (2019).



**Figura 18** - Sala da coordenação/biblioteca.  
Fonte: Diego Gabriel (2019).

Conforme observado a escola não possui muros, há somente uma cerca nos fundos da escola, sua frente fica direcionada para o entroncamento do povoado. A cobertura e colocação de grades foram instaladas somente na última gestão (Figura 19). Porém é evidente o empenho da equipe que trabalha na escola, quanto a construção de um ambiente acolhedor e prazeroso aos alunos.



**Figura 19** - Quadro de recepção aos alunos.

Fonte: Diego Gabriel (2019).

O professor Euclides relembra as dificuldades as quais os estudantes eram impostos devido à falta de infraestrutura apropriada:

*“Lembro quando esta escola era somente um bloco, com as paredes de barro e o telhado todo quebrado, quando chovia os alunos somente mudavam a cadeira de lugar para sair debaixo da goteira. E Infelizmente isso ainda ocorre, pois o telhado precisa ser refeito, as telhas foram trocadas, mas o madeiramento está torto, continua molhando.”*

A falta de estrutura mínima, para atendimento dos estudantes público-alvo, impacta negativamente na evolução educacional dos estudantes. Damasceno (2010, p. 26) lembra que:

No que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemplem a diversidade dos estudantes, dentre outros.

O professor Euclides continua relatando que a falta de uma sala específica para o AEE impõe aos professores que utilizem a criatividade no momento das atividades:

*“Como não há um ambiente próprio para o atendimento dos alunos deficitários, sempre incentivamos o uso de alguma sala vazia, ou o próprio pátio coberto.”*

*Uma vez que nem todas as salas possuem ar condicionado, eles preferem o ambiente aberto.”*

Damasceno e Pereira (2015, p. 334) enfatizam a necessidade da criação de alternativas viáveis no atendimento a Educação Especial:

Os professores da sala de aula comum quanto do AEE necessitam criar juntos alternativas para as ações pedagógicas que serão desenvolvidas no contexto escolar, sobretudo, em fazeres e saberes que propiciem uma forma de práxis desalienada, isto é, um conhecimento crítico em que se dá a ação da visão do mundo que estejam tendo.

No entanto, a ausência da sala de AEE fere a proposta das políticas públicas voltadas para a Educação Especial no campo. De acordo com a Resolução nº 4/CNE/CEB, artigo 5º:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

Oliveira et. al. (2015, p. 112) corrobora a ideia da essencialidade da SRM para o desenvolvimento pleno das atividades de AEE:

Nas SRM estão presentes saberes específicos, intrínsecos ao saber fazer do professor, exigindo dele domínio de aportes teórico-práticos e metodológicos específicos para atender aos alunos com necessidades especiais. Estes espaços são permeados de saberes fundamentais à prática do professor, e são saberes inerentes ao ato de ensinar, voltados para o respeito à autonomia e aos conhecimentos dos educandos a fim de estabelecer uma relação com os saberes curriculares e a convicção de que embora os avanços sejam lentos, a mudança é possível.

O povoado Cachimbo e por sua vez, a Escola Carlos Bispo Alves, possuem dificuldade no acesso a água potável, uma vez que a água disponível para a comunidade é salobra. Toda a comunidade vinha sendo abastecida por caminhão pipa, entretanto foi impetrada, em 2017, uma Ação Civil Pública um processo que obriga a Prefeitura Municipal de Posse/GO a regularizar o abastecimento de água potável para as famílias da comunidade, cujo o juiz exigiu a disponibilidade contínua para a comunidade. Mais uma vez, uma condição básica de vida é impetrada como obstáculo ao desenvolvimento da região.

Em adição à falta de água, os estudantes também vivenciam a escassez de alimentos, como nos conta o professor Euclides:

*“Observamos vezes em que estes alunos vêm de casa, sem tomar café, alguns saíram 05:00 horas, de casa e ficam ansiosos pelo horário do lanche. Quando há a falta desse, nós professores dividimos o nosso com eles”.*

A coordenadora Martha, retifica essa situação e relata a constante cobrança junto a Secretária de Educação para não faltar alimento aos estudantes. Esse é um dos pontos chave do trabalho da coordenadora, uma vez que impacta diretamente na capacidade de aprendizado dos estudantes.

A inclusão permeia questões sociais muito fortes, como a fome. Fernandes (2003, p. 87) descreve que:

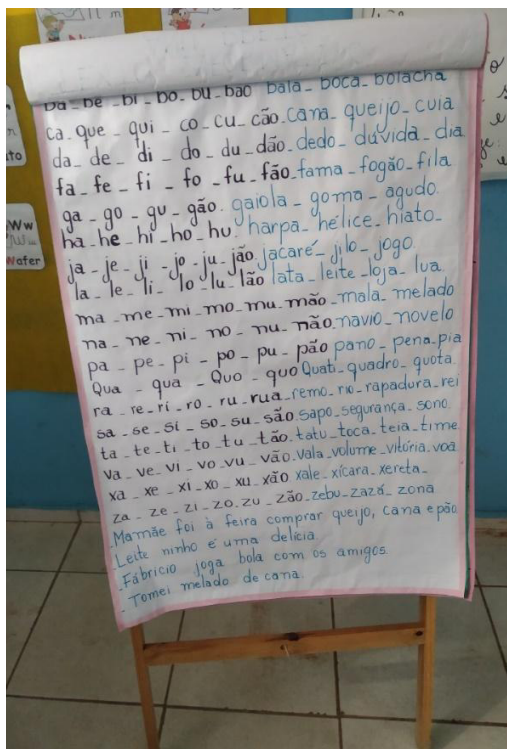
O grande desafio que o processo de inclusão nos impõe é justamente sua contradição em relação ao forte caráter excludente que caracteriza a sociedade capitalista, a qual se alimenta da pobreza e da fome de mais de dois terços da população para manter a sua lógica de existência via concentração de que riquezas nas mãos de uma minoria.

Apesar de todos os problemas que os estudantes público-alvo vivenciam, a professora

Ana Flavia, apaixonada pela educação infantil, que atuou na Escola Carlos Bispo Alves no ano de 2019 contou da dedicação dos estudantes:

*“Os estudantes apresentam muita dedicação, muita disposição em aprender. Raramente faltavam as aulas. Durante as atividades eram muito participativos. Alguns alunos apresentavam dificuldades, na questão motora, timidez, mas conseguiam superar as dificuldades e os professores conseguiam que eles participarem.”*

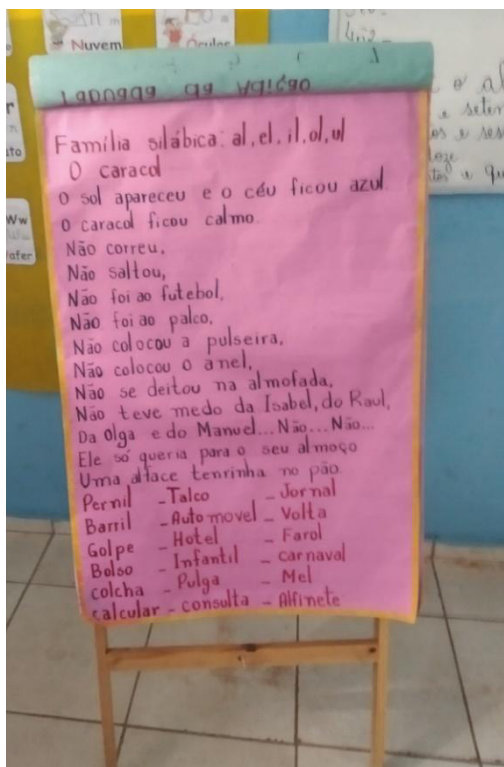
Observando os alunos advindos do Quilombo e arredores é percebida dificuldade na formação de palavras e uso de algumas letras com sons específicos, por isso vê-se empenho da equipe Pedagógica no foco desta dificuldade, atuando com atividades de leitura e escrita. A Coordenadora Pedagógica, Professora Martha, relata algumas especificidades linguísticas na pronúncia de algumas palavras como Palhaço, que é pronunciada Paiãoço; Porta/Posta; Bicicleta/Bicicreta; Martha/Masta; Escada/Iskarda; Português/Postugues (Figuras 20 e 21). Por isso os professores veem a necessidade em trabalhar a formação de palavras, uma vez que os alunos tendem a escrever a forma como a palavra é pronunciada.



**Figura 20** - Quadro auxiliar para formação de palavras.

Fonte: Diego Gabriel (2019)





**Figura 21** - Quadro para fixação de conteúdo.

Fonte: Diego Gabriel (2019)

Anache et al (2015, p. 288) esclarece que:

[...] nem sempre a dificuldade em uma ou mais áreas do comportamento adaptativo pode significar deficiência intelectual, mas pode indicar modos que o sujeito encontrou para se organizar nos seus espaços de relações e sobreviver a ele e com ele.

Vários estudantes da Escola Carlos Bispo Alves apresentam visíveis dificuldades motoras e cognitivas, no entanto, não existem laudos comprobatórios de suas debilidades. Na cidade de Posse não existe Psiquiatra disponível no Sistema Único de Saúde para atendimento à população, e obviamente os pais dos estudantes público-alvo não possuem condições financeiras para arcar com um tratamento médico. A coordenadora Martha fez várias tentativas junto a Secretária de Educação para um encaminhamento dos estudantes com dificuldades para um tratamento médico, mas não obteve sucesso em suas tentativas.

Junto à Secretaria de Educação, existiam 261 matrículas de estudantes público-alvo em 2017, quatro deles matriculados na Escola Carlos Bispo Alves na modalidade de Educação Especial (Quadro 9), porém pela ausência de laudos médicos acredita-se que existam ainda mais.

**Quadro 9** – Lista de estudantes público-alvo da educação especial da Escola Municipal Carlos Bispo Alves.

Aluno	Ano	Turno
J. M. R. S.	3º Ano	Vespertino
D. R. de S.	6º Ano	Matutino
C. V. P. R.	7º Ano	Matutino
E. R. C.	8º Ano	Matutino

Fonte: SEMEC/Posse (2017).

A falta de dados dos estudantes contribuiu negativamente para o andamento da pesquisa. Poucos arquivos são guardados na escola, devido a limitação de espaço, a maior parte é enviada a Secretária de Educação da cidade de Posse, no entanto, a cada troca de governo, a sede da secretaria muda de local e muitos documentos são perdidos no processo. Os poucos dados utilizados na pesquisa foram coletados em caixas de documentos espalhados pelo chão da Biblioteca Municipal de Posse/GO, que foi desativada no corrente mandato da prefeitura. Esta pesquisa só foi possível através dos relatos e da gentileza dos colaboradores da escola.

Adorno (1995, p.33) “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e possibilidade”. Este pensamento de Adorno, nos remete a urgência de cuidarmos de nossas escolas, formadora dos indivíduos que comandaram a sociedade. Os registros perdidos refletem a falta de cuidado e compromisso com a educação.

Como enfatiza a professora Ana Flavia:

*“Necessitamos ter muita e dedicação para desenvolver um trabalho eficaz com as crianças. O amor, a dedicação e a paciência são os três itens essenciais para desenvolver esse trabalho.”*

Em uma das atividades desenvolvidas pela professora Ana Flavia, que tratava do folclore brasileiro, sobre o saci Pererê. Ela narra a experiência de identificar a deficiência de um de seus alunos:

*“Após cantar as músicas e representar a história, os professores incentivou os alunos a pular como o saci. Um dos alunos com grande dificuldade não conseguiu realizar a brincadeira sozinho e pediu ajuda a professora, e conseguiu com muita dificuldade, mais tarde ele foi diagnosticado com autismo severo.”*

Quanto a números a escola teve considerável avanço na avaliação da Prova Brasil, avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, porém esta avaliação, é aplicada somente em escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, alunos do 5º ano (antiga 4ª série), intitulados anos iniciais, do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais e/ou alunos do 9º ano (antiga 8ª série), intitulado anos finais, do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais. Por isso a escola somente participou nos anos em 2009 e 2017 turmas dos anos iniciais, atingindo médias 3,5 e 0,0 respectivamente e 2009; 2013; 2015 e 2017 para os anos finais, atingindo médias 3,1; 4,0; 3,4 e 3,8 respectivamente.

A nucleação de escolas, ocorreu em 2018, durante a gestão da secretária de educação Maria de Fátima. A nucleação representou um grande avanço ao município, uma vez que os alunos deixaram as turmas multisseriadas na escola do povoado para as turmas na Escola Municipal Carlos Bispo. Os alunos passaram a serem classificadas de acordo com a idade e a utilizarem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em conjunto a escola criou o Projeto de Avanço, que reuniram todos os estudantes de todas as classes que ainda não tinham sido alfabetizados em uma sala de reforço escolar com o melhor professor alfabetizador da escola. A tutora Sandra, enviada pela Secretaria de Educação, frequenta a escola uma vez por semana para acompanhar o andamento do trabalho pedagógico e o desempenho dos alunos, por meio da avaliação de uma amostra de estudantes a fim de verificar o desenvolvimento deles. Anteriormente a essa iniciativa, a escola possuía diversos estudantes que ainda não sabiam ler distribuídos em diversas classes escolares.

Mesmo sendo a maior escola da Zona Rural, a unidade possui espaço e número de funcionário limitado, uma vez que o município viveu, nos últimos anos, a brusca migração de seus moradores para grandes centros urbanos como Brasília/DF e Goiânia/GO ou zona urbana das cidades Posse/GO, Luís Eduardo Magalhães/BA e Barreiras/BA. A nucleação garantiu uma oferta maior de profissionais para a escola, melhorando os índices de aprendizado das crianças.

Na educação do campo os educadores possuem papel fundamental na descoberta da identidade de cada aluno, de suas histórias e individualidades para que seja possível considerar as disparidades e respeitar seus direitos. O objetivo desse encontro, entre as histórias do educador e seu aluno, é construir uma educação no campo que aprecie a identidade cultural de todos os indivíduos que possuem um papel na construção desse conhecimento.

Damasceno (2006) afirma que o professor é elemento chave na mudança que se faz necessária, visto que uma sociedade democrática demanda escolas verdadeiramente democráticas, portanto constituídas por indivíduos/professores livres pensantes e emancipados. Adorno (1995) destaca a importância do papel do professor na estruturação de uma escola inclusiva, por meio de uma prática que supere os preconceitos e que seja levado em conta as demandas educacionais e pedagógicas dos alunos com necessidades especiais e específicas.

Nesse contexto, os professores também são considerados sujeitos em construção, bem como seus discípulos, uma vez que compartilham experiências e vivências durante o ano letivo.

### **4.3 Quadro de Profissionais**

O trabalho da equipe é claro na possibilidade de criar melhores condições de vida para a comunidade, os novos paradigmas de educação e de desenvolvimento voltados para uma perspectiva de transformação do social e do humano consolidam-se a partir de sua capacidade de prometer o aumento do potencial transformador dos sujeitos.

A secretaria das escolas da zona rural funciona na cidade Posse, com 1 (uma) secretária, 1 (um) auxiliar, a diretora e 2 (dois) motoristas que são responsáveis pelo transporte dos alimentos e itens para as escolas. A escola é composta pelo prédio da escola, pátio coberto, horta e plantação de mandioca. Na escola trabalham 4 auxiliares de serviços gerais e 1 merendeira, além dos professores.

O corpo docente da Escola Carlos Bispo Alves é formado por 25 profissionais, sendo 14 efetivos e 11 provisórios. Os professores Euclides, Fábio, Ana Carla, Ana Flavia, Carla, Erika, Keliane, Raimunda, Deuzelia, Decionina, Martha e Gilmá integram o quadro de professores da escola (Figura 22).



**Figura 22** – Colaboradores da Escola Carlos Bispo Alves.

Fonte: Diego Gabriel (2019).

Apenas 6 professoras atendem os estudantes público-alvo da educação especial. São elas: Rafaela (licenciada em Matemática), Fabiana (cursando pedagogia), Maria Martinha (pós-graduada em metodologia do ensino de Geografia e História), Érica (cursando pedagogia), Rosineide (Pedagoga) e Larissa (licenciada em Geografia).

De todas elas apenas Maria Martinha teve apoio à sua formação pela Rede em que trabalha e lhe foi oferecido investimento financeiro. Nenhuma das docentes possuem formação específica para trabalhar com crianças com necessidades especiais, alvos da política de educação inclusiva.

Damasceno destaca a importância da formação docente para atuar com o público da Educação Especial:

[...] a formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com deficiências, não deverá apenas se circunscrever em torno dos métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas e diferentes condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo. Os professores é que terão que desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos (2006, p. 23).

A professora Vânia, diretora da escola, trava uma luta constante contra a falta de recursos na escola, de forma que não afete o trabalho pedagógico. Mesmo sendo empossada na cidade de Posse, se dispõe a não deixar os recursos esgotarem na Escola Municipal Carlos Bispo. Quando questionada sobre sua visão sobre o processo inclusivo na escola, ela acrescentou:

*“A inclusão dos estudantes deficientes na escola ainda é muito deficitária. Além das condições de vida não contribuírem para seu desenvolvimento, como a falta de água, alimento; eles chegam à escola e não encontram as condições básicas*

*de aprendizagem. Toda a equipe de colaboradores utiliza todos os recursos disponíveis para ajuda-los, mesmo assim o processo é muito moroso.”*

Martins (2001, p. 28)) discute sobre as dificuldades vivenciadas por estes estudantes, que além de transporem suas próprias dificuldades precisam vencer o preconceito e a desinformação:

[...] inclusão escolar de educandos com necessidades especiais é um fenômeno que ganha força nos dias atuais. Apesar de já ser uma realidade em alguns países e expressar um processo de desenvolvimento educacional, ainda enfrenta muitas barreiras em nosso país, principalmente em decorrência da desinformação e do preconceito. Tais barreiras serão vencidas com persistência e participação de toda a sociedade.

Unanimidade entre os professores é a distância existente entre o modelo pedagógico repassado pelas secretárias e a vivência na sala de aula. A professora Rosineide pondera que:

*“As atividades escolares precisam ser lúdicas, recheadas de brincadeiras, música, dança, desenhos. Os estudantes possuem maior facilidade de aprendizado quando a prática pedagógica é aproximada da vivência do estudante.”*

Compõem as práticas lúdicas, relatadas pela professora Rosineide, a escolha semanal de anedotas, causos, quadrinhos e livretos realizadas por um estudante que relata suas experiências para a classe, formando assim, a “pasta do livro”. As salas de aulas são ornamentadas para melhor acolher os estudantes, incentivar o uso do cantinho da leitura, atividades externas e explanação da origem das festividades durante o preparo das mesmas.

Costa (2007, p19) argumenta sobre as práticas pedagógicas reducionistas, que alimentam esta distância entre a metodologia e a prática:

[...] se as reproduções de práticas pedagógicas sem fundamentação teórica pelos professores são reducionistas, é possível afirmar que essas práticas pedagógicas são antidemocráticas, isto é, encontram-se à mercê de modelos educacionais que aprisionam alunos com deficiência e seus professores em espaços segregados como escolas e classes especiais, por não atenderem a diversidade da maneira de aprender dos alunos.

Costa (2005) ainda argumenta, que os professores são podem se deixar levar por seus próprios achismos, uma vez que também estão carregados de preconceitos. Costa (2005, p.67):

“Diante dessa possibilidade, a questão posta aos profissionais que atuam na educação dos alunos com deficiência é: não é o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social e cultural dos alunos com deficiência denominados ‘especiais’, ou seja, inadaptados, desiguais? Pensar sobre isso pode ser revolucionário, pois ‘Aquele que pensa opõe resistência’, embora constatando que, para os profissionais dessa área ‘[...] é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza.’ (Adorno, 1995, p. 208).

Nas palavras da professora Rosineide, “o professor é o mediador entre os estudantes e o processo educacional”. No entanto, a realidade apresenta-se de forma diferente. Em suma, a experiência do docente não é valorizada, criando um vácuo entre a proposta pedagógica e rotina escolar. Damasceno (2010, p. 29) esclarece:

Como se pode verificar na legislação em vigência no Brasil, a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica escolar é reconhecida e assumida como prática transformadora, objetivando a constituição de um projeto que seja reconhecido, sendo executado com base em referenciais político-filosóficos definidos pela comunidade escolar e que assumam o compromisso para sua implementação. Contudo, o que observamos é que se tem pouca ou nenhuma visibilidade a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

Nesse contexto, percebemos professores, coordenadora e diretora totalmente voltados a melhoria do processo inclusivo dos estudantes público-alvo, no entanto, sem formação específica para o acolhimento necessário. A inclusão na Escola Carlos Bispo Alves é concebida de forma intuitiva, alimentada pela vontade de melhoria por parte dos profissionais da escola.

#### **4.4 Desafios da Escola Frente a Inclusão**

Existem vários desafios a serem enfrentados pela escola no atendimento a estudantes com alguma necessidade especial. O atendimento deve ser cuidadoso e personalizado, uma vez que as necessidades de cada aluno possuem natureza distinta. No entanto, não se pode retirar do indivíduo a sua capacidade de se desenvolver, nem ao menos subestimar ou subjugar o aluno devido a sua deficiência, o que poderia caracterizar preconceito sob a sua condição. Para Silva (2008, p. 91):

Ao analisar os aspectos históricos da apreensão de pessoas com deficiência e da educação especial, a história nos revela a variedade de crenças e concepções ligadas ao tratamento dessas pessoas. A sociedade e os povos, como a história vem registrando, apontam, demonstram, avisam, rotulam, estigmatizam a sociedade de forma a impulsionar o preconceito contra as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O docente não deve negar a existência de dificuldades impostas ao aluno devido suas debilidades, mas também, não deve suprimir a existência de qualidades e potencialidades únicas daquele indivíduo, dentre elas, a capacidade de superar suas imperfeições e conquistar novas habilidades.

Dessa forma, ressalta-se a afirmação de Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Não se pode eliminar da equação, o aprendizado que conviver com as diferenças agrega na vida dos atendentes da educação especial. As diferenças, potencialidades, a história do indivíduo, a superação de suas incapacidades, impactam positivamente na qualidade do trabalho e na vida dos professores. O conhecimento do diferente causa tolerância, empatia e o surgimento de novos valores nos docentes e na própria escola. Mantoan (2013, p.31) pontua que:

Se nosso objetivo é desconstruir esse sistema, temos, então, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade “normal”, que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolas. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos.

No entanto, devemos encarar esses alunos com naturalidade, como pessoas comuns vivendo sob condições diferentes, assim como todos os indivíduos. A presença de piedade, compaixão, assistencialismo é um desserviço à atuação da educação especial. Esses indivíduos necessitam de condições normais de vida escolar para aprimorar suas habilidades e superar suas deficiências. Silva (2017, p. 56) explica que:

[...] a expressão “deficiente” deslocava a compreensão da humanidade destes sujeitos, com seus potenciais distintos, para suas limitações, a deficiência em si! A inclusão tem como base as transformações que precisam ser feitas no ambiente, na superação das barreiras que obstaculizam/impedem que pessoas com deficiência tenham sua funcionalidade e participação asseguradas na sociedade. Eles querem ser identificados como pessoas com deficiência, sobretudo porque são humanos.

Atualmente o papel da escola e dos professores não se limitam, apenas, a ensinar, mas também em preparar os alunos para identificar e desenvolver seus interesses. Os professores não devem mais possuir a obrigação de comandar o conhecimento objetivo e profundo da realidade, uma vez que eles somente são guias ao entendimento. Prieto (2006, p. 40) argumenta que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Na concepção existencialista, não existe a perspectiva de entender objetivamente a realidade, compete aos professores somente descobrir o conjunto de interpretações desta, de forma que seja possível a convivência de uma certa sociedade. Este ponto de vista na colocação do trabalho pedagógico demonstra a substituição do centro do conteúdo e do professor para a atividade e o aluno. Damasceno (2012, p. 19) explica que:

[...] a educação inclusiva, movimento cultural inserido no âmbito social contemporâneo, tem por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, portanto, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública aos grupos vítimas de segregação histórica. Neste sentido, para a problematização da discussão sobre a educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais, e suas conseqüências na formação da manifestação do preconceito e da segregação dos grupos vitimados.

O exercício de ensinar começa com a sondagem dos problemas existenciais dos educandos e dos seus grupos de interesses e da soma de predileções dos diferentes grupos sociais que existem. Ao levantar esses dados, compete ao professor a incumbência de ordená-los e sugerir exercícios que possam fazer os alunos ponderarem sobre as maneiras de sua superação dos grupos sociais, na convicção de que o mundo não é objetivo, pois decorre de uma soma de inclinações dos vários agrupamentos sociais existentes. De acordo com Silva, 2017:

É importante ressaltar que a Educação Especial no Brasil tem caráter pragmatista, comportamental, com viés americano, de treinamento, sem crítica social alguma, mas pelo contrário é de adaptação ao meio. Entendo que cada vez mais precisamos nos posicionar e mostrar que há dentro da Educação Especial, muitas questões pelas quais nós temos que nos assumir politicamente.

A Teoria Crítica considera que a educação é capaz de combater a violência, a segregação, a discriminação e o preconceito quanto a sua manifestação na escola. A educação não é uma instrumentalização neutra, porque a escola possui uma natureza na sua prática cotidiana capaz de produzir moralmente e socialmente indivíduos, e para que ela possa funcionar de maneira ideal para além daquilo que ela teria como princípio. (DEWEY, 2001)

Os alunos PAEE é um público que vem chegando nos últimos anos na escola. A escola possui um número significativo de alunos sem laudos de suas especificidades, e os docentes não sabem se tratam de uma necessidade educacional especial como dislexia, discalculia, disortográfica, hiperativismo, ou se trata de um aluno com deficiência intelectual ou síndrome como autismo.

Mantoan (2013) nos ensina que: “A inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, não é suficiente amparar o indivíduo com algum tipo de necessidade específica, é indispensável também cumprir as demandas para a sua permanência e sucesso na escola. Não basta apenas dizer que a escola é inclusiva, o ambiente escolar precisa ter condições de atendimento e os professores necessitam estar aptos para acolher e atender os vários exemplos de demandas do processo de inclusão escolar. Costa (2005, p.67) descreve:

Diante dessa possibilidade, a questão posta aos profissionais que atuam na educação dos alunos com deficiência é: não é o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social e cultural dos alunos com deficiência denominados ‘especiais’, ou seja, inadaptados, desiguais? Pensar sobre isso pode ser revolucionário, pois ‘Aquele que pensa opõe resistência’, embora constatando que, para os profissionais dessa área ‘[...] é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza.

Damasceno (2010, p. 26) caracteriza essas alegações:

No que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemple a diversidade dos estudantes, dentre outros.

Tanto os docentes do AEE quanto os de sala de aula comum precisam conceber juntos possibilidades para as atividades pedagógicas que serão elaboradas no ambiente escolar, sobretudo, em fazeres e saberes que asseguram uma forma de prática desalienada, isto é, um ensinamento crítico em que se dá a ação da visão do mundo que estejam tendo.

A comunicação e a discussão sobre a inclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial na escola é extremamente colaborativo, uma vez que provê condições para se desenvolver o ensino colaborativo entre o professor da sala comum e a SRM. (SILVA, 2017)

Se tratando das hipóteses legais que guiam a colaboração entre os professores do AEE e do ensino comum: Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; (BRASIL, 2001, p.2)

A relevância da família é máxima na concepção desse relacionamento, a circunstância de uma boa educação é muito maior que ter bons prédios, bons professores, bolsas de inclusão social, é preciso que toda essa engrenagem (família, escola, professores,



sociedade) estejam se comunicando no intuito que a inclusão realmente ocorra de fato e direito.

*“A proximidade com os pais é primordial no trabalho com todos nossos alunos, além da comunidade”* relata a professora Vânia Diretora das Escolas da Zona Rural (Figura 23 e 24).



**Figura 23 - Reunião de pais.**  
Fonte: Diego Gabriel (2019).



**Figura 24 - Reunião de pais com a diretora Vânia.**  
Fonte: Diego Gabriel (2019).

Adicionalmente, a gestão da escola precisa possibilitar uma formação contínua para o acolhimento de estudantes com necessidades específicas, para tanto é importante ter palestras, cursos, capacitações com profissionais da área da Educação Especial. Recorrendo a Jesus *apud* Anjos (2018, p. 74) destaca que:

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento (MOLINA; JESUS, 2004, p. 25).

Por fim, um ambiente escolar é um espaço vivo com diversos elementos que perpassa desde o guarda, o motorista, a servente, a merendeira, o(a) secretário(a), professores, a coordenação pedagógica até chegar na direção escolar. Portanto, a inclusão nas escolas perpassa diversas dimensões da sociedade que necessitam ser trabalhados para a formação dos sujeitos. Damasceno (2012, p. 19) ressalta:

[...] a educação inclusiva, movimento cultural inserido no âmbito social contemporâneo, tem por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, portanto, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública aos grupos vítimas de segregação histórica. Neste sentido, para a problematização da discussão sobre a educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais, e suas consequências na formação da manifestação do preconceito e da segregação dos grupos vitimados.

Torna-se essencial continuar a tecer essa conversa sobre Educação Especial e a Educação do Campo com a finalidade de impulsionar a criação de Políticas públicas e projetos educacionais articulados que considerem o atendimento e as especificidades e singularidades das populações do campo. No entanto, as circunstâncias de vida dos estudantes público-alvo da Educação Especial presentes nas escolas do campo necessitam ser acrescentadas nos esforços dos movimentos sociais que lutam pelo direito a terra, a educação e a moradia. (SILVA, 2017)

*“Pensando a organização da escola democrática defendemos que, a reflexão ao se discutir a organização da escola que atenda à diversidade dos estudantes, se opondo à segregação histórica de espaços escolares diferentes, sistematizados segundo a ideia de ‘capacidade’, está fundamentada em valores amalgamados em preconceitos sobre a concepção de deficiência e da pessoa com deficiência, significa uma educação para a resistência à barbárie. E, sobretudo, uma educação para a experiência, inaugurando um momento histórico de possibilidades para a escola”.*  
Allan Damasceno

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrendo os caminhos traçados pela Educação Especial do Campo na prática pudemos constatar que o desafio de educar esses estudantes com humanidade e dignidade ainda é muito latente. As dificuldades se originam em um passado distante, séculos de segregação e descaso do Poder Público. Antes de pensarmos em educação, os habitantes do povoado Cachimbo necessitam de medidas que humanizem sua existência, necessitam de água potável e encanada, de esgoto, de fonte de alimentos e principalmente, de uma alternativa de subsistência.

Quanto maior a distância entre as comunidades quilombolas e os centros urbanos, maior a luta pela sobrevivência e pela manutenção de sua cultura, muitas vezes, provocando o êxodo para as cidades, a fim de buscar melhores condições de vida. Extensamente relatado pelos colaboradores da Escola Carlos Bispo Alves, a miséria, atrelada a fome, são em grande parte responsáveis pela dificuldade de permanência e alfabetização de todos os estudantes da escola, não apenas as “pessoas com deficiência”.

Quando é necessário o atendimento médico especializado aos estudantes com dificuldades evidentes aos pais e professores, o município de Posse possui escassez de Médicos Especialistas ou encaminhamento aos adoecidos. A comunidade permanece na dúvida de qual é a fonte das debilidades de cada indivíduo. Os professores questionam se apenas a forma indigna de vida é capaz de levar a inércia em relação ao aprendizado ou se deficiência realmente existe. Mesmo que não seja comprovada deficiência, existe tristeza, muitas vezes depressão causando transtornos psicológicos evidentes ao olhar dos professores.

Primeiramente, a comunidade de Baco-Pari necessita do olhar do Poder Público para o básico da subsistência humana, sem os fatores mínimos de humanidade, a evolução dos indivíduos como seres reflexivos e questionadores torna-se inviável. Seguindo para o campo educacional, a escola reflete a carência de recursos da comunidade, infraestrutura precária, espaço insuficiente, merenda escassa, documentos limitados. Apenas o amor e dedicação dos colaboradores é abundante naquele local.

Os professores empregam toda criatividade e dedicação para que os estudantes sejam alfabetizados, aprendam a formar e falar as palavras corretamente, eles valorizam a cultura local e a inclui em seus conteúdos programáticos, buscam recursos em fontes alternativas para não faltar o mínimo à escola, e concomitantemente, buscam envolver as crianças em uma atmosfera de dignidade e incentivo ao progresso. O carinho é observado nas paredes, repletas de recortes de letras, gravuras e frases de incentivo. Ainda falta a formação necessária para a maioria dos professores, que dentro de suas limitações tentam suprir as demandas dos estudantes.

Nesse contexto, podemos inferir que não existe na Escola Carlos Bispo Alves, local adequado para o atendimento especial, professores suficientes para realizar o atendimento extraclasse e material adequado para o desenvolvimento da inclusão. A escola ainda esbarra em obstáculos menores, como goteiras em tempos chuvosos e falta de espaço para todos os alunos.

Contrariamente ao pensamento de autores como Caldart (2012) e Hage (2012), a nucleação entregou resultados positivos à Escola Carlos Bispo Alves. Reunir os estudantes não-alfabetizados em uma sala com o melhor professor da escola melhorou os índices de aprendizado e presenteou vários estudantes com a capacidade de ler e escrever. Assim, trazemos nossas reflexões acerca das questões levantadas por este estudo:

1. Os estudantes da Educação Especial existem na Escola Municipal Carlos Bispo Alves, em sua grande maioria subnotificados, devido a dificuldade de acesso médico a esses estudantes. A dificuldade veemente destes indivíduos é a linguagem, falar corretamente é o grande desafio enfrentado por estudantes e professores da escola.
2. Os estudantes público-alvo concebem o conceito de educação através de muitas dificuldades, como relatado, eles não possuem as condições mínimas necessárias para realizar o fluxo natural da aprendizagem. Apenas a dedicação dos professores, dentro de suas limitações, sobrepuja estas barreiras e entregam esperança de evolução.
3. Quanto ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Carlos Bispo Alves, este prevê medidas pedagógicas e educacionais para a educação inclusiva, ressaltando as diferenças entre os indivíduos e garantindo o acesso a todos os estudantes, independente de suas peculiaridades. No entanto, ora pela falta de recursos, ora pela falta de empenho político, estas atitudes não foram observadas de forma integral na inclusão dos estudantes público-alvo.
4. A Escola Municipal Carlos Bispo Alves não possui sala de AEE, o espaço construído da escola é muito reduzido e a maior parte dos espaços, compartilhada.
5. Quanto a formação dos professores, nenhum deles possui formação específica para atendimento ao público especial. A Secretária de Educação do município não oferece incentivos à essa formação e apenas uma das professoras da escola, teve formação continuada fomentada pelo governo, porém, em área diversa à educação especial.
6. Observamos na escola, a construção de uma alternativa para debelar as dificuldades de linguagem e a falta de alfabetização dos estudantes. A escola desenvolveu um projeto que reuniu estudantes de outras escolas da região, centralizando na Escola Municipal Carlos Bispo Alves, uma

vez que, as demais escolas não atendiam os requisitos mínimos para a aprendizagem. Os estudantes foram organizados por série e tiveram a oportunidade de desfrutar da oportunidade de aprender.

É evidente, ao observar a realidade das escolas de campo de Posse/GO que o caminho a ser percorrido para a inclusão aconteça e que a dívida histórica pela segregação seja eliminada, ainda é extenso e carregado de obstáculos. Pesquisas acadêmicas que ressaltam a importância da interface Educação do Campo e Educação Especial são primordiais para a construção de mecanismos políticos e sociais que atendam a população carente de comunidades camponesas.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Ludwig Wiesengrund Theodor. **Educação e emancipação**. Editora Paz e Terra p. 66–87, 2012. Traduzido por MAAR, Wolfgang Leo. Acesso em: 16/05/2019.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelo crítico*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. **Educação Inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- ALMEIDA, Maria Geralda de. **Dilemas territoriais e identitários em sítios patrimonializados: os Kalunga de Goiás**. In: PELÁ, Márcia; CASTILHO, Denis. *Cerrados: perspectivas e olhares*. Goiânia: Ed. Vieira, 2010.
- AMARAL, Ligia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robel, 1995.
- ANACHE, et al. **Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Orgs.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezzine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015, p. 279-300.
- ANJOS, H. P; et. al. **A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém (PA)**. In: MENDES, E.M. et al. (Org.). *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial*. São Carlos: Marquezzine & Manzini, 2015.p.93-114.
- AQUINO, Diná Moreira de. **A Inclusão Escolar de Alunos Com deficiência Nas Escolas Públicas Rurais Do DF**. 2015. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?**. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004, p. 37-60.
- BAIOCCHI, Mari. **Negros de Cedro: Estudo Antropológico de um Bairro Rural de Negros em Goiás**. São Paulo: Ed.Ática, 1983.
- BORGES, Sergio Cardoso; MELO, Thayslane; SANTOS, Clício Souza. **Um Breve Olhar Sobre O Histórico da Educação do Campo no Brasil e o Resgate Histórico da Escola Família Agrícola de Ladeirashas “A” em Japoatã – SE.**: grupo de trabalho (gt 4): educação rural/do campo. 2015, Universidade Federal de Alagoas, Maceio, 2015.

BRASIL. Lei 4.504. **Estatuto da Terra**. Brasília, 1964

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 28 de abril de 2008b. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan.2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)**. Brasília:MEC,2010<sup>a</sup>. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan.2019

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 fev.2019

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica – 2015**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. > Acesso em: 30 jan. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica – 2016**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. > Acesso em: 30 jan. 2019

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. 25.ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Resolução CNE nº 01. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE nº 01, de 03 de Abril de 2002. (Educação do Campo – cultivando um Brasil melhor). Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639/03. **Diretrizes /Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas- Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. **Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância**. Brasília, 2006.

BRASIL. Resolução nº 2/2008, de 28 de abril de 2008. **Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. Notas para análise do momento atual da

Educação do Campo. Brasília, novembro de 2012. Disponível em: Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2926-2938, 2017. 2938 . Acesso em: 01 setembro de 2016.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia and COELHO, Luciana Lopes. **Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas**. Educ. Real. [online]. 2016, vol.41, n.3, pp.681-693. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623661084>.

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

CALDART. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO**. IN: CALDART, R.S. ET AL. (ORG.). DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. 1. ED. SÃO PAULO: EXPRESSÃO POPULAR, 2012. V.1.P. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, 11 fev. 2016. M. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226927>. História dos quilombos" em Só História. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009-2020. Consultado em 17/12/2019 às 16:31. Disponível na Internet em <http://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p2.php>

CARVALHO, J. M. **Os bestializados da República**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COSTA, Marta. **Literatura Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2005.

COSTA, V. A. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, EdUFF, 2005.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. **O cuidar e o educar na Educação Infantil**. In: ANGOTI, Maristela (Org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

COSTA & DAMASCENO. **Políticas Públicas de Educação e Inclusão: Sociedade, cultura e formação**. In: Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas. Seropédica, RJ:EDUR, 2012.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Porto**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2006.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação inclusiva e organização da Escola: Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói -Rio de Janeiro, 2010.



DAMASCENO, A. R. [Et.al] (organizadores), **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas** - Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

DAMASCENO. A. R; & PEREIRA. A. S. **Organização do Trabalho Pedagógico: Experiências/interfaces entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a Sala Comum/Regular do município de Nova Iguaçu/rj.** In: MENDES, E.M. et al. (Org.). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.p.331-350.

DEWEY, Jonh. **Clássicos John Dewey.** Teitelbaum e Apple (2001, 194-201).

DICHER, M; TREVISAM, E. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: Inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana.** Tese de doutorado em direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b> Acesso em: 05/10/2018.

EVANGELISTA, Gessinea Raydan. **Propostas para uma Educação Inclusiva no ensino regular em uma Escola do Campo.** 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial.** Curitiba: InterSabres, 2013.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando no Silêncio: Uma Introdução à Trajetória das Pessoas com deficiência na História do Brasil.** São Paulo: Giz Editora, 2008.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica em Educação.** Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998 p. 58 – 78.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 29a. ed. S. Paulo: Cortez, 1994

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala** apud GUERA, Denise. Redescobrimo Brinquedos Cantados na Africanidade Brasileira in Revista África e Africanidades. Ano 2 - nº 5. Maio/2009 GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHIRARDI, M. I. G. **Representações da deficiência e práticas de reabilitação: uma análise do discurso técnico.** Tese de Doutorado em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GOMES, F. M. R. **(Re)existências no cerrado: cultura alimentar de comunidades quilombolas do Goiás.** VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária. Curitiba, 2017.

GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 332-372.

GRIGSBY, K. **Dez anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios para educação.** Disponível em: <[http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/eventos1.asp](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp) > Acesso em: 30 jan. 2019

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HAGE, S. A. M. **Classes Multisseriadas: Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/ Região Amazônica.** In: HAGE, Salomão (org.) Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2012, p. 44-60

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** 25.ed. Porto Alegre: L&PM, 2017. p.63-66.

HUNT, A. R. **The Disabilities Act Is Creating a Better Society.** *Wall Street Journal.* (Eastern edition). New York, N.Y.: Mar 11, 1999. Disponível em: [www.atnet.org/news/archives](http://www.atnet.org/news/archives) Acesso em: 13 mar. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico2010/IBGE.** Vitória da Conquista, BA, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico2013/IBGE.** Vitória da Conquista, BA, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico2015/IBGE.** Vitória da Conquista, BA, 2017.

KÜHN, Ernane Ribeiro. **A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino.** 2017. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. e MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília/DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 6. ed. Trad. de Célia Neves e AldericoToríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LARA, S. H. **Do singular ao plural: Palmares, capitães do mato e o governo dos escravos.** In: Reis, J. J.; Gomes. F. S. Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 97 e 108.

LEMOS, D. **Deficiência e exclusão social: uma contribuição à inclusão sócio-jurídica dos portadores de necessidades especiais.** Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Douglas%20Lemos.pdf>>. Acesso em: 10/10/2018.

LOPES, Alceu ; ZOIA, Messias Batista Santos . **Educação Inclusiva em Escolas do Campo do Município de Juara - Mato Grosso.** 2016. 20 v. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Pedagogia Para Educadores do Campo, Unemat, Sinop, 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2368/1903>. Acesso em: 15 maio 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér: **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas.** In: **O desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R. **Por uma escola aberta às necessidades do aluno.** Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 10, n. 55, p. 28-34, 2001.

MARTON, F. **O extermínio dos diferentes: pessoas com deficiência e doentes terminais eram alvo do 3º Reich.** Especial Heróis Quase Anônimos. Superinteressante. Edição nº 292-A: abril, jun. 2011.

MEC. **Uma história do povo kalunga.** Secretaria de Educação Fundamental – MEC. SEF, Brasília, 2001.

MENDES, E. G.; PICCOLO, G. M. **Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade.** Revista Educação Especial. Vol 25, nº 42 p. 32. Jan/Abr 2012.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia.** Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

MACHADO, C. E. D. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930.** 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARANHÃO, R. O. **O portador de deficiência e o direito do trabalho.** São Paulo: LTR, 2005.

MARTINS, F. J. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar.** Congresso Intern. Pedagogia Social, mar. 2009 – Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NORDER, Antonio Cabello. **Políticas de Assentamento e Localidade: os desafios da reconstituição do trabalho rural no Brasil.** Universidade de Wageningen, 2004.

NOGUEIRA, Carolina de Matos. **A história da deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil.** Disponível em: <[www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12605](http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12605)>. Acesso em: 17 jul. 2019.

NOZU, W.C.S. **Educação Especial e Educação do Campo: Entre porteiras marginais e fronteiras culturais.** 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2017.

NOZU, W. C. S., BRUNO, M. M. G., & HEREDERO, S. E. (2016). **Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil.** Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, 11(25), 489–502. <https://doi.org/10.21723/RIAEE.v11.esp.1.p489>.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Associação Brasileira de Antropologia, 2002.

OLIVEIRA, A. P; et. al. **A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá (PA).** In: MENDES, E.M. et al. (Org.). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.p.93-114.

OLIVEIRA, Marileide Antunes de; GOULART JÚNIOR, Edward; FERNANDES, José Munhoz. **Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: Considerações sobre Políticas Públicas nos Estados Unidos, União Europeia e Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação Especial., 15., 2009, Marília. Relato de Pesquisa, 2009. v. 15, p. 219-232.

OLIVEIRA, Niltania Brito; SILVA, Adriana Bispo. **Educação para Diversidade.** 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.** Araraquara: Faculdades Est, 2016. 140 p.

PASSOS, J. C. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública.** 2010. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PEREIRA, Andressa Silva; DAMASCENO, Allan Rocha. **Pedagogia: para quê? Desafios contemporâneos à formação para afirmação da diversidade humana.** Educação - Pucrs. na Revista, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 1-1, 31 maio 2017. Quadrimestral. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26936/15630>. Acesso em: 19 mar. 2019.

PLATÃO. **A República.** Texto Integral. Tradução de Pietro Nassetti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

PMVC/SMED, Comunicações Livres, VI Congresso de Educação. **Uma escola para todos pensando em cada um.** Vitória da conquista, BA. 2008, p. 33. REIS, João José dos;

POIRIER, Marie Pierre. **Por uma Infância sem Racismo**. Correio Brasiliense: 29/04/2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, Marise N.; MOREIRA, Telma M.; SANTOS, Clarice A. dos. (Coord.). **Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RATTS, A. J. P. (Re) **Conhecer quilombos no território brasileiro**. In: Fonseca, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 307-327.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W.; **Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física**. Revista Brasileira Educação Especial. Marília, v.14, n.2, maio/ago 2008.

ROCHA, Ruth. **Este Admirável Mundo Louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais**. 2014. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155248>>. Acesso em: 24 out. 2018.

RODRIGUES, Olga Maria; CAPELLINI, Vera Lúcia. **Linha do tempo da Legislação internacional retirada da Cartilha da FEBRABAN (Adaptada)**. O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br>. Acesso em 01/10/2018.

RODRIGUES, D. S.. **A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da Comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM**. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2014.

SANTOS, Francieli Lunelli. **História da Deficiência: do Modelo Biomédico ao Modelobiopsicossocial - Concepções, Limites e Possibilidades**. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 16., 2018, Ponta Grossa. Anais Eletrônicos. Ponta Grossa: Anpuh, 2018.

SANTOS, Júnio Gregório Roza dos; CASTRO, Selma Simões de. **Influência do meio físico na produção dos assentamentos rurais das regiões do Sul e do Nordeste goiano**. Soc. nat., Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 95-115, Abr. 2016.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198245132016000100095&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198245132016000100095&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 Set. 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior**. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, C. F.; PALUDO, C.; BASTOS, R. **Concepções de Educação do Campo**. In: TAFFAREL, C.N.Z. Cadernos Didáticos sobre a educação do campo. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2010.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Demerval. *et al.* **Pedagogia Histórico-Crítica no Campo**. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos (SP): Pedro & João, 2016, p. 16-42. Link: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf>

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p.1231-1255, out. 2007.

SILVA et al. **Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas**. Práticas educativas, Memórias e Oralidades. Revista Pemo, 2020.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Conceição do Araguaia - PA**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, J. H. d. **Formação de Professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, Gertrudes da. **A educação inclusiva na escola do campo**. 2013. 1 v. Monografia (Graduação) - Curso de Educação, Programa de Graduação em Educação, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, R. L. **A literatura da educação do campo no Brasil Contemporâneo**. Monografia. Curso de Pedagogia da UFRRJ. 2010.

SILVA, O. M. **Epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Otto. Marques da. **Epopeia ignorada**. Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.

SILVA, A. C. Da S. **A desconstrução da Discriminação no Livro Didático** Apud FERNANDES, Alan et. Ali. Uma Proposta para a Adequação da Prática da Educação Física nas Escolas de Ensino Fundamental ds Populações Tradicionais Quilombolas de Alagoas In Livro de Memória do VI Congresso Científico Norte-nordeste. Fortaleza: CONAFF, 2008 p. 27 – 33.

SILVA, J. H. d. **Formação de Professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas.** 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, J. H., & BRUNO, M. M. G. (2016). **Formação dos professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais.** Educação, 39(3), 327-333. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.18382>.

SOARES, Edmara. **Do Quilombo à Escola: os efeitos nefastos das violências Sociais Silenciadas.** Dissertação de Mestrado. Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2008.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do Campo e Prática Pedagógica.** 2009. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Geografia e História) Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale/Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação. Umuarama, 2009.

SURDI, Bernardete Madalena Milani. **A Corporiedade no Tempo-Espaço Escolar.** In CALLAI, Helena Copetti (org.) Os Conceitos de Espaço e Tempo na Pesquisa em Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999 p. 83-97.

SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas.** Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: **Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal da Educação. **Setor de Legalização e Estatística da SMED.** Vitória da Conquista, 2017.

## **7 ANEXOS**



## Anexo I – Caracterização da Escola

### INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE POSSE – GO

ORIENTANDO: Diego H. M. Gabriel  
Orientador: Prof. Dr. Allan Damasceno

#### ROTEIRO PARA VISITA ESCOLAR

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

#### **Povoado:**

\_\_\_\_\_

Público que a escola atende:

#### **Educação Infantil:**

( ) creche quantas turmas e  
alunos? \_\_\_\_\_

( ) pré escola quantas turmas e  
alunos? \_\_\_\_\_

#### **Ensino Fundamental**

( ) anos iniciais quantas turmas e  
alunos? \_\_\_\_\_

( ) anos finais quantas turmas e  
alunos? \_\_\_\_\_

Há turmas multisseriadas? Quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **Alimentação**

1. Alimentação é fornecida aos alunos? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente
2. A escola possui água filtrada? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente

#### **Saneamento Básico**

3. Abastecimento de água? ( ) Poço artesiano ( ) rede pública ( ) caminhão pipa ( ) não há
4. Abastecimento de energia? ( ) Rede Pública ( ) não há ( ) \_\_\_\_\_
5. Destino do esgoto ( ) Fossa ( ) rede pública ( ) céu aberto ( ) \_\_\_\_\_
6. Destino do lixo ( ) queima ( ) rede pública ( ) despejo na natureza ( ) \_\_\_\_\_

#### **Computadores e Internet**

7. Telefone? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente
8. Internet? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente
9. Banda larga? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente
10. Computadores para uso dos alunos? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente
11. Computadores para uso administrativo? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente

#### **Equipamentos**

12. Aparelho de DVD ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 13. Impressora ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 14. Copiadora ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 15. Retroprojeto ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 16. Televisão ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente

**Infraestrutura (dependências)**

17. Existe sanitário dentro do prédio da escola? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 18. Existe sanitário fora do prédio da escola? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 19. A escola possui biblioteca? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 20. A escola possui cozinha? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 21. A escola possui laboratório de informática? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 22. A escola possui laboratório de ciências? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 23. A escola possui sala de leitura? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 24. A escola possui quadra de esportes? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 25. A escola possui sala para a diretoria? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 26. A escola possui sala para os professores? ( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente  
 27. A escola do campo dispõe de adaptações físicas e arquitetônicas para receber os alunos da educação especial?  
 a. Rampa ( )sim ( )não ( )  
     parcialmente  
 b. Desníveis ( )sim ( )não ( )  
     parcialmente  
 c. Corrimão ( )sim ( )não ( )  
     parcialmente  
 d. Banheiro Adaptado ( )sim ( )não ( )  
     parcialmente  
 e. Cadeiras adaptadas ( )sim ( )não ( )  
     parcialmente  
 f. Acesso para Cadeirante ( )sim ( )não ( )  
     parcialmente  
 g. Livros em Braille ( )sim ( )não ( )  
     parcialmente  
 h. Outros recursos

---



---



---



---

28. A escola do campo dispõe de recursos pedagógicos para receber os alunos da educação especial? ( ) sim ( ) não ( )  
 parcialmente  
 Se sim, que recursos ela possui?

---



---



---



---

29. A escola já precisou adaptar o currículo? Como isso aconteceu? Foi proposto por quem?

---

---

---

30. A escola do campo possui Projeto Político Pedagógico? ( ) Sim ( ) Não  
Como foi a construção do mesmo?

---

---

---

31. A escola possui alunos com Necessidade Específica? Quantos?

---

---

---

a. Qual a necessidade específica destes alunos?

---

---

---

---

32. A escola possui profissional de AEE? Qual a sua formação?

---

---

---

33. A escola possui sala de AEE? O que possui nessa sala?

---

---

---

---

A escola promove o horário de atendimento aos alunos com necessidade específica  
no \_\_\_\_\_ contra \_\_\_\_\_ turno?

---

## Anexo II - Caracterização dos Profissionais

### INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE POSSE – GO

ORIENTANDO: Diego H. M. Gabriel  
Orientador: Prof. Dr. Allan Damasceno

### ROTEIRO PARA VISITA ESCOLAR

#### **Equipe**

Quantos Funcionários?

Efetivos

---

Contratos

---

Prestador de Serviço

---

1. Quantos professores atendem o(s) alunos com necessidade específica? Quem são eles (Nome ou pseudônimo)?

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_  
6 \_\_\_\_\_

- a. Qual a formação destes profissionais?

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_  
6 \_\_\_\_\_

- b. Como foi a formação deste profissional? Ele foi formado pela Rede que trabalha? Ele buscou essa formação? Teve investimento R\$?

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_  
6 \_\_\_\_\_

- c. Possui alguma formação voltada para as políticas próprias voltadas ao aluno público alvo da educação inclusiva?

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

**Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Sujeitos Participantes da Pesquisa**

Este projeto intitulado **INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE POSSE – GO**, objetiva caracterizar a implementação das Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo nas escolas públicas municipais do campo de Posse/GO com experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo a entrevista estruturada acerca da sua atividade profissional, no que tange à sua formação inicial e continuada, para atendimento ao aluno público alvo da educação inclusiva da Escola em que você atua.

O orientador Allan Rocha Damasceno e o orientando Diego Henrique Machado Gabriel, Mestrando do PPGEA – UFRRJ, responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização e dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito concedido somente aos responsáveis mencionados acima.

Ao concordar com os termos aqui apresentados, é permitida aos responsáveis da pesquisa a utilização dos dados coletados sobre a organização para fins exclusivamente acadêmicos (escrita de artigos em eventos e periódicos e desenvolvimento de dissertação), sem que haja qualquer divulgação de dados que permita identificação das organizações (como Nome, Endereço, Responsável, etc.) e profissionais envolvidos.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido (a) acerca dos objetivos da pesquisa e que também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar se desejar sair da pesquisa. Onde que podem haver riscos de constrangimento e posso me ausentar a qualquer momento sem ônus.

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o UFRRJ (21) 3787-3741 ou mandar um *email* para [ppgea@ufrj.br](mailto:ppgea@ufrj.br).

Posse/GO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do voluntário

---

Assinatura do pesquisador