

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CHRISTIANO FÉLIX DOS ANJOS**

**REALIDADES EM CONTATO: CONSTRUINDO UMA INTERFACE  
ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**VITÓRIA  
2016**

**CHRISTIANO FELIX DOS ANJOS**

**REALIDADES EM CONTATO: CONSTRUINDO UMA INTERFACE  
ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção de título de mestre em Educação no  
Programa de Pós-Graduação em Educação na  
Universidade Federal do Espírito Santo na Linha  
Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Orientadora: Profa. Dr. Denise Meyrelles de Jesus

**VITÓRIA  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

A599r Anjos, Christiano Felix dos, 1984-  
Realidades em contato : construindo uma interface entre a  
educação especial e a educação do campo / Christiano Felix dos  
Anjos. – 2016.  
228 f.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Análise de interação em educação. 2. Educação especial.  
3. Educação rural. 4. Pesquisa educacional – Narrativas  
pessoais. I. Jesus, Denise Meyrelles de, 1952-. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## CHRISTIANO FELIX DOS ANJOS

### REALIDADES EM CONTATO: CONSTRUINDO UMA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de julho de 2016.

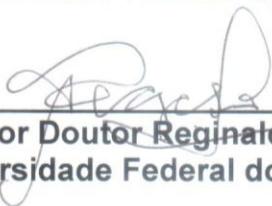
#### COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Erineu Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Katia Regina Moreno Caiado  
Universidade Federal de São Carlos

Teimar em determinado objetivo, perseguir perseverantemente um determinado propósito, apostar corajosamente no que se acredita e, com isso, conseguir fazer pequenos deslocamentos, ou seja, ir onde ninguém está esperando, penetrar em lugares desconhecidos, surpreender e surpreender-se (Mariza Faermann Eizirik)

## AGRADECIMENTOS

Foram tantos os caminhos percorridos até culminar neste momento. São tantas as pessoas que passam por nossas vidas e que nos possibilitam seguir os nossos caminhos. Algumas dessas pessoas eu nem lembro mais, mas sei que foram importantes para que me mantivesse no caminho. Assim, considero que não caberá aqui, nestas linhas, todos aqueles me ajudaram a concretizar mais esta etapa, mas procurarei considerar alguns sem hierarquizá-los em ordem de importância.

Primeiramente, quero agradecer à divindade. Obrigado, Deus, por me ouvir, por deixar eu ter dúvidas e também por permitir ir me superando a cada dia em minhas dificuldades. Cada dia é sempre um desafio, mas a disposição para assumir esse desafio e não paralisar só depende de nós mesmos.

Agradeço à minha orientadora, Denise Meyrelles de Jesus, pela aposta desde a graduação, por saber traduzir as minhas reflexões e ajudar a torná-las inteligíveis. Essa aposta foi importante em minha vida, poucas pessoas acreditaram em minhas potencialidades.

Uma segunda pessoa que em mim apostou foi minha esposa. Desde antes da graduação até hoje (9 anos), passamos pelo processo do namoro, noivado, casamento, sempre apoiando meu olhar para os estudos, para a pesquisa. Às vezes ela é um pouco tempestuosa, mas é a mulher que amo, que quero sempre me acompanhando nesses momentos de pesquisa.

A terceira pessoa que terá o seu nome neste agradecimento é o meu pai. Esse é um agradecimento póstumo. Seu falecimento se deu há 13 anos, mas sua fala direcionada para mim eu nunca esquecerei, e isso foi o que me ajudou a seguir em frente. “Filho, as pessoas podem tirar tudo de você, mas o conhecimento não vão te tirar nunca. Estude sempre”. Obrigado, pai.

Também agradeço aos meus amigos do grupo de pesquisa que, com o passar dos anos, foram se constituindo uma parte familiar em minha vida. Obrigado por tudo que me ensinaram.

Agradeço a todos os autores que se dispuseram a me ouvir para depois eu ouvi-los. Aprendi muito com vocês. É impressionante a dedicação de vocês em suas trajetórias de vida.

No mais, agradeço a você, leitor, espero que aprenda um pouco, assim como eu aprendi com todos os autores que compuseram esta pesquisa.

## RESUMO

Caiado e Meletti (2011), Jesus et al. (2011) e Macocchia (2010) chamam a atenção para a carência de pesquisas que se debrucem sobre a temática Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. A pesquisa objetiva desvelar e problematizar a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo, a partir dos sujeitos que produziram conhecimento sobre essas duas modalidades no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Como metodologia, nos apropriamos da natureza da cartografia de Santos (2011), entendendo as produções como mapas simbólicos que desenham uma dada realidade a partir de suas pesquisas. Considerando as dissertações e teses como narrativas, elas foram analisadas com base nos autores para que eles pudessem desvelar as pistas sobre a Educação Especial e ou Educação do Campo que apareceram em suas pesquisas. Este trabalho buscou também desvelar a interface em suas trajetórias de vida antes e depois de suas respectivas produções acadêmicas, nas quais pôde narrar sua própria pesquisa, agora com um novo olhar. Utiliza as sociologias das ausências e das emergências de Santos (2006), assim como também o trabalho de tradução. Nos resultados, são três categorias identificadas: as pistas de mecanismos de invisibilização do aluno público-alvo da Educação do Especial nas escolas do campo; os movimentos de visibilização desse alunado a partir de ações de resistência contra-hegemônica e da aproximação da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Considera a importância de se produzir mais pesquisas sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, visto que, nesta pesquisa, se encontram pistas da total invisibilização até pistas que desvelam a constituição da interface materializando-se. É assumida também a necessidade de evitar outros períodos de silenciamentos.

**Palavra-chave:** Educação Especial. Educação do Campo. Interface. Narrativa.



## ABSTRACT

Caiado and Meletti (2011), Jesus, Anjos and Bergami (2011) and Marcoccia (2010) highlight the paucity of studies on the interface of Special Education with Education in the Countryside. The study aims at unveiling and questioning this interface based on the subjects who produced knowledge about these two modalities of education in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo, Brazil. The methodology we employed made use of Santos' (2011) cartography and we understand the productions as symbolic maps that show the drawings of given reality from the studies. Once we understand theses and dissertations as narratives, we analyzed these texts and went after the authors so as to obtain clues about Special Education and/or Education in the Country such as they have reported in their studies. Going further, we sought to understand the interface in its life story, in its stages before the respective academic production, in which authors, from a new perspective, can narrate their own studies. We also used census data to outline a scenario of enrollment of special education students in schools in the countryside. In our theoretical framework, we made use of Santos' (2006) Sociology of Absences and Sociology of Emergences, as well as the work of translation. In the results, we identify three categories: clues of invisibilization mechanisms of special education students in countryside schools; visibilization movements of these students departing from counter-hegemonic resistance actions; and the proximity between special education and education in the country. We highlight the importance of further studies on the interface of special education/education in the country because our studies show traces of total invisibilization, even for those created in the interface. We need to avoid other periods of silencing.

**Keywords:** Special Education. Education in the country. Interface. Narrative.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro esquemático.....	72
<b>Quadro 2</b> – Ficha de organização de síntese das narrativas escritas (dissertações e teses).....	73
<b>Quadro 3</b> – Perguntas direcionadas ao texto.....	74
<b>Quadro 4</b> – Dissertações selecionadas que pesquisaram sobre a Educação Especial.....	79
<b>Quadro 5</b> – Dissertações e teses que pesquisaram sobre a Educação do Campo..	80
<b>Quadro 6</b> – Dissertação que pesquisou a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo.....	81

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2011 no Brasil (urbano e rural) por rede de ensino e etapa.....	93
<b>Tabela 2</b> – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2013 no Brasil (urbano e rural) por rede de ensino e etapa.....	93
<b>Tabela 3</b> – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2015 no Brasil (urbano e rural) por rede de ensino e etapa.....	94
<b>Tabela 4</b> – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2011 no Espírito Santo (urbano e rural) por rede de ensino e etapa.....	96
<b>Tabela 5</b> – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2013 no Espírito Santo (urbano e rural) por rede de ensino e etapa.....	96
<b>Tabela 6</b> – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2015 no Espírito Santo (urbano e rural) por rede de ensino e etapa.....	97
<b>Tabela 7</b> – Localização de residência (urbano/rural) x localização da escola (urbano/rural) anos 2011, 2013 e 2015.....	98
<b>Tabela 8</b> – Área diferenciada no Estado do Espírito Santo nos anos de 2011, 2013, 2015.....	99

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

Conae – Conferência Nacional de Educação

Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

Corde – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CPC – Centro Popular de Cultura

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EFA – Escolas Família Agrícola

Enera – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT 15 – Grupo de Trabalho da Educação Especial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

Mepes – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Sedu – Secretaria de Estado da Educação

SEE – Secretaria de Educação Especial

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLITICA, HISTÓRIA E DIREITOS SOCIAIS.....</b>	<b>24</b>
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CONQUISTAS E DIREITOS.....	25
1.2 DIREITOS E CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	36
<b>2 SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS.....</b>	<b>48</b>
<b>3 O CAMINHO METODOLÓGICO: CONTÍNUO DEVIR.....</b>	<b>64</b>
3.1 POR UMA CARTOGRAFIA SIMBÓLICA DA DIFERENÇA: MAPEAMENTOS DE TERITÓRIOS, (DES)TERRITORIALIZAÇÃO E (RE)TERRITORIALIZAÇÃO.....	64
<b>4 A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISSERTAÇÕES E TESES.....</b>	<b>84</b>
<b>5 INDICADORES DE MATRÍCULAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMPO E CIDADE.....</b>	<b>92</b>
<b>6 AMPLIANDO A ESCALA: O QUE AS DISSERTAÇÕES, TESES E SEUS AUTORES NOS AJUDAM A DESVELAR SOBRE A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>102</b>
6.1 1ª NARRATIVA – DIALOGANDO COM AS SALAS DE AULA COMUNS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSIBILIDADES, MOVIMENTOS E TENSÕES – ALICE PILON DO NASCIMENTO, 2013.....	105
6.2 2ª NARRATIVA – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA: UM ESTUDO DE CASO – ISABEL MATOS NUNES, 2009 .....	115

6.3	3ª NARRATIVA – A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS/SALA DE RECURSOS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: ITINERÁRIOS E DIVERSOS OLHARES – FRANCIELLE ZUQUI, 2013.....	125
6.4	4ª NARRATIVA – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – KEILA CRISTINA BELO DA SILVA OLIVEIRA, 2013.....	133
6.5	5ª NARRATIVA – INCLUSÃO E AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO – MARTA ALVAS DA CRUZ SOUZA, 2007.....	140
6.6	6ª NARRATIVA – EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: MEMÓRIA, VIVÊNCIA E ASBERES DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO SAPÊ DO NORTE DO ES – OLINDINA SERAFIM NASCIMENTO, 2011.....	147
6.7	7ª NARRATIVA – RUINAS DE SABERES E LUGARES CONHECIDOS: EDUCAÇÃO E NARRATIVAS DE (RE)EXISTÊNCIA TUPINIKIN NAS LUTAS POR TERRITORIALIDADE (2004-2007) – ARLETE MARIA PINHEIRO SCHUBERT, 2011.....	155
6.8	8ª NARRATIVA – PEDAGOGIA DA TERRA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEM-TERRA – ELIESÉR TORETTA ZEN, 2006.....	161
6.9	9ª NARRATIVA – A PRESENÇA DA FAMÍLIA CAMPONESA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: O CASO OLIVÂNIA – ROGÉRIO CALIARI, 2013.....	165
6.10	10ª NARRATIVA – SER POMERANA: HISTÓRIAS QUE DESVELAM AS MEMÓRIAS, A EXPERIÊNCIA E OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR – MARCIANE COSMO, 2014.....	174
6.11	11ª NARRATIVA – AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM FACE DA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA DO CAMPO: DO LEGAL ÀS VOZES DOS PROFESSORES – MARIA DA GLORIA NUNES PONZO, 2009.....	182
<b>7</b>	<b>DA INVISIBILIZAÇÃO À INTERFACE? APROXIMAÇÕES QUE NOS PERMITEM OUVIR OS SILENCIAMENTOS.....</b>	<b>190</b>
7.1	PRIMEIRA FRENTE: FORMAS DE PRODUÇÃO DA “NÃO-EXISTÊNCIA”..	193
7.2	SEGUNDA FRENTE: MOVIMENTOS DE VISIBILIZAÇÃO.....	200

7.3	TERCEIRA FRENTE: INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	206
8	AUTONARRATIVA/CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO.....	210
	REFERÊNCIAS.....	217



## INTRODUÇÃO

As pesquisas de Caiado e Meletti (2011), Jesus, Anjos e Bergami (2011) e Marcoccia (2010) apresentam uma discussão sobre a interface da Educação Especial com a Educação do Campo. Tais autores oferecem pistas e subsídios para que se volte o olhar à especificidade de que há poucos estudos e problematizações acerca dessa temática, uma vez que ela ainda é invisibilizada no âmbito acadêmico e nos sistemas públicos de ensino.

Os estudos dos referidos autores enfatizam a necessidade de novas pesquisas que evidenciem o movimento entre estas duas áreas de conhecimento, a Educação do Campo e a Educação Especial, no sentido de garantir uma educação que leve em conta as características de quem vive no campo e também das pessoas que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Buscamos permitir que os alunos, em ambas as condições, se apropriem dos saberes próprios do campo, possibilitando uma interface entre as duas modalidades, sem que lhes seja negado o direito ao conhecimento socialmente produzido, bem como aqueles gerados em suas realidades locais.

Como sucede a Educação Especial no âmbito do campo? Com essa inquietação em mente, desenvolvemos o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), intitulando-o: “Seguindo o fio de Ariadne até a saída do labirinto: processos de visibilização da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo em 32 municípios do Estado do Espírito Santo”. Esse trabalho tinha como perspectiva o desvelar da interface da Educação do Campo e da Educação Especial, mostrando uma realidade ainda invisível e pouco explorada (ANJOS, 2013).

As narrativas dos sujeitos gestores da Educação Especial em 32 municípios do Estado do Espírito Santo, somadas aos dados oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio dos microdados do censo da educação

básica, subsidiaram as pistas para as respostas, contribuindo para que emergisse o que se encontrava invisível: os sujeitos da Educação Especial no espaço do campo.

Para além dos dados disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma pesquisa realizada em um convênio entre a Ufes e a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) apontou dados complementares levantados com os gestores de Educação Especial. A referida pesquisa recebeu o seguinte título: “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”. Seu objetivo era justamente proporcionar aos gestores das 77 Secretarias Municipais e 11 superintendências regionais do Estado do Espírito Santo um curso de formação continuada na área de Educação Especial.

Quanto ao citado Trabalho de Conclusão de Curso, preparado por este autor, apresenta resultados de uma pesquisa que contou com a participação de sujeitos com interesse maior pela temática da Educação do Campo. Por esse motivo, eles optaram por responder às questões que mais se aproximavam da realidade das regiões às quais pertencem, ou seja, dos 32 municípios do Espírito Santo.

Tais sujeitos fornecem pistas sobre a interface das duas modalidades de educação – Educação Especial e Educação do Campo – nas suas realidades locais, ou seja, em seus municípios. A partir desse estudo, foi possível apreender de que forma essa realidade é tratada nas escolas do campo, levando em consideração as matrículas dos alunos da Educação Especial no campo. Dentre os vários desafios especificados, podem-se citar os seguintes: dificuldades de transporte para irem à escola; barreiras atitudinais para sua permanência; queda de matrícula desses alunos a partir do 5º ano.

Os dados encontrados contribuem para que se concorde com os escritos de Souza, Gonçalves e Meletti (2011, p. 14):

Mesmo que as políticas compensatórias sejam elaboradas com a finalidade de corrigir as desigualdades destes grupos, os dados nacionais refletem uma realidade que evidencia que tais políticas não correspondem de fato à necessidade do alunado da Educação Especial brasileira Especialmente do alunado que está inserido no campo [...].

A partir dos questionários respondidos pelos gestores, pudemos perceber que existem ações embrionárias no que diz respeito a adaptações para o acesso ao currículo, materiais e outros pontos que potencializam a apropriação do conhecimento escolar pelos alunos que são o público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

Notamos um trabalho dos gestores da Educação Especial, bem como um trabalho solitário por parte dos professores, os quais pouco consideravam a escolarização desses alunos no âmbito do campo. Alguns se lembraram da possibilidade da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo apenas no momento em que respondiam ao instrumento de pesquisa utilizado no presente estudo.

Todos eles compreendiam a modalidade da Educação do Campo, mas pouco problematizavam sobre ela quando se tratava da interface com a Educação Especial. Alguns também eram gestores de Educação no Campo, mas, até nesses casos, a Educação Especial ainda se encontrava invisível.

Dessa forma, percebemos a necessidade de aprofundamento no que diz respeito à interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo no Estado do Espírito Santo. A temática requer uma pesquisa que ajude a desvelar esse movimento e que contribua com a “percepção”/problematização do que Caiado e Meletti (2011) chamam de um “silêncio” em relação à interface, visto que, academicamente, existem pouquíssimos estudos.

As autoras provocaram uma inquietação ao revelarem a “[...] ausência de produção científica na área” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 96) na ocasião do levantamento dos 20 anos do Grupo de Trabalho da Educação Especial (GT 15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), pois não encontraram trabalhos sobre o tema.

[...] o que temos de conhecimento produzido sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo?  
Feito o levantamento dentre todos os trabalhos apresentados nas reuniões do Grupo de Trabalho da Educação Especial da Anped, não encontramos nenhuma produção. Com este texto anunciamos o silêncio em 20 anos de

produção científica referente à interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Porém, para além de anunciar esse silêncio, nosso objetivo será problematizá-lo e quiçá sensibilizar pesquisadores a ampliarem os estudos em Educação Especial na realidade do campo (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 94).

Dessa forma, indo além dos textos da Anped, em uma pesquisa feita no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos apenas quatro trabalhos dos seguintes autores:

- Silva (2001), que analisa a vida dos trabalhadores com deficiência física em assentamentos no sul da Paraíba;
- Riche (2007), que buscou analisar experiências do processo interativo dos alunos de uma classe especial com a classe regular, no município de Taubaté, no Vale do Paraíba, em São Paulo;
- Peraino (2007), em um estudo de caso de um aluno com altas habilidades de um assentamento rural; e
- Ponzo (2009), em um trabalho sobre a formação docente em uma perspectiva inclusiva no campo.

Temos esse “silêncio” também no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, nas pesquisas que versam sobre cada área de conhecimento (Educação Especial e Educação do Campo). Entre as produções levantadas com data a partir de 2007, identificamos somente o trabalho de Ponzo (2009), que visa à interface e que também foi citado por Caiado e Meletti (2011).

Retornando ao texto de Jesus, Anjos e Bergami (2011) e a nosso trabalho de conclusão de curso feito (ANJOS, 2013), encontramos alunos público-alvo da Educação Especial dentro das escolas do campo do Estado do Espírito Santo. Assim, repetimos a pergunta de Caiado e Meletti (2011): qual o porquê do silêncio nessas produções?

Com base no exposto, consideramos a importância do movimento de dar continuidade e aprofundamento à interface da Educação Especial com a Educação do Campo, mais especificamente, a partir das pesquisas acadêmicas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Mediante a análise dos trabalhos produzidos (dissertações e teses), tivemos

pistas que nos apontaram a interface Educação do Campo e Educação Especial e detectamos as “zonas de contato” (SANTOS, 2006) existentes entre as realidades dessas áreas.

Entretanto, buscamos mais que analisar as produções acadêmicas e fomos ao encontro dos seus autores, que nos permitiram ampliar a dimensão da pesquisa, que superou o texto acadêmico e a centralidade discursiva presente nas suas dissertações e teses.

Isso nos permitiu avançar no sentido do alcance de novas percepções que ainda não tinham sido estimuladas, mas que favoreceram novos/outros olhares dedicados à apreensão de indícios dos processos de visibilização da Educação Especial no âmbito da Educação do Campo. No reencontro com os referidos autores, foram evidenciadas por eles as práticas, anteriormente silenciadas, da interface entre a Educação Especial e Educação do Campo.

Chamo a atenção para o fato de que tivemos a necessária compreensão acerca dessas produções e de seus autores, bem como de sua importância no contexto social vivenciado, uma vez que eles demonstraram conhecimento em suas pesquisas e fizeram com que a interface emergisse em meio a seus discursos.

Esses sujeitos estão além da mera relação com as realidades estudadas, e os percebemos como pesquisadores que, no momento de suas pesquisas, fizeram/fazem parte de algo vivo e em expansão.

Eles carregaram em si e em suas pesquisas “[...] pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo” (SANTOS, 2007, p. 83).

Assim disposto, apresentamos a seguinte questão para investigação:

- **Como vem sendo tratada a interface da Educação Especial com a Educação do Campo nos movimentos das pesquisas realizadas no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo?**

Visando a responder a essa questão, definimos o objetivo geral da pesquisa: desvelar e problematizar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo a partir dos sujeitos que produziram conhecimentos sobre essas duas modalidades no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Quanto aos objetivos específicos, delineamos os seguintes:

- evidenciar o cenário dos dados sobre os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas do campo no Brasil e, mais especificamente, no Estado do Espírito Santo, a partir do banco de microdados do Ministério da Educação (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep);
- compreender, via dissertações e teses produzidas no âmbito do PPGE-Ufes, como vem sendo analisada a Educação Especial e a Educação do Campo e buscar aproximações no que diz respeito à relação de pensar o sujeito do campo na Educação Especial e o sujeito público-alvo da Educação Especial nas produções sobre a Educação do Campo;
- apreender como se apresenta a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, a partir das reflexões críticas dos autores sobre as suas dissertações e teses, que tomaram as duas modalidades como objetos de estudo;
- problematizar a meta-análise realizada pelos autores, visando a entender como a interface emerge, potencializada ou silenciada.

Este trabalho é estruturado em nove capítulos e, na sequência deste, há o segundo capítulo, que aborda os aspectos históricos juntamente com a legislação da Educação do Campo e os direitos conquistados. A Educação Especial também segue o mesmo caráter de historicidade, com o propósito de demonstrar as

aproximações entre as duas modalidades, bem como as especificidades relativas às ocorrências de desigualdade e exclusão. Mostramos, ainda nesse capítulo, as legislações que preveem um diálogo com a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo.

No terceiro capítulo, apresentamos a natureza cartográfica de nossa metodologia, assim como os movimentos que nos possibilitaram dialogar com as produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, encontrando indícios da visibilidade do aluno público-alvo da Educação Especial no campo.

Relatamos, nesse capítulo, o nosso reencontro com os autores, com o objetivo de ressignificar suas dissertações e teses a partir da inserção de um novo elemento, que consiste na Educação Especial para os autores que pesquisaram a Educação do Campo e a Educação do Campo e para os autores que pesquisaram a Educação Especial. Também empreendemos a composição do cenário dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo a partir dos microdados do censo, disponibilizados pelo Inep/MEC.

No quarto capítulo, debruçamo-nos em um diálogo com nosso referencial teórico Boaventura de Sousa Santos. Desenvolvemos, a partir desse autor, a ideia de “desigualdade e exclusão bilateral”, em que há produção de silenciamentos e invisibilização, com base no fato de que a Educação Especial e a Educação do Campo ficam centradas em seus discursos e demandas, de maneira que uma acaba excluindo a outra.

Trazemos também formas de superação dessa “desigualdade e exclusão bilateral” quando trabalhamos com os conceitos da sociologia das ausências e a sociologia das emergências. A partir dos processos de visibilização produzidos por essas duas sociologias, planejamos o trabalho de tradução, que consiste em perceber “zonas de contato” que permitem a inteligibilidade entre a Educação Especial e a Educação do Campo e, com isso, propiciam um diálogo entre suas experiências visibilizadas.

O quinto capítulo, versa sobre a literatura produzida com a temática da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Tal literatura nos mostrou as lacunas e a pouca produção que diz respeito à interface e também nos ajudou a compreender como a interface se processa nas mais diversas manifestações de “Educações do Campo”, nos assentamentos, na escola indígena ou na quilombola.

No sexto capítulo, apresentamos os alunos público-alvo da Educação Especial que estão matriculados nas escolas do campo no Brasil e que aumentam a escala no Estado do Espírito Santo. Para isso, utilizamos os dados disponíveis pelo censo escolar, disponibilizados pelo Inep/MEC.

No sétimo capítulo, debruçamo-nos sobre as pistas que fomos percebendo a partir da leitura de dez dissertações e uma tese desenvolvidas no âmbito do PPGE-Ufes e nosso encontro com seus respectivos autores. Nosso objetivo, nesse capítulo, foi produzir um diálogo entre os autores, com suas experiências e suas pesquisas acadêmicas. Esse diálogo possibilitou que, a partir de suas experiências “do antes”, “durante” e “depois” de suas pesquisas, fossem apreendidas as pistas sobre a Educação Especial na Educação do Campo e vice-versa.

Em nosso oitavo capítulo, discutimos, à luz de nossa literatura, três categorias que emergiram durante o capítulo anterior. Os processos de invisibilização do aluno com deficiência na escola do campo compreendem também o entendimento do silenciamento acadêmico, os processos de visibilização e as possibilidades presentes, bem como a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo que vislumbramos a partir das experiências de um dos autores.

Em um nono capítulo, apresentamos as nossas considerações e apontamos a importância de nosso estudo, quando compreendemos que os autores e suas produções são muito mais do que apenas pesquisas desenvolvidas. Também são as materializações das realidades vividas por eles como os profissionais, pesquisadores e ainda no âmbito pessoal.

Chamar a atenção para os silenciamentos da Educação Especial no âmbito da Educação do Campo e vice-versa, via pesquisas acadêmicas e seus autores,



permitiu-nos perceber **que não é porque não foi dito que significa que não exista**. Possibilitou também que os autores conhecessem outra realidade dentro de seus estudos que antes não haviam focalizado. Eles observaram isso em suas histórias de vida e perceberão em suas ações futuras como profissionais, pois terão um olhar sensível para a interface e passarão a levar em conta.

## 1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICA, HISTÓRIA E DIREITOS SOCIAIS

Neste momento do texto, objetivamos a discussão acerca da evolução histórica, de forma conectada com a política, no tocante à Educação do Campo e à Educação Especial. Com essa perspectiva, buscamos a compreensão dos movimentos sociais que se organizam ao longo do tempo. Esses movimentos tensionaram as relações hegemônicas e compuseram um lugar de legitimidade onde antes imperava a marginalidade, que é ignorada pelo Poder Público e também pelas pesquisas acadêmicas.

Pretendemos desmistificar o senso comum, no qual se coloca que, para o sujeito com deficiência e também para aquele que se constitui sujeito do campo, “[...] não é necessário nem letras nem competência para mexer na enxada ou cuidar do gado” (PIRES, 2012, p. 13).

Ou seja, para o sujeito do Campo não é necessária a escolarização, pois não é exigido muito para a dita “labuta”. Considerando o sujeito com deficiência, a relação com a escolarização é menor ainda, pois, para esse sujeito, além do estigma de não aprender, associa-se a ideia de que não é necessário o convívio com o trabalho. Assim, levantamos a hipótese de uma dupla exclusão (CAIADO; MELETTI, 2011).

No que tange à Educação do Campo, entendemos que, no âmbito do campo, há uma realidade de experiências humanas, políticas, sociais, culturais, cognitivas, éticas e estéticas, e a escola do campo tem que ser pensada para o sujeito do campo. Assim, a “[...] escola traz, em sua dinâmica interna, a possibilidade da descoberta de outra cultura [...] uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola e as práticas sociais dos Camponeses” (PIRES, 2012, p. 120). Por essa razão, entendemos que, além de a escola do campo reconhecer o sujeito do campo, também é importante que reconheça **os sujeitos do campo pelas suas diferenças**.

Como direitos humanos, Educação do Campo e Educação Especial se encontram respaldadas por uma política pública nacional, tendo em vista a superação das “[...]”

desigualdades socioeconômicas, socioespaciais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, de diversidade sexual e de pessoas com deficiência” (PIRES, 2012, p. 14). Neste texto, nosso argumento se encaminha à discussão a respeito da criação de zonas de inteligibilidade entre as duas áreas de conhecimento no contexto de outras diferenças.

### 1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONQUISTAS E DIREITOS

O movimento histórico evidencia a preocupação com uma educação para o povo rural desde antes do século XX. Tal modalidade se pautava na mão de obra especializada para a agricultura, no desenvolvimento urbano-industrial e tinha a intenção de evitar a migração da população das áreas rurais para os centros urbanos.

Para o trabalhador rural, as condições eram precárias e não havia nenhum incentivo para que ele permanecesse na realidade onde havia nascido. Assim, com o advento da industrialização que paulatinamente se iniciava no Brasil, esse sujeito habitante do campo era cada vez mais inclinado a migrar para a cidade.

Carvalho (2008) cita o censo realizado em 1920, cujo resultado demonstrou que apenas 16% da população viviam em cidades de 20.000 habitantes ou mais, e mais de 70% da população executavam atividades agrícolas. O mesmo autor nos chama a atenção para um registro da mesma década, em que se tem a primeira referência sobre a educação rural nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, ocorrido no ano de 1923. Nesse caso, tratava-se de uma educação destinada aos menores pobres das áreas rurais e também àqueles residentes nas cidades, que, com o mesmo perfil, se empenhavam e contribuíam para o desenvolvimento agrícola. Após séculos de exploração, a educação era pensada apenas para as elites, enquanto a enorme parcela da população, comprovadamente, lidava com a agricultura. Isso nos faz perceber um grande atraso para se começar a planejar uma escolarização destinada à população do campo.

Leite (1999, apud PIREs, 2012) utiliza o termo “ruralismo pedagógico” para definir a situação em que um grupo hegemônico promovia a fixação do homem no campo, já

que não havia possibilidade de absorção de toda a força de trabalho na cidade, pois os sujeitos, ao migrarem das áreas rurais para as urbanas, provocam uma espécie de inchaço na cidade

Em um momento guiado pelo espírito renovador do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que tinha como intenção a educação e o desenvolvimento, a Constituição de 1934 estabeleceu que a educação é direito de todos. Nesse contexto, 20% dos valores reservados para a educação em geral deveriam ser destinados ao ensino nas zonas rurais (BRASIL, 1934).

Na Constituição de 1937, a educação rural se subordinava ao Estado e às indústrias, pois havia maior ênfase à criação de escolas de aprendizes com a finalidade de suprir a demanda de profissionais, conforme determina o art. 129: “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua Especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937).

Na década de 1940, havia um conjunto de leis com o objetivo de formar uma elite para gerir o Brasil, bem como os filhos de operários que seriam os braços do trabalho (ROMANELLI, 1989, p. 154). Assim, entraram em vigor as seguintes leis:

- Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto de Lei n.º 4.244/42 (BRASIL, 1942a);
- Ensino Industrial – Decreto-Lei n.º 4.073/42 (BRASIL, 1942b);
- Ensino Comercial – Decreto-Lei n.º 6.141/43 (BRASIL 1943);
- Ensino Primário – Decreto-Lei n.º 8.529/46 (BRASIL, 1946a);
- Ensino Normal – Decreto-Lei n.º 8.530/46 (BRASIL, 1946b); e
- Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei n.º 9.613/46 (BRASIL, 1946c).

Esta última tinha por objetivo preparar trabalhadores para a agricultura.

Esse tipo de ensino foi organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo seria dividido em básico agrícola de quatro anos e o de mestría, de dois anos, e, no segundo ciclo, vários cursos técnicos de três anos, como o de agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Além desses a lei previa três tipos de cursos pedagógicos: economia rural doméstica com a duração de dois anos;

didática de ensino agrícola e administração de ensino agrícola (PIRES, 2012, p. 85).

Por seu turno, na Constituição de 1946, nota-se uma falta de responsabilidade pela educação rural da época (BRASIL, 1946). Pelas diretrizes Educacionais da Escola do Campo, “Denota-se desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe *status* constitucional” (PIRES, 2012, p. 85).

Nesse período, e mais intensamente na década posterior, compreende-se que havia um processo dualista na economia, enquanto o país tomava diferentes rumos. Desse modo, a concepção de desenvolvimento econômico mirava o setor da indústria, com toda a sua tecnologia, e também era orientada para a área agrícola. Porém, não levava em consideração nem o campo e nem o sujeito camponês, que eram vistos como retrocessos, sinônimos de passado e/ou não merecedores de tomar parte dos avanços.

Quando foi aprovada, em 1961, a Lei n.º 4.024, de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), não contemplou a realidade do campo e suas especificidades (BRASIL, 1961). No entanto, Pires (2012) argumenta que a ausência de um currículo fixo se transforma em grande vantagem para que se possam programar as questões relacionadas com a educação nos ambientes rurais. A autora avalia que, nessas condições, ao se levar em conta que a educação abrange todo o território nacional, a rigidez curricular não seria um obstáculo.

Um dos aspectos marcantes da descentralização das escolas é a permissão para se ministrarem disciplinas que extrapolem o mínimo estabelecido, propiciando ao Estado e aos municípios a escolha e a adição de conteúdos condizentes com as especificidades da população de modo mais aproximado. No entanto, a carência de recursos dos municípios tornou-se um empecilho, em razão do qual a responsabilidade com a educação das pessoas do campo tem se conservado às margens.

Ainda na década de 1960, começaram a surgir movimentos sociais que assumiram importantes responsabilidades com a Educação do Campo, tais como: a Federação de Trabalhadores; a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

(Contag); o Centro Popular de Cultura (CPC); o Movimento de Educação de Base (MEB); e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire.

Mantinha-se, na década de 1970, a preocupação com o crescimento econômico e, ao mesmo tempo, aguçava-se a percepção comum de que a escola devia priorizar uma formação mais adequada ao seu público, cujo interesse maior seria justamente a inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, a função da Educação é estabelecida com base na necessidade de desenvolvimento do país. Para tal, seria preciso o comprometimento com a preparação dos indivíduos de forma mais específica e em detrimento de sua formação geral.

Assim, a Lei n.º 5.692, de 1971, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo grau, prosseguiu com o planejamento da educação rural como um suporte para as empresas agrícolas. Tal lei não levou em conta que os sujeitos de áreas rurais poderiam ter acesso a uma educação com enfoque sociocultural.

Somada a essa questão, existe ainda a previsão, na mesma lei, da concessão de responsabilidade aos municípios pelas matrículas escolares no nível do primeiro grau. Ou seja, competia-lhes a educação do público de estudantes com idade de 7 a 14 anos e, com isso, foi instituída, juridicamente, a municipalização do ensino rural nessa faixa de escolarização (BRASIL, 1971).

Até o momento histórico mencionado, parece claro que existe uma marginalização da Educação do Campo, Especialmente quando ela é voltada para o sujeito natural do campo e para o campo. Desconsidera-se a diversidade cultural que é original desses espaços quando se norteia a educação para a sua vertente exclusivamente técnica, com vistas ao progresso econômico e favorecendo o desenvolvimento das indústrias.

Ferreira e Brandão (2011) chamam a atenção para as políticas de ensino dedicadas aos povos do Campo, ressaltando que foi somente na Constituição Federal (CF) de 1988 que o Estado passou a contar, efetivamente, com as políticas públicas na área da educação.

Podemos perceber que a CF de 1988 foi decisiva para que o país se mobilizasse em busca da construção e afirmação de direitos para a população, como também pela participação política. No que se refere ao direito à educação, a Lei Maior se constitui como um marco importante, pois defende que todos tenham sua base educacional em prol da democracia. A educação está incluída na perspectiva dos direitos sociais e políticos. A Educação do Campo, na Constituição Federal de 1988, abre espaço para a educação rural, mas ainda é percebida com uma proposta de educação urbana para o rural.

Apenas no ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei n.º 9.394/96, (BRASIL, 1996), é que surgiram indicadores de que o país passou a pensar em uma Educação do Campo, no sentido do reconhecimento das realidades diversas. Nesse momento, o que se prevê é uma relação educacional que não busca mais o alinhamento com as demandas urbanas, mas que se desvincula delas. Os seus arts. 23 e 28 estabelecem:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

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 na 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 (BRASIL, 1996).

No final do século XX, os movimentos sociais organizados em prol da luta pela terra sentiram necessidade de se articular nacionalmente criando o “Movimento por uma Educação do Campo”. Dessa forma, a partir do movimento constituído, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), que, por sua vez, culminou na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998. Tivemos, nessa conferência, a afirmação de um direito a uma educação legítima e políticas públicas específicas para o sujeito do campo (CALDART, 2004).

Assim, no meio desses embates e lutas pelo reconhecimento de políticas públicas para os sujeitos do Campo, são aprovadas as “Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo”, via Parecer n.º 36/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a) e Resolução n.º 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b). Essa resolução apresentou, em seu art. 2º, a definição da construção de uma escola pública do Campo, afirmando que ela se encontra ancorada nas realidades do Campo e nos saberes constituídos localmente, uma vez esses princípios determinam a identidade dessa escola.

Seguindo a cronologia da história de lutas do movimento do campo por uma Educação do Campo, assinalamos a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 2004. Neste contexto, evidenciou-se a necessidade de ampliação do debate acerca de uma Educação do Campo que extrapolasse a Educação Básica e, por essa razão, a conferência teve o seu nome mudado para II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.

Pires (2012) chama a atenção para o direito à educação “do” e “no” campo. Ela se reporta a Caldart (2004) no que tange a essa discussão, em que “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, apud PIRES, 2012, p. 98).

Nessa perspectiva, a visão da Educação do Campo é alterada pela percepção de que se inicia uma ruptura com o urbano, a qual é somada ao questionamento em relação ao paradigma da centralidade na produção da ciência universal. Essa nova visão da Educação do Campo baseia-se também na crítica ao agronegócio e à exploração dos recursos naturais (PIRES, 2012).

A partir de 2008, com a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), n.º 2/2008, que visa a estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para políticas públicas da educação básica do campo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008), percebeu-se a ampliação da visão da Educação do Campo, em seu 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 de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 1).

Nessas diretrizes, a Educação do Campo se estende também para a Educação de Jovens e Adultos, porque estes não tiveram acesso à educação na idade certa ou não concluíram os estudos. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem ser oferecidos na própria comunidade rural, evitando deslocamentos. No entanto, quando não for possível oferecê-los nas comunidades, recomenda-se a nucleação, com a participação das comunidades interessadas e definição de local, e isso é válido também para a Educação de Jovens e Adultos. O transporte escolar é garantido, caso o percurso não possa ser feito a pé.

A partir dos avanços das referidas diretrizes, a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada no ano de 2010, afirmou a Educação do Campo como um Direito Humano cuja construção deve ser definida por política pública. Nessa mesma conferência foi fomentada a criação de um fórum permanente para a Educação do Campo, com o objetivo de manter a análise constante a respeito das políticas públicas de Educação do Campo (PIRES, 2012). A partir desse indicativo, o referido fórum foi criado em Brasília, no mesmo ano, com a denominação de Fórum Nacional de Educação do Campo.

No conteúdo da Conae de 2010, aprovado para emenda ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, apenas a Meta n.º 8 faz referência à Educação do Campo, com o seguinte texto:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional (BRASIL, 2010a, p. 53512).

Essa objetivo contém um conjunto de oito estratégias que não fazem nenhuma referência ao campo. Portanto, trata-se de uma meta que cita inicialmente a

escolaridade das populações do Campo, mas não é efetivamente planejada para a Educação do Campo.

No Projeto de Lei (PL) n.º 8.035/2010, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, há estratégias para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Integral, que, como diz Pires (2012), são diluídas em metas generalistas. No que concerne à Educação Infantil, as estratégias 1.7 e 1.8 se referem aos povos indígenas:

1.7) Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.

1.8) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada (BRASIL, 2010a, p. 53.508).

Para o Ensino Fundamental, há estratégias propostas na Meta 2, cujo objetivo é universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para a população de 6 a 14 anos:

2.4) Ampliar programa nacional de aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, com os objetivos de renovar e padronizar a frota rural de veículos escolares, reduzir a evasão escolar da Educação do Campo e racionalizar o processo de compra de veículos para o transporte escolar do campo, garantindo o transporte intracampo, cabendo aos sistemas estaduais e municipais reduzir o tempo máximo dos estudantes em deslocamento a partir de suas realidades.

2.5) Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a Educação do Campo, com especial atenção às classes multisseriadas.

2.6) Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.

2.7) Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da Educação do Campo e da Educação indígena.

2.8) Estimular a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais.

2.9) Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local e com as condições climáticas da região (BRASIL, 2010a, p. 53.508).

No que tange ao Ensino Médio, a estratégia 3.4, da Meta 3, visa a “[...] fomentar a expansão de matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2010a, p. 53.509).

Na sequência, citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a Educação Básica, as quais foram definidas pela Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2010. Em sua seção IV, encontram-se os arts. 35 e 36 e o parágrafo único, que dizem respeito à Educação Básica no Campo:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

Até aqui expusemos um histórico das lutas dos movimentos que buscaram tensionar e contribuíram para a conquista do direito a uma Educação do Campo com ênfase no respeito aos valores, culturas, formas de produção de uma dada realidade do campo. Pudemos vislumbrar o modo como foram se materializando esses direitos no âmbito da educação, mas eles ainda continuam a ser pensados e repensados, de modo que sempre se consigam avanços na legislação e se garanta uma Educação do Campo para o sujeito que se encontra no campo.

Para além dessa historicidade de direitos conquistados, vamos encontrar outros povos que também lutam pelo reconhecimento de suas especificidades e que

também são considerados povos do campo. O Decreto n.º 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) e, no parágrafo 1º do art. 1º, considera:

§ 1º Para os 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; e  
II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do Campo (BRASIL, 2010b).

Percebemos que as realidades do campo são múltiplas e não é possível pensar apenas em uma Educação do Campo e sim nas Educações do Campo, e, conseqüentemente, as condições não são favoráveis para se analisar o campo como um espaço homogêneo. São povos com histórias, experiências, resistências, perante a realidade hegemônica, vivenciando diferentes práticas de existência, de formação humana.

Quando olhamos para dentro da realidade de nosso Estado do Espírito Santo, encontramos legislações que norteiam a Educação do Campo e versam, via documentos específicos, acerca da Educação Quilombola e da Indígena. Um exemplo pode ser observado na Constituição Estadual de 1989, em seu art. 281, com o reconhecimento de equiparação das escolas públicas àquelas escolas pertencentes ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), as chamadas Escolas Família Agrícola (EFA) (ESPÍRITO SANTO, 2012).

Assim, para além da especificada EFA e da busca de amparo no Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010b), vislumbramos, no sítio da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), o reconhecimento das escolas quilombolas<sup>1</sup> pelo Estado do Espírito Santo, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro 2012, que define diretrizes curriculares para a Educação Quilombola na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

---

<sup>1</sup> Escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola.

Por sua vez, no que diz respeito à Educação Indígena, o Estado se reporta à Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Estas “[...] são reconhecidas como aquelas localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos e de exclusividade de atendimento a comunidades indígenas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

O sítio da Sedu também apresenta dados do censo escolar de 2014, que registra 23% das escolas estaduais situadas na área rural, ou seja, um total de 115, assim distribuídas: 63 escolas Uni/Pluridocentes de Ensino Fundamental; 3 Centros Estaduais de Educação Integral Rural; 9 escolas de Ensino Médio; 18 escolas de Ensino Fundamental e Médio; e 22 escolas de Ensino Fundamental (EDUCAÇÃO..., 2016). Dentre essas escolas, destacam-se as seguintes ofertas:

Escolas localizadas em área de Assentamento e Acampamento da Reforma Agrária;  
Escola Quilombola;  
Centros Estaduais de Educação Integral Rural;  
Escolas organizadas por meio da pedagogia da Alternância;  
Escolas organizadas por meio da multisseriação/multidades (EDUCAÇÃO..., 2016).

Os comitês que ajudam a potencializar o diálogo entre as modalidades de Educação do Campo são citados no sítio da Sedu. Tais comitês, bem como as respectivas portarias que os instituíram, são relacionados a seguir:

- Comitê Estadual de Educação Escolar Quilombola – Port. n.º 130-R, de 20/08/2014
- Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena – Port. n.º 219-R, de 11/12/2014
- Comitê Estadual de Educação do Campo
- Comitê Estadual de Educação Escolar Pomerana – Port. n.º 204-R, de 01/12/2014
- Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – Dec. n.º 3248-R, de 11/03/2013.

Apesar de se contar com um quantitativo de escolas do Campo cuja soma equivale a 23% das escolas da rede estadual, e também com a legislação que garante o direito à educação aos povos do campo, entre outros direitos conquistados, ainda se

detectam muitas demandas que precisam ser pensadas dentro da Educação do Campo. Podemos citar, principalmente, aquelas que dizem respeito às condições de acesso e permanência àqueles que moram no campo, a fim de que se assegure integralmente o seu direito à educação.

Encontramos a Lei n.º 12.960/2014, que altera a Lei n.º 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, cujo parágrafo único expressa:

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, 2014).

Embora a legislação proíba o fechamento de escolas de maneira compulsória, foi objeto de denúncia o fechamento de diversas escolas do campo no Estado do Espírito Santo, de forma compulsória, ferindo a legislação acima e ainda provocando o sucateamento de outras (ARPINI, 2016). Fica comprovado que, apesar de ações de reconhecimento da escola do campo, existem outros mecanismos políticos que ainda resistem ao reconhecimento e efetivação de direitos.

## 1.2 DIREITOS E CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

É importante atentar para o mesmo período traçado no histórico da Educação do Campo, porém desta vez dirigindo o olhar para a Educação Especial. Temos uma percepção a respeito do tema, que nos permite apontamentos em torno de uma certa distinção que é evidente em nossos percursos. Enquanto o sujeito trabalhador rural era invisibilizado e não se pensava que ele poderia ter direito a uma escolarização legitimada, um movimento próximo desenrolou-se de forma paralela e, igualmente, invisibilizando pessoas e, neste caso, envolvendo a Educação Especial.

Dessa forma, como a educação geral no Brasil era tida como praticamente inexistente, caracterizando-se pelo “[...] descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação

popular de modo geral” (MENDES, 2010, p. 94), percebemos, a partir de Kassir (2011, p. 63), dois motivos para essa ausência no passado:

Essa restrita atenção em relação à educação pode ser explicada por vários motivos, dentre os quais, ressaltamos: 1. A organização econômica do Brasil nos períodos da Colônia e Império não necessitava da alfabetização e da instrução da massa trabalhadora (grande parcela da população vivia na zona rural e a economia baseava-se, inicialmente, na exploração de bens naturais e, posteriormente, na produção de monoculturas em grandes latifúndios); 2. Havia pouca atenção à educação também por parte de nossos colonizadores, pois registros de Portugal apontam que naquele país, no século XIX, grande parte da população não tinha acesso à instrução e era analfabeta; 3. Apesar de a educação ser prevista a ‘todos os cidadãos’ (na Constituição de 1824), a massa de trabalhadores era composta de maioria escrava.

Neste início de seção, podemos parecer redundante diante daquilo que já foi exposto na seção anterior, mas é importante chamar a atenção para a questão. A história é comum e, no decorrer dessa história, os atores vão assumindo centralidades que fortalecem suas relações de valores na direção da luta pela constituição de suas identidades suprimidas por um contexto hegemônico excludente.

Ainda no Brasil imperial, tivemos a criação de institutos, como o Instituto de Meninos Cegos, chamado posteriormente de Instituto Benjamin Constant, e o Instituto Imperial de Surdos-Mudos que mais tarde, já em meados do século XX, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos. Cabe destacar que a escolarização não era pensada para toda a população, em sua maioria, população rural. Ao longo da história, Romero e Souza (2008) expressam que os sujeitos com deficiências não eram vistos como potentes para o trabalho e, por esse motivo, iam para as instituições especializadas.

Kassar (2011) relata a existência de matrículas de alunos com deficiência em escolas públicas e privadas, nas classes especiais que trabalhavam de acordo com a deficiência do aluno. Mesmo assim, a base do atendimento para esses sujeitos se encontrava na instituição especializada.

A autora apresenta ainda o trecho do Decreto n.º 5.884, do ano de 1933, do Estado de São Paulo, que aponta a preferência pelas escolas especializadas e, quando não fosse possível, haveria a implementação de classes especiais:

Parte VII

Da Educação especializada

Art. 824 Dos tipos de escolas Especializadas:

- a) escolas para débeis físicos
- b) escolas para débeis mentais
- c) escolas de segregação para doentes contagiosos
- d) escolas anexas aos hospitais
- e) colônias escolares
- f) escolas para cegos
- g) escolas para surdos-mudos
- h) escolas ortofônicas
- i) escola de Educação emendativa dos delinquentes.

Onde não for possível a instalação de escolas Especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares (DECRETO n: 5.884, de 1933, apud KASSAR, 2011, p. 64 - 65).

Consideramos que existem subsídios ao entendimento de que a separação entre normais e anormais era preferência no país. O convite do governo de Minas Gerais a Helena Antipoff, em 1932, para a criação da Instituição Pestalozzi de Minas Gerais é um bom exemplo que comprova tal perspectiva. Naquele momento, os testes de inteligência eram aplicados e utilizados para separação dos alunos em agrupamentos de normais e anormais de acordo com os resultados.

Dessa forma, no que diz respeito ao atendimento desses alunos com deficiência, temos uma ampla participação das instituições especializadas, que os distanciaram das escolas comuns. Por sua vez, tais instituições tiveram muita responsabilidade nas decisões políticas que tratavam sobre a Educação Especial (JANUZZI, 1997, apud KASSAR, 2011).

O atendimento a esses sujeitos passa a ser reconhecido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n.º 4.024/61. Essa lei normatiza um “tratamento especial”, mas não prevê algo como obrigação do Estado, o que leva o atendimento a ser ofertado no âmbito do assistencialismo. Assim, na letra da lei, temos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.



Art. 89. Tõda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educaçõo, e relativa à educaçõo de excepcionais, receberá dos poderes pùblicos tratamento Especial mediante bõlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Observa-se, então, o “enquadramento” do sujeito chamado excepcional na escola comum, quando possível. Tal percepçõo nos permite notar a perspectiva homogeneizadora da educaçõo. O segundo artigo citado, art. 89, prevê financiamento para as instituições especializadas.

A Lei n.º 5.692, de 1971, explica quem seria o pùblico-alvo da Educaçõo Especial da época: aqueles com deficiênciã fìsica, mental, os que possuíssem atraso com relaçõo à idade e à sèrie e os superdotados (BRASIL, 1971).

Ainda nessa mesma dècada, com a criaçõo do Centro Nacional de Educaçõo Especial (Cenesp), pretendia-se trabalhar a perspectiva da “integraçõo”. Bueno (1999) direciona nossa atençõo para isso, quando nos mostra as orientações do Cenesp:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados às classes comuns de ensino regular quando o professor da classe dispuser de orientaçõo e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes (BRASIL, MEC/CENESP, 1974, apud BUENO, 1999, p. 8).

Há outro ponto de diálogo que apontamos com relaçõo à Educaçõo Especial e à Educaçõo do Campo: nessa época dos anos de 1970, com a política que citamos, de uma educaçõo para o sujeito do campo voltada para o trabalho, detectamos a mesma situaçõo que se encontra na justificativa acerca do custo do aluno deficiente, na perspectiva de torná-lo útil, compensando seu investimento. Kassar (2011, p. 68) nos coloca as palavras de Gallaguer (1974).

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educaçõo e tratamento adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com Educaçõo Especial pode ser compensador quanto a benefìcios econõmicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$40 para cada dõlar extra despendido com sua educaçõo.

Gallagher, na época, foi um dos consultores técnicos que colaboraram com o Projeto Prioritário n.º 35, que colocava a Educação Especial como uma das prioridades educacionais no Brasil.

Em meados da década de 1980, antes da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a Secretaria de Educação Especial instituiu um comitê nacional para traçar uma política de ação conjunta destinada ao desenvolvimento da Educação Especial e integrar na sociedade o seu público-alvo, formado por pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotadas. Já no ano de 1986, um Plano de Nacional de Ação Conjunta foi lançado, juntamente com a instituição da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde).

Na CF, o art. 205 evidencia uma Educação para todos e “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o art. 208 traz o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Percebe-se, claramente, um olhar capitalista mercadológico para a Educação Especial.

Um ano após a promulgação da Carta Magna, há indícios, na Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que se referem à obrigatoriedade de oferta e gratuidade de Educação Especial na rede regular pública de ensino, conforme o inciso I, do parágrafo único do art. 2º:

I - na área da Educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Entendemos que essa legislação deixa em aberto o tipo de público que deve frequentar os estabelecimentos de ensino a partir da “matrícula compulsória”. Com isso, percebemos que as unidades de ensino adotam seus critérios para definir o sistema que esse sujeito frequentará, se é a escola regular ou a escola especial. Apreciando a história até aqui apresentada, constatamos que a prioridade é a inserção dos alunos nas escolas especializadas, entretanto aqueles com comprometimentos leves pertencerão ao sistema regular.

No início da década de 1990, foram instituídos dois documentos discutidos em âmbito mundial, que auxiliaram na mudança de pensamento a respeito da Educação Especial: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990 (DECLARAÇÃO MUNDIAL..., 2016), e a Declaração de Salamanca, de 1994, oriunda da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, em 1994 (DECLARAÇÃO..., 2016).

Esta última defendia que o ensino dos educandos com necessidades especiais devido a deficiências fosse integrado ao sistema educacional. Com relação ao termo “integração”, Bueno (1999, p. 2) escreve que

[...] tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular.

A partir da Declaração de Salamanca, de 1994, o termo “inclusão” passou a ser utilizado. Tal “inclusão” aponta para as mais diversas diferenças que vão além da deficiência, por exemplo, como pessoas de rua, moradores de lugares remotos, minorias linguísticas, étnicas e culturais.

Com os direcionamentos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e da Declaração de Salamanca, de 1994, assistimos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, à materialização da garantia de que os sistemas de ensino devem oferecer currículo, métodos, recursos e organização específicos aos alunos, para que as suas necessidades sejam atendidas (BRASIL,

1996). Nesse documento, a Educação Especial foi reconhecida como modalidade e, mais adiante, efetivada no Decreto n.º 3.298, de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, sobre a transversalidade da modalidade da Educação Especial “[...] a todos os níveis e outras modalidades de ensino” (BRASIL, 1989).

Já na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), encontramos as diretrizes para os alunos com necessidades especiais na Educação Básica. Sua escolarização deve se iniciar com a Educação Infantil.

Nesse mesmo texto também se encontra a admissão “da possibilidade de substituir o ensino regular”, o que acaba não fortalecendo a Educação Inclusiva no âmbito da escola pública.

Ao reconhecer a Convenção da Guatemala, de 1999, pelo Decreto n.º 3.956/2001, o Brasil sustentou o fim do caráter substitutivo da Educação Especial:

[...] afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2001).

No texto do Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), de 2008, há ênfase ao atendimento educacional especializado, chamando a atenção para sua função, que é identificar, elaborar e organizar

[...] recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

No caminho dos desdobramentos que nos possibilitam trazer à tona os movimentos de luta para o reconhecimento da Educação Especial, temos estabelecidos: o

Decreto n.º 6.571/2008, que regulamenta o atendimento educacional Especializado da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 2008); e a Resolução n.º 4, de 2009, que busca trazer diretrizes para o atendimento educacional especializado, na Educação Básica, no âmbito da modalidade da Educação Especial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

É interessante ressaltar a importância do financiamento do atendimento educacional especializado, no Decreto n.º 6.571/2008. Para que esse financiamento aconteça, é necessário que o aluno esteja matriculado na rede regular de ensino, na qual a escolarização é ofertada no âmbito da escola regular e o atendimento educacional especializado é oferecido na própria escola ou instituição especializada (BRASIL, 2008).

Três anos depois, o Decreto n.º 6.571/2008 foi revogado e entrou em vigor o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, no qual salta aos olhos o reconhecimento das instituições especializadas como legítimas para a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial. Esse Decreto abria margem para que o duplo financiamento, antes recebido pela matrícula na escola regular e no atendimento educacional especializado no contraturno, fosse direcionado com maior ênfase para a instituição Especializada. Retoma-se, assim, a relação de uma escola especial exclusiva para escolarizar esse sujeito, recebendo sua dupla matrícula para esse fim e reforçando a segregação desse aluno.

Em complemento a essa legislação, as notas técnicas Seesp/GAB n.º 9/2010 (BRASIL, 2010c) e Seesp/GAB n.º 11/2010 (BRASIL, 2010d) orientam como deve ser o trabalho do atendimento educacional especializado nas instituições especializadas e nas escolas regulares, respectivamente.

Por sua vez, o Projeto de Lei (PL) n.º 8.035, de 2010, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para os anos de 2011 a 2020, trouxe o viés para a Educação Especial em sua Meta 4, na qual um dos objetivos é a universalização da escolarização para os alunos de 4 a 17 anos. Este atendimento para os alunos público-alvo da Educação Especial apresenta as seguintes estratégias:

4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2010a, p. 53509 e 53510).

Observamos que os anos iniciais da Educação Infantil são deixados de fora, segundo esse texto, porém percebe-se nele um diálogo com a Meta 1, que prevê: “[...] Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos” (BRASIL, 2010a, p. 53.507).

Da mesma forma, a EJA é deixada de fora e, quando se observa a Meta 9, que fala da alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos, não percebemos os sujeitos público-alvo da Educação Especial sendo contemplados. Ela só vai aparecer na Meta 10, quando esta menciona o EJA integrado à Educação Profissional (BRASIL, 2010a).

Até aqui podemos entrever os movimentos que emergiram ao longo da história Educação Especial e que, nesse percurso, puseram em prática a segregação dos sujeitos no sentido de que o direito à perspectiva inclusiva dá lugar a uma educação comum a todos.

Contudo, no decorrer dessa história, apreendemos, assim como também no âmbito da Educação do Campo, que na Educação Especial também há os avanços e retrocessos desse direito à escolarização que, do ponto de vista de superação da desigualdade e exclusão, sempre busca tensionar, para que haja mais avanços e que estes superem os retrocessos.

Ao pensar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo no âmbito da legislação, Caiado e Meletti (2011) nos ajudam a definir esse movimento, apontando três documentos atuais que traçam um delineamento sobre esse movimento.

As autoras destacam a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e estabelece, em seu art. 2º:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, 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 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b).

Já a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, que define diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, prevê, no parágrafo 5º, do art. 1º:

§ 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 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), encontramos:

A interface da Educação Especial na Educação indígena, do Campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços de atendimento educacional Especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos

construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008b, p. 17).

Aludimos ao PL n.º 8.035/2010, agora evidenciando a estratégia 4.2, e percebemos a interface no ponto que trata do atendimento educacional especializado complementar e da formação continuada de professores para esse atendimento. O texto do PL também se refere à escola do Campo: “[...] 4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2010a, p. 53.510).

A partir desses documentos, podemos apreender que a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo é pensada a partir da primeira década deste século, inicialmente em uma legislação específica sobre a Educação do Campo.

Na história das duas modalidades no Brasil, temos, em mais de um século, a intangibilidade das duas áreas, mesmo ao considerarmos os movimentos que dispararam ações para efetivar políticas, levando em conta o sujeito do campo e o sujeito público-alvo da educação a partir da última década do século passado.

Em seu turno, percebemos a fragilidade da Educação do Campo, bem como o rebatimento sobre a sua interface com a Educação Especial. Em um artigo no sítio do jornal Folha de São Paulo, do dia 3 de março de 2014, foi aproximado um levantamento na base de dados do censo escolar, que evidencia o fechamento de 32,5 mil escolas do campo nos últimos dez anos.

Desse modo, podemos refletir que a interface está posta, mas a centralidade discursiva ainda continua focada nas relações de identidade de cada grupo, não permitindo pensar para além deles, quando apreendemos que, na pesquisa acadêmica, temos esse silêncio apontado por Caiado e Meletti (2011, p 103):

Assim, o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo nos coloca mais um grande desafio. Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação



social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo.

## 2 SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS

Trabalharemos neste item, em um diálogo fundamentado na teoria de Boaventura de Sousa Santos (2006), já que ela fornece uma grande contribuição para a nossa pesquisa, que possui como objetivo central a desconstrução das hierarquias, a produção de diálogos e a visibilização da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Em Santos (2006), podemos encontrar o material que torna possível a percepção dos movimentos de “silêncio” e produção da “não-existência” do sujeito público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo. Do mesmo modo, o autor colabora com nossas reflexões a respeito da Educação do Campo na Educação Especial. Não partimos do pressuposto de que esses sujeitos são excluídos propositadamente das produções acadêmicas na interface entre a Educação do Campo e Educação Especial. A forma de produção científica é que se torna tão centrada em uma única percepção da realidade, que acaba não dialogando com outras realidades e práticas sociais.

A partir das lentes de Santos (2007, p. 20), também não há necessidade de uma nova área de conhecimento para se fazer pensar a interface, e sim um novo/outro olhar, para tornar credíveis essas existências invisíveis. “Não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo as alternativas”.

Santos (2010) permite refletir sobre o pensamento científico moderno e ocidental e o entende como um pensamento abissal. O autor assume que existem linhas que dividem a realidade social, “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”. Esse “outro lado da linha” é uma produção de inexistência. Ele não é relevante para o “deste lado da linha”, não é compreensível.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética (SANTOS, 2010, p. 32).

Na introdução deste trabalho, quando falamos em silêncio e invisibilidade nas produções acadêmicas, compreendemos que temos essa percepção de que existe uma linha abissal entre as duas áreas de conhecimento estudadas. Não que uma esteja “deste lado da linha” e outra do “outro lado da linha”, mas ambas estão tanto de um lado quanto do outro da linha.

Não nos referimos à copresença, pois isso não seria possível conforme foi dito acima. Reportamo-nos ao sentido de que a Educação Especial está “deste lado da linha” e a Educação do Campo, do “outro lado da linha”, se olharmos a partir da Educação Especial. Por sua vez, se olharmos a partir da Educação do Campo, encontraremos o mesmo posicionamento. Uma sempre vai se encontrar “do outro lado da linha” da outra, invisibilizando-se.

Quando o GT-15, da Anped (Educação Especial), menciona os 20 anos de silêncio histórico sobre a interface, e quando falamos de apenas um trabalho que pesquisa a interface em quase dez anos de pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/Ufes), estamos mostrando essa linha de pensamento abissal.

Compreendemos a existência da produção de algo que podemos denominar “desigualdade e exclusão bilateral” entre as áreas de conhecimento, a partir do que Caiado e Meletti (2011) chamam de uma dupla exclusão. Com isso, tanto a área da Educação do Campo não produz sobre o aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, como a Educação Especial não problematiza essas realidades do campo. Entendemos que o sujeito público-alvo da Educação Especial também reside no campo e acaba tendo um *status* de invisibilidade perante a sociedade.

É importante chamar a atenção para alguns fatores potencializadores dessa desigualdade e da exclusão que contribuem com a hegemonia da cidade, em detrimento das realidades do ambiente do campo. Com suas culturas globalizadas e colonizadas, ditam que a produtividade capitalista descaracteriza esses espaços e que o conhecimento reconhecido é apenas aquele das ciências modernas, como se

estas fossem as únicas verdades. Nega-se o conhecimento desenvolvido pelos sujeitos locais e as formas das histórias locais. Dão apenas um único sentido, sem levar em conta os movimentos de construção histórica local.

Do mesmo modo, é de grande valor entender que Santos (2006) nos leva a pistas que permitem o rompimento com essa “desigualdade e exclusão bilateral” e a superação dessa invisibilização da Educação do Campo, Educação Especial e de sua interface. Neste contexto, entenderemos primeiramente o que chamamos de “desigualdade e exclusão bilateral”.

Santos (1999) problematiza em seus escritos a percepção de que a desigualdade e a exclusão tenham sido historicamente superadas. Analisa que essa emancipação, que nos leva para uma superação da desigualdade e exclusão, está posta e ainda continua a excluir. Percebemos que, nessa emancipação, também existem contradições e são essas contradições que geram ainda mais desigualdades e exclusão.

Santos (1999, p. 2) argumenta que “[...] a desigualdade e exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizadas” e, como tal, o sistema da desigualdade, o ato de pertencer-se a algo se dá pela subordinação a ela. Já na exclusão o ato de se estar excluído é que permite pertencer-se.

Por ser hierárquico, o sistema de desigualdade precisa da presença daquele que está abaixo. É vital a sua pertença nesse sistema; a desigualdade é presente, mas não pode ser deixada de lado. Por sua vez, o sistema de exclusão, também com sua hierarquia, exclui aquele que está embaixo. Para o autor, os grupos sociais formam uma complexidade que insere dentro de si as duas formas: o sistema de desigualdade e o de exclusão.

Nesse contexto, Santos (1999) nos coloca que ele se apropria de Marx para trabalhar sua ideia de desigualdade, que está assentada em uma integração entre capital e trabalho, e que essa integração, por sua vez, também coloca a existência de uma desigualdade a partir da exploração de classe.

Por sua vez, o autor se remete a Foucault para falar de exclusão. Os dispositivos de normalização qualificam e desqualificam os sujeitos: desqualificam o louco, o criminoso, o deficiente e, desqualificando-os, sabemos a quem excluir e manter longe.

Assim temos a “desigualdade e exclusão bilateral”, temos o campo com sua relação de desigualdade proporcionada pelo capitalismo, a Educação Especial com o deficiente, sendo aquele que não se encaixa no âmbito da sociedade e precisa ser tirado dela e viver longe para que não seja percebido. Mais à frente, foi reafirmada a produção de invisibilidades, quando falarmos sobre a “sociologia das ausências” (SANTOS, 2006).

A ideia de bilateralidade que estamos trazendo neste momento assenta-se no contexto filosófico da axiologia, que significa um conjunto de valores de uma determinada sociedade (REALE, 1999). Como esses valores possuem uma constituição hierárquica, acentua-se a desigualdade e exclusão quando tratamos de dois grupos sistematicamente organizados e com histórias de lutas por conquistas de direitos que levam em conta suas realidades específicas.

Nesse sentido, a bilateralidade da desigualdade e exclusão se encontra no sentido de que ambos os movimentos, tanto o de Educação do Campo quanto o de Educação Especial, são como faces de uma mesma moeda, possuem uma relação, mas como cada uma está voltada para um lado, não se veem, não conseguem se perceber, invisibilizando-se. Não identificam o *status* de desigualdade e exclusão de uma com a outra. Tal circunstância cria um entrave para se pensar na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Santos (1999) ainda nos mostra que, entre os movimentos do campo social, existem mecanismos que permitem perceber a centralização de uma forma de desigualdade ou de exclusão, o que reforça ainda mais a “desigualdade e exclusão bilateral” no caso do tema em tela, entre a Educação do Campo e Educação Especial.

Dessa forma, colocando a nossa percepção de exclusão e desigualdade e como ela acontece de forma complexa e simultânea entre as lutas dos dois grupos, que

compõem as questões do campo e da Educação Especial, no sentido de estarem tão centralizados em seus discursos que acabam por efetivar a partir da “desigualdade e exclusão bilateral”, falaremos neste momento de uma outra condição que consiste na invisibilidade da interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial. Neste caso, na produção dessa invisibilidade a partir da produção de uma “não-existência” (SANTOS, 2007).

Para darmos sentido à compreensão dessa “não-existência”, Santos (2007) coloca que estamos centrados em um tipo de razão que é indolente, preguiçosa, visto que essa razão não se exercita o suficiente para perceber outras realidades. Ele nos aponta duas formas de manifestação dessa razão indolente, a razão metonímica e a razão proléptica.

A primeira forma da qual trataremos é a “razão metonímica”. O nome metonímia é uma figura de teoria literária, que toma a parte pelo todo. Essa razão contrai o presente, deixando de fora muitas experiências, tornando-as invisíveis e desperdiçando-as. Temos, então, uma totalidade hegemônica. O que fica de fora dessa totalidade não é interessante. Essa razão não aceita que se compreenda o mundo para além do pensamento ocidental dos países ricos do Norte. Sua produção de conhecimento e cultura não aceita partes desse todo pensadas fora dessa realidade. Santos (2006, p. 782 - 783) argumenta: “Assim, não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida na relação dicotômica e muito menos que possa, além da parte, ser outra totalidade”.

Dessa forma, não conseguimos pensar para além das discussões que são colocadas em cada área de conhecimento. Não se consegue pensar para além da Educação do Campo e para além da Educação Especial de forma que ambas possam entrar em contato.

Pensar no todo, excluindo assim suas partes, acaba por invisibilizá-las. Tomando como foco a Educação do Campo e a Educação Especial, essa invisibilização gera, por exemplo, fechamento de escolas do campo, mesmo existindo legislação que garanta e legitime sua existência. Por sua vez parece que pensar o sujeito público alvo da Educação Especial no campo também não é importante e não é necessário

pensar em algo para a escolarização desses sujeitos. Oliveira (2008, p. 69), em um diálogo com Boaventura, assume a reflexão de que a “razão metonímica” nos impossibilita

[...] de dialogar com outras formas de conhecer e compreender o mundo devido aos limites do seu próprio pensamento sobre o mundo e sobre si mesma, a razão metonímica, à falta de argumentos, impõe-se coercitivamente, através do não-reconhecimento e do silenciamento delas, invisibilizando-as.

Seguindo na discussão sobre a “razão metonímica”, temos a questão da redução do tempo presente, em que as experiências contemporâneas viram passado não sendo assim consideradas.

[...] a contração do presente esconde assim a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais do mundo, Benjamin identificou o problema mas não as suas causas. A pobreza das experiências não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cercam, apenas por que está fora da razão com que podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2006, p. 785).

Nessa contração do presente, que esconde as realidades, temos a relação entre as duas áreas de conhecimento em tela.

A segunda forma de manifestação da razão indolente é a razão proléptica. Para o autor, a prolepse é uma figura literária em que o narrador sugere que já conhece o final da história, mas que não o vai contar. “É conhecer no presente a história futura” (SANTOS, 2007, p. 26). Assim, nessa visão ocidental, temos a ideia de que nos temos o desenvolvimento e um tempo linear em que o futuro é infinito e já sabemos qual será ele. Isso é algo que podemos dialogar como exemplo para a educação. É que sabemos que temos que garantir o acesso, a qualidade e a permanência dos alunos da escola, ampliar investimentos, como se isso tudo garantisse cuidado com a educação de forma plena e isso bastasse. Ou seja, isso toma uma perspectiva de futuro para a educação que “[...] só existe para se tornar passado” (SANTOS, 2006, p. 794). Assim sendo, temos essas duas formas de manifestação da razão indolente, ela contrai o presente e dilata o futuro.

Portanto há a necessidade de recuperação dessas experiências desperdiçadas. E qual seria o desperdício das experiências que percebemos entre essas duas áreas de conhecimento que estão sendo colocadas em análise? Nesse caso, uma invisibiliza as experiências da outra dentro de sua área de conhecimento, não se percebem, criam esse silêncio nas produções acadêmicas. Dessa forma, retraem as possibilidades não permitindo novas/outras possibilidades que se encontram em suas realidades, contraindo assim o presente e desperdiçando outras partes que também o compõem, tratando-as com desigualdade e excluindo-as.

O autor propõe, para a superação dessas duas formas de manifestação da razão indolente, um procedimento sociológico que busca dar credibilidade para essas existências, que são produzidas como não existentes. Em uma crítica à razão metonímica, temos o procedimento investigativo da “sociologia das ausências”, que visa à dilatação do presente para ampliar as experiências invisibilizadas.

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação represente já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar ausências em presenças (SANTOS, 2006, p. 786).

A partir da “sociologia das ausências” de Boaventura de Sousa Santos, existe a identificação de cinco lógicas (monoculturas) que irão produzir a não-existência que invisibiliza, desqualifica e descarta. Essas monoculturas são parte fundamental, dessa produção de não-existência, tanto a Educação do Campo, como a Educação Especial.

A primeira lógica é a “monocultura do saber e do rigor”, saber único universal que é constituído por uma determinada hegemonia. A questão que se coloca nessa primeira lógica, é que estaremos a analisar produções acadêmicas sobre as duas áreas de conhecimento. Essa lógica monocultural se encontra presente duplamente quando se pensa em separado cada área de conhecimento. Ela se torna hierarquizada e exclui outras maneiras de conhecimento e sujeitos que também a compõem. Mesmo que a Educação do Campo e a Educação Especial sejam



movimentos que busquem ser contra-hegemônicos, também são produtores de hegemonias que excluem outras experiências.

Já a segunda lógica é a da “monocultura temporal e do progresso”, que considera a história local e a maneira de constituição dos sentidos temporais. A historicidade hegemônica é assumida como a única possível. Desconsidera, então, a história e o movimento de realidades locais, contribuindo para desacreditá-los. Quando pensamos nas histórias dessas duas áreas de conhecimento, elas são separadas entre si, criando-se uma monocultura temporal. Cada qual a seu tempo, mesmo cada tempo coexistindo e se entrelaçando, pois sempre existiu público-alvo da Educação Especial no campo. Historicamente, no entanto, a centralidade discursiva da Educação Especial tem seus movimentos enraizados na cidade. Dessa forma produz-se a “não-existência”.

Em uma terceira lógica, apresenta-se a “monocultura da naturalização da diferença”. Nesse caso, essa diferença produz *status* de inferioridade e a hierarquia se naturaliza. Assim, quando pensamos nas duas áreas de conhecimento, essa hierarquia naturalizada desqualifica, exclui e invisibiliza os sujeitos. Nisso temos também assentada a classificação social em que a Educação do Campo e a Educação Especial são tratadas com inferioridade, relegadas a segundo plano educacional, marcadas por uma dita hegemonia urbana, típica de países de Primeiro Mundo. Esses países nos apontam modelos a seguir, impedindo o desvelar daquilo que se encontra em nossas realidades. A interface se encontra incluída e excluída ao mesmo tempo, adquirindo o *status* de inferioridade.

Na quarta lógica das monoculturas, encontramos a escala dominante. Nessa monocultura, a escala adotada se encontra pensada como a principal. Temos na escala dominante o que o autor nomeia de universalismo e globalismo. O primeiro é composto de toda ideia válida, não importando o seu contexto; por sua vez, a partir da globalização em expansão, ela adquire a possibilidade “[...] de nomear realidades como locais ou realidades rivais” (SANTOS, 2007, p. 31). Com isso acaba por colocar outras realidades contidas em outras escalas, que além de não se tornarem experiências credíveis, acabam por não terem inteligibilidade entre si. Em nosso caso, impossibilitam a interface.

A quinta monocultura é a do produtivismo capitalista. Essa monocultura está centrada na ideia de que a produtividade só pode ser vista a partir do capitalismo, o “[...] crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável” (SANTOS, 2006, p. 788). Temos a natureza e o trabalho humano que devem ser maximizados a ponto de só gerar lucros. Quando voltamos para a história da Educação do Campo e da Educação Especial, um dos pontos de aproximação que levava à não-existência de seus sujeitos na educação era o trabalho. Para os primeiros, pensava-se: para que escolarizar esses sujeitos, já que eles não precisam de muito para o trabalho do campo? Apenas quando se precisou de mão de obra técnica foi que se começou a pensar na escolarização para eles, mas sempre com o propósito de eles serem sujeitos produtivos para gerar lucros ao capitalismo. Para a Educação Especial, observam-se movimentos próximos. Para justificar financiamento para os sujeitos com deficiência, eles precisavam ser minimamente produtivos no decorrer de sua vida. Assim percebemos a produção de sua não-existência.

Essas cinco lógicas de monocultura fazem com que haja o desperdício de experiências. Com a sociologia das ausências, podemos credibilizar, visibilizar essas experiências, torná-las experiências “[...] alternativas às experiências hegemônicas” (SANTOS, 2006, p. 789). Por sua vez, teremos a superação de totalidades hegemônicas, que excluem possibilitando perceber, por exemplo, a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Essas foram as cinco formas de produção de não-existências, mas, por sua vez, o autor nos aponta igualmente cinco formas de superação dessas monoculturas, são cinco ecologias que se contrapõem a cada lógica das monoculturas apresentadas.

A primeira lógica se encontra centrada na superação da monocultura do saber e do rigor e é a “ecologia dos saberes”. Preocupa-se com um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica, fazendo com que a ciência, ao invés de criar não-existências, com o não reconhecimento de outros saberes que não possuem validade, possibilite um novo/outro diálogo estabelecendo uma nova epistemologia do saber, que valorize culturas distantes, como as do campo, compreendendo que não há nem ignorância nem conhecimento geral. Por meio dessa ecologia, podemos dialogar

saberes, logo essa ecologia também acaba por se tornar uma das bases de nossa pesquisa, pois possibilita esse diálogo entre os saberes próprios do campo e a academia e, por sua vez, emergirá a Educação Especial presente nesses espaços, mas sem perder de vista as especificidades próprias do campo, que também compõem a realidade invisibilizada do sujeito público-alvo da Educação Especial, que vive nesses espaços.

Em uma superação à monocultura do tempo linear, temos a “ecologia das temporalidades”. Aqui, quando considerado como monocultura, o tempo, a partir dela, é visto como linear e apenas sob uma única ótica hegemônica, de forma unilateral. Formas de temporalidades se tornam hierarquizadas, logo resultando em uma forma de dominação. Concebendo a especificidade de múltiplas temporalidades, podemos desfazer hierarquias que reduzem experiências, podemos perceber formas de temporalidades distintas entre a Educação do Campo e a da cidade. A alternância, por exemplo, não é uma forma inferior de conceber o calendário escolar e sim diferente, levando em conta a realidade da escola do campo. Por sua vez, o sujeito público-alvo da Educação Especial na escola do campo também é um sujeito legítimo, para também se apropriar de sua temporalidade e se encontrar incluído nela. Por pouco se falar de uma Educação Especial no e do Campo, parece que, para esse sujeito, só há uma temporalidade, que é aquela da cidade. Isso acaba reduzindo as experiências e o desenvolvimento “autônomo”.

Na terceira lógica, que visa a superar a monocultura da classificação social, temos a “ecologia do reconhecimento”. Se, na monocultura da classificação social, tínhamos a classificação em categorias da sociedade e essa possuía a dominação como consequência da uma hierarquização, a “ecologia do reconhecimento” tem por objetivo

[...] descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto de hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias foram desfeitas (SANTOS, 2007, p. 35).

Assim, podemos desfazer hierarquias que estão naturalizadas entre as duas áreas de conhecimento, percebendo essa “desigualdade e exclusão bilateral”, superando-a para que não mais seja percebida a diferença como desigualdade. Então, ambas as áreas de conhecimento podem dialogar entre si como sujeitos de igualdade em suas diferenças.

Em sua quarta lógica temos a “ecologia da trans-escalas”. Essa visa à superação da monocultura da escala dominante. Essa ecologia tem por objetivo o reconhecimento de que trabalhar entre escalas exige que se trabalhe com imaginação cartográfica, que possa perceber não só o que cada escala mostra, mas também o que é ocultado por ela. Nesse contexto, permite o diálogo entre escalas locais, nacionais e globais. Em nosso movimento de pesquisa, a ecologia das trans-escalas possibilita que dialoguemos com diferentes escalas que são colocadas nas mais diversas produções acadêmicas que serão analisadas, trabalhando em várias escalas locais, que manifestam experiências que antes eram vistas em primazia pela escala dominante, ocultando realidades que poderiam dialogar entre si, em um movimento contra-hegemônico de articulação local/global.

Por último, contrapondo-se à monocultura do produtivismo capitalista, temos a “ecologia de produtividade”. Essa lógica de superação vai recuperar formas alternativas de produção, como as organizações econômicas populares, cooperativas operárias, economia solidária, formas de agricultura que buscam de modo contra-hegemônico a superação do agronegócio. Também percebemos nessa lógica a busca da superação do produtivismo capitalista, outras formas de formação humana que fogem ao tecnicismo, que buscam formar o sujeito produtivo para que ele seja apenas mais uma ferramenta para o lucro, mudando o modo como é pensado a produção em alternativas locais, mais centradas no humano. A formação do homem com o trabalho adquire uma outra perspectiva que o reaproxima de sua realidade local, distanciando-o do homem como apenas “capital humano”, permitindo um diálogo que realmente olha para o sujeito público-alvo da Educação Especial em seu lugar privilegiado de origem permitindo a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Considerando a crítica ao que o autor denomina de razão metonímica, a partir dela revelam-se a diversidade e a multiplicidade de práticas sociais que dialogam entre si. Por sua vez, temos, com relação à crítica à razão metonímica, o objetivo de dilatar o presente com a sociologia das ausências, pois é dessa forma que daremos visibilidade a existências que antes eram invisibilizadas pela contração do presente.

Para além da dilatação do futuro da sociologia das ausências, a sociologia das emergências tem por objetivo a contração do futuro. Vale lembrar novamente que a razão proléptica visa a dilatar o futuro para que tenhamos a noção de que ele seja infinitamente igual e rapidamente se torna passado. Contraíndo o futuro esse se torna escasso e, assim sendo, objeto de cuidado.

Neste confronto da razão proléptica, perceberemos “[...] sinais, as pistas, latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais de futuro, que são possibilidades emergentes e que são ‘desacreditadas’ por que são embriões, coisas não muito visíveis” (SANTOS, 2007, p. 37). Quando analisarmos as produções acadêmicas e posteriormente discutirmos com os autores suas próprias produções, serão dessas pistas, desses embriões, que estaremos em busca. Essas possibilidades permitirão uma aproximação de nosso objeto de estudo fazendo emergir a interface.

Na sociologia das emergências, Santos (2006, p.794) se reporta a Ernst Bloch (1995) quando este se refere à filosofia ocidental, o Tudo e o Nada. Diz: “[...] existe muita latência em tudo, mas nada novo pode surgir”. Assim, as possibilidades são incertas e ignoradas. Ainda se referindo a esse autor, ele nos coloca o Não e o Ainda-Não. O Não é “[...] a falta de algo e a expressão da vontade de superar essa falta” (SANTOS, 2006, p. 795). Por sua vez, o Ainda-Não é algo latente que está em movimento para se manifestar. Percebendo o Ainda-Não, podemos entendê-lo no sentido das produções acadêmicas que analisaremos. Não é porque eles não tocam a interface em cada uma de suas obras de origem, que não vá existir uma experiência emergente dentro delas, portanto torna-se “[...] um sinal de futuro” (p. 795). Dessa forma “[...] em cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece: *carpe diem*” (p. 795).

A partir da sociologia das emergências, no momento em que podemos perceber essas tendências que estão presentes nas relações de centralidades estudadas, poderemos fazer o que o autor chama de “[...] ampliação simbólica, dos saberes, práticas” (SANTOS, 2006, p. 795), ir para além do desvelamento de experiências que a sociologia das ausências nos permitirá, ter expectativas de futuro, não um futuro infinito como o autor chama, mas um futuro concreto. Não se trata apenas de dizer das práticas da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo que se encontram presentes em cada área de conhecimento, mas perceber esse desvelamento como pistas que possibilitam um cuidado para que essa interface se constitua concreta.

A razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna presente experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário se fazer presentes. A Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas por que não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência (SANTOS, 2007, p. 39)

A partir do que vamos desvelando com a ampliação de experiências pela sociologia das ausências e das emergências, faz-se importante que essas experiências tenham inteligibilidade. No momento em que nosso estudo visibiliza as experiências da Educação Especial com aqueles que estudaram a Educação do Campo e vice-versa, de nada adiantaria se também não houvesse a tradução entre esses saberes a ponto de que seja percebida a sua interface. Santos (2006, p. 807) nos fala que o trabalho de tradução “[...] visa criar inteligibilidade, coerência e articulação em um mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade”.

Para Santos (2006), a tradução é um trabalho intelectual, político e também emocional, pois pressupõe inconformismo perante uma dada carência de conhecimento ou de uma prática. Assumindo, então, a invisibilização do aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, estamos assumindo o trabalho intelectual, político e inconformista com a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Percebemos que visibilizar a interface a partir dos silenciamentos nos permite evidenciar nossa implicação inconformista com a

temática. Assim, o trabalho de tradução está assentado em cinco questões: o que traduzir? Entre o quê? Quem traduz? Quando traduz? Traduz com que objetivos?

O que traduzir? Quando percebemos esse silêncio da produção científica e na medida em que vamos visibilizando práticas e saberes, vamos apreendendo as zonas de contato, vamos entendendo que o que pretendemos traduzir se constitui exatamente nessas relações que emergiram e fizeram com que, com os autores, a Educação Especial e a Educação do Campo se encontrassem a partir de suas conquistas e tensões.

Entre o que traduzir? Oliveira (2008) nos mostra que leituras de mundo diferentes ou até mesmo antagônicas estão presentes em diferentes culturas. Também existem concepções político-ideológicas diferentes. Isso faz com que se produzam distanciamentos, invisibilizações, silenciamentos. O trabalho de tradução vislumbra a aproximação de diferentes interlocutores. Pensando o aluno público-alvo da Educação Especial presente nas escolas do campo, isso permite favorecer “[...] os processos de aprendizagem dos educandos pelo que podem introduzir de coerência e instaurar de coletivização na ação educativa” (OLIVEIRA, 2008, p. 94).

Quem traduz? Monticelli (2014, p. 47) nos diz: “Quem nos autoriza a fazer o trabalho de tradução?”. Por sua vez, Santos esclarece que os saberes e práticas existem a partir do que é exercido pelos grupos sociais. Nesse sentido, coube ao pesquisador a visibilização e a aproximação das pistas de silenciamentos que se encontravam nas dissertações e teses, mas a tradução não foi exercida pelo pesquisador de forma solitária. À medida que fomos aos autores e inserimos novos elementos e pistas de sua própria narrativa, foi possível que o trabalho de tradução não se exercesse de forma solitária. À proporção que eles aceitavam nosso encontro para o diálogo, fomos nos constituindo também como representante dos grupos sociais em tela.

Quando traduzir? Quando que percebemos diversas temporalidades e experiências que se constituíram a partir delas, Santos (2006) nos ensina que a zona de contato cosmopolita tem por imperativo a conjunção de tempos, ritmos e oportunidades. Encontramos diferentes tempos no decorrer das dissertações e teses e também

percebemos o aumento dos trabalhos que versam sobre a interface. Dialogar com essas realidades da Educação Especial com a Educação do Campo foi ficando cada vez mais emergente, mas sempre com a preocupação de não criar hierarquizações.

Como traduzir? O trabalho de tradução é argumentativo. Assim, o que é trazido por premissa pelas zonas de contato pelas diferentes formas de saberes e práticas aqui se transforma em argumentos. Isso se constitui em um desafio pois Santos (2006, p. 812) nos aponta: “[...] toda argumentação assenta em postulados, axiomas, regras, ideias que não são objeto de argumentação porque são aceitas como evidentes por todos os que participam no círculo argumentativo”. Um outra dificuldade diz respeito à língua em que a argumentação é conduzida. A língua pode ser a responsável pela própria impronunciabilidade de questões centrais dos saberes e práticas. Um último desafio são os silêncios. É nesses silêncios que centramos o nosso olhar para a nossa pesquisa:

Não se trata do impronunciável, mas dos diferentes ritmos com que os diferentes saberes e práticas sociais articulam as palavras com os silêncios e de diferente eloquência (ou significado) que é atribuída ao silêncio por parte de diferentes culturas. A gestão do silêncio e a tradução do silêncio são das tarefas mais exigentes do trabalho de tradução (SANTOS, 2006, p.813).

Para que traduzir? O trabalho de tradução tem por objetivo criar novas concepções de emancipação social. Traduzimos para poder apontar que em meio os silenciamentos e invisibilizações existem. Traduzir para que a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo seja percebida, tematizada pelos grupos sociais e potencialize práticas transformadoras das realidades onde elas se encontram presentes.

Para finalizar, procuramos aqui, neste texto, contextualizar e provocar um diálogo com Boaventura de Sousa Santos, em nossa realidade de pesquisa. Tivemos o objetivo de pensar sob a ótica de suas teorizações, que acredito irá possibilitar apontar para as desigualdades e exclusões que vêm sendo colocadas, tanto na Educação Especial no silêncio com a Educação do Campo, quanto na Educação do Campo em seu silêncio com a Educação Especial. Buscamos levantar, nos estudos das duas áreas, pontos de aproximação, visando a dar credibilidade às experiências



locais, que possuem esse *status* de silêncio, permitindo um diálogo que se materialize em pistas para que a interface seja pensada como movimento contra-hegemônico.

### 3 O CAMINHO METODOLÓGICO: CONTINUO DEVIR

Compreendemos o caminho metodológico, como algo em constante movimento, constituindo-nos a partir das pistas que se desvelaram sob nosso olhar de pesquisador, tendo sempre como direcionamento os objetivos a serem perseguidos.

Dessa forma, consideramos interessante apreciar esse movimento do constante “tornar-se”, fazendo da pesquisa um conjunto de ações não lineares, mas que se moldam a partir do todo e que evidencia realidades e significados do pesquisador e dos autores das teses e dissertações a serem analisadas em busca da interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial.

Neste trabalho investigativo, foi possível decompor camadas hierárquicas que invisibilizam (SANTOS, 2007) e provocam desigualdade e exclusão. O direcionamento da pesquisa é exatamente buscar luz nesses sujeitos invisibilizados.

A partir disso, tivemos uma percepção de constante movimento nos permitindo “[...] operar essa inversão, ou essa fase de inversão, [...] significa ainda operar no terreno e no interior do sistema desconstruído” (DERRIDA 2001, *apud* JUNIOR, 2010, p. 3). Assim, procuramos decompor os discursos, revelando seus pressupostos, suas ambiguidades, suas contradições.

#### 3.1 POR UMA CARTOGRAFIA SIMBÓLICA DA DIFERENÇA: MAPEAMENTOS DE TERRITÓRIOS, (DES)TERRITORIALIZAÇÃO E (RE)TERRITORIALIZAÇÃO

Em nossa forma de pensar a pesquisa e nesse contínuo devir, alinhamo-nos a uma natureza de pesquisa denominada cartografia, com base na perspectiva de Boaventura de Souza Santos (1988) e também do autor Jörn Seemann (2010) que nos ajudam a pensar a proposta de Santos que aproxima a cartografia da área de Educação. Tencionamos, nessa metodologia, elaborar uma projeção daquilo que for mapeado como uma forma de representação da realidade, compreendendo aqui a realidade sempre em transformação e ressignificação efetivada por nós.

Assim, nessa representação, temos mapas simbólicos, o da Educação do Campo e o da Educação Especial que se entrecruzam e se invisibilizam. Compreendendo as múltiplas dimensões do tempo e espaço, parece-nos que ele, o espaço, tem se tornado um modo “[...] privilegiado de se pensar e agir” (SANTOS, 1988, p. 140). Por sua vez, a “[...] sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços que percorremos e que nos percorrem, deixando em nós as marcas que deixamos neles” (p. 141).

Assim sendo, tratamos a cartografia como um ato simbólico de mapear um determinado espaço-tempo, Seemann (2010), reportando-se a Stuart Hall, colocamos, para esse autor, que a cultura é com um mapa “[...] formas distintas em que a organização material e social da vida se expressa” (CLARKE; HALL; JEFFERSON; ROBERTS, 1976, p. 9, *apud* SEEMANN, 2010, p. 2).

Quando nos propomos pensar como vem se dando a interface entre duas modalidades, estamos nos colocando como tarefa identificar as singularidades de cada grupo, seus territórios e reconhecer, a partir do vislumbre em grande escala (SANTOS, 2000), que esses grupos fazem parte de um mesmo território. Assim, iremos territorializar, (des)territorializar e (re)territorializar, propondo sempre desestabilizar formas hegemônicas de compreensão de território.

Compreendemos, como Seemann (2010, p. 30), que os mapas se constituem em um aparato metafórico, “[...] fazem parte da comunicação humana que permite uma ligação e o estabelecimento de relações entre campos diferentes e a incursão em terrenos novos e desconhecidos”. O autor ainda complementa, dizendo que as metáforas despertam ideias, trazem novas relações e provocam uma mobilização para a ação.

Santos (1988) nos fala que o mapa, em sua preocupação em representar a realidade, precisa distorcer a realidade, mas isso não significa imprecisão ou inverdades, mas sim a utilização de mecanismos que possibilitem facilidade de serem usados. Complementando, “[...] mapas são muito mais do que representações passivas do espaço, eles também expressam estruturas sociais,

aspirações políticas, o exercício de poder e dominação” (RAVENHILL, 1992, p. 365, *apud* SEEMAN, 2001, p. 39).

Assim, quando falamos em um mapa da realidade da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, compreendemos as múltiplas relações que estão sendo colocadas, quando discutimos a identidade dos sujeitos do campo e a dos que integram a Educação Especial. Discutimos anteriormente que não possuímos uma identidade fixa. São mulheres e homens sujeitos do campo, com deficiência, negros, órfãos, *gays*, pomeranos, sem-terra etc. As múltiplas identidades que se encontram presentes nessas realidades e como elas são construídas fazem parte do mapa. São realidades que se misturam, complementam, invisibilizam ou são invisibilizados.

Precisamos chamar a atenção para o que Santos (2011) nos relata: sobre um imperador que queria um mapa de seu império, mas que esse mapa fosse exato em todos os sentidos. Os cartógrafos de seu reino fizeram um mapa exato ponto a ponto, mas ele tinha o tamanho do próprio império, ou seja, existia mas não era prático.

Assim, para constituir a discussão em tela, o mapa precisa ser fácil de usar, ele precisa ter sua representação, mas também ter sua orientação, quanto mais representamos, mais difícil é nos orientarmos nele. Como pretendemos que o nosso mapa alcance múltiplas dimensões, ele será feito por várias mãos, sensações, visões de mundo, formas de ser e agir.

Logo o nosso mapa adquiriu uma forma que possa ser manipulado, sentido e construído por todos que se dispuseram e se perceberam envolvidos nessa escala, projeção e simbolismo que propomos para eles. Desse modo, precisaremos fazer um esforço de distorcer a realidade e, como dito, não é uma distorção da “verdade”. Para Santos (2011), os mapas distorcem a realidade de três formas: escala, projeção e simbolização. Assim, a partir desses três mecanismos, iremos iniciar nossa “escultura cartográfica”.

A primeira, já citada, é a escala. Mas em que consiste a escala? A escala é a “a [...] relação entre a distância no mapa e a correspondente distância no terreno [...] como tal implica em uma decisão na pormenorização da representação” (SANTOS, 1988, p.144). Assim, quanto maior a escala mais próximo você estará daquilo que você deseja representar.

Compreendemos que a Educação do Campo e a Educação Especial possuem o seu contexto nacional, mas, ampliando a escala, voltamo-nos para a interface no Espírito Santo. Aumentando mais, ainda, pairamos sobre as produções acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que nos apresentará os contornos necessários para o mapeamento. Assim, a escala grande nos permite ter mais detalhes, e a escala pequena nos oferece uma generalização do existente.

Dessa forma, a escala que utilizaremos sempre será a grande escala para a representação da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Entendemos que a pequena escala aparecerá, não ficará de fora, pois a generalização também se faz necessária para a aproximação em grande escala.

O segundo grande mecanismo de produção de mapas é a projeção. Nela teremos as facilidades de manuseio e armazenamento dos mapas. A projeção é a forma de representação dos mapas, em que podemos colocar a esfera terrestre em um plano, mas, a partir de como se dá a escala, teremos formas de projeção diferenciadas. Com a projeção, estaremos, a partir de nossa “escultura cartográfica” apreendendo formas, maneiras de aplicação e as articulações entre os fenômenos da interface.

Nesses termos, cada tipo de projeção representa sempre um compromisso. A decisão sobre o tipo e o grau de distorção a privilegiar é condicionada por fatores técnicos, mas não deixa de ser baseada na ideologia do cartógrafo e no uso específico a que o mapa se destina (SANTOS, 1988, p. 145)

No terceiro mecanismo de representação/distorção da realidade cartográfica, temos o simbolismo, que consiste em símbolos gráficos no mapa que marcam os elementos de uma determinada realidade social. Sem tais signos, o mapa não possui as demarcações feitas por aquele que os produziu. Ou seja “[...] o uso de

uma linguagem específica transmite os conteúdos, variando entre manifestações as mais concretas e mais abstratas possíveis” (SEEMENN, 2001, p. 42).

Assim sendo, elencaremos os elementos que irão compor este estudo como base para os nossos objetivos. Juntos nos permitirão ter uma visão que buscará descentralizar a centralidade discursiva quando exploramos e manipulamos nosso objeto de estudo.

Esses elementos consistem em:

- produção acadêmica de dissertações e teses sobre a Educação do Campo e a Educação Especial nos anos de 2006 a 2014, no âmbito do PPGE/Ufes;
- narrativas dos autores das dissertações e teses levantadas;
- cenário das matrículas do público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo nos anos de 2011, 2013 e 2015.

No primeiro elemento, Caiado e Meletti (2011), Jesus *et al.* (2012) e outros autores vêm afirmando sobre a pouca produção que aponta para uma interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial.

Tal carência de produção de conhecimento já foi sinalizada em outro estudo, no sentido de pensar o sujeito público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo no Estado do Espírito Santo (ANJOS, 2013). O autor aponta para a existência de uma “desigualdade e exclusão bilateral” entre as áreas de conhecimento. Academicamente, as realidades estudadas em cada área são isoladas de um contexto, o que evidencia que “[...] a interface está posta na realidade educacional do Estado do Espírito Santo, mas esta se encontra invisibilizada” (p. 94).

Com isso, podemos perceber outros mapas que foram construídos (produções acadêmicas tanto na área da Educação Especial quanto da Educação do Campo)

que, em um processo de outras significações, acabaram não envolvendo os sentidos que buscassem evidenciar a interface em seus contextos.

Assim colocado, propusemo-nos evidenciar e analisar, a partir de uma leitura atenta, as produções tanto da Educação do Campo quanto da Educação Especial no âmbito do PPGE/Ufes nos anos de 2006 a 2014. Essas produções nos permitiram buscar pistas que nos levassem para uma aproximação entre a Educação Especial, de modo que essa possa vir a ser discutida dentro do contexto das produções do campo, e a Educação do Campo nas da Educação Especial.

Para este momento, é importante lembrar que não foram todas as dissertações e teses lidas, ao menos no que diz respeito as da Educação Especial. Como a maior parte das pesquisas em Educação Especial são realizadas na região metropolitana da Grande Vitória, atentamos apenas para as produções que se propuseram estudar para além dessa região. Cabe aqui um parêntese, por conta da realidade do município de Guarapari, que também compõe a região metropolitana. Por ser a única dissertação que versa sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do campo, também foi lida, mas cabe destacar que o município tem vasta área de seu território no Campo. Por sua vez, todas as dissertações e teses que vislumbraram a Educação do Campo foram lidas.

Com o início das leituras, fomos percebendo que o conhecimento sistematizado acadêmico (as teses e dissertações) não se distancia do próprio sujeito que pesquisa, de suas subjetividades, conflitos, tensões e dúvidas, pois, uma implicação para o “ser pesquisador” é que ele não é um ser desencarnado e totalmente neutro. “A ciência tem sempre a marca de seu construtor, que nela não é só tratada a realidade, mas igualmente ele a molda do seu ponto de vista” (DEMO, 1997, p. 33)

Com isso, passamos a entender que as dissertações e teses dos autores a serem estudadas se constituem em narrativas que permitem compreender, a partir de Cunha (1997, s. p.):

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Por sua vez, em um aprofundamento do que consiste o entendimento sobre narrativa, faz-se importante chamar a atenção para o que Rabelo (2011, p. 171) nos apresenta

A narrativa nos permite compreender a complexidade das estórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas. Bolivar (2002) entende como a qualidade estruturada da experiência percebida é vista como um relato, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como base as evidências do mundo da vida. Reconstrói-se a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido.

A partir do entendimento dessas produções como narrativas, também nos foi importante pensar em uma forma de olhar para esses textos como tal nas leituras que fomos realizando. Aproximamo-nos de três autores que também, em suas pesquisas, fizeram uma análise de dissertações e teses e em cada um foi possível ir traçando uma metodologia de apreensão de pistas, dentro dessas narrativas em que nos fosse possível perceber a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

O primeiro autor, Alessandro da Silva Guimarães (2014), em sua tese de doutorado intitulada “Crítica da razão excludente: desvelando novas racionalidades a partir das pesquisas em Educação Especial numa perspectiva inclusiva”, tinha como objetivo constituir uma pesquisa bibliográfica, debruçando-se sobre as dissertações e teses produzidas no PPGE/Ufes entre os anos de 2000 e 2010 e analisar os saberes-fazeres inclusivos que vêm se constituindo a partir da inserção de alunos com necessidades especiais nos espaços-tempos das escolas comuns.

O que nos chamou a atenção para pensarmos em nossa leitura das dissertações e teses foi sua criação de três eixos que direcionaram suas leituras e análises a partir da hermenêutica e da analítica existencial de Heidegger, que foram o “ser sujeito” da Educação Especial a partir das pesquisas, “o ser”, o “ser educador” a partir de uma



escola inclusiva e o que é “ser pesquisador” em todo esse processo. Dessa forma, ele nos explica

Na verdade, quando colocamos o verbo ‘ser’ antes de qualquer outro substantivo ou adjetivo, estamos afirmando que não existe uma qualidade ou estado em si mesmo, como a metafísica tanto defendeu durante séculos, mas existem modos de ser que vão se revelando nas relações, nas experiências e na história [...]. Assim ao invés de afirmarmos o ‘o sujeito’, ‘o educador’ ou o ‘o pesquisador’, acreditamos que existem modos de ser-sujeito, modos de ser educador e modos de ser pesquisador que vão sendo construídos e desconstruídos a partir das diferentes configurações de modos de ser-estar no mundo (GUIMARÃES, 2014, p. 100).

Assim, com inspiração no autor, pensamos em constituir para a nossa leitura a apreensão de existências que nossos autores nos colocavam em suas pesquisas. Pensamos então em compreender o “ser pesquisador”, o “ser profissional de Educação” e “ser-pessoal”. Essa última categoria diz respeito às trajetórias de vida que os autores colocam no texto, exemplificando com a trajetória de uma de nossas autoras, Isabel Matos Nunes. Para além de ela ser pesquisadora e profissional de Educação, temos o “ser pessoal” que consiste em, ser mãe de uma criança com deficiência e isso implica em sua trajetória profissional.

Mariângela Lima Almeida (2010) foi a segunda autora que nos auxiliou em nosso olhar para a nossa narrativa. A autora, em sua tese de doutorado intitulada “Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e agir estratégico”, possuía como objetivo apreender os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos utilizados nas dissertações e teses produzidas em âmbito nacional do período de 1999 a 2008, que tem a pesquisa-ação como metodologia investigativa na área de Educação Especial. Essa autora nos serviu de inspiração a partir do esquema paradigmático proposto por Sánchez-Gamboa no quadro esquemático o qual ela utiliza em seu estudo, conforme segue:

**Quadro 1 - Quadro esquemático**

IDENTIFICAÇÃO	
ORIENTADOR	
ÁREA/SUBÁREA DE CONCENTRAÇÃO	
OBJETO	
SUJEITO INVESTIGADO	
CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA	
Problema (Objetivo)	
Questões de investigação/indagações ou objetivos	
CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA	
Nível técnico	Instrumentos de coleta, organização e tratamento dos dados
Nível metodológico	Abordagem Processo de pesquisa Tipo de pesquisa-ação
Pressupostos epistemológicos e filosóficos	Relação sujeito-objeto; formas de abordar o objeto; modos de compreensão da realidade; pretensões de mudança; concepção de ciência
Base teórico-filosófica da pesquisa-ação	a) Por que a pesquisa-ação? b) Quais os princípios da pesquisa-ação utilizados para justificar sua escolha? c) Que relações o autor faz entre a pesquisa-ação e o estudo realizado?

Fonte: Almeida (2010, p.61).

A terceira autora nos auxilia em um diálogo com o quadro esquemático de Almeida (2010), trazendo elementos para dialogar com as produções de dissertações e teses como narrativas é Willian Labov, o que nos foi apresentado a partir de Galvão (2005). Apropriamo-nos nesse autor dos elementos que a narrativa deve apresentar e que, por sua vez, possuem uma função. Uma narrativa completa deve ter seis elementos: **o resumo**, que é o sumário da substância da narrativa; **a orientação**, consiste no tempo, lugar, situação, participantes; **complicação da ação**, sequência de acontecimentos; **avaliação**, que nos direciona ao significado e sentido da ação,

atitude do narrador; **resolução**, aquilo que aconteceu, como foi resolvida a complicação e o Coda, o elemento que termina a narrativa voltando para o presente. Nesse sentido, o narrador/autor da produção estará colocando sua experiência, avaliando e interpretando-a.

Assim, em diálogo com Almeida e Labov, pudemos pensar na seguinte ficha, que nos permitiu organizar a leitura e perceber as pistas que se constituíram (Quadro 2).

**Quadro 2 – Ficha de organização de síntese das narrativas escritas  
(dissertações e teses)**

<b>1 – Resumo</b> – Resumo da dissertação ou tese
<b>2 – Orientação</b>
Título do da Dissertação ou Tese
Nome do Autor
Ano de Defesa
Linha de Pesquisa
A – Introdução
B – Justificativa
C – Objetivos
E – Referencial teórico
<b>3 – Complicação</b>
A – Apresentação/ análise dos dados
<b>4 – Avaliação/ 5 – Resolução/ 6 – Coda</b>
A – Conclusão

Fonte: Elaborado pelo autor.

Juntamente com essa ficha de organização, também desenvolvemos uma segunda ficha em que nossas impressões sobre o entendimento do autor sobre a Educação Especial e a Educação do Campo eram colocadas. Essa segunda ficha de organização se desenhou em forma de perguntas que fazíamos para os autores, à

medida que íamos avançando na leitura. As perguntas foram diferentes, considerando se o autor pesquisou sobre Educação Especial ou Educação do Campo.

### Quadro 3 – Perguntas direcionadas ao texto

Autor que pesquisou sobre Educação Especial	Autor que pesquisou sobre Educação do Campo
O que é Educação Especial e o que é ser aluno com necessidades educacionais especiais?	O que é Educação do Campo e o que é ser aluno do campo?
Como o pesquisador se encontra implicado em sua área de estudo?	
O que fala sobre a Educação do Campo?	O que fala sobre Educação Especial?
O que fala sobre a interface entre Educação Especial e Educação do Campo?	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, percebemos que as produções são, elas mesmas, um processo objetivo de trajetória de vida dos autores, que os levou a estudar determinado tema. Temos nas suas narrativas (teses e dissertações) suas próprias representações dos fatos vividos. Buscam, desvelar por essa via, significações outras, fatos que estiveram presentes, mas **ainda não foram visibilizados**. Trabalhamos com a noção de que: “não é porque não foi dito que significa que não exista”.

Assim, pudemos perceber que, a partir da leitura destes textos acadêmicos e concordando que eles, que se constituem em narrativas construídas a partir da percepção das realidades pesquisadas e vividas por seus autores, temos um outro conjunto de mapas desenhados por esses sujeitos, e suas projeções são seus próprios textos acadêmicos concluídos.

Esses elementos da metodologia ajudam no constante movimento da pesquisa e suas projeções que consistem na representação dos mapas, apreende formas, maneiras de aplicação e as articulações entre os fenômenos.

Com os tipos e graus de distorção privilegiados pelos autores das produções acadêmicas, suas projeções e as projeções do primeiro elemento, buscamos retornar a esses autores. Isso se constituiu no segundo elemento de nosso estudo que foi ir até os autores com suas pesquisas e buscar que eles as colocassem em suspensão, fazendo com que fosse possível compreender seus silenciamentos, suas experiências e se houve aproximação com entre a Educação Especial e a Educação do Campo no âmbito de suas pesquisas.

Entendemos que, como esses elementos não se constituíam no foco de suas pesquisas, ou seja, discutir Educação Especial, para quem estudou Educação do Campo e vice e versa, eles não trouxeram considerações sobre essa questão em suas dissertações. No entanto, isso não significava que eles não tivessem experiências de uma para a outra. Dessa forma, ir aos autores e fazer com que eles se (re)encontrassem com suas narrativas permitiu que eles compusessem uma outra representação cartográfica, que carrega um novo/outro simbolismo, que marcaria os delineamentos que emergiram para a percepção da Educação Especial no campo e vice-versa. Temos aqui a oportunidade de os autores, em “estado de reencontro com a sua produção”, refazerem uma nova significação, a partir de um elemento novo que compôs a relação espaço-tempo, ainda não vislumbrada, mas existente em seu contexto. Compuseram, então, uma outra narrativa a partir de seu contexto revivido e de novos elementos apontados pelo interlocutor, criando uma nova reconfiguração do seu contexto narrado. Houve oportunidade de estar com o sujeito narrador, com o vislumbre da narrativa passada e sua reconstrução quando colocamos um elemento novo em tela.

Capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade (WITTIZORECK *et al.*, 2006, p. 23).

A partir do que emergia nas leituras, categorização, organização e análise das primeiras narrativas (dissertações e teses), elaboramos um roteiro que objetivava apontar as pistas que percebíamos em suas dissertações e teses que visibilizavam a Educação Especial e a Educação do Campo, além de “capturar” também os silenciamentos contidos nos textos. Esses silenciamentos foram importantes para

fazer visibilizar muitas experiências sobre a Educação Especial e a Educação do Campo que ficaram invisibilizadas.

Assim sendo, o roteiro buscava disparar essa nova narrativa e se constituía em quatro eixos problematizadores de suas experiências encontrados em suas pesquisas e também tencionava uma aproximação que consistia em apreender de forma cronológica suas experiências antes e depois de suas respectivas pesquisas. Retomamos aqui nossa inspiração em Guimarães (2014), com a ideia do “ser pesquisador”, o “ser profissional de Educação” e “ser-pessoal”.

Dessa forma, no primeiro eixo, buscávamos evidenciar as experiências do autor em sua infância no processo de escolarização, inserindo aqui os alunos público-alvo da Educação Especial e observando se ele havia tido experiência de convivência com esse alunado. Também nos empreendemos em conhecer seus caminhos profissionais e sua aproximação com a área da educação, entender o seu percurso de pesquisa em sua dissertação ou tese e sua escolha pela área de estudo. Ainda nesse eixo, pretendíamos evidenciar sua compreensão sobre o que consistia a Educação Especial e a Educação do Campo.

Diferente dos outros três eixos que foram pensados para serem abordados por todos os autores em sua segunda narrativa, o segundo eixo versava especificamente sobre as pistas que emergiram no momento anterior de leitura dos textos e as questões foram pensadas a partir dessas pistas para cada diferente autor. Assim, aqui, neste eixo, cronologicamente, buscamos evidenciar as pistas que pudessem ser encontradas durante a pesquisa do autor.

No terceiro eixo, o que nos interessava eram os processos que aconteceram após a pesquisa. Observamos ainda se possuíam contato com a temática da pesquisa, com a realidade da pesquisa, se houve um acompanhamento e profissionalmente o caminho foi seguido.

O quarto eixo se expandia para além de evocar experiências anteriores, pois, no momento em que íamos lendo as dissertações e teses, percebemos duas categorias recorrentes nos discursos das produções acadêmicas que consistiam no currículo e

na formação de professores. Assim, aqui, em um movimento de pensar junto com os autores, propusemo-nos a pensar questões sobre o currículo da Educação Especial na escola do campo, a formação de professores e a formação continuada de professores, problematizando a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

A partir dessa descrição do desenvolvimento das estratégias desse retorno da dissertação e tese para o próprio autor, propusemos mostrar o que estava latente. Couto (2013, p. 11) nos ajuda nessa percepção quando escreve:

O narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, sublimações, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, „vida sonhada“, ancoragens, interpretações, e reinterpretações que constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração das estratégias identitárias que operam em toda narrativa.

Avançando nas leituras, fomos percebendo que havia muita experiência invisibilizada dentro dos próprios contextos pesquisados. É um tempo histórico que precisava ser reencontrado e potencializado para que pudéssemos enxergar a interface nesses lugares. Concordamos com Santos (2006, p. 795) quando diz que "[...] expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar um espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social".

Para o retorno aos autores e pelos limites do tempo cronológico, diante de tantas pistas que nos foi possível perceber nas leituras nas primeiras narrativas (dissertações e teses), elegemos alguns autores para esse reencontro, mas que representassem a diversidade encontrada no âmbito da Educação do Campo e a Educação Especial. Dentre os autores, lidos escolhemos cinco que pesquisaram a Educação Especial e cinco que pesquisaram a Educação do Campo.

Para os autores que pesquisaram a Educação do Campo, pensamos em eleger um autor de cada especificidade estudada, pelas aproximações de experiências pessoais e profissionais, e que dentre suas pistas nos auxiliassem a encontrar a interface contida, em suas produções acadêmicas. Dessa forma nos aproximamos e elegemos autores que pesquisaram sobre a Educação Indígena, Educação

Quilombola, Educação Pomerana, MST, Escola Família Agrícola. Um autor para cada temática estudada e que compõe as “Educações do Campo”.

Como havíamos chegado em cinco autores para a Educação do Campo, cada um com uma abordagem que nos evidenciasse a diversidade de Educações do Campo presentes no Espírito Santo, com relação à Educação Especial, aproximamo-nos, a partir das pistas sobre a Educação do Campo, que eles nos apresentavam em seus textos e suas experiências profissionais e de vida, elegendo também cinco autores dessa área para nossos encontros.

Dessa forma, temos o respaldo de Lima (2010, p. 613) para pensar essa questão sem negar o outro, a diferença que constitui o ambiente do Campo.

Considerando essa diversidade de sujeitos e práticas culturais, os profissionais da Educação do Campo precisam criar espaços nos currículos escolares para haja um diálogo entre os diferentes sujeitos do campo, assim como, com os sujeitos de outros espaços sociais como forma de possibilitar a troca de experiência e saberes entre esses diferentes grupos. No entanto, nesse diálogo o respeito às diferenças deve ser o ponto chave do processo educativo, pois somente através do diálogo entre os diferentes e do respeito aos diferentes construiremos um projeto educativo e uma sociedade democrática.

Como instrumento para o segundo elemento, usamos a entrevista semiestruturada. Tal forma de entrevista nos permitiu ser guiado por um roteiro de análise prévia que emergiu a partir dos dados da dissertação ou tese analisada do próprio autor que será entrevistado, mas flexível, permitindo-nos novas questões que se colocavam durante a entrevista. As entrevistas foram videogravadas e transcritas para melhor trato com essas novas narrativas e para evidenciar as questões que foram se construindo a partir dos quatro eixos. Interessante chamar a atenção para o fato de que, no decorrer das narrativas, os quatro eixos não se compuseram um movimento que não se tornou cronológico durante o nosso encontro com os autores. Demos liberdade para o autor repensar a sua narrativa sem direcionar o seu discurso ou limitá-lo a seguir de forma cronológica como apresentamos neste texto. As digressões foram constantes em seus discursos e percebemos que eram nelas que as memórias sobre a Educação Especial e a Educação do Campo apareciam em nosso encontro.



A seguir, temos os Quadros 4, 5 e 6 com o nome e o título das dissertações e teses selecionadas:

**Quadro 4 – Dissertações selecionadas que pesquisaram sobre a Educação Especial**

Nome do autor	Título da dissertação	Ano da conclusão
Marta Alves da cruz Souza (Dissertação)	Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso	2007
Isabel Matos Nunes (Dissertação)	Políticas de Educação Especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra-ES: um estudo de caso	2009
Keila Cristina Belo da Silva Oliveira (Dissertação)	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	2013
Francielle Sesana Zuqui (Dissertação)	As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares	2013
Alice Pilon do Nascimento (Dissertação)	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional Especializado: possibilidades, movimentos e tensões	2013

Fonte: Elaboração do autor.

**Quadro 5 – Dissertações e teses que pesquisaram sobre a Educação do Campo**

Nome do autor	Título dissertação ou tese	Ano da conclusão
Eliesér Toretta Zen (Dissertação)	Pedagogia da Terra a formação do professor sem terra	2006
Arlete Maria Pinheiro Schubert (Dissertação)	Ruínas de saberes e lugares conhecidos: Educação e narrativas de (re)existência Tupinikim nas lutas por territorialidade(2004-2005)	2011
Olindina Serafim Nascimento (Dissertação)	Educação escolar quilombola: memória vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge	2011
Rogério Omar Caliari (Tese)	A presença da família Camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia	2013
Marciane Cosmo (Dissertação)	Ser pomerana: histórias que desvelam a memória, a experiência e os sentidos de ser professora	2014

Fonte: Elaboração do autor.

**Quadro 6 – Dissertação que pesquisou a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo**

Nome do autor	Título da dissertação	Ano da conclusão
Maria da Glória Ponzo (Dissertação)	As políticas de formação profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva do Campo: do legal às vozes dos professores	2009

Fonte: Elaboração do autor.

Buscamos contato com os autores escolhidos a partir dos arquivos do PPGE-Ufes e tivemos acesso aos seus telefones e *e-mail*. Os autores que pesquisaram a Educação Especial, por serem ou do mesmo grupo de pesquisa ou compor a linha de pesquisa em comum, já os conhecíamos e isso facilitou o contato com eles. Por sua vez, dois dos autores que elegemos primeiramente e que pesquisaram a Educação do Campo tinham seus contatos no arquivo do PPGE-Ufes desatualizados e não conseguimos nos aproximar deles, o que nos fez eleger outros dois que haviam pesquisado a mesma especificidade dentro da Educação do Campo. Realizando o contato, fomos até as regiões onde moram/atuam como profissionais nos permitindo conhecer as realidades da escola lfes *campus* Itapina, faculdades privadas. Viajamos por diversos municípios para conhecê-los

Nossos encontros, oficialmente gravados, duraram em média uma hora e meia a duas horas, mas, desde a nossa chegada, o momento de almoço juntos e pernoites como hóspedes, muitas conversas informais foram potentes e foram lembradas. Eles se demonstraram muito interessados em nossa proposta de estudo e nos diálogos que íamos produzindo no decorrer de nosso encontro.

Em síntese, propusemos, a partir do método cartográfico, uma dissolução de uma centralidade discursiva que se encontra na narrativa original. No momento em que infiltramos novos elementos, uma nova narrativa se construiu apontando para pistas da existência (ou não), invisibilizadas (ou não) da Educação Especial, pensadas na perspectiva da Educação do Campo.

Entendemos que, pela via dessas construções cartográficas, estaremos procurando zonas de contato entre elas onde possam emergir energias renovadas para a transformação da sociedade (SANTOS, 2006).

A partir de Galvão (2005), na narrativa, temos três componentes que estão em constante imbricação. O primeiro componente é a “história”, Temos os personagens envolvidos, a produção acadêmica com determinados acontecimentos, em seus próprios espaços-tempos constituídos. Como segundo componente, temos o “discurso”, no qual a autora nos fala que consiste na “[...] forma como a história é apresentada” (p. 328). E, por fim, temos a “significação”, que é um outro nível de interpretação (segundo nível) que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Nesse sentido, tivemos duas formas de aproximação das narrativas, logo duas formas de nos envolvermos com esses três componentes da narrativa. Uma foi uma primeira aproximação das produções acadêmicas, sua análise. A partir da compreensão de todo o contexto relacionado por essas produções, tratamos uma aproximação com seus autores para uma segunda incursão. Desta vez em conjunto, sobre suas próprias narrativas e buscando aproximação ao tema objetivado em tela. Temos, então, dois interlocutores: o autor da dissertação e tese e o pesquisador entrevistador. São duas formas de perceber a realidade, dar sentido, a partir de vivências, valores e pertencimentos, mas, pela compreensão de que não possuímos identidades estanques, isso nos permitirá um diálogo com o próprio texto do autor, em um movimento contínuo em que esse ir e vir criou “zonas de inteligibilidade” (SANTOS 2007), fazendo emergir o campo no sujeito público-alvo da Educação Especial e o sujeito público-alvo da Educação Especial no campo. Juntamente com esse olhar, iremos partilhar “[...] experiências de uma reconstrução de identidade, de comunidade e de tradição” (GALVÃO, 2005. p.330).

Em síntese, na constituição da metodologia que se utiliza da cartografia para o desenvolvimento da pesquisa, dois conjuntos de mapas e suas projeções e simbolismos foram utilizados para compor o estudo que se constituiu em um conjunto de projeções dos mapas e seus simbolismos, que eram as dissertações e teses produzidas no Estado do Espírito Santo, que buscavam pesquisar a Educação

Especial e a Educação do Campo. Isso nos levou aos próprios autores desses textos e, em entrevista semiestruturada com eles, criamos um novo conjunto de mapas e representações que contemplam apontamentos dos simbolismos dentro dos mapas e projeções de elementos que fizessem dialogar a modalidade da Educação Especial com a Educação do Campo nos territórios que eles pesquisaram.

Por sua vez, no terceiro elemento, para desenhar um cenário que buscava evidenciar a presença das matrículas do público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, aproximamo-nos dos dados censitários do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira por meio dos microdados, que consistem nos dados brutos do censo escolar disponibilizados anualmente.

Utilizando-nos de um *software* chamado IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para rodar os microdados, levantamos, em todos os Estados brasileiros, o número de matrículas dos alunos que público-alvo da Educação Especial que estudaram nas escolas do Campo das redes estadual, municipal e privada dos anos de 2011, 2013 e 2015.

Assim sendo, temos os contornos metodológicos que guiaram, via cartografia, a apreensão da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo no Estado do Espírito Santo.

#### **4 DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISSERTAÇÕES E TESES**

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar as dissertações e teses que versam sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo desenvolvidas em âmbito nacional.

Iniciando o nosso diálogo, é importante ressaltar a dificuldade de encontrar a literatura que focaliza sobre a temática em tela. Procuramos a literatura específica sobre a interface no banco de teses da Capes e encontramos poucos trabalhos com os descritores Educação Especial e Educação do Campo, Educação Especial e Educação no Campo, Educação Especial no Campo, Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo. Os descritores mudam, mas os trabalhos que aparecem se repetem. Em nossa busca, tivemos acesso a dez produções que tratam dessa temática, para além da pesquisa realizada no Espírito Santo. Possivelmente, tantos outros também se encontram presentes, mas invisibilizados devido à diversidade que a interface assume nas mais variadas manifestações culturais das “Educações do Campo”.

Neste momento inicial do capítulo, cabe chamar a atenção para a dissertação de Riche (1994), intitulada “Projeto rural: análise das interações entre classe Especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP”, que Caiado (2011) cita em seu texto, mas não conseguimos ter acesso a ela. Não entrou efetivamente em nossa relação de sínteses, mas é interessante considerar o ano em que a pesquisa foi realizada. Os movimentos políticos que se constituíam à época, com presença forte dos movimentos sociais, e as possibilidades do que foi pensar a interface que se constituiu naquele momento merecem destaque.

Podemos dividir as produções encontradas em quatro aproximações temáticas de interface que estudaram o aluno público-alvo da Educação Especial no campo. A primeira aproximação trata da escolarização do aluno indígena com deficiência, com três trabalhos (duas dissertações e uma tese). Na segunda aproximação, temos uma tese sobre o aluno com deficiência nas comunidades quilombolas. Na terceira aproximação, são duas dissertações e duas tese que versam sobre o público-alvo

da Educação Especial em escola de assentamento, e uma quarta aproximação, com duas dissertações que não delimitam um grupo específico e se debruça na escola pública do campo.

Na primeira aproximação, temos a produção “A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola”, da autora Luciana Lopes Coelho, concluída no ano de 2011. Teve por objetivo apreender a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá, buscando compreender os processos de diálogo entre a família escola, a constituição dos gestos caseiros familiares e a concepção de surdez do grupo ao qual o aluno surdo pertence. Assim, a autora pôde considerar que os alunos surdos presentes na comunidade que frequentam a escola ainda possuem a barreira linguística que faz com que tenham dificuldades no aprendizado dos conteúdos escolares. Chama a atenção para a política educacional da escola indígena que não pensa a questão da diferença da língua para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Eles se comunicam com a família e a comunidade por sinais caseiros e ainda falta uma formação continuada, que auxilie os professores da escola na questão da língua de sinais. Dessa forma, a autora considera imperativo a apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelos alunos para efetivação de seu direito à escolarização.

Uma outra autora, Michele Aparecida de Sá, também investigou o processo de escolarização indígena no mesmo programa e se aproximou do aluno indígena com deficiência visual, buscando entender tal condição para as etnias Guarani e Kaiowá. O título de sua pesquisa é “O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação”.

Este trabalho teve por objetivo a identificação dos alunos com deficiência visual Guarani e Kaiowá e também buscou discutir suas necessidades específicas e as ações políticas efetivadas para a garantia do direito à Educação para esses alunos. A autora concluiu que, apesar dos direitos garantidos via legislação, a interface entre a Educação Especial e a Educação Indígena não se efetiva na realidade estudada. Aponta para a realidade da Educação em se constituir com um viés homogêneo e que pouco considera a diversidade, não atendendo às demandas da comunidade

indígena. Problematisa que o modelo de Atendimento Educacional Especializado precisa ser construído levando em conta a especificidade de pensar o aluno indígena na escola de sua comunidade.

A terceira produção desse grupo que estudou a interface entre a Educação Especial e a Educação Indígena é da mesma autora cujo a síntese trouxemos, mas desta vez, em uma tese que teve como título “A Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá” do ano de 2015. A autora buscou problematizar os processos de escolarização desse alunado em sua comunidade e procurou conhecer como a comunidade e a família percebem a criança com deficiência, preocupando-se também como a escola pensa esse aluno e sua escolarização.

Trouxe-nos um cenário das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas indígenas no Brasil e a análise de como essas escolas se configuram no Estado de São Paulo. Como considerações, também se coadunam com as outras autoras, aproximando-se das tensões que são colocadas para a escolarização do aluno com deficiência na escola indígena. Aponta que a especificidade é pensada pelo modelo de educação ancorado na perspectiva capitalista e chama a atenção para a pouca participação social da população indígena possivelmente pela falta de conhecimento de seus direitos.

Na segunda aproximação temática, temos a Educação Quilombola em interface com a Educação Especial, pensada a partir de uma tese concluída no ano de 2015, com o título “A Educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo”, desenvolvida por Juliana Vechetti Mantovani. Buscou alertar para a pessoa com deficiência na comunidade quilombola e justifica que não restringiu seu estudo apenas à escola e se estendeu à comunidade, visto que pessoas com deficiências que não chegaram à escola ou que não concluíram sua escolarização se encontram na comunidade.

Teve por objetivo a análise de escolarização desse alunado nas comunidades quilombolas do Estado de São Paulo. Trouxe o contexto histórico das comunidades e o mapeamento de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial via



censo escolar. Em suas considerações, aponta para as marcas históricas de dificuldades que a população de comunidade quilombola tem para se escolarizar. A Educação Especial na escola quilombola não é materializada, mantendo ainda uma ação de exclusão para esse público. Enfatiza a necessidade do trabalho coletivo que efetive as ações da Educação Especial e lembra que também precisa ter uma rotina de trabalho, não sendo apenas ações pontuais como apresentado na pesquisa. Um outro indicativo se encontra na precariedade de acesso, de transporte, de condições físicas da escola e de material didático. Chama a atenção para o desafio de ampliar a sistema de ensino nas regiões dos quilombos, pois assim mais alunos teriam acesso à escolarização em sua realidade local. Por fim, a pesquisa aponta o abandono da escola pelos alunos, como um fator para não conclusão dos estudos mostrando que isso ocorre não pelo nível de comprometimento que os alunos apresentam.

Na terceira forma de aproximação, temos quatro estudos, duas teses e duas dissertações, que se debruçaram em pesquisar a questão da deficiência na escola de assentamento. A primeira pesquisa que busca tematizar a interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas de assentamento é intitulada “Aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA”, de Taisa Grasiela Gomes Linduenha Gonçalves. Esse trabalho foi concluído no ano de 2014. Teve como objetivo analisar o público-alvo da Educação Especial na EJA, buscando, também, dialogar com EJA, a Educação do Campo e Educação Especial, com sua história, indicadores de matrículas, legislações e produção científica. Identifica as dificuldades enfrentadas pela Educação Especial nas áreas de assentamento e reforça a chegada desse alunado nas escolas, mas escreve que ainda existem condições complicadas para esse alunado nas escolas. As condições de trabalho, acesso, transporte, formação inicial e continuada dos professores ainda persistem como fragilidades em seu estudo. Enfatiza que existe um caminho árduo a ser percorrido para a garantia do direito de escolarização desse aluno na escola do Campo.

A segunda pesquisa é da autora Izaura Maria de Andrade da Silva, intitulada “O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural”, do ano de 2001. Foi realizada na região do litoral sul da Paraíba. A autora buscou conhecer as condições de existência dos trabalhadores com deficiência física e seu acesso aos direitos básicos, como saúde, educação, trabalho e também suas reações com a família, comunidade e os movimentos sociais. Considera que a região estudada possui poucas condições de transporte, saúde e educação para os que lá moram e essa condição precária se potencializa quando é pensada para aqueles com deficiência nessa localidade. Quanto à questão do trabalho, a pessoa com deficiência é trabalhadora, sim, mas não consegue servir ao trabalho. Com referência à comunidade, mostra, ainda, que existe a crença de que quem possui algum tipo de deficiência é porque está “pagando por algo sobrenatural”.

A terceira dissertação encontrada versa sobre o aluno com altas habilidades em uma escola de assentamento rural em Mato Grosso do Sul, da autora Mariangela Alonso Compasso Periano, denominada “Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: estudo de caso”, concluída no ano de 2007. Possui por objetivo investigar o processo de escolarização desse aluno no período em que ele foi escolarizado no assentamento, que consistiu dos 6 aos 17 anos, identificando seu desenvolvimento durante a infância, caracterizando a escola e a comunidade e discutindo a vida escolar do aluno. Em suas análises, considera que pôde afirmar a condição de altas habilidades. Narra que mudanças no atendimento e avaliação dos grupos no MEC ajudaram a identificar melhor os alunos com altas habilidades/superdotação. Também se reporta às condições escolares e sociais das comunidades de periferia, favelas e assentamento, como locais que possibilitam que haja alunos com essa especificidade, pois eles não são encontrados apenas nas classes mais abastadas.

Em uma outra pesquisa intitulada “Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento”, a autora Soares (2011) se debruça em entender a invisibilidade das pessoas com deficiência que residem no Campo. Focaliza a dupla discriminação com essas pessoas e a ausência de políticas públicas que garantam os direitos desse grupo e a conexão entre os movimentos sociais do Campo e das pessoas com deficiência. A autora considera que, ao lado dessa invisibilidade

pública e política, há o sentimento de pertencimento que essas pessoas apresentam em relação à comunidade de que fazem parte e que relacionamos ao processo de constituição do assentamento, juntamente com a vivência coletiva. A luta pela garantia dos direitos sociais e alguns aspectos da cultura camponesa que privilegiam o estar junto e a vida em comunidade favorecem o sentimento de fazer parte de um coletivo e ser apoiado por ele.

Por sua vez, na quarta e última forma de aproximação com a interface, baseamos-nos em trabalhos que não versavam diretamente sobre qualquer especificidade, mas contribuíram problematizando a Educação do Campo e a Educação Especial de forma mais ampla em suas localidades. Assim temos os trabalhos de Sandra Regina Casari de Souza (2012) e Patrícia Correia de Paula Marcoccia (2011).

A primeira autora citada teve a sua pesquisa intitulada “Educação no Campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná”. Dessa forma, ela se debruçou sobre estudo exclusivamente quantitativo, trabalhando via microdados, com apoio do censo da Educação Básica, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep). Aponta que, pelo fato de as políticas públicas serem trabalhadas a partir desses dados censitários, um estudo seria interessante para compreender esses direcionamentos. Assim, ela conclui que, mesmo os dados apontando para um aumento das matrículas no ensino regular dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular no campo, ainda existe uma política que não corresponde às reais demandas desse alunado em suas realidades locais. Sinaliza, também, para a ausência de políticas públicas para aqueles que vivem no campo, o que impede o aluno com deficiência de viver com dignidade.

Marcoccia (2011) buscou analisar como vem sendo efetivada, nas escolas estaduais do Paraná, a Educação Especial. Sua pesquisa possui o título “Escolas públicas do Campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional”. Trabalhou com 26 municípios abrangendo o Estado com uma amostragem de 424 questionários distribuídos nas escolas do campo. Também utilizou análise documental e entrevistas.

Como considerações, aponta a precariedade das escolas públicas do campo do Estado do Paraná, mostrando que possuem poucos recursos físicos, materiais e pedagógicos. Indica os dispositivos legais sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo e políticas que não se materializam nas realidades concretas do Campo. Por fim, cita as dificuldades de identificação desse aluno, mantendo-os em condição de invisibilidade de suas condições específicas dentro da escola. Sinaliza ainda para a precária formação continuada dos professores.

Assim sendo, pelo exposto, evidenciamos que as dissertações e teses deixam clara uma grande lacuna. Acompanhamos que a pessoa com deficiência, no âmbito do Campo, teve como referência mais antiga o trabalho de Riche de 1994 e que outras produções se fizeram a partir dos anos 2000. Tais estudos sinalizam uma condição de fragilidade de políticas públicas relativa à interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. A própria educação nas comunidades do Campo vive uma situação de descaso pelo Poder Público. O público-alvo da Educação Especial, para além de passar por esse descaso, também possui a sua especificidade invisibilizada, pois, em comparação com as áreas urbanas, a Educação Especial também viveu/vive muitos limites e tensões que se materializam no âmbito político e no chão da escola.

A partir de 2010, as pesquisas desvelam outras dimensões de campo, para além do assentamento. As investigações nos mostram as realidades quilombolas e indígenas e também como vêm se materializando políticas que levam em conta a interface. As pesquisas se debruçaram em chamar a atenção para o quantitativo de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no campo e mostram que, apesar de invisibilizados, eles estão tendo acesso à escolarização na realidade onde moram. No entanto, é importante considerar as condições de permanência que vêm acompanhando esse acesso.

As pesquisas nos mostram que, em algumas regiões, dependendo do comprometimento que o aluno possui, ainda será necessário o seu deslocamento para uma outra localidade para que tenha acesso ao Atendimento Educacional

Especializado, não existindo, em suas realidades locais, apoio específico para sua especificidade.

O acesso a questões culturais de sua própria comunidade também é problematizado pelos autores e isso nos permite compreender que havia ainda um distanciamento e dificuldade de compreensão, por parte das comunidades, do que significa ser pessoa com deficiência dentro do grupo ao qual pertence. Essa dificuldade faz com que a pessoa com deficiência dentro da comunidade não se sinta pertencente a ela e se distancie da identidade que compõe a realidade em que vive.

Por sua vez, as pesquisas também nos mostraram as possibilidades existentes dentro dessas realidades, tanto na perspectiva das comunidades quanto na questão escolar. Os autores evidenciam que as diversas manifestações de campo ainda se encontram tematizadas como inferiores em detrimento às urbanas e isso acaba por potencializar, também, a invisibilização dos alunos com deficiência no campo.

## 5 INDICADORES DE MATRÍCULAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMPO E CIDADE

Neste capítulo, apresentaremos indicadores de matrículas do público-alvo da Educação Especial, buscando desenhar um cenário dessas matrículas nos anos de 2011, 2013 e 2015 no Brasil e ampliando a nossa escala quando voltamos nosso olhar para o Espírito Santo, focalizando o mesmo período.

Considerando os indicadores educacionais, podemos entender a importância do censo escolar, pois é uma das bases para se pensar políticas públicas educacionais, entender como está sendo o acesso da população ao sistema de ensino. Para nosso estudo, permitiu-nos evidenciar como as demandas de acesso à escola, para os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo vêm se dando. Gatti (2014, p. 26) nos auxilia quando nos sugere que,

[...] a partir de dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da Educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, 'achômetros', sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing.

Utilizamos os dados disponíveis no sítio do Inep/MEC, baseando-nos microdados do censo educacional e também nas sinopses estatísticas que esse mesmo sítio nos apresenta. É importante chamar a atenção para o uso da sinopse e dos microdados. As sinopses são dados brutos já tratados e, por sua vez, não nos possibilitam uma aproximação com algumas realidades mais específicas. Conseguimos, via as sinopses, os dados gerais das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil e no Estado, mais algumas aproximações, como a localização de moradia do aluno, se era em zona considerada urbana ou rural e se estudavam nas escolas localizadas em zonas urbanas e rurais, os dados tratados pelo sítio no Inep/MEC não nos forneciam. Para conseguirmos essas informações, fomos aos microdados.

Assim sendo, em nosso primeiro conjunto de tabelas, trazemos os dados das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial, em âmbito nacional, organizados em urbano e rural nas redes estadual e municipal e em todas as etapas de ensino.

**Tabela 1 – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2011 no Brasil (urbano e rural) por rede de ensino e etapa**

Ano 2011	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)														Total
	Educação Infantil				Ensino Fund.				Médio		EJA Presencial				
	Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio		
	P*	I*	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	
Brasil															
Estadual Urbana	648	39	2.540	38	65.068	5.416	70.680	3115	28.854	622	10.825	310	3.834	0	191.989
Estadual Rural	1	0	79	1	3.759	245	2.965	124	771	15	661	0	46	0	8.667
Municipal Urbana	2.626	3.813	20.672	1.926	192.706	15.252	48.950	3.064	426	11	28.139	32	209	0	317.826
Municipal Rural	289	108	3.548	65	42.191	1.440	10.339	464	177	3	6.280	4	6	0	65.642
Estadual e Municipal	3.564	3.960	26.839	2.030	304.452	22.353	132.934	6.767	30.228	651	45.905	346	4.095	0	584.124

P\* - Parcial

I\* - Integral

Fonte: MEC/Inep Censo Escolar da Educação Básica (2011).

**Tabela 2 – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2013 no Brasil (urbano e rural) por rede de ensino e etapa**

Ano 2013	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)														Total
	Educação Infantil				Ensino Fund.				Médio		EJA Presencial				
	Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio		
	P*	I*	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	
Brasil															
Estadual Urbana	340	21	1.513	44	59.120	6.744	85.105	6.070	40.608	1.238	13.634	146	4.977	1	219.562
Estadual Rural	1	0	34	0	3.741	578	4.208	425	1.346	58	687	0	80	0	11.158
Municipal Urbana	3.123	4.449	21.683	2.551	204.440	20.736	62.889	5.429	580	7	30.182	40	177	0	356.296
Municipal Rural	378	116	3.411	117	42.429	5.111	12.447	1.875	42	5	6203	0	11	1	72.146
Estadual e Municipal	3.842	4.586	26.651	2.712	309.730	33.169	164.649	13.799	42.577	1.308	50.706	186	5.245	2	659.162

P\* - Parcial

I\* - Integral

Fonte: MEC/INEP Censo Escolar da Educação Básica:2013

**Tabela 3 – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2015 no Brasil (urbano e rural) por rede de ensino e etapa**

Ano 2015	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)												Total
	Educação Infantil				Ensino Fund.				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais		P	I	Fundamental	Médio	
	P*	I*	P	I	P	I	P	I					
Brasil													
Estadual Urbana	318	28	1.269	59	53.391	6.742	93.964	7.848	54.478	2.137	14.072	6.201	240.505
Estadual Rural	2	0	36	3	3.509	784	4.905	911	1.985	104	776	173	13.188
Municipal Urbana	3.885	5.516	25.892	3.226	214.033	34.875	74.425	11.607	488	14	32.750	143	406.854
Municipal Rural	431	177	3.930	202	40.527	13.646	14.372	5.684	25	10	5.801	11	84.816
Estadual e Municipal	4.634	5.721	31.127	3.490	311.460	56.047	187.666	26.050	56.976	2.265	53.399	6.528	745.363

P\* - Parcial

I\* - Integral

Fonte: MEC/Inep Censo Escolar da Educação Básica (2015).

A partir dessas três tabelas dos anos de 2011, 2013 e 2015, podemos apontar o aumento de 27,60% do número de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no decorrer de cinco anos. Quando olhamos para os alunos matriculados nas escolas da rede estadual de áreas rurais, o aumento é de 52,16%. Por sua vez, na rede municipal, temos um aumento de 29,21%. Em área urbana, temos um aumento na rede estadual de 25,47% e na rede municipal o aumento é de 28,01%. Interessante destacar que o aumento percentual de matrículas nas áreas rurais é superior ao das áreas urbanas, indicando um maior acesso do aluno público-alvo da Educação Especial escolas públicas que recebem aluno das realidades do Campo.

Por outro lado, os dados nos mostram além do aumento do número de matrículas gerais. Podemos vislumbrar que uma maior concentração dos alunos se encontra no Ensino Fundamental; o Ensino Médio e a Educação Infantil recebem uma menor quantidade de alunos. Nos anos 2011, 2013 e 2015, a Educação infantil representou 6,23%, 5,73% e 6,03% nos respectivos anos. Bueno e Meletti (2011) analisam, em seus estudos, a pouca relevância que a Educação Infantil apresenta. Eles também chamam a atenção para a perspectiva política que acaba se voltando mais para o Ensino Fundamental.



Quanto ao Ensino Médio, mesmo em número menor, é nele que se dá o maior aumento percentual no período estudado. Para as escolas da rede estadual urbana e rural, nós temos, respectivamente, 92,07% e 165,78%. Quanto ao municipal urbano, temos um aumento de 14,87%, e rural temos um decréscimo de 80,56%.

Primeiramente, é interessante reiterar a concentração do público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental; em seguida percebemos um grande crescimento no Ensino Médio, tanto rural quanto urbano da rede estadual e o decréscimo acentuado do Ensino Médio na zona rural para as escolas da rede municipal. Temos por hipótese que tal movimento se deu a partir que a rede estadual no decorrer dos anos, passando a assumir cada vez mais o Ensino Médio, enquanto a rede municipal passou a se responsabilizar pelo Ensino Fundamental, conforme estabelecido pela legislação vigente no país.

Quanto à EJA, na rede estadual urbana nós temos um aumento de 35,43% e rural de 34,2% dos alunos matriculados e, na rede municipal, temos aumento de 15,90% e decréscimo de 7,6% para as áreas urbanas e rurais, respectivamente. Interessante problematizar esse decréscimo. Os alunos não estariam chegando à EJA nas escolas rurais ou eles estão incorporados nas outras etapas de ensino na “idade certa”?

As tabelas que se seguem dizem respeito às matrículas do Estado do Espírito Santo

**Tabela 4 – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2011 no Espírito Santo (urbano e rural) por rede de ensino e etapa**

Ano 2011	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)														Total
	Educação Infantil				Ensino Fund.				Médio		EJA Presencial				
	Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais		P	I	Fundamental		Médio		
	P*	I*	P	I	P	I	P	I			P	I	P	I	
Espírito Santo															
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.128	22	953	32	664	1	227	0	76	0	3.103
Estadual Rural	0	0	0	0	109	0	29	13	10	1	8	0	1	0	171
Municipal Urbana	253	84	672	43	4.586	214	2.241	146	0	0	409	0	0	0	8.648
Municipal Rural	7	6	59	4	642	7	156	22	0	2	7	0	0	0	912
Estadual e Municipal	260	90	731	47	6.465	240	3.379	213	674	4	651	0	77	0	12.834

P\* - Parcial

I\* - Integral

Fonte: MEC/INEP Censo Escolar da Educação Básica:2013

**Tabela 5 – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2013 no Espírito Santo (urbano e rural) por rede de ensino e etapa**

Ano 2013	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)														Total
	Educação Infantil				Ensino Fund.				Médio		EJA Presencial				
	Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais		P	I	Fundamental		Médio		
	P*	I*	P	I	P	I	P	I			P	I	P	I	
Espírito Santo															
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.039	66	1.252	50	950	1	255	0	98	0	3.711
Estadual Rural	0	0	0	0	92	0	40	5	18	4	10	0	2	0	171
Municipal Urbana	298	70	775	22	5.176	265	2.716	147	0	0	442	0	0	0	9.911
Municipal Rural	4	2	80	8	674	19	211	20	0	1	6	0	0	0	1.025
Estadual e Municipal	302	72	855	30	6.981	350	4.219	222	968	6	713	0	100	0	14.818

P\* - Parcial

I\* - Integral

Fonte: MEC/INEP Censo Escolar da Educação Básica:2013

**Tabela 6 – Matrículas público-alvo da Educação Especial ano de 2015 no Espírito Santo (urbano e rural) por rede de ensino e etapa**

Ano 2015	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)												Total
	Educação Infantil				Ensino Fund.				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	P*	I*	P	I	P	I	P	I	P	I			
Espírito Santo													
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.128	54	1.607	49	1.495	6	240	128	4.707
Estadual Rural	0	0	0	0	124	9	49	13	31	0	12	4	239
Municipal Urbana	378	115	1.055	32	5.766	630	2.982	282	0	0	560	0	11.800
Municipal Rural	5	5	100	3	791	56	285	40	0	3	8	0	1.296
Estadual e Municipal	383	120	1.155	35	7.809	746	4.923	384	1.526	9	820	132	18.042

P\* - Parcial

I\* - Integral

Fonte: MEC/INEP Censo Escolar da Educação Básica:2013

Voltando então o nosso olhar para o Estado do Espírito Santo, temos um aumento tal das matrículas de 40,58%. Na rede estadual nas escolas urbanas, temos acréscimo de 51,69%. Nas escolas rurais 39,77%, na rede municipal, temos um aumento de 36,45% e 41,10% áreas urbana e rural, respectivamente. Notamos que, assim como nacionalmente, a concentração de matrículas ocorre no Ensino Fundamental. Importante também chamar a atenção para o quantitativo de matrículas do público-alvo da Educação Especial que se encontra prioritariamente na áreas urbanas, mas temos presença constante de matrículas em todas as etapas da rede municipal e estadual nas áreas rurais.

Um outro conjunto de dados diz respeito à localização de moradia e da escola onde os alunos estão matriculados no Estado do Espírito Santo.

**Tabela 7 – Localização de residência urbano/rural) x localização da escola (urbano/rural) anos 2011, 2013 e 2015**

2011		Localização Escola		Total
		Urbano	Rural	
Localização	Urbano	18924	149	19073
Residência	Rural	2344	1229	3573
Total		21268	1378	22646

2013		Localização Escola		Total
		Urbano	Rural	
Localização	Urbano	21563	181	21744
Residência	Rural	2812	1428	4240
Total		24375	1609	25984

2015		Localização Escola		Total
		Urbano	Rural	
Localização	Urbano	26583	302	26885
Residencia	Rural	3710	2003	5713
Total		30293	2305	32598

Fonte: MEC/Inep Censo Escolar da Educação Básica, microdados, elaboração própria anos 2011, 2013 e 2015.

Em primeiro lugar cabe aqui chamar a atenção para o total diferenciado de matrículas de outras tabelas para essa tabela. Aqui, diferente das tabelas anteriores, criadas Inep/MEC, elaboramos pelos microdados via programa, SPSS. Em nossa tabela, também estão incluídas as escolas privadas, ONGs e filantrópicas, cabendo ressaltar que, no Estado do Espírito Santo, não existem mais matrículas em classes exclusivas desde o ano de 2009, logo esses números tratam apenas dos alunos público-alvo da Educação Especial em escola comum nas mais diversas etapas e modalidades de ensino.

Na Tabela 7, temos os alunos público-alvo da Educação Especial que moram em áreas urbanas e rurais e que estudam nas escolas urbanas e rurais. Consideramos

importante apontar para essa especificidade, tendo em vista entendermos um pouco do movimento de se morar na localização rural e estudar em escola urbana ou rural, pois assim também entendemos como vem dando o acesso do aluno à escola na área onde ele mora.

Na referida tabela, temos a predominância de acesso às escolas urbanas, até mesmo para os alunos que moram em área rural. Por sua vez, também encontramos o momento inverso, alunos que moram em área urbana e se escolarizam em escola rural. Quanto aos números, percebemos que os alunos que moram em área rural e estudam em área rural representam, nos anos em 2011, 34,4%; em 2013, 34,8%; e em 2015, 36,06% do total de alunos que moram no campo. Notamos aí um crescimento total de 59,89% das matrículas nos respectivos anos nas áreas rurais.

Em uma última tabela, consideramos importante apontar a localização das matrículas no que diz respeito às áreas diferenciadas em que as escolas estão localizadas. Elas consistem em áreas de assentamento, áreas remanescentes quilombola e unidade de uso sustentável.

**Tabela 8 – Área diferenciada no estado do Espírito Santo nos anos de 2011, 2013, 2015**

Localização diferenciada	Matrícula em localização diferenciada		
	2011	2013	2015
Não se aplica	22571	25830	32458
Área de assentamento	34	43	46
Terra indígena	12	10	19
Área quilombola	29	55	70
Unidade uso sustentável	-	46	5
<b>Total</b>	<b>22646</b>	<b>25984</b>	<b>32598</b>

Fonte: MEC/Inep Censo Escolar da Educação Básica, microdados, elaboração própria anos 2011, 2013 e 2015.

Nessa tabela, apesar da predominância em “Não se aplica”, ou seja, localização em outras áreas que podem ser tanto em território do Campo quando urbano,

gostaríamos de chamar a atenção para a presença de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de assentamento, indígena e quilombola. Percebemos então seu gradativo aumento de acesso no decorrer dos anos estudados para o público-alvo da Educação Especial de alunos oriundos dessas comunidades e que estão se escolarizando nas escolas de suas próprias comunidades.

A partir dos dados apresentados, podemos perceber um percentual considerável de aumento no decorrer dos anos de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial, tanto nacionalmente, quanto no Estado do Espírito Santo nas diferentes etapas de ensino. O acesso a esse alunado vem sendo garantido nas escolas do Campo, no entanto há uma predominância no Ensino Fundamental. O acesso a Educação Infantil, Ensino Médio e EJA, para esse alunado, ainda não se faz presente, indicando-nos que os alunos do Campo só iniciam sua escolarização no Ensino Fundamental. Isso nos diz da necessidade de investimento legal e financeiro na obrigatoriedade da oferta de todos os níveis e modalidades de ensino no campo.

Esse número crescente de matrículas nas áreas do Campo aponta para uma contradição, uma vez que mais escolas do Campo têm sido fechadas. Em um dado do sítio do Qedu<sup>2</sup> temos, no ano de 2010, o quantitativo de escolas em áreas rurais no Brasil de 79.341 escolas, cinco anos depois, o quantitativo de escolas caiu 14,87%, chegando a 67,541 escolas. Esses números evidenciam ainda mais a precarização que as escolas vêm sofrendo. O aumento do quantitativo de matrículas eo fechamento de escolas nos permitem inferir uma política de nucleação das escolas do campo, fechamento das escolas multisseriadas, enviando os educandos para escolas polo. Pastorio (2015) nos alerta para essa política que tem por interesse um movimento articulado de reforma de agências de desenvolvimento internacionais.

Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando atualmente encontra-se amparado na legislação educacional brasileira, porém foram impostas a partir de

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.qedu.org.br>

exemplos detectados em modelos de reformas estruturais que estavam sendo propostas por agências de desenvolvimento internacionais (FMI, BIRD, UNESCO, CEP AL) (PASTORIO, 2015, p. 52).

Esse mesmo autor adverte que a nucleação também faz com que as características das realidades locais sejam coladas de lado, pois as escolas nucleadas carregam a mesma características das escolas urbanas.

Tal prática tornou-se a mais comum como procedimento de organização para o atendimento das populações do campo, com a exceção das regiões Norte e Nordeste onde as escolas multisseriadas e de pequeno porte, continuaram sendo em número muito expressivo. Agravando o modelo e suas variações, o que caracteriza as escolas nucleadas é a adoção de uma mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas dos municípios em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos (PASTORIO, 2015, p.55).

Assim sendo, neste capítulo, pudemos visibilizar a presença dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas localizadas em áreas rurais. Eles se encontram presentes, mas ainda invisibilizados pela produção acadêmica. Em um outro ponto, a partir dos dados, também nos foi possível apreender a precarização que a Educação do Campo vem sofrendo pelas políticas públicas. Mesmo com o crescente número de matrículas, as escolas do campo vêm sendo fechadas em favor da política de nucleação que privilegia o urbano e acaba por invisibilizar cada vez mais o Campo.

## **6 AMPLIANDO A ESCALA: O QUE AS DISSERTAÇÕES DE TESES E SEUS AUTORES NOS AJUDAM A DESVELAR SOBRE A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste momento do texto, temos por objetivo trazer o encontro das pesquisas com seus respectivos autores, formando uma outra narrativa. Esses pesquisadores nos apontaram pistas potentes em seus discursos que nos ajudaram a pensar a Educação Especial no âmbito da Educação do Campo.

Compreendemos, então, o quanto é significativo retomar a intencionalidade da sociologia das ausências de Santos (2007), que possui por objetivo mostrar diversidade e multiplicidade de práticas sociais e credibilizam-do as esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusiva de práticas hegemônicas.

À medida que íamos aprofundando as leituras de todas as dissertações estudaram espaços fora da região metropolitana do Estado do Espírito Santo, foram se desvelando sob nossos olhos novas realidades existentes, o que não consiste em novo, descoberto, e sim algo já existente, mas pouco visibilizado. São realidades camponesas, indígenas, quilombolas, pomeranas. São outros territórios onde pesquisas da área de Educação Especial pouco alcançam e, quando se aproximam, ficam apenas nas relações centrais da realidade urbana dos municípios estudados.

Como já colocado no capítulo de metodologia, estamos implicado em (des)territorializar e (re)territorializar as pesquisas que constituem as dissertações e teses, formando novas percepções dos espaços apresentados dentro desses textos. O que já foi configurado como mapas sociais de cada texto estudado é problematizado, inserindo novos elementos para compor uma nova concepção discursiva que amplia o já estabelecido. Trata-se de um outro/novo mapa que exige um novo/outro olhar e um constante movimento de ampliação e diminuição de sua escala. Buscamos encontrar os elementos que não foram destituídos de suas territorialidades, bem como perceber o outro em seu território; não excluí-lo ou colocá-lo em uma posição hierarquicamente inferior. Pensar essa relação especial como "[...] desnudar novos modos de ser-saber pelas diferenças e com as



diferenças nos convida ao salto, a ruptura, exige um novo 'começo' " (GUIMARÃES, 2014 p. 91).

Dentre as dissertações e teses lidas sobre a Educação do Campo e as que versavam sobre a temática Educação Especial, somadas a uma dissertação que discutia a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, 11 autores nos permitiram adentrar em seus territórios e desbravar para além de suas centralidades discursivas. Foi-nos possível a partir disso ir em busca desse novo/outro olhar sobre suas pesquisas.

Esse retorno aos textos, juntamente com os seus autores se tornou frutífero, levando em conta que, à medida que eles iam narrando suas histórias que perpassavam suas experiências pessoais, profissionais e como pesquisadores, eles puderam dialogar sobre elementos da Educação Especial, com aqueles que pesquisaram sobre a Educação do Campo e vice-versa. Uma nova narrativa foi se construindo e nos permitindo repensar, juntamente com esses autores, esses territórios que antes não pareciam se encontrar, como faces de uma mesma moeda que não se olham. Agora era colocada a sua existência e novas experiências antes não narradas em seus textos iam emergindo.

Por sua vez, Couto (2013) subsidia, a partir de Labov, as diferenciações das relações da narrativa escrita e oral proporcionando-nos esse novo/outro olhar sobre o próprio texto narrado.

Nesse sentido, considerando que a narrativa é uma forma de transmissão do saber, convém lembrar que essa transferência de conhecimentos pode ocorrer tanto na escrita quanto na oralidade; entretanto, cabe destacar que emanam particularidades entre elas: a tradição escrita preocupa-se com a produção ortográfica e o **registro documental da narrativa**, enquanto que na oralidade há a presença da variação linguística e a **possibilidade de se alterar aquilo que foi dito** (COUTO, 2013, p. 17, grifo nosso)

Esse movimento nos permitiu desconstruir hierarquias já postas que impossibilitavam o diálogo sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Vamos apresentar as produções acadêmicas dos 12 autores e suas respectivas reconstruções de narrativas. Importante aqui é chamar a atenção para as temporalidades de cada texto, para a concepção não linear dos tempos

constitutivos de uma ecologia das temporalidades (SANTOS, 2006), em que cada texto, cada experiência colocada em suspensão para o nosso trabalho de relacionar e fazer desvelar a interface precisam ser levados em conta. São experiências diferentes, em tempos diferentes, em lugares diferentes, percebendo suas relações individuais na ampliação da escala antes não credibilizada como existente (SANTOS, 2011).

Assim teremos um "suleamento"<sup>3</sup> que, neste capítulo consiste em apresentar as dissertações e teses selecionadas e as respectivas novas outras narrativas evocadas a partir do encontro com os autores. Nesse movimento, fizeram emergir pistas para o desvelamento da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo e o delineamento de um mapa que visibilize as duas modalidades entre si.

Cada texto será apresentado de forma individual por autor para manter a especificidade e o modo de como cada autor dialogou com a sua própria temática em seu texto e com a nossa proposta em sua narrativa oral. Assim elegeremos os pontos mais importantes dentro do discurso dessas dissertações e teses. Para a organização do texto da dissertação, primeiro traremos dos estudos que versam sobre a modalidade Educação Especial e logo após dos trabalhos que se referem à Educação do Campo. Por último, apresentaremos a dissertação de Maria da Glória Ponzio, que foi a única que discutiu em sua narrativa a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial.

#### 6.1 1ª NARRATIVA: DIALOGANDO COM AS SALAS DE AULA COMUNS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSIBILIDADES, MOVIMENTOS E TENSÕES – ALICE PILON DO NASCIMENTO, 2013

A primeira narrativa que colocamos é de Alice Pilon do Nascimento, de 2013, oriunda da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Teve como orientadora a professora Denise Meyrelles de Jesus.

---

<sup>3</sup> Neologismo em referência ao criado por Paulo Freire em que ele nos coloca a ideologia por trás da palavra nortear. Coloca o sul em uma lógica que busca uma relação contra-hegemonica da lógica do norte no sentido eurocêntrico dominante, em que o norte é uma referência universal. "Sulear significa construir paradigmas alternativos em que o sul se coloca no centro da 'reinvenção da emancipação social' (Adams, 2008, p.397). Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

A autora inicia o seu texto apontando a questão do direito à Educação, trazendo a discussão de Constituição de 88 e outros documentos, como a Declaração de Jomtiem (Tailândia) 1990, Declaração de Salamanca (Espanha) de 1994, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e outras referências para ratificar que a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial tem o seu lugar de pertencimento e de direito na escola comum.

Em motivação pessoal, a autora se encontra implicada e mostra que, em sua escolarização inicial, esses sujeitos estavam fora da escola. Algo que ela só vai apreciar em sua entrada na Ufes. Logo, o curso de Pedagogia e algumas disciplinas lhe chamam a atenção para a área da Educação Especial. Em processo com a iniciação científica, pôde aprofundar o tema e teve envolvimento com outros pares que estudavam sobre a temática em suas mais diversas ramificações.

Alice opta por pesquisar o município de Nova Venécia que, para além de ser sua terra natal, também se encontrava entre aqueles estudados no norte do Espírito Santo em um movimento disparado por outra pesquisa, o estudo do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) que analisava os movimentos das SRM em 66 municípios de 17 estados brasileiros. O estudo de Alice se colocou como um dos estudos que aprofundaram o que foi pesquisado no Oneesp. Assim, ela se interessa em responder como os movimentos das Sala de Recursos Multifuncionais (SEM) se efetivavam no interior do Estado do Espírito Santo e também pensa na articulação desse espaço com a sala de aula de ensino comum.

Pautada pela metodologia da pesquisa-ação, analisou a política da Educação Especial no município de Nova Venécia, o Atendimento Educacional Especializado nessa política e, em um movimento de aproximação da realidade no chão da escola, acompanhou a escolarização de dois alunos público-alvo da Educação Especial, tanto na sala de aula comum, quanto na sala de Atendimento Educacional Especializado. Buscava, também, potencializar ações de articulação entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais, assim como as ações pedagógicas que ocorriam nesses espaços, problematizando-as.

Possuía como principal referencial teórico o pensamento de Boaventura de Sousa Santos se reportando aos conceitos de sociologias das ausências e das emergências, associando com as contribuições de Philippe Meirieu sobre os processos de credibilizar o aluno como produtor de conhecimento, bem como todos os diferentes autores que compõem o cotidiano da escola.

A autora, em seus movimentos de pesquisa, considera que existe articulação entre a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais, mesmo esses sendo ainda embrionários (Santos, 2006). Chama a atenção para a figura do profissional bidocente que contribui com no ensino do aluno público alvo da Educação Especial na sala de aula comum. Aponta que, à medida que a escola vai constituindo relações e conhecimentos entre os diferentes profissionais da escola, eles vão ressignificando, solidificando e possibilitando perspectivas emancipatórias sobre a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial embora ainda com muitas tensões.

A partir das limitações das linhas deste trabalho, infelizmente não conseguiremos colocar toda a riqueza de seu texto e fazer uma análise de todos os pontos de aproximação que nos fizeram acolhê-lo como uma narrativa potente para o encontro com o autor em busca da construção da nova narrativa.

Em um primeiro momento, o que nos chama a atenção é o local que foge da região metropolitana da Grande Vitória. Isso por si só já nos faz aguçar os sentidos em perceber que, por ser uma cidade do interior do Estado, escolas do campo são possíveis de serem encontradas na região.

A leitura de seu texto evidencia que a autora não fala sobre a Educação do Campo especificamente em algum momento do seu texto. Entendemos que a sua pesquisa foi realizada na região urbana do município, mas ela nos deixa pistas. Uma delas é quando caracteriza o município de Nova Venécia, colocando o número de escolas e indicando se eram da cidade ou Campo. Os números apresentados do quantitativo de escolas já nos chama a atenção para a possível presença de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas que se encontram nos espaços rurais.

Sua narrativa informa a existência de 41 escolas rurais nesse município, quantitativo realmente interessante, pois o município possui 61 escolas municipais. Sendo assim, temos mais da metade das escolas dessa região caracterizadas como escolas rurais. Dentre desse quantitativo de 41 escolas, 3 são Escolas Comunitárias da Pedagogia da Alternância (Emcors).

O quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas do município era de 116 em escolas urbanas e 17 alunos no campo. Uma dessas matrículas se encontrava em uma Emcor.

Conseguimos, então, começar a direcionar nossa prática cartográfica tomando alguns contornos para desvelar essas realidades antes invisibilizadas pelas relações de desigualdade exclusão (CAIADO, 2010). Concordamos com Seemann quando nos traz Buoros (2002) que afirma:

Por isso, é preciso saber observar, porque 'saber produzir imagens verbais e visuais plenas de significação, descrições reveladoras de um envolvimento direto e concreto com a realidade [são] relatos que jamais poderiam ser produzidos por leitores de olhares rápidos e descompromissados' (BUOROS, 2002, p. 49, apud SEEMANN, 2003, p. 51).

Alice chega a problematizar brevemente a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, citando as pesquisas de Caiado (2010), Jesus e Anjos (2012) e lembrando para a carência de pesquisas sobre a interface. As pistas que temos sobre a interface são os dados quantitativos e a percepção da autora de que esse público precisa ser visto em sua realidade e necessidade de ser adensando nas pesquisas que versam sobre a interface. Assim, ela os percebe, mas no contexto de sua pesquisa, focar tal questão seria fugir à centralidade de seus objetivos de pesquisa. Temos, então, o que podemos chamar de um **silenciamento respeitoso** ou **silenciamento empático**, ou seja, aquele que silencia, mas percebe que está silenciando em seu contexto, nota a interface, alerta para ela, mas não pode abraçar o tema por suas limitações na composição de sua dissertação.

Com essas pistas em mãos, buscamos perceber e credibilizar outras experiências que estavam acontecendo ao mesmo tempo em que sua pesquisa ocorria.

Tentamos conhecer experiências da autora sobre a temática em tempos cronológicos que remontam o passado anterior à pesquisa, bem como aquele tempo que se passou após a sua escrita. Ir até o pesquisador é o tempo *kairós*, possui natureza qualitativa, momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece: a experiência do momento oportuno, diferentemente do tempo *crónos*, para os gregos. O encontro com o autor foi para dialogar e interagir com a narrativa de sua dissertação e até acrescentar elementos novos e permitir recontar sua história.

Alice inicia sua narrativa nos dizendo de sua experiência pessoal na infância, quando a pessoa com deficiência passava despercebida. Relembra que havia preconceito e falta de informação sobre essas pessoas. Assim ela nos disse:

Sabe, eu lembro um coleguinha da rua que tinha deficiência. Mamãe falava: 'Olha pra você ver'. Mamãe falava assim: 'Não brinca com ele, não, que ele, tem Síndrome de Down, ele vai te bater'. Ele batia mesmo, assim como a gente batia, mas ele tinha muita força e tal e mamãe falava assim: 'Olha, você sai de perto desse menino que ele vai te bater' (ALICE).

Considerando a época da infância da autora, o momento histórico ainda era de esse público frequentar prioritariamente a Instituição Especializada. Em um outro período histórico de sua vida, já em sua pesquisa e ela como profissional, questiona a sua mãe sobre a existência de alunos com deficiência em sua escola quando ainda criança:

Ela falou assim: 'teve uma menina que quando, ela foi diagnosticada, a Fernandinha, olha só, ela é dá sua idade, é da sua turma e a mãe tirou da escola e botou na Apae'. Aí, moral da história, agora ela tem vinte e tantos anos, voltou pra escola, pra escola que eu estudava, mas assim, ela voltou como aluno, ela tem vinte e tantos anos, voltou como aluno de...Ela foi lá pro primeiro ano. Mas nem na escola pública não tinha ninguém e a escola era a maior escola de Nova Venécia. Não tinha ninguém. (ALICE)

Percebemos que ser profissional da Educação que trabalhava na Secretaria de Educação lhe permitiu perceber realidades que emergiram a partir das demandas locais

A partir daí, elas foram pedindo 'Olha, lá em Nova Venécia, já que você quer pesquisar Nova Venécia, a nossa grande demanda é os alunos do sexto ano, nono pela própria formação dos professores, porque agora é que

os professores das outras licenciaturas começam a estudar Educação Especial'. Até agora ninguém estudava. Então a grande demanda era essa. Até pela falta de formação que o município tinha em relação [...]. É bem defasada a formação continuada dos professores de sexto ao nono ano. Elas pediram para eu investigar um caso de um aluno do sexto ao nono ano.

Eu trabalhei na Secretaria, pesquisei na Secretaria. Sabe, eu era profissional da Educação e essa pesquisadora ao mesmo tempo. Eu acho que eu só consegui fazer uma dissertação porque [...] eu fui para a Secretaria de Educação. Eu só pude compreender alguns movimentos que eu coloco lá porque eu vivenciei a Secretaria de Educação. Sabe isso foi muito importante. Por quê? Exatamente eu tive a ideia total da coisa, sabe? Não foram duas escolas isoladas. Eu entendi, eu conheci o sistema de Educação de Nova Venécia e ele vai muito além das escolas centrais da zona urbana (ALICE).

Ao final dessa fala, começa aparecer em sua narrativa o entendimento de que existe algo além das escolas urbanas, quando ela se percebe tanto como profissional quanto como pesquisadora ao mesmo tempo. Algo que só foi evocado a partir da tentativa de compreender a relação da Educação do Campo em sua narrativa inicial (o texto de sua pesquisa).

Quando perguntamos sobre suas concepções de Educação do Campo e a Educação Especial, percebemos aproximações que permitem um olhar que é colocado como pista para a superação da desigualdade e exclusão bilateral.

Concepção de Educação do Campo: Então, Educação no Campo a partir da legislação, vou falar a partir do que eu conheço. É uma modalidade de ensino e ela precisa ser pensada assim, como a Educação Especial de uma maneira específica, então o aluno tem aquele currículo, tem aqueles objetivos pra cumprir, mas ele tem que ser feito a partir da especificidade que a modalidade traz.

Concepção de Educação Especial: Bom, eu entendo que a Educação Especial é também uma modalidade e que ela está ali pra ajudar o aluno e os professores a trabalharem numa perspectiva pra que o aluno da Educação Especial consiga ter acesso aos conhecimentos curriculares do currículo comum. Então... eliminar barreiras pedagógicas não só arquitetônicas, mas pedagógicas mesmo, sabe? (ALICE).

Quando ela nos coloca sobre a relação do currículo da modalidade da Educação do Campo, em constante diálogo com a realidade local de seus alunos, e na Educação Especial, coloca-nos que os professores precisam trabalhar de uma forma que os conhecimentos do currículo comum sejam acessados pelos alunos público-alvo da Educação. Ela aponta para uma relação de aproximação. Ela não nega o currículo comum da realidade do campo e enfatiza sua importância, ao mesmo tempo em que

precisam ser propostas estratégias para que esse conhecimento seja acessado pelo aluno.

Ficamos instigado em ouvi-la quando ela prontamente nos coloca a seguinte fala: **Nossa, muita coisa de Educação do Campo foi invisibilizada na minha pesquisa.** Entendemos que a Educação do Campo não consistia nos objetivos de sua pesquisa, mas, quando ela disse essa frase, colocou-se como a própria autora remontando suas memórias e permitindo-se um olhar para suas lembranças, colocando a Educação do Campo como centralidade, nesse momento discursivo da nova narrativa.

Percebemos que olhar para outras realidades presentes no município foi possível a partir de sua atuação profissional dentro da Secretaria Municipal de Nova Venécia: “Foi o próprio trabalho, foi muito mais amplo eu conhecer todas as realidades, inclusive as realidades do campo que eu acabei não trazendo para o meu trabalho” (ALICE).

A partir dessas falas iniciais, percebemos as relações que se imbricaram entre as experiências profissionais da autora e os fazeres de ser pesquisadora, desvelando, assim, como a política da Educação do Campo era percebida dentro do município e pela equipe da Educação Especial da qual ela fazia parte, revelando-nos também os entraves e limites do município: “Muitas vezes o profissional do campo ele não tinha esse acesso, não conseguia chegar até a Secretaria a gente também não conseguia chegar lá por falta de verba, falta de gasolina, por exemplo. Muitas vezes a gente deixou de ir, porque não tinha motorista, não tinha carro, não tinha...” (ALICE).

Também existem dificuldade de transporte para o atendimento do aluno público-alvo da Educação Especial, para outros atendimentos relacionados com a saúde e até mesmo o próprio atendimento Educacional Especializado.

Ela também nos fala sobre o reconhecimento de que existem alunos público-alvo da Educação Especial que moram em área rural, que não frequentam a escola por falta de conhecimento de seus direitos e por dificuldade de locomoção.



Apesar desses entraves e limites na atuação da Secretaria em promover uma relação de interface entre as duas modalidades, buscamos conhecer a articulação entre o setor de Educação Especial e o de Educação do Campo. Como o trabalho deles pode se tornar uma ação potente dentro da realidade campesina para o aluno público-alvo da Educação Especial?

Educação do Campo e Especial sim. Sempre teve, a gente por... As duas pessoas, as duas representantes, por elas terem uma história no município, elas sempre foram pessoas muito engajadas. Nas duas áreas tinha um diálogo, sim, mas era um diálogo só entre esses setores, não tinha um diálogo, por exemplo, com a administração. Até que, por um curto período a secretária até dialogava com a gente alguns pontos, mas depois acabou, saiu e não tem mais (ALICE).

Em meio às possibilidades de ações, percebemos que essa relação de setores está centralizada na figura de duas pessoas, uma em cada setor, o que possibilitava um envolvimento, mesmo limitado, entre as duas gestoras. Ao final da fala, percebemos novamente essa relação política centrada em uma figura. A secretária municipal também entrava no diálogo dos setores, só que, com sua saída, esse diálogo, não mais aconteceu.

O mesmo aconteceu com a saída das duas coordenadoras dos setores de Educação Especial e Educação do Campo, o que provocou uma cisão, visto que as pessoas que movimentavam o diálogo no grupo já não estavam presentes. As ações que aconteciam ficaram sem continuidade: “Essa pessoa da Educação do Campo efetiva na Secretaria pediu exoneração e a outra voltou para sala de aula. Sabe, a gente está vivendo um momento muito difícil assim, muito frágil. Então, isso que tinha não tem das pessoas” (ALICE).

Em nossas leituras percebemos que uma categoria muito presente nas discussões de uma Educação do Campo que leve em conta a especificidade do sujeito do campo é sua relação com o trabalho. Entendemos que as relações do trabalho se constituem em espaços de vida, relações sociais, identidade e de cultura dos sujeitos do campo como ressalta Saviani (2007, p. 154).

Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é

estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

A partir disso, perguntamos se ela percebeu como se constituía essa relação no público-alvo da Educação Especial que residia no Campo. Alice narra:

E olha, o trabalho com a terra meio que anula essa pessoa, principalmente com agravos severos, sabe? As vivências... casas... que visitamos várias casas, então tinha alunos com comprometimento seríssimos, então a família meio que anulava aquela pessoa, porque aquela pessoa não seria pra trabalhar na roça, não... Era uma pessoa que as famílias não tinham perspectivas, porque era uma pessoa que não poderia fazer e que, na cabeça delas, não poderia fazer aquilo que eles fazem a vida inteira de geração em geração. Eles também não apostavam na escola, porque eles não tinham apostas pros próprios filhos. Legal você falar isso, porque eu lembrei de vários casos assim. E, assim, às vezes o menino nem tinha o agravo severo, de ordem física. Poderia ajudar, poderia, mas... (ALICE)

Observamos, a partir dessa colocação, que a autora articula a condição de “forma física ideal para o trabalho” com ser um sujeito produtivo, que pudesse lidar com as questões do trabalho na realidade de onde vive. Percebemos, então, que a pessoa não consegue se relacionar com as formas de trabalho de sua realidade e é vista pela família como sem perspectiva, até mesmo em referência à sua escolarização. Não há aposta nem de sua família. Assim, o direito à educação acaba sendo colocado de lado, visto a pessoa não ser “sujeito produtivo” em relação àqueles que conseguem trabalhar.

Por sua vez, também nos é apontada uma relação complicada de continuidade de política e educacional dentro do município de Nova Venécia.

Tinha uma profissional que conhecia toda a realidade de Nova Venécia. Ela conhecia os alunos Pae por nome e ela, por essas questões políticas plurais, teve que sair. Então assim, quem está hoje, se a gente pensar, Sua pesquisa acabou e Nova Venécia está lá e o pau da comendo e todo mundo está doido. E quem está na Secretaria de Educação? Uma pessoa indicada. Essa pessoa, não que ela não possa conhecer, mas ela não tem a mesma indicação na história, não conhece. Ela não teve a oportunidade talvez de aprender para depois assumir esse cargo, uma pessoa que está perdida. A Educação Especial, principalmente do campo, hoje está perdida. São movimentos totalmente diferentes do Campo e cidade. Então tinha esse movimento do campo mesmo que inicial em comparação a cidade, mas tinha. Hoje isso se perdeu, eu vejo, se perdeu muito (ALICE).

Ela nos fala sobre a vontade política de certos grupos que prevalece sobre uma política de interessa das minorias, fazendo com que algumas demandas sejam atendidas, mas outras sejam excluídas dentro da gestão educacional.

A gente vê que é muito da vontade política, sabe? Agora fechou um monte de escola. Vontade política. Se a pessoa tem interesse, deixa as escolas; se a pessoa não tem interesse, fecha escola. Eu acho a Educação do Campo muito vulnerável nesse sentido. É muito fácil fechar uma escola com quatro alunos. Eles não conseguem entender a importância daquela escola ser da comunidade, eles terem a formação deles voltada a partir das vivências deles, isso é muito fragilizado.

Ela nos mostra como principal inquietação o fechamento das escolas do campo. Escolas que, por terem poucos alunos matriculados, são fechadas e os alunos são transferidos compulsoriamente para escolas que reúnem um número maior de alunos de uma mesma localidade. No ano de 2014,<sup>4</sup> foram fechadas 49 escolas do campo no Estado do Espírito Santo.

Em outro momento de sua narrativa, traz como pontos de destaque a formação inicial e continuada do educador do campo com a invisibilização do aluno público-alvo da Educação Especial e ausência dessa preocupação nas demandas dentro do movimento social do campo.

No que diz respeito à formação do professor do campo, ela nos relata:

Então, eu acho, que pra ser professor do campo, a pessoal precisa ter uma formação de professor do campo ou uma licenciatura no campo, como a Ufes oferece hoje, ou uma vivência, alguma coisa pra entender o que a modalidade traz, sabe? O que é a modalidade, as implicações de ser professor nessa modalidade (ALICE).

E complementa:

Então, eu valorizo demais essa licenciatura do campo, só que eu acho que todos as licenciaturas, os cursos de Pedagogia e tal, eles tinham que enfocar os dois, sabe? Tinha que ter tantas horas de experiência. Não sei como Vitória faria isso, por exemplo, porque não tem escola do campo aqui. Então eu acho que não são só as pessoas que estão no campo, que moram no campo que tem necessidade dessa formação inicial específica, mas eu acho que é... E se eu receber um aluno do campo, por exemplo? Eu vou começar do zero com ele, porque ele... Eu vou desvalorizar a produção

---

<sup>4</sup>Dados acessados no sítio do [www.mst.org](http://www.mst.org).

dele? Então eu acho que esse conhecimento Educação Especial nem fala, mas eu acho que a Educação Especial, esse currículo novo começou a discutir de uma maneira muito interessante, inclusive com as outras licenciaturas, mas eu acho que a Educação do Campo é fundamental tanto quanto, por essa questão de eu poder trabalhar e por essa questão de receber aluno (ALICE).

Interessante esse excerto, quando a autora coloca a importância de uma formação inicial específica para a Educação do Campo como aquela que acontece na Universidade Federal do Espírito Santo e em outros Estados brasileiros, mas também deixa claro que precisa explorar essas realidades do campo e da Educação Especial em outras licenciaturas também, pois as chances de um profissional formado em outras licenciaturas atuar em uma escola do campo em nosso Estado do Espírito Santo são grandes, considerando as dimensões geográficas, culturais e de trato com a economia que advêm do campo. Compreendemos a amplitude de disciplinas e temáticas que são trabalhadas dentro de um curso de licenciatura, no entanto, precisam atentar para a especificidade local da região de onde esses sujeitos são formados.

Atentar ainda para a Educação Especial, visto que ela é uma modalidade transversal, ou seja, perpassa todas as outras. Logo precisa estar sempre em consonância com as outras temáticas dentro da realidade educacional, evitando, assim, que o professor se veja despreparado para a realidade do campo e da Educação Especial. A pesquisa de Anjos (2013) revela que uma professora recém-empossada em um concurso público foi designada para atuar em uma escola rural de seu município via essa designação como um punição por ser nova no município.

Um último ponto para o qual Alice nos chama a atenção é a invisibilização do sujeito com deficiência nas pautas de lutas dos movimentos sociais do campo, reforçando essa desigualdade e exclusão no interior do movimento do campo:

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

Assim, acreditamos que a formação inicial e continuada precisa fazer refletir a diversidade e, para além de tudo, pensar os sujeitos e as realidades que os cercam. Apostar na sensibilidade do educador para compreender esses espaços, não colocando a realidade urbana na rural e sim percebendo os conhecimentos daquela localidade, suas formas de produção, cultura e de viver são atitudes tão legítimas quanto as adotadas com a população urbana. A realidade do Campo é diversa. Em nossa pesquisa, percebemos essa diversidade de povos que moram no Campo. Assim, temos que potencializar o que eles carregam em sua herança.

Podemos perceber, nesse relato de Alice, que a interface acontecia. Era pensada uma articulação entre os setores da Educação Especial e da Educação do Campo no momento de sua pesquisa, ações “embrionárias”, conforme Santos (2006), pois eram centradas em alguns profissionais, mas presentes dentro do município que permitiu a autora nos dizer que lá havia a interface em seu município.

Muitas tensões são colocadas nas mais diversas direções dentro do município que ela estudou. Dentre elas a vontade política que emerge em meio ao seu discurso. Esse elemento evidencia para nós um movimento que prejudica a Educação do Campo com fechamentos de escolas, atingindo os alunos público da Educação Especial que residem no campo. Uma política centrada em certos profissionais da gestão não permite a continuidade de ações positivas dentro da realidade educacional do município. Quando certos sujeitos-chave que fomentavam a interface saem de cena, há uma ruptura do que é feito, permitindo assim retrocessos e, como a própria autora enfatiza, faz com que a Educação do Campo se torne vulnerável. Com essa vulnerabilidade, a própria Educação Especial no Campo também se torna mais vulnerável e a sua invisibilização perpetuada.

## 6.2 2ª NARRATIVA: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA: UM ESTUDO DE CASO – ISABEL MATOS NUNES, 2009

Nesta segunda narrativa, temos o trato com uma especificidade que aproxima ainda mais as relações entre o ser pesquisador e o ser profissional de Educação e que estão diretamente ligadas ao ser mãe. Damos ênfase ao ser mãe, uma vez que essa

autora tem como um de seus disparadores para estudar a temática a relação pessoal de ser mãe de uma criança com deficiência. Isso permitiu que ela despertasse seu interesse pela Educação Especial. Em meio às questões que nortearam os outros papéis que a constituem, este, o de mãe, torna-se muito valoroso. Percebemos essa questão permeando o seu texto de dissertação.

A autora em sua dissertação tem o seu olhar voltado para o município de Conceição da Barra e se pergunta: por que o aluno com deficiência não está na sala de aula comum? Trabalhou na coordenação de educação inclusiva e no curso "Saberes e Práticas de Inclusão". Ela escreve que esse curso foi um marco importante para o município direcionar o seu olhar para a educação inclusiva.

Busca compreender qual concepção de Educação Especial e inclusão escolar perpassa as práticas dos profissionais das escolas especial e regular, os sujeitos da Educação Especial no município, a política da Educação Especial e inclusão escolar instituída, a formação de professores na perspectiva da inclusão educacional e sobre a articulação entre a escola especial e a escola comum no município.

Possui como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico e adentra três espaços diferentes no município de Conceição da Barra: a Secretaria de Educação, a escola regular e a escola especial. Teve como sujeitos na Secretaria a coordenadora de Educação Especial (gestão 2005 a 2008), professores de primeira à quarta série da escola regular, escola especial, professores, diretores e pais dos alunos.

Em seu referencial teórico, traz os movimentos internacionais em torno dos direitos humanos e a concepção de cidadania no processo de inclusão/educação de pessoas com deficiência. Analisa as contribuições de Norberto Bobbio em seu conceito de historicidade dos direitos humanos, que focaliza a forma como os direitos humanos vão mudando com o passar do tempo. Utilizando-se de Marshall, mostra o conceito de cidadania como o direito a ter direitos, direitos de primeira geração, civis e políticos, e direitos de segunda geração, os direitos sociais.

A autora também chama a atenção para a filosofia Pestalozzi e as escolas especiais, sua história e contexto na história. Discute também sobre Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi no Brasil.

Conclui que a falta de registro sobre a Educação Especial no município foi um desafio para entender a educação inclusiva nesse local. A aproximação da autora com o movimento da Educação Especial foi de grande significado pelo seu aspecto pessoal, mas isso se constituiu em uma tensão no que diz respeito ao distanciamento para discutir o tema.

Ressalta que a cidadania é ação concreta do direito a ser garantido pelo Estado. Assim, ela aponta que as ações estão postas nas legislações, mas não se materializam em oferta pelo Estado na garantia desses direitos.

Ela entende, em sua análise, que o município escolheu por não se manifestar em relação à educação inclusiva, delegando essa questão à instituição especializada. Isso faz com que as legislações referentes que garantiam esse direito não fossem levadas em conta, ferindo, assim, os direitos do cidadão. Ela questiona a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todas as etapas e modalidades, apontando como principal o fato de que, em Conceição da Barra, essa modalidade é delegada apenas à instituição especializada.

Naqueles espaços, os professores não se sentiam preparados. A autora destaca, no entanto, interlocuções iniciais entre o ensino regular e a escola especial, no diz respeito ao acompanhamento ao aluno e à articulação entre os profissionais, nos processos de planejamento.

Por fim, chama a atenção para algumas relações que fogem de seus objetivos, mas que são importantes para futuras pesquisas, como a educação dos quilombolas nos municípios que se encontram em áreas rurais.

A partir da leitura da sua dissertação, pudemos encontrar algumas pistas fortes que suscitaram reflexões sobre a a Educação Especial no campo, quando escreve um

item específico sobre Educação do Campo e quilombola na caracterização da Educação no município.

Assim, a interface se desvela conforme este excerto:

A inclusão de pessoas com deficiência na escola, quando moradoras na área rural, constitui um desafio extra, pois as presenças de profissionais qualificados para seu atendimento são escassas. O atendimento a essa demanda é feito mediante o transporte escolar que precariamente, conduz os alunos (alguns) dos distritos de Itaúnas, assentamentos e quilombos para a Associação Pestalozzi, localizada na sede (NUNES, 2009, p. 92).

Dentre as pesquisas lidas sobre a Educação do Campo e a Educação Especial, essa é a que mais problematiza, em sua narrativa escrita, a Educação Especial no Campo. Percebemos novamente o **silenciamento respeitoso** dentro do discurso dessa autora, quando possui a sensibilidade de chamar a atenção para o que ela denomina de “becos”, que são outros estudos potentes que perpassaram sua realidade de pesquisa, mas, como não faziam parte da centralidade de seu trabalho, deixa como uma sugestão para quem pudesse fazer uma pesquisa sobre o tema da Educação Especial no Campo, questionando: como vem ocorrendo a educação das crianças deficientes nas comunidades quilombolas que se constituem na zona rural?

Ouvimos, então, sua segunda narrativa e, logo no início da conversa, ela rememora sua aproximação com a Educação Especial que se deu por conta de sua filha, reforçando o “ser profissional da educação” potencializado a partir do “ser mãe” de uma criança com deficiência. Neste sentido o “ser profissional” e o “ser mãe” formam o sujeito pesquisador da Educação Especial

Esse encontro com ela permitiu que compreendêssemos melhor a sua relação com a escola especializada. Ela nos relata que era professora de Matemática para o Ensino Fundamental antes do nascimento de sua filha. Após o nascimento, ela pede ao secretário para trabalhar na escola especializada. Esse caminho fez com que ela assumisse a coordenação da Educação Especial do município de Conceição da Barra que, na época, era feito pela Sociedade Pestalozzi.



Quando perguntada sobre a Educação do Campo, ela destaca a especificidade local, a diferença que precisa ser reconhecida e respeitada. Indica que o olhar problematizador que se fazia para a Educação Especial também era feito para a Educação do Campo. Conta-nos um caso de uma professora que tinha alunos quilombolas. Percebemos na narrarivalugares bem demarcados pela desigualdade e exclusão dentro da sala de aula.

A mesma discussão que a gente fazia sobre a Educação Especial naquela época a gente fazia com os meninos da comunidade. Eles sofriam *bullying* porque a gente não falava em *bullying* naquela época, mas eles sofriam o tempo todo, tanto de professores quanto de alunos. Tinha uma professora, por exemplo, que ela falava assim... Ela era negra e tratava eles assim: 'Aqueles quilombolas não querem saber de nada'. Ela brigava, ela os separava na sala de aula, tipo assim, esses são os quilombolas e esses são os alunos (ISABEL).

Na época de sua pesquisa, ela nos conta que já havia alunos que frequentavam a escola em um horário e a instituição especializada em outro, mas os limites do atendimento só iam até o distrito de Braço do Rio. Não chegavam a atender o Campo. A prefeitura informava para aqueles responsáveis pela Educação Especial no município que não havia crianças com deficiência nas escolas de assentamento.

Sobre essa questão, é importante ficarmos atentos, pois até hoje ocorre dificuldade na identificação desse alunado público-alvo da Educação Especial nas escolas, somadas a isso as questões culturais já trazidas na narrativa de Alice. Nesse sentido, um esforço precisa ser empreendido para que o direito à Educação desses alunos não seja negado por eles não serem percebidos nesses espaços locais.

Isabel nos conta que, após a sua saída da coordenação, houve a identificação de uma criança que possui deficiência mental em uma comunidade quilombola.

Uma criança que nós conseguimos identificar numa comunidade quilombola era com deficiência mental e essa criança já estava na escola no primeiro ano já... Eu já não estava mais na coordenação, não. Essa criança já estava na escolinha há uns quatro anos e não conseguia se apropriar da alfabetização, estava muito difícil, aí essa criança veio pra Pestalozzi, hoje é uma adolescente, moçona mais velha que minha filha um pouquinho e ela está só na Pestalozzi, só na instituição (ISABEL).

Percebemos que as ações de Educação Especial no município estudado por Isabel se encontravam muito centradas na própria instituição especializada. O município oferecia o carro para as crianças, adolescentes, jovens e adultos serem levados até à instituição, mas o transporte até a escola era uma tensão. Nesse momento, é adicionado um dado novo. Ela relata que esse carro, em seu itinerário, também passava por assentamentos, levando a criança até a Pestalozzi:

Foram os próprios movimentos de Itaúnas que pediram o carro ao município pra trazer esses alunos, essas crianças com deficiência pra Pestalozzi e isso continua. Isso se mantém até hoje, então a gente tem um transporte que pega os alunos de Itaúnas e adjacências ali porque vêm também de assentamentos e traz pra Pestalozzi. No distrito de Braço do Rio, como é uma distância maior, eles fizeram uma... com apoio da Pestalozzi. Também lá tem uma extensão, lá tem uma extensão.

E aqui continuam vindo os de Braço do Rio, os de Itaúnas, dos assentamentos, das comunidades. Aqueles mais comprometidos eles vem só na Pestalozzi, aqueles que dão conta de ir à escola eles vão à escola no outro horário e vêm duas vezes na semana pros atendimentos clínicos e essa clientela é considera clientela do Campo (ISABEL).

Apreendemos que, durante o tempo histórico que se passa após sua atuação como coordenadora da Educação Especial, esses movimentos aconteceram. Antes a prefeitura dizia não ter esses sujeitos nas comunidades do campo. Esse momento que ela relata já mostra, pelo itinerário do carro, a passagem dele pelos assentamentos para levar as crianças até a Pestalozzi, indicando que, nos assentamentos, há crianças com deficiência em idade escolar. No último trecho do excerto, ela reforça esse alunado. Aqueles que não tinham "condições mais severas" frequentavam a escola, para além da instituição especializada.

Assim, vamos percebendo que, à medida que a autora vai exercitando sua memória, centrando suas lembranças para direções que antes não havia focalizado, as relações com a interface aparecem com mais naturalidade em seu discurso. No início de nossa conversa, ela teve como preocupação: "Não sei se eu vou lembrar né? Tanto tempo, dez anos". Mas, em outro momento da narrativa, percebemos, nos relatos anteriores, que muito acontecia como movimento pensando os espaços do campo para o público-alvo da Educação Especial. Ela complementa:

Falando desses alunos, uma aluna do assentamento, um assentamento que fica bem, distante Paulo Vinhas, fica bem depois de Itaúnas, essas famílias pediram cuidador ao Estado e queria também que o transporte pegasse,

porque tem a escola que fica no assentamento, escolinha de primeiro ao quarto ano. Só que essa criança ainda mora bem distante e é cadeirante, ela não tem como... porque o desnível de terra não tem como empurrar a cadeira. Até pra mãe empurrar era difícil, aí a mãe pediu ao Estado que desse o transporte, pediu à prefeitura uma coisa, só que também não conseguiu nada.

Essa lembrança acaba nos chamando a atenção para esse tempo histórico de sua lembrança naquela região. Havia uma tensão na gestão pública com relação ao auxílio e acesso dessa criança moradora do assentamento. Mesmo a escola estando no próprio assentamento, a estrada impossibilitava o transporte dessa criança por ser cadeirante. Nesse caso, não estamos falando em um transporte para a cidade e deslocamento dentro de sua própria região, mas que houvesse minimamente um cuidador para que acompanhasse essa criança. Isabel não chega a abordar questões sobre a comunidade e o movimento social daquela região. Assim nos perguntamos: será que esse aluno entrou em um ponto de pauta para uma mobilização em que a necessidade específica de transporte e cuidados entrasse nas discussões? Houve alternativas dentro dessa comunidade para a garantia do direito ao acesso dessa criança?

No tempo após a dissertação, ela resgata o momento em que trabalha como professora em uma faculdade privada no município de São Mateus na disciplina Política Educacional. Durante o período das aulas que ministrava, ela convidou a coordenadora da Educação do Campo do município de São Mateus. Assim podemos acompanhar como era feita a discussão da Educação Especial em articulação com a Educação do Campo naquele período, quando ela nos conta.

Sempre convidava a coordenadora de Educação do Campo do município de São Mateus pra falar com os alunos, dizer como está organizado em São Mateus. Ela estava muito envolvida no movimento da Educação no campo e eu sempre questionava: 'E a Educação Especial no Campo'? E a resposta que eu tinha era que eles não pensavam a Educação Especial no Campo. Eles não faziam essa articulação. 'Mas tem alunos público da Educação Especial no Campo?'. E ela chegou a me dizer que, no quilômetro quarenta da BR lá tinha uma extensão da Apae também. Eu não sei se continua essa extensão, mas teve um tempo que tinha uma salinha lá que funcionava como da APAE e os alunos da Educação do Campo público da Educação Especial acabavam indo pra aquela salinha, mas eles não tinham muito envolvimento também (ISABEL).

Desvelando as relações que ocorrem nesse momento, a narrativa de Isabel nos direciona para o município de São Mateus e sua aproximação com a coordenadora

de Educação do Campo. Entendemos que o que está colocado é que, para além de não haver a articulação entre os setores, havia o silenciamento desse sujeitos nas áreas rurais a ponto de excluí-los da percepção de gestão dentro da coordenação, delegando a uma instituição privado-filantrópica o "cuidado" com esse sujeito. Pelo fato de a coordenação não ter uma aproximação desse alunado, também podemos entender a invisibilização deles na realidade das escolas do Campo, sendo possivelmente a instituição especializada o único lugar que frequentavam.

Dialogando sobre esses dados com o tempo cronos nessa narrativa, o tempo que ela nos apresenta é após a sua dissertação que foi concluída em 2009. No Estado do Espírito Santo, 2009, foi o último ano em que houve matrículas exclusivas de alunos com deficiência em escolas especiais, segundo os dados do censo escolar visualizados no sítio [www.observatoriopne.org](http://www.observatoriopne.org). Assim, percebemos o distanciamento da coordenação de Educação do Campo com o público-alvo da Educação Especial, mesmo estando em um período em que as matrículas começam a se tornar obrigatórias nas escolas públicas.

A autora reflete sobre esse silenciamento e se remete a duas questões importantes dentro da realidade do campo, apresentando-nos no excerto a seguir:

Eles acabam invisibilizados, passando despercebidos, talvez por conta da luta também porque (inaudível) se constitui como uma luta diária pra eles e acaba não dando conta de olhar tudo, pra manter, pra se manter, pra manter a escola no Campo. Em São Mateus, então, foram fechadas acho que 70, 80 por cento das escolas. Muita escola foi fechada em São Mateus. Você se assusta quando você olha os dados, Eu acho que você já viu isso, escolas que foram fechadas na Educação do Campo (ISABEI).

Os próprios movimentos sociais do campo possuem muitas questões que persistem, ainda, para a manutenção de suas escolas do campo. Partindo dessa realidade de São Mateus, em que a autora coloca que entre 70% e 80% das escolas localizadas no Campo foram fechadas, temos uma questão gritante: é negado ao próprio público em idade escolar, que mora no campo, relacionar os conhecimentos escolares com sua realidade local, constituir sua identidade campesina, indígena, quilombola ou pomerana. Soma-se a isso a própria temática em tela em nossa pesquisa, pois nega-se também o próprio aluno do campo com deficiência.

Um outro problema recorrente é a identificação do público-alvo da Educação Especial no campo. A própria criança com deficiência fica "presa" em sua casa durante sua vida.

Então esse aluno não tem identificação, não se sabe se realmente ele é um aluno ou se teve dificuldades no processo de aquisição da linguagem escrita na escola. E, assim como a gente aqui morando na cidade (Conceição da Barra), a gente tem dificuldade aqui com neurologista, com médico, com questão da saúde, as dificuldades triplicam pro campo, pra quem reside no campo, triplicam mesmo (ISABEL).

E sobre a criança escondida.

Soubemos de uma criança que estava escondida. Falaram que estava escondida uma criança especial que estava em uma casa e aí convidaram a assistente social pra ir lá e aí, como eu estava trabalhando lá no Braço do Rio, me chamaram e sabiam que eu era da instituição aqui. Chamaram-me pra eu ir lá ver essa criança e eu fiquei curiosa pra ir nessa casa. Então, assim, realmente nós chegamos lá. Era de cortar o coração. A criança, ela estava presa em um quarto escuro e, assim, era como se fosse um animalzinho ali. Não fazia nada, largadinha ali, suja, suja de modo a gente sentir o mau cheiro, a gente não sabe... Nossa! assim, até me arrepio quando lembro uma coisa absurda (ISABEL).

O que dizer desses sujeitos nesses espaços que são tratados com tal exclusão que ficam em situação de cárcere. Essa vulnerabilidade e exclusão desses sujeitos nos remetem a outras temporalidades, em que eles ficavam segregados em instituições que os separavam da sociedade. Também podemos compreender que, para essa família, é o "não nascimento do filho perfeito" que desejaram, a vergonha do nascido ou até mesmo, como lembrado por Isabel em momentos anteriores, a relação com a Saúde Pública. Tudo isso gerou esses conflitos de não informação para essa família, impedindo que houvesse uma tentativa de uma qualidade de vida digna para essa criança.

Isabel rememora a sua formação inicial no âmbito da Pedagogia cursada no Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Ceunes que é o *campus* da Ufes, localizado em São Mateus, região norte do Estado. Nesse mesmo período, acontecia o curso de Pedagogia do Campo, primeira turma. Conta que ela e seus colegas ficaram muito curiosos com a presença deles nesse *campus*, por que a que na Pedagogia do Campo funcionava como alternância e eram montadas as cabanas e eles ficavam alojados na universidade.

Essa permanência "deles" no *campus*, juntando a essa curiosidade, permitiu que fosse discutida em alguns momentos do curso de Pedagogia a questão de Educação do Campo, mas, infelizmente, não havia nada para além disso no próprio currículo de seu curso.

Assim colocado, ela reflete:

Eu penso que teria que ter uma formação, uma formação geral pra professor, seja da Educação Especial seja do Campo, mas que essas questões perpassassem desse currículo como um todo, porque quanto mais a gente separa, a gente dicotomiza essas disciplinas, Eu acho que a gente tem a tendência de pensar também separado, como: 'Ah, você é da Educação Especial'. É o que acontece na escola. Quando você chega à escola a Educação Especial é como se fosse algo à parte, ela não faz parte daquela escola, ela resolve a questão dos alunos. É a professora da sala de recursos que é a responsável pela Educação Especial. As pessoas não se sentem comprometidas e responsáveis com aquela área justamente porque nós aprendemos a pensar separado a Educação Especial (ISABEL).

Nesse excerto, a autora, em sua reflexão, chama a atenção para a dicotomia existente entre a Educação Especial e a Educação do Campo, colocando cada uma em sua caixinha e não permitindo que haja um movimento de interface. Se a Educação Especial se torna algo à parte dentro da escola, o aluno com deficiência que também está na sala de aula regular acaba se distanciando nas relações que são pensadas que dialogam com a realidade local dele. Separa o professor da sala de recurso, separa o aluno com deficiência, coloca à parte sua identidade de pertencente à comunidade. Ele vai ser sempre tratado como o "aluno da Educação Especial". O diálogo precisa acontecer, também, na formação inicial dos professores, para que se minimizem os impactos iniciais, quando ele se depara com tais alunos em sua sala de aula. Somando isso a articulações entre setores, o professor não se sentirá sozinho em trabalhar com seus alunos e potencializar de forma dinâmica as relações entre todos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

Como último relato de Isabel, ela retoma a Secretaria de Educação como foco, retratando exatamente essa dificuldade de articulação. Ainda se percebem todos os setores dentro da Secretaria como sendo caixinhas e nessas caixinhas parece que não há nada além do que atribuição central de gestão.

A nossa organização como um todo, essa coisa assim de ter tudo separadinho, como Paulo Freire falava, tudo nas caixinhas. Na mesma Secretaria tem o Ensino Fundamental, aí a pessoa responsável pelo Ensino Fundamental, a pessoa responsável pelo Ensino Médio, a pessoa responsável pelo projeto tal, Educação Especial, Educação do Campo. No início, era uma briga, porque a supervisora geral daqui, da Secretaria de Educação, tratava a Educação Especial como um projeto, e eu falava pra ela: 'Mas Educação Especial não é um projeto'. Foi uma briga muito grande pra transformar de projeto pra uma modalidade aqui, no município. Como trabalhar essas modalidades na Secretaria de Educação de forma que as pessoas se envolvam com todas, porque a Educação Especial está no Ensino Fundamental, está na Educação Infantil e não dialoga. Assim como não dialoga com a Educação no Campo, não é diferente com o Ensino Fundamental aqui com a Educação Infantil (ISABEL).

Muitos desafios estão sendo postos pelas falas de Isabel e eles acabam anunciando essa realidade da Educação Especial presente nas muitas realidades do Campo: a negação da existência desses sujeitos; as relações da comunidade e família, perpassando pela sua invisibilização pelo Poder Público; o acesso à escolaridade, delegando às instituições especializadas o trato/cuidar dessas pessoas.

Ela nos coloca pistas de superação desse modo de apreensão de múltiplas realidades que ela chama de "dicotomizada", cada uma em sua caixa, quando reflete sobre a necessidade de serem vistas para além delas, desconstruir a forma como são pensadas essas caixas, talvez até "desconstruir as caixas" para superar esses silenciamentos, evitando, assim, a produção da desigualdade e exclusão entre toda a relação e diferença.

### 6.3 3º NARRATIVA – A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS/SALA DE RECURSOS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: ITINERÁRIOS E DIVERSOS OLHARES – FRANCIELLE ZUQUI, 2013

Nesta terceira narrativa nos encontramos com Francielle Zuqui que também fez o seu estudo no norte do Estado do Espírito Santo, tomando o município de São Mateus como lócus de seu estudo sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas dessa mesma rede.

Como ponto de partida na apresentação de sua dissertação, é interessante chamar a atenção para o seu lugar de origem como profissional. A autora se relaciona com a

área da Educação, quando começa a atuar no Ifes da cidade de São Mateus, assumindo o cargo de assistente social. A partir de um convênio do Ifes com a Ufes, denominado Mestrado Interinstitucional (Minter), ela realiza o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes. Por já ter um envolvimento com a Educação Especial, a partir do fato de representar o *campus* – Ifes no Programa Incluir, no ano de 2008 – interessa-se pela linha Diversidade e Práticas Pedagógicas Inclusivas, no processo seletivo ao PPGE.

Assim como Alice Pilon, Francielle Zuqui também se envolve em um projeto maior de pesquisa, o Oneesp, que buscava avaliar a Política de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (MENDES, 2010). Com esse olhar para as salas de recursos multifuncionais, ela pretendeu compreender a dinâmica da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial com foco no Atendimento Educacional Especializado, que envolve a sala de aula comum e as salas de recursos multifuncionais/sala de recursos das escolas da rede municipal de Educação de São Mateus. Traçou o cenário do Atendimento Educacional Especializado nesse município, assim como procurou conhecer as práticas dessas salas no chão da escola.

Teve como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico, desenvolvendo a sua pesquisa em dois momentos. O primeiro apreendeu as narrativas dos professores especialistas que atuavam nas SRMs por meio de grupo focal com três professores especialistas que trabalhavam nas salas de recursos e cinco professores também especialistas que atuavam em itinerância entre as escolas. Entrevistou 13 professores que exerciam a função de professores especialistas em SRMs. Em seu segundo momento, elegeu uma SRM para acompanhamento na escola.

Utilizou-se das contribuições teóricas de Boaventura de Sousa Santos e encontrou no autor a perspectiva para compreender possibilidades de outra forma de conhecimento, que valorize as experiências locais, respeite a igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença, criando inteligibilidade sem destruir a diversidade. Pauta-se na sociologia das ausências e sociologia das emergências, utilizando as ecologias do saberes, das temporalidades e dos reconhecimentos para embasar



seus modos de perceber as realidades locais e a construção de conhecimento legitimado nesses espaços.

Como consideração em sua pesquisa, Francielle escreve sobre a necessidade de formação continuada para apoiar as práticas cotidianas. Aponta para a relação do planejamento do currículo da sala de aula regular com o Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional como potencializador do ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

A avaliação de aprendizagem para o aluno público-alvo da Educação Especial provoca tensão, de acordo com a autora. A avaliação acontece de forma diferente para esse sujeito, simplificando o currículo. Nesse caso, Francielle chama a atenção para um dos alunos público-alvo da Educação Especial que tem a avaliação oral como uma possibilidade que precisa ser mais explorada para ele. Posteriormente a isso, coloca-nos o trabalho colaborativo e sua dificuldade de realizá-lo, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. A dificuldade de transporte continua emergido como uma grande tensão para o acesso do aluno à escola.

Nas pistas que emergiram a partir de sua dissertação, percebemos: a existência de dez assentamentos no período da dissertação, o quantitativo de escolas em áreas rurais que supera aquele das áreas urbanas, a dificuldade de a equipe de Educação ter acesso às áreas rurais mais distantes. Destacou ainda a dificuldade de acesso dos alunos com deficiência às SRMs, mesmo as próximas da localidade onde residem, com a previsão de ampliação de mais quatro salas de recursos multifuncionais, sendo duas destinadas às escolas em regiões rurais.

A partir disso, em sua nova narrativa, Francielle nos conta sobre sua escolarização na infância e diz que, na escola ou na região onde morava, não teve nenhum contato com aluno com deficiência. Fala que sua aproximação com a Educação Especial se deu quando foi chamada para representar o Ifes de São Mateus no Programa Incluir. Também nos informa o seu entendimento sobre a Educação Especial e a Educação do Campo, quando nos diz:

Eu vejo que a Educação Especial e a Educação do Campo estão muito próximas. Eu acho que elas são muito parecidas com relação à trajetória das duas. Os públicos-alvo, apesar de distintos, têm uma característica muito parecida, muito próxima, que é esse público que ficou historicamente afastado do direito à Educação. A Educação Especial vem para garantir esse direito à Educação, para que ele possa chegar à escola. Como eu não vi em minha infância, hoje eu sei que as crianças em alguma escola sempre tem algum coleguinha em sua sala ou em outra sala com algum tipo de deficiência. Então, assim, ele vem para trazer esse aluno e tirar da invisibilidade, para tentar colocá-lo dentro das escolas, ter acesso à Educação [...] o transporte precário que ainda hoje continua, mas, há anos atrás, a gente tinha pior ainda, você nem sabia que existia uma população lá, que deveria estar dentro da escola e que estava trabalhando por falta de acesso mesmo em muitos casos.

Em suas experiências, percebemos a relação de exclusão com os sujeitos de cada modalidade, marcando sua história de afastamento do direito à educação. Compara momentos históricos diferentes de sua escolarização com a escolarização dos tempos atuais, enfatizando que hoje, com a inclusão, existe, a presença dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas e que isso torna esses alunos perceptíveis, tirando-os dessa relação de exclusão. Quando direciona a sua narração para a Educação do Campo e os alunos com deficiência, percebemos a “dupla exclusão” (CAIADO, 2010), pois evidencia a falta de acesso desse alunado nas escolas campo.

Em seu envolvimento com o Oneesp, ela relata a quantidade crescente de casos de crianças com deficiência intelectual nas regiões do interior do município. Muitos deles, a partir de relatos que a pesquisa colheu, são advindos de uso de agrotóxicos pelos trabalhadores rurais:

Eu me assustei quando eu cheguei no interior e vi quantos adolescentes com deficiência mental. E aí? Deficiência intelectual de todos os graus, e a gente foi investigando um pouco isso. A gente estava passando pelo município, eu e a minha colega pesquisadora. Uma pessoa contou isso aí para gente: ‘Olha, mas tem esse caso aí’. E a gente, de fato, isso era no interior que a gente percebeu que isso tinha acontecido. Então a gente não viu os nascidos de agora, mas os de 14 anos, 15 anos, entendeu? Eu não sei como isso vem sendo tratado agora, mas muitas crianças nasceram com deficiência devido ao uso abusivo de agrotóxicos, pelos pais, pela mãe, tudo mais (FRANCIELLE).

Para além de orientação para produção agrícola com uso de agrotóxicos que o Poder Público deve cuidar, entendemos o quanto é precário o acesso à saúde, para o acompanhamento dos nascidos com deficiência, conforme Isabel chamou a

atenção na narrativa anterior. Observamos que muitas realidades só são encontradas quando se vai **in loco** apreendê-las. Muitas experiências são colocadas de lado quando visualizamos apenas o hegemônico da história. Isso impede que outros sujeitos se percebam como centrais em suas próprias histórias, suas próprias existências.

Em um outro momento, ela ressalta a necessidade de sair da região metropolitana do Espírito Santo, onde é realizada a maioria das pesquisas em Educação. Aqui vale enfatizar o número reduzido de pesquisas sobre a Educação Especial para além da Região da Grande Vitória.

O que estava acontecendo naquele momento no município? Como está se organizando? Porque a gente tinha essa informação da grande Vitória, da região metropolitana e tudo mais, de alguns municípios mais próximos, né? Mas a gente não tinha daqui (FRANCIELLE).

Também reconhece as dificuldades de desenvolver uma pesquisa para além da região de Grande Vitória, por causa da localização do PPGE, que é em Vitória, distante três horas e meia de São Mateus.

Você vê como é difícil. Você veio para cá hoje. E quando a gente se debruça sobre um tema, sobre um objeto mesmo, a gente demanda muito tempo nosso. Esse deslocamento de quem está lá para cá é mais difícil, eu já estava aqui e já favorecia. Apesar de que eu tinha que me deslocar muito pra lá, e faz parte. Foi muito interessante também, pois, e como você falou, tem muita coisa para o lado de lá, Grande Vitória. E aqui tinha elementos que até então ninguém ainda tinha ouvido falar [...].

Ao final do excerto, um elemento potencializa a necessidade de estudos que buscam problematizar outras regiões não hegemônicas, pois isso propicia outras experiências desveladas que são locais, mas que também podem ser experiências que se expressem em ações que possam ser traduzidas para outros locais.

Quando perguntada sobre os alunos público-alvo da Educação Especial no campo que pudessem ter aparecido em sua pesquisa, ela nos narra.

Não. O que aconteceu é assim, eu menciono até isso na pesquisa que esses alunos que moravam muito no interior, nas áreas rurais de difícil acesso, eles eram atendidos na sala de recurso mais próxima. Foram duas salas de recursos que eu me lembro bem, uma na escola na BR. Você

passa até por ela na BR. E dela eu me lembro bem que tinha alunos do Córrego da Úrsula que vinham para o atendimento. Então é bem afastado, bem mesmo, bem no interior. E eles vinham porque ali era mais fácil acesso (FRANCIELE).

Em diálogo com as outras narrativas, vamos percebendo que a região norte vai desvelando suas relações com a Educação do Campo em interface com a Educação Especial, mostrando sua fragilidade de ir até as escolas mais distantes, como exemplifica Franciele.

Então, assim, a Secretaria Municipal de Educação tem muita dificuldade de acesso a essas distritos. É muito longe mesmo. Imagina você ter que ir lá fazer uma visita, gastar um certo tempo e tem a questão de carro, tem um monte de problemas. As vezes essas regiões acabam ficando sem uma assistência, porque o primeiro é o acesso, para você garantir a primeira coisa é o transporte, não adianta você dizer: 'A sua vaga está lá'. 'E eu que não tenho como chegar?'. Tem o material, mas não tem o transporte para ele chegar, não tem condição de ir..

Aproximamo-nos do no estudo do Oneesp, perguntando se, durante as formações que constituíam parte do estudo, havia alguma discussão com os professores especialistas de sala de recursos funcionais sobre a Educação Especial no âmbito do campo. Depois de uma resposta negativa por parte dela, ocorre uma reflexão.

Eu me pergunto aqui, olhando agora participando dessa entrevista. Por que eu não perguntei gente? Sobre Educação do Campo? Eu tive todas as oportunidades. E a Educação do Campo? Você vai no campo? E eu fico me lamentando até por não ter perguntado. Então, mas eu fico pensando: 'em nenhum momento eu não perguntei, não me lembrei da Educação do Campo, mas eu não me lembrei porque não foi falado. Então, nunca foi mencionado. Em nenhum documento a que eu tive acesso tinha alguma coisa da Educação do Campo, tinha algo, não (FRANCIELLE).

Percebemos que o que não é dito é silenciado, e o que é silenciado se mantém nesse *status* até alguém evocar o que se tornou invisível. Durante esse momento das relações que se davam com esses professores, não falar sobre o campo onde o campo se encontra tão presente naquela região, fez com que a autora se ressentisse. Nesse momento de sua atuação como pesquisadora, o fato de não ser mencionado fez com que ele fosse esquecido. Quem, então, seria o responsável por lembrar o campo? Precisaria mesmo haver um responsável por enunciar sobre o campo?

Não devemos nos ressentir pelo silenciamento que fazemos, pois não daríamos conta de trazer toda a experiência invisibilizada nas pesquisas, mas temos que refletir que, politicamente, a Educação do Campo naquela região já é por si só invisibilizada e, junto a ela, a Educação Especial. Ela própria e as outras autoras até aqui apresentadas falam que alguns silenciamentos são propositais por vontade política e isso fez com que ficasse cada vez mais difícil perceber essas realidades, pois elas vão se posicionando abaixo na hierarquia das ações educacionais que envolvem a região.

Quando pedimos a ela que nos disesse se ainda havia aproximação com os envolvidos de sua pesquisa e se a implementação das quatro salas de recursos prometidas para aquele ano de 2013 havia sido cumprida, ela nos direciona para uma afirmação comum entre as narrativas até agora explicitadas. Tal afirmação diz respeito às ações de descontinuidades das políticas dos municípios que, a cada período que passa, vão assumindo outros contornos e até mesmo retrocessos.

Ainda estava naquela fase de 'Está difícil, não conseguimos isso, e aquilo', não tinha conseguido ainda. Depois disso fica um período sem uma pessoa na Educação Especial e entra uma pessoa nova com quem eu não consegui ter mais contato. Até tentei marcar um dia para apresentar a minha dissertação lá, mandei vários *e-mails*, liguei, houve um ruptura entre os antigos e os novos, aquela coisa que sempre acontece quando se troca (FRANCIELLE).

Um outro "ressentimento" que emerge a partir da temática da interface diz respeito à oportunidade de falar sobre a temática Educação Especial no campo: "Hoje, se eu tivesse no grupo e a gente tivesse tido essa entrevista, com certeza, no próximo eu diria 'Gente e ai?' (FRANCIELLE).

Refletindo sobre a formação inicial do professor em relação a quanto seria interessante certas temáticas serem tratadas durante todo o período do curso e focando a Educação do Campo, a autora aponta a importância de se pensar a realidade do campo dentro do curso a partir do próprio campo.

Acho que, na graduação, ter essas disciplinas que tratassem isso, mas não uma vez, tinha que ter do início e sempre. Sempre está retomando e aprofundando para que eles conseguissem ver, até para entender a história como foi constituída de luta, como é que foi e tudo o mais. Quando entram, nunca ouviram falar, então eu acho que, se a gente começasse a partir daí,

da formação inicial, laboratórios e tudo que a gente pudesse estar colocando eles para vivenciar, indo, conversando com professores da área, representantes de movimentos, acho que ir no local, no lócus mesmo é a melhor coisa. O impacto acho que mexe muito. Se você vai lá, no assentamento, e chama a turma para ir lá. Como é que é, como é que é a realidade, como eles se organizam, como é que vivem ali, quem é o mais velho daquele grupo, quem é o mais novo, acho que traz um impacto muito grande assim, causar uma reflexão (FRANCIELLE).

Encerrando sua participação, Francielle traz a experiência de sua pesquisa na SRMs e dialoga considerando que é possível, sim pensar o Atendimento Educacional Especializado na realidade do Campo.

É uma outra dinâmica, de uma realidade de respeitar essa diversidade, essa diferença cultural, ambiental que às vezes não é considerada até porque o professor não tem uma formação, é contratado para chegar e, quando chegar lá: 'Eu cai aqui'. Mas antes de repente, tinha que ter um *tour* pela região para conhecer, vamos conhecer. Quem são os pais desses alunos? Acho que é uma ótima ideia para começar. Quem são os pais? O que vocês fazem? Vamos lá, vamos ver. Junto com o aluno. Acho que você traz o aluno em um estado de evidência, porque ele vai se sentir mais participativo daquilo ali, da história dele. E você coloca esses professores eles nunca tiveram um contato de certa maneira com a realidade local, para não chegar lá no menino, toma matéria e tchau.

Eu acho que daria para pensar muito assim, até algumas coisas que a gente desenvolve poderiam ser utilizadas nos dois espaços. Quando eu penso na sala de recursos, na vivência que eu tive lá. Com certeza, muitas coisas a gente poderia está levando para esses alunos de forma que a gente tivesse respeitando o espaço deles, a história deles mesmos, acho que não é nada difícil não (FRANCIELLE).

Pensar a partir dessa nova narrativa de Francielle possibilita reconhecer certos diálogos que estão sendo tecidos juntamente com as outras autoras até o momento. São experiências no envolvimento da pesquisa que se tornam consonantes quando nos desvelam as realidades municipais da educação inclusiva e da Educação do Campo e muitos desafios presentes para que a interface realmente seja colocada em tela nessas realidades, para que ela seja percebida como possibilidade de ações que dialogam com os diversos segmentos da Educação e não fique apenas centrada, cada um em si mesmo.

#### 6.4 4ª NARRATIVA – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – KEILA CRISTINA BELO DA SILVA OLIVEIRA, 2013

Nesta quarta narrativa, a autora se debruçou em estudar as práticas educativas do cotidiano escolar da Educação Infantil. Teve esse interesse disparado pela Educação Especial quando, em sua experiência profissional, atuou com aluno com síndrome de Down e com aluno surdo, que estavam presentes em sua sala de aula. Assim, ela se viu implicada em ressignificar o seu fazer com seus alunos.

Como objetivo, buscou refletir como a escola vem dialogando sobre a inclusão dos alunos com deficiência na primeira infância e pensar sobre suas práticas inclusivas juntamente com os professores no município de Cachoeiro de Itapemirim.

Como referencial teórico, aproxima-se da abordagem histórico-cultural de Vygotsky para dialogar sobre a relação de aprendizagem dos alunos com os conceitos de mediação, conhecimento potencial e real e outros que subsidiaram o estudo. Também direciona seu olhar para os estudos de Philip Meirieu, aproximando das suas ideias de ser professor pesquisador de novos/outros saberes-fazeres, do professor reflexivo de sua prática com obstinação didática, buscando articulações pedagógicas diferenciadas para ensinar.

Adota como metodologia o estudo de caso de inspiração etnográfica, utilizando-se da análise documental, observação participante, entrevistas, ciclo de formação, rodas de conversa, fotografia e filmagem como instrumentos de coleta de seus dados. Teve como sujeitos de sua pesquisa 26 professores da sala comum de Educação Infantil, quatro professores de Educação Especial, uma coordenadora e uma gestora. Os alunos que participaram do estudo foram crianças público-alvo da Educação Especial, todos eles frequentadores da pré-escola.

Desenvolveu sua pesquisa em dois momentos. O primeiro abrangendo dois turnos, matutino e vespertino, e o segundo momento em um ano posterior. Para aprofundamento, focou apenas o turno vespertino. A autora aponta em sua

consideração para o processo dialético, que potencializa o conhecimento para as crianças.

Reflete sobre a formação continuada, considerando-a um fio condutor para melhores práticas de ensino, chamando a atenção para o ciclo de formação com os professores em que foi possível uma análise do papel do professor e ressignificação de suas práticas.

Por sua vez, ela enfatiza que os professores precisam ter ciência de que todas as crianças devem e podem ser educadas e que, na Educação Infantil, o brincar é importante para as fases da vida e deve ser levado a sério no planejamento do ato educativo.

Após a síntese dessa autora, temos em seu texto as relações de aproximação com a Educação do Campo, que consideramos evocar no momento de sua entrevista para tentar desvelar como essa modalidade foi sendo perpassada em sua experiência de vida, profissional e como pesquisadora.

Esse texto apresentou poucos anúncios do que poderia nos fazer retornar para a segunda narrativa e problematizar a Educação Especial no Campo para além da própria região onde foi realizada a pesquisa bem como a experiência da autora em pesquisa que aponta para o desenvolvimento do setor de Educação Especial e que depois se constituiu em coordenadoria de Educação Especial e do Direito à Diversidade. Essa Coordenadoria passou a ter sob sua responsabilidade um olhar para organização da Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Diversidade Étnico-Racial, Educação em Direitos Humanos, Educação Escolar Indígena e Diversidade Sexual na Escola, assim muito próxima à organização da Secadi – MEC.

Percebemos que o que antes tinha separado o olhar para a Educação Especial em um setor próprio precisou dividir a atenção para outras realidades e nos questionamos: será que eles dialogavam entre si ou, mesmo estando todos tão próximos, ainda se mantinham cada um discutindo de maneira separada as suas realidades?



Assim, ela nos coloca suas aproximações com a área da Educação e suas experiências ricas de aproximação com a Educação do Campo. Inicialmente, lembra sua infância na escola e como o aluno com deficiência era percebido.

Eu lembro que, quando eu fazia à primeira a quarta série e eu estudava na escola Bernadinho Monteiro, a salinha deles ficava no cantinho, debaixo da escada, e a gente tinha medo de ir ao banheiro porque a professora falava que eles iam nos pegar. Já existia o estereótipo, só que nas crianças... Ninguém conversava sobre isso, sobre as pessoas excepcionais, categorizadas assim na época, e eu fui crescendo (KEILA).

A colocação dela, quando retrata em sua infância suas experiências, faz pensar sobre a professora que reforça o estereótipo sobre essas crianças que já se encontravam em lugares separados dentro da escola. Havia uma salinha específica para elas e, não bastando esse lugar diferenciado, distante dos outros alunos, ainda existia essa relação do deficiente como sendo um "monstro", violento, que precisa ficar cercado para não atacar.

Essa experiência de infância pode ser ou não uma das coisas que impulsionaram a experiência e o seu envolvimento com a Educação Especial. A autora, de forma diferente de sua professora, quando recebe em sua sala os alunos público-alvo da Educação Especial, não se paralisa, mesmo nos contando que houve um impacto em virtude da presença deles.

Em 1996 eu tive o encontro com esses dois sujeitos que eu trago na narrativa da dissertação. Uma criança surda e uma criança com síndrome de Down e, nesse momento, eu tive um impacto muito grande, porque, de fato, eu fui entender que a sala de aula ela tinha uma diferença e essa diferença só ficou posta quando eu me encontrei com essas duas diferenças muito explícitas né? E eu fui buscar na época um apoio em uma escola que eles chamam de escola de surdos, chamada escola Lions, lá, em Cachoeiro. A mãe não queria entender que ele aprendesse Libras. Era muito superficial ainda essa discussão. Queria que ele aprendesse a fazer leitura labial. A aluna que tinha síndrome de Down eu fui buscar ajuda na Apae e a gente não discutia isso, Educação Especial, no currículo da formação de professores. Buscamos esse apoio e eu comecei a mandar carta para o MEC e eu comecei a receber materiais do MEC.

Esse diálogo com a narrativa da autora e sua experiência pessoal e profissional neste trecho narrado nos mostra sua potência no trabalho educativo com o público-alvo da Educação Especial em um momento muito inicial desses alunos na escola

regular. Por sua vez, talvez não fosse diferente se ela encontrasse essa realidade na escola do campo, quando sua experiência como professora do campo é colocada à mesa.

Eu tive uma experiência no campo, logo que eu comecei a minha atuação no magistério, mas foi uma experiência muito rápida. Eu peguei uma sala multisseriada e eu dava aula de primeira a quarta e tinha que dividir os quadros e fazer merenda para as crianças. Eu conseguia ver a possibilidade de ver o menino do primeiro ano aprender com o menino do quarta série, o menino da terceira que tinha dificuldade aprendia com o menino da quarta e o menino da quarta me ajudava com o menino da segunda. Então existia uma relação, e eu acabava o conteúdo que eu passava da alfabetização e o menino de lá já ajudava o menino de cá, então tem essas questões que as vezes a gente vê como aspecto negativo, mas era como aspectos positivos no sentido da aprendizagem que ninguém pertencia à série nenhuma.

Keila nos conta um pouco de sua experiência como supervisora pedagógica de várias escolas do campo.

Eu era a supervisora pedagógica de várias escolas do campo em Burarama, em Monte Alegre, que era um centro quilombola, em Itaóca Pedra, nesses distritos de Tijuca, distritos que eu era responsável, mas que eu não tecia esse olhar da Educação Especial com a Educação do Campo naquele momento.

Pesquisador – Mas havia alunos?

Havia alunos e a forma como eles eram tratados. Existe um trabalho itinerante. A gente contratava um professor da Educação Especial de forma itinerante e a gente fazia uma organização de zonas geoescolares para ele atender, em Especial, essas crianças. Não existia salas de Atendimento Educacional Especializado específico em cada escola, também itinerante (KEILA)

Interessante entender esse movimento que ocorreu nessa experiência, em que, apesar de ela coordenar e ter experiência com a Educação Especial, ainda não havia uma aproximação que permitisse pensar a interface. Por sua vez, ela nos mostra a existência dos alunos nas escolas do campo, cuja proposta de apoio era a de itinerância para o acompanhamento desses alunos.

De 2005 a 2009, conta-nos que foi constituída uma Gerência de Educação do Campo, no município, que articulava com o Núcleo de Educação Infantil do qual ela fazia parte. Fala-nos também que, mesmo tendo uma boa articulação com a alfabetização e a matemática, não discutia a educação inclusiva. Já no ano de 2009, virou o Núcleo de Diversidade, mas, mesmo se tratando de tantos assuntos nesse

núcleo, como já colocado a autora rememora a Educação Especial, no campo e nos diz: “Assim a Educação do Campo era pensada na prática do campo, pro ensino do campo, mas a Educação Especial do campo não era muito debatida. Não era” (KEILA).

Perguntamos se ela, atualmente, depois de sua experiência como pesquisadora, em reflexão, possuía alguma hipótese sobre essa invisibilização. Ela nos conta:

Eu acredito, até mesmo pela falta do conhecimento, eu acho que o que leva você a discutir algo é quando você toma um conhecimento sobre determinado assunto e quando você começa a buscar sobre isso. Talvez como isso não foi muito discutido... (KEILA).

Continuando sua narrativa, notamos que a sua experiência como pesquisadora foi bem focalizada em uma escola urbana e não houve outras experiências no momento de sua pesquisa que pudessem levar à reflexão e visibilização da Educação Especial no âmbito do campo. Assim como as experiências anteriores à pesquisa, o que vem posteriormente também nos possibilita perceber alguns movimentos de reflexão.

No atual momento, ela se tornou coordenadora pedagógica de uma faculdade particular no município de São Gabriel da Palha, atuando também como professora dessa mesma faculdade. Nesse contexto, ela nos conta sobre a política desse município. Relata que foi negada uma ação proposta pela faculdade de formação para os professores.

Eu posso dizer que, tem muitos aspectos negativos desfavoráveis aos acontecimentos. Eles receberam material para montar sala de AEE. Os materiais ficam empilhados em uma sala sem condição de uso. A faculdade fez uma proposta de trabalho. A partir de minha dissertação, eu fiz uma proposta à Secretaria de Educação de darmos formação para os professores de forma gratuita. no sentido de colocar as salas em funcionamento, mas eles acham que é uma jogada política para alguém vir como vereador ou para alguém (KEILA).

Por essa ação, vamos entender que até mesmo na realidade urbana, com a experiência de Keila, os alunos com deficiência nesse município de São Gabriel da Palha são invisibilizados, não possuem condições de um Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais. Materiais esses que são

disponibilizados pelo Governo Federal, mas é comum ficarem encaixotados por conta de não haver uma ação para colocá-los em prática.

Uma discussão muito recorrente dentre os autores em diálogo até aqui diz respeito às limitações de alcance da Ufes para além das regiões ao redor da metrópole. Sabemos da existência de pesquisas que contribuem muito com os municípios do interior do Estado, tanto da Educação Especial quanto da Educação do Campo, mas, dentre esses espaços estudados, ainda há lugares em que as aproximações precisam ser feitas. A autora tentou uma aproximação, via instituição onde trabalha, mas acredita que, se fosse a partir de uma universidade pública federal, talvez a aceitação da uma colaboração fosse diferentemente percebida.

Eu acho que a universidade precisa se mobilizar em algum sentido de chegar aqui. Por exemplo, São Gabriel da Palha, São Domingos do Norte, Águia Branca, Vila Valério, eu vou falar dos cinco municípios aqui. Governador Linderberg e Barra de São Francisco. A gente vê essa necessidade, quando a gente fala com eles sobre essas questões, eles falam: 'Isso existe? Isso é possível?' (KEILA).

Ao final do diálogo com a autora, aproximamo-nos da formação de professor e a conversa teve como foco a faculdade que ela coordena e onde leciona. Ela nos colocou como a faculdade pode vir a pensar a interface e, no primeiro momento, fala sobre as disciplinas que trabalham a Educação Especial e a Educação do Campo.

Os alunos têm a disciplina de Libras no terceiro período de Pedagogia, depois eles têm no quinto período a disciplina de Fundamentos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e eles discutem isso. Depois, no sétimo período, eles têm a Educação do Campo (KEILA).

Percebemos que o currículo do curso traz a discussão da Educação Especial e, no período posterior, a Educação do Campo. Essa disciplina do campo não é optativa. Como o município tem uma realidade do campo acentuada, o currículo procura minimamente pensar um pouco dos desafios que o professor irá encontrar em sua localidade depois de formado. Uma outra proposta interessante seria pensar de forma interdisciplinar as disciplinas estudadas no semestre anterior juntamente com as do semestre subsequente.

A cada semestre que eles passam por uma disciplina, no outro semestre eles precisam pegar uma disciplina do semestre e vincular. Por exemplo,

eles discutirem currículo e Educação Especial, o ano passado que o currículo foi no segundo e Educação Especial eles já discutiam. Então eles vão discutir agora Currículo, Educação Especial, e a Formação de Professores e a Educação do Campo (KEILA).

Esse movimento de interdisciplinaridade faz com que os futuros professores percebam que as disciplinas não se encontram fechadas em suas caixas. Faz com que se note o movimento que existe entre elas, como uma possibilidade para aqueles que se interessam até mesmo por visibilizar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Refletindo um pouco sobre como potencializar o trabalho que leve à discussão da interface no âmbito da formação de professor, ela nos coloca:

Eu acredito que sim, eu acredito que é possível trazer essa discussão para dentro da proposta curricular para se pensar na Educação do Campo, o sujeito da Educação do Campo, a formação desse sujeito em encontro com a Educação Especial. Talvez em uma dialética, principalmente no quesito de formação do professor, de você permitir o professor pensar essas questões, criar um ambiente para isso junto com o professor (KEILA).

O chão da escola também é problematizado, e seu envolvimento com o que é direcionado para a Educação do Campo, pensando no aluno público-alvo da Educação Especial.

Agora, diretamente com as crianças da Educação Especial e no Campo, acho que é possível trabalhar a partir da potencialização, sabe? A partir daquilo que ele tenha condição de fazer, movimento deles. Eles têm condições de desenvolvimento que às vezes são invisibilizadas por não serem potencializados. Então muitas vezes a gente acha que eles não são capazes. A gente subestima a condição da deficiência em primeiro lugar do que a condição humana, do que a condição de direitos, de sujeito, sujeito ativo, alguém que tem um modo de pensar diferente e de devolver a compreensão de forma diferenciada. Garantir a existência desses sujeitos nesses espaços e trabalhar nesses sujeitos. Hoje os professores sabem da existência da Educação Especial e os professores compreendem que a Educação Especial é uma modalidade que atravessa todos os níveis de ensino. Sabem que o menino tem o direito de estar ali também, direito de aprender, mas eles não sabem como fazer (KEILA).

Finaliza o nosso encontro traçando direcionamentos para se pensar a formação continuada dos professores do campo em uma perspectiva inclusiva:

O que é de fato um momento pedagógico? O que é de fato uma relação de aprendizagem? Como essa situação de aprendizagem vai se desenvolver para esse aluno, com essa deficiência, dentro desse espaço, nesse

contexto, neste momento, nessa história? Acho que precisa trabalhar uma formação com os professores, essa formação continuada é uma coisa que não pode parar, e os municípios não têm tido tempo para fazer. A minha proposta é pensar uma formação em serviço para que ele tenha uma devolutiva significativa dentro dessa perspectiva de pensar as práticas, as metodologias do ensino da Educação no Campo nessa transversalidade aí com a Educação Especial (KEILA).

Percebemos que, por atravessar a formação de professores dentro de sua pesquisa de mestrado juntamente com o seu tempo de atuação profissional atual, ela se preocupa bastante em dialogar com a formação de professores. Refletimos que esse é um fio condutor que ela considera importante para visibilizar o aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, possibilitando práticas inclusivas que dialoguem com a realidade local de onde o aluno mora.

Assim, pensar em uma formação que chama a atenção para a interface nos faz lembrar o início de sua narrativa que apresentamos aqui, quando ela diz: “Eu acho que o que leva você a discutir algo é quando você toma conhecimento sobre determinado assunto” (KEILA). Se a temática não for enfatizada em algum momento dentro da formação, a invisibilização de certas discussões que se encontram hierarquicamente abaixo de outras, ela se manterá. Algo que acabou se tornando comum para a maioria dos autores. Sempre relembramos que consiste em eles nos dizer que nunca haviam pensado nisso, só haviam começado a pensar a partir de quando que receberam a nossa proposta para a construção de sua narrativa.

#### 6.5 5ª – NARRATIVA – INCLUSÃO E AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO – MARTA ALVES DA CRUZ SOUZA, 2007

Adentramos, então, a última narrativa que tem como temática a modalidade da Educação Especial. Essa pesquisa foi conduzida no município de Guarapari, versando sobre avaliação de aprendizagem para o público-alvo da Educação Especial.

Marta, em sua pesquisa, percebe, a partir de sua experiência na coordenação da Educação Especial daquele município, as lacunas que haviam na avaliação de aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, definiu, como objetivo de seu estudo, entender como as práticas de avaliação acontecem no

cotidiano da escola a partir das práticas pedagógicas dos professores. Busca refletir também sobre a avaliação nos processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Possui como referencial teórico Beyer, para discutir a avaliação, e Lefebvre com quem trabalha em relação ao cotidiano. Para esse autor, o cotidiano que se repete não é um cotidiano, é chamado de cotidianidade, por ser fragmentado, programado, sempre o mesmo e que essa é uma das marcas da modernidade, do capitalismo, o controle do tempo, a cotidianidade que cristaliza o cotidiano. Por outro lado, para Lefebvre, existe a possibilidade de superação dessa cotidianidade, que possibilita cada cotidiano recriar-se, reinventar-se e viver.

Sobre a avaliação, a autora escreve em sua pesquisa que a avaliação é um instrumento de exclusão e classificação que na Educação Especial tem ajudado a separar os "normais e os anormais". Reportando-se a Beyer, ela nos mostra quatro paradigmas de avaliação que coexistem, a saber: 1ª forma, o paradigma clínico médico, que consiste em um olhar a partir da doença; 2ª forma, o paradigma sistêmico, o aluno é avaliado a partir de padrões preestabelecidos e, se ele não alcança o critério, buscam-se respostas; 3ª forma, o paradigma sociológico em que se tem um olhar sobre o indivíduo e o grupo social em que ele se encontra inserido. A maneira como o grupo reage à deficiência pode implicar agravamento (preconceito e incompreensão) ou alívio (empatia ou compreensão); já a 4ª forma é o paradigma crítico-materialista, em que a deficiência é encarada pela a inaptidão de produção do indivíduo.

Como metodologia, utilizou um estudo de caso do tipo etnográfico, analisou os documentos: Projeto Político-Pedagógico, Plano Docente do Município, caderno de alunos e regimento das escolas municipais. Observou duas salas de aula.

Em suas considerações, coloca que diagnosticar o conhecimento com o sistema de provas é uma prática que faz com que a escola separe e classifique os alunos. Percebe que a prática diferenciada para o aluno público-alvo da Educação Especial na prova continua separando os alunos. Por exemplo, a prova para o aluno surdo com o intérprete na sala de recursos. Ainda coloca que, para aqueles que não fazem

prova, só um relatório elaborado ao final do ano pela professora especialista, firmado pela professora regente, também contribui pouco para aprendizagem do aluno e que esse tipo de avaliação não promove mudança.

A autora sugere que, para a superação dessa prática, o professor não pode agir sozinho; precisa trabalhar em conjunto, de forma articulada, para superar as dificuldades apontadas com saídas coletivas.

Assim, sua pesquisa implica articular pistas, quando pensamos suas experiências como participante da equipe da Coordenação da Educação Especial, e possibilitar entender tanto o diálogo entre os setores (se houver) como a realidade da Educação Especial nas escolas rurais. Percebemos também pistas que puderam extrapolar o que foi colocado na dissertação. O município contava com 31 escolas rurais, em sua maioria unidocentes. Também nos interessou uma aproximação nas discussões de avaliação, quando ela aponta para os quatro paradigmas de Beyer, em Especial, o 4º paradigma, o crítico-materialista.

Iniciando sua narrativa, Marta nos conta sobre sua primeira experiência na área da Educação Especial nas chamadas salas de apoio e, logo após, como ela se aproxima da temática avaliação que, naquele momento histórico de sua vida, possuía um referencial teórico diferente daquele utilizado depois em sua dissertação:

Em 98 fui para uma escola mais centralizada, mais perto de minha casa. Com uma outra clientela bem diferente e, nessa escola, eu comecei a trabalhar no que eles chamavam de salas de apoio. O município estava organizando a Educação Especial e fui convidada a fazer um curso de Educação Especial. Na época, não era nem Educação Especial: era um curso de avaliação e diagnóstico, no qual a gente fazia avaliação das crianças para ver se elas estavam dentro do nível cognitivo ou não. Se precisava de um acompanhamento extra ou não, e a avaliação era feita utilizando a teoria de Jean Piaget [...] Se estava no sensório motor, se estava no pré-operatório, a gente fazia aquelas provas cognitivas que o Jean Piaget ensinava na teoria dele e, paralelo a isso, as questões de Emília Ferrero na escrita e na leitura das crianças (MARTA).

Com essa fala, vamos nos situando, compreendendo como era percebida a Educação Especial nesse período no município de Guarapari. À medida que vamos acompanhando a narrativa, observamos a mudança de perspectiva sobre a



Educação Especial dentro do próprio município. História essa que é observada *in loco* pela própria Marta, quando é convidada para compor a equipe da Educação Especial do município, conforme fala que segue:

Eu fui convidada a trabalhar na Secretaria de Educação no setor de Educação Especial. Ainda trabalhávamos na perspectiva de salas de apoio, essas crianças com dificuldade de aprendizagem que ia para essas salas, mas, logo em seguida, mudou a política, aquelas Diretrizes Nacionais de Educação Especial de 2001. E a gente fez a reformulação de sala de apoio para sala de recursos com atendimento das crianças especiais que estavam matriculadas mais as crianças com dificuldade de aprendizagem, porque, naquela época, ainda se podia atender com dislexia, hiperatividade, tudo isso em sala de recursos, e eu coordenava junto com outra colega (MARTA).

Nesse contexto, ela vai percebendo que a avaliação é uma lacuna dentro do chão da escola para as crianças com necessidades educativas especiais. Continuando a narrativa, a autora fala sobre sua pesquisa. Ela esclarece sobre essa avaliação em que se acreditava que era apenas colocar o aluno na escola para socializar e não era pensada a sua aprendizagem e muito menos para a compreensão se ele estava se apropriando ou não do currículo.

Como é que a gente registra o que elas aprenderam? Porque o sistema avaliativo, tanto de Guarapari como dos outros, é pela via quantitativa. E como eu atribuo uma nota, se eu não tenho o que ensinar? Aí aquele discurso que vem da média, mas que média é essa? Média para quê? Então o foco da avaliação é exatamente fazer com que os professores pensem no que eles estão fazendo (MARTA).

Com essas colocações de suas experiências na Secretaria, a sua aproximação pela avaliação e a mudança de percepção sobre esse próprio ato avaliativo materializado em suas práticas como profissional e pesquisadora foi se clarificando para nós a aproximação que a Coordenação da Educação Especial tem com a relação das escolas do campo, quando ela nos diz sobre sua percepção do que entende por Educação Especial, Educação do Campo e como realmente é no município de Guarapari, em um momento em que ela nos colocava sobre suas experiências atuais:

As duas são uma modalidade quanto Educação do Campo como Educação Especial. A Educação Especial, é uma modalidade que perpassa todas as outras, todos os níveis, e a Educação do Campo ela vai trabalhar (pausa) Como eu vou explicar? A Educação Especial está tanto nessa Educação formal da cidade quanto da Educação do Campo. Só que a Educação do

Campo ela tem algumas especificidades por conta de questões geográficas, por conta da própria pedagogia desse sujeito que tem lá, da alternância (MARTA).

A definição de Educação do Campo nos chamou a atenção quando ela fala da necessidade de alternância para entendemos, a partir dessa reflexão, que é um pouco diferente das regiões das outras autoras, onde a diversidade do campo aparece e se percebe que as realidades do campo, como quilombola, indígena, campesino, aparecem em suas falas. Aqui o campo é mais centrado nas condições de produção que faz com que tenha um calendário diferenciado para atender a uma demanda de produção, como o café, por exemplo, apresentada na fala a seguir.

O nosso rural não é um rural com plantações fortes, que necessite de um calendário diferenciado por conta da agricultura. Não tem, pelo menos não que eu saiba, existem momentos de colheita de café, mas Guarapari não é café, Guarapari é coco, tem um pouco de café, mas não é a cultura de café forte. É coco, mamão, cana. É um pouquinho de coisa de cada. Não tem aquela coisa de parada e vão fazer as férias nessa época. Então ela é rural. dentro dessa lógica ai ela é rural a prática daqui para lá. Tanto que a pedagoga está aqui na Secretaria de Educação, cuidando das escolas de lá. Você não tem a figura de alguém que está gerenciando lá dentro. Só em algumas escolas maiores é que você vai encontrar o coordenador que responde como diretor, mas o pedagogo em si ele está centrado aqui. (MARTA).

Dessa forma, o campo, dentro do município, acaba assumindo forma de rural, sendo levado o mesmo ensino da cidade para o interior. Essa é uma pista forte que irá emergir na concepção de campo, de Educação do Campo, Educação Rural já discutida nos capítulos iniciais, mas que percebemos materializar-se na fala dos autores.

Uma outra pista forte sobre essas escolas rurais se dá pelo quantitativo de escolas que antes era de 31 escolas em sua pesquisa de dissertação. Hoje ela já direciona sua fala para o número pequeno de escolas e a necessidade de locomoção dos alunos para o centro. Em seguida, volta-se para as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nessas escolas, quando diz:

Aqui, em Guarapari, a gente tem, na época da pesquisa, havia matrícula de alunos e a gente continua ainda com matrículas de alunos em Educação Infantil e em escolas de Ensino Fundamental. No campo [pausa]. Como é que a gente resolve a questão da Educação Especial? Nós temos sala de recurso em uma escola do campo que é uma escola de pré-escola até o nono ano. Ela pega essas faixas todas e nós temos professores de

Educação Especial que fazem itinerância em algumas outras escolas onde tem (Marta).

Adentrando em nossa conversa sobre a condição de silenciamento das pesquisas sobre o aluno com deficiência nas escolas do campo, Marta assim se posiciona:

Acho que, em relação à invisibilidade, duas categorias existem de invisibilidade, tanto o campo quanto a Educação Especial. Se você pegar o contexto da Educação Especial, o número geral das pesquisas também é pouco. A gente só conseguiu aumentar esse número quando nós aumentamos o número de pesquisadores da Educação Especial e você aumenta o número de alunos dessa área e, conseqüentemente você aumenta o número de pesquisas.

Marta nos chama a atenção para uma consideração sobre a qual a autora Keila também dialoga: “Eu acho que o que leva você a discutir algo é quando você toma conhecimento sobre determinado assunto e quando você começa a buscar sobre isso”. Ela ainda complementa, referindo-se aos próprios pesquisadores, alunos da pós-graduação e suas condições para pesquisar outras realidades e até mesmo a dificuldade de focar em algo que não é pesquisado corriqueiramente pelos próprios professores do Programa de Pós-Graduação

E se você pegar essa proporção da área urbana e da área rural e ver as condições materiais que eles têm para poder se deslocar e ir e vir, os interesses também estão distantes um do outro. E se eu vou da cidade, obviamente eu vou fazer uma pesquisa que tem a ver com o meu contexto e não o que tem a ver com o contexto do outro.

Os nossos professores pesquisam formação, pesquisam os sujeitos, pesquisam política, são os três grandes eixos. Você vai encontrar muitas pesquisas nessas áreas. Até mesmo o gancho que eu puxo de avaliação só tem eu e mais duas colegas, não tem outras pesquisadoras que vão nas especificidades. Falam do contexto geral, mas não falam de algumas práticas de uma forma geral (MARTA).

Em seu turno, dentro do trabalho na Secretaria, ela reflete:

Mas essa é uma lógica que precisa ser mudada. Eu acho que aí é que está errado. Quando você vai para uma Secretaria de Educação, você tem a equipe de Educação Infantil, a equipe do Ensino Fundamental, a equipe da EJA, da Educação do Campo e a equipe de Educação Especial. Então você tem ainda a ideia dos fragmentos. Enquanto a gente tiver essa percepção de fragmentos, a gente não vai melhorar em uma perspectiva de uma educação para a diversidade, porque a diversidade está centralizada aqui e tudo que tem relativo à Educação Especial chama a pessoa para ir lá e resolver, mas quem está aqui não aprende, porque a função é sua e não minha (Marta).

Passamos assim para a última narrativa. Em um primeiro momento, a autora nos fala sobre a formação continuada dos professores de escolas rurais e da dificuldade dessa formação por ocorrer distante dos locais onde atuam: “Muitas das professoras trabalham e moram lá. E esses cursos ou eles são em horário de serviço ou eles são à noite, então também demanda da disponibilidade delas para participar, deslocando-se de lá do interior para cá” (MARTA). Diante dessa dificuldade, algumas alternativas para inserir a Educação Especial na formação dessas professores são postas, quando há uma formação com uma data específica em que todas podem comparecer.

O que a gente e esse ano mesmo, a pedagoga da Educação das escolas rurais ela fez a reunião de abertura. Então foi um dia inteiro que os professores vieram para cá e, nesse dia, ela convidou a Educação Especial falar sobre o trabalho, sobre o que é Educação Especial. Então a gente faz essa inserção dentro da formação de Educação rural (Marta).

Para finalizar sua narrativa, ela nos apresenta uma reflexão de como poderia potencializar a percepção da diversidade dentro da sala de aula, evitando que o recém-formado professor se sentisse deslocado, quando encontrasse o público-alvo da Educação Especial:

A gente tem um discurso hoje que, para lidar com a Educação Especial o professor não tem formação. Como se ele tivesse que ter algo a mais para ser professor de aluno Especial. E aí eu vou defender que, para dar aula para Educação do Campo ou qualquer outra modalidade ou especificidade, ele tem que ser professor. E aí, para ser professor, eu tenho que ter trabalho na formação inicial, como eu faço o outro aprender. É isso que está falho, a meu ver, nos processos de formação. Porque você trabalha as teorias, você trabalha as coisas, mas você não tem uma perspectiva prática dessas ações e aí, quando o sujeito vai para a sala de aula, a diversidade, ela não está presente o tempo inteiro marcadamente. E aí o aluno quando ele começa a dar aula ele tem uma concepção de que vai encontrar um tipo de aluno. Então eu preciso trazer, reforçar as metodologias nos cursos de formação inicial, mas não metodologias só na faculdade, uma metodologia na qual ele esteja aplicando e trazendo. Pensaria mais no estágio em que ele precisaria fazer intervenção, pegar uma sala aonde tenha aluno especial. Não quero uma sala onde não tem; eu quero ver o seu trabalho com esses meninos. Quem trabalha na formação com aluno especial pega qualquer um depois. Mas, se você já começa fazendo a experiência do fácil, você acreditar que aquilo ali é o mais fácil. Eu só vou desenvolver as minhas habilidades de fazer o outro aprender, quando eu pego alguém que me desafia. Senão eu vou achar que é tudo muito fácil, tudo muito lindo e o lugar dessas crianças não é ali, nessa sala de aula. Então eu não faria um enfoque diferente, eu aumentaria essas horas, mas eu pediria, desde o princípio, um tempo específico lá, na sala de aula. Talvez mais práticas e que fossem práticas reflexivas, buscando a teoria para compreender (MARTA).

## 6.6 6ª NARRATIVA – EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: MEMÓRIA, VIVÊNCIA E SABERES DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO SAPÊ DO NORTE DO ES – OLINDINA SERAFIM NASCIMENTO, 2011

Nesta sexta narrativa, iniciaremos o diálogo com os autores que discutem as realidades que estão relacionadas com a questão do campo. Nessa primeira narrativa, o tema em tela versa sobre a educação quilombola e o que se teve de Educação Especial que perpassou a experiência dessa autora em sua experiência como educadora que estudou esse tema. Além de, como ela mesma disse, é a primeira pesquisadora oriunda de território quilombola e talvez a única dentre todo o período de existência do PPPGE/Ufes.

Com isso, sua narrativa de pesquisa e o nosso encontro com ela é bem significativo pois está carregado por ser quilombola, ser professora quilombola que atuou em seu território, ser militante das questões étnico-raciais e ser pesquisadora.

A partir dela e dos outros que virão a seguir, vamos adentrando nas diversas Educações do Campo existentes no Espírito Santo, para explicar o máximo essa visibilização da interface nas pistas e experiências desses autores que se encontram/encontraram envolvidos com suas temáticas antes, durante e após as suas pesquisas.

Assim, a autora nos coloca, em sua pesquisa, a invisibilização da Educação Quilombola dentro do Estado do Espírito Santo. São 52 comunidades quilombolas, a partir dos dados do ano de 2008 no Estado. Ela aponta que a Constituição de 1998 reconhece a comunidade quilombola como patrimônio histórico.

O estudo se localizou na Comunidade de São Jorge, no território de Sapê do Norte (São Mateus e Conceição da Barra). Busca compreender como se efetiva o ato pedagógico no quilombo e como se articulou o saber dos mais velhos na prática curricular na escola e que prática contribui para a manifestação e fortalecimento da identidade quilombola. Quais saberes aqueles mais velhos que estão na comunidade possuem que possam enriquecer o currículo escolar? Fazer emergir

histórias silenciadas e como a escola, professores, gestores enfrentam o racismo e discriminação.

Em sua metodologia, trabalha com memórias e histórias, entrevistando 18 pessoas entre 2009 e 2011. Visitou a escola de Quilombo de Nova Vista em dois momentos, um no ano de 2009 e retornou em 2011. Essa escola foi interditada pelo Ministério Público por insalubridade e seus alunos estavam frequentando a escola de São Jorge. Participou do planejamento com os professores e realizou entrevistas.

Possui, como considerações em seu estudo, a percepção de que a escola é um lugar privilegiado para a construção da igualdade racial. As memórias dos mais velhos permitem integrar a família-escola-comunidade para a construção da identidade, possibilitando um trabalho que pense as dimensões humanas na escola quilombola. Enfatiza as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola como um reconhecimento que permite a construção de políticas públicas.

Fomos às pistas percebidas em uma aproximação de nossas temáticas, quando consideramos essa relação de visibilização da Educação Quilombola que a autora considera fragilizada dentro as tantas manifestações culturais das diversas comunidades existentes dentro das áreas rurais do Estado do Espírito Santo. Assim, as experiências dela como quilombola nos levaram a pensar: como vem se dando, para o público-alvo da Educação Especial, dentro desses territórios? Como pensar a identidade quilombola para a criança com deficiência a partir da escola? Como a comunidade vê essas crianças?

São perguntas que fizemos a partir das leituras de seu texto, mas sempre entendendo que tais questões pudessem não ter a devida aproximação, pois percebemos que fugiam bastante de seu foco de pesquisa e talvez de sua vida de militância, de professora, ou de sua experiência de vida como sendo quilombola.

Assim, o nosso encontro com a autora foi realmente desafiador. Ela foi a primeira, mas não a única em que o tempo cronos limitou nossa conversa. Como ocorreu com a grande maioria dos autores, não havia um limite para o tempo de remontar/repensar sua narrativa, portanto deixávamo-nos levar por nosso tempo

kairós. Essa não emergência do discurso nos permitia ir nos aprofundando nas memórias. Novas pistas eram invocadas, novas reflexões sobre suas práticas iam se construindo e paulatinamente a Educação Especial no contexto do campo era problematizada e emergia. Mesmo com esses desafios, aproximamo-nos o suficiente para apontar as pistas que se constituíram com a nossa conversa.

Com Olindina, fomos para dentro da escola, conhecemos o espaço, ficamos em sala de aula até o tempo destinado à sua conversa. Fomos apresentado aos alunos de sua sala de segundo ano do Ensino Fundamental. Essa aproximação com as crianças ao redor da escola fez com que a primeira pergunta, depois da apresentação de minha pesquisa, fosse: aqui é uma escola do campo?

Na verdade, ela tem um cunho rural, mas a gestão não concorda, coloca como escola urbana, mas ela teria realmente assim um perfil de escola rural. Inclusive aqui ela recebe os estudantes que vêm de meio rural, por exemplo, que vêm até de comunidade quilombola. Aqui têm duas crianças que eles são filhos e netos de quilombolas, inclusive da mesma região que eu, que é do São Jorge (OLINDINA).

Percebendo o quanto é complexo até mesmo caracterizar uma escola como escola rural, nesse contexto de ser do/no campo, fomos avançando em sua história de vida, que consiste em nosso início de conversa.

Sua aproximação com a educação perpassa sua relação familiar de ser quilombola de uma família de pais que tiveram pouco estudo, mas que sempre lutaram e incentivaram seus filhos a prosseguirem os estudos. Um caminho profissional assumido em sua família era se tornar professora, inclusive pelo fato de ser mulher.

Para as mulheres, seria assim: o caminho era o estudo e mais tarde, como profissão, era a educação, professor, tanto que comigo são quatro irmãs que eu tenho que são professoras. Na verdade, as mulheres aquelas que estudaram, que conseguiram, elas são professoras como eu. E aí o meu grande exemplo também pra de fato atuar na educação foi a minha própria irmã, uma das minhas irmãs, porque todas nós acabamos atuando também em comunidades quilombolas como profissionais (OLINDINA).

Continuando a narrativa, vamos nos encontrando com falas fortes que remetem a experiências de desigualdade e exclusão por ela ser negra e do território onde vive:

Sempre foi dito pra nós que nós não teríamos muito futuro enquanto profissão porque é uma família de negros do meio rural. Por exemplo, meu pai era analfabeto a minha mãe era semianalfabeta (OLINDINA).

Nisso vamos percebendo que existe um discurso que propõe sempre descaracterizar o outro pela classe social em que busca perpetuar essa hierarquia que sempre o coloca abaixo e fora dos discursos hegemônicos, onde só há uma alternativa para o negro, ou o ser do campo que o inferioriza. Isso é uma fala forte que nos permite entender até mesmo o porquê da invisibilização do sujeito público-alvo da Educação Especial nesses espaços, reforçando esse silenciamento. Se a pessoa já é invisibilizada, é uma dupla tarefa visibilizar o outro em uma outra condição de exclusão que soma a uma já existente.

Uma forma de romper com essa desigualdade que se perpetuava era a educação e a consciência política

Pra nós, negros, o caminho era a formação, era de fato a educação e a consciência política porque a consciência política também formando junto com a consciência negra: "Ah, mas pra mim a consciência negra que eu particularmente busco e faço com que outros possam entender é essa da consciência que você tem de quem você é, do que você realiza, mas também da consciência política de onde você está" (OLINDINA).

Depois de sua formação, já como educadora, ela participa de uma formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, em que, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), chama a atenção para o desafio de se pensar a Educação quilombola quando a professora que lhe orientava tinha resistência sobre a discussão.

Eu fui, eu sugeri à professora que eu queria fazer uma proposta de Educação Quilombola e ela me perguntou assim: "Ah, mas quilombola? Porque quilombola não ...". "A educação não é uma só? Não é universal? Eu como professora, eu não trabalho com essa realidade na escola, o que eu trabalho, às vezes, são coisas minhas, não é algo que o município, até o Estado esteja sabendo eu que coloco no meu planejamento da minha aula que aquele dia eu vou falar sobre a comunidade quilombola pra sair pra além de Zumbi, porque o que os professores trabalham é o Zumbi dos Palmares, mas é um Zumbi que foi sucumbido, não foi aquele insurgente que surgiu, que veio, que lutou, mas um Zumbi que veio e que morreu e que acabou ali. E eu falava com ela: "Eu quero pra além disso" (OLINDINA).

Assim como evidenciado com as outras autoras, algumas temáticas só são possíveis de serem visibilizadas quando se discute, mostrando que elas estão presentes nas realidades escolares. Se alguém não chamar a atenção para uma dada



especificidade existente na escola em algum momento, dificilmente ela será notada. Quando tratamos de educação, percebemos que a condição hegemônica tende a tratar como uma só, mas, como diz Santos (2003, p. 458):

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem ser respeitadas suas diferenças”.

Olindina nos mostra a importância da identidade, do ser negro, quilombola e como isso, somado à educação, perpassa a superação da desigualdade e exclusão.

São Jorge porque aqueles mais velhos que eram da minha infância, da minha convivência, mesmo assim... E alguns já de Conceição da Barra, igual, Miúda acabou contribuindo comigo para as comunidades quilombolas ou pros negros a educação assim como era pros meus pais é algo fundamental pra ascensão pra vida desses negros e dos quilombolas, então estudar pra gente não é só ir pra sala de aula. Se tem um engenheiro negro em São Mateus, esse cara ele pode até não saber, mas ele não é só um engenheiro, é um engenheiro negro nascido, como dizia os mais velhos, nascido e criado em São Mateus. Ter uma médica negra é uma médica negra em São Mateus, então isso também faz muita diferença (OLINDINA).

Apontamos para essas questões dentro deste texto para ir construindo os caminhos que a autora perpassou de vida profissional e como pesquisadora. Isso nos ajuda a entender como é construída a identidade quilombola e, tendo alunos com deficiência, oriundos desses territórios, eles irão perpassar o ser público-alvo da Educação Especial com o ser quilombola. Não é interessante separar uma condição de existência no mundo em detrimento da outra. Isso irá perpassá-lo como um todo em sua existência.

Continuando a sua narrativa, após o seu mestrado, ela é convidada a trabalhar na Secretaria do Estado da Assistente Social. Encontrava-se num setor que era de direitos humanos e relações étnico-raciais, trabalhando com comunidades tradicionais, para a elaboração de políticas de fortalecimento da política para comunidades quilombolas, indígenas, ciganos e pomeranos. Nisso, procuramos nos aproximar da interface, tentando perceber movimentos dentro de seu local de atuação:

Foco assim da criança da Educação Especial, apesar de que a gente assim... As crianças especiais elas estão sempre lá, mas a gente não tomou...” (OLINDINA).

Olindina lembra de uma experiência na família:

Na minha família, acabou tratando talvez com indiferença o fato do lugar, de estar no quilombo, de ser uma criança negra em uma escola. Por exemplo, um sobrinho que tinha Síndrome de Down viveu muitos anos com a gente e, quando faleceu, já estava com 21, mas ficava na APAE, inclusive até hoje a minha cunhada trabalha na APAE devido a isso. Trabalhava desde que ele era criança e ela continuou. Acho que a gente, assim, não se deteve a esse fato que era uma criança quilombola e especial, e algumas crianças, nesse sentido, alguns nem são mais crianças já são adultos. A gente, às vezes, acaba tratando a questão da criança e do adulto. Estamos focando na EJA campo, pra que os adultos quilombolas possam estar nessa modalidade, mas não da criança que tem uma deficiência, especial (OLINDINA).

As pistas que ela nos coloca sobre o silenciamento estão ligadas às emergências de outras demandas, a seu movimento quilombola. Seu familiar já falecido com síndrome de down era percebido só como negro, ou como uma criança com deficiência. A própria deficiência é invisibilizada e é problematizada apenas uma condição de existência do/da pessoa, ou criança, ou adulto, ou negro, não se percebendo que tudo isso perpassa essa condição de existir. Não estamos tratando a experiência da autora de forma negativa e sim a partir dela e dos outros, percebendo quanto deixamos passar outras experiências em nosso discurso.

Aos poucos, em nossa conversa, ela acaba lembrando em sua pesquisa a existência de alunos público-alvo da Educação Especial. Isso demonstra a existência deles nas escolas em território quilombola.

Em uma das escolas, a escola de São Jorge, eu me lembro de ter um garoto de 12 anos que estava na primeira série inicial. A professora falava: "Ah ele tá aqui ele tá na série inicial". Inclusive ele não era da comunidade, acho que alguém que mudou pra comunidade entendeu? Mas tinha sim. Em outra comunidade também uma comunidade, de Nova Vista, São Jorge, eu encontrei. E em Nova Vista, também, já uma rapazinho que estava matriculado. E eu acredito, assim, talvez a gente pudesse trazer isso (OLINDINA).

Ela também se lembra de uma colega dela da mesma época em que ela fazia sua pesquisa, chamada Maria da Gloria Ponzo (também participante de nossa pesquisa), que se aproximava e perguntava sobre a existência de matrículas desse alunado nas escolas e ela respondia.

A gente tem tanto essa ideia de que a gente precisa emancipar a Educação escolar quilombola ou trazer essa educação escolar quilombola que a

Educação Especial acaba que fica longe, apesar de que está ali, está ao alcance da mão. Então Christiano, acho que é nesse sentido da educação está ali ao alcance da mão, mas assim...

Christiano – São tantas as demandas postas que ainda não se aproximou.

Olindina – E aí a gente pensa assim, vamos alcançar a educação escolar quilombola e aí, com ela, todas as consequências dessa educação, porque ter tem, em várias comunidades, crianças especiais.

Vamos refletindo em sua fala e percebendo que, se o movimento do campo não percebe esse sujeito e a cidade não consegue chegar até lá, como algumas autoras nos colocaram, o público-alvo da Educação Especial fica entre esses lugares. Olindina nos ajuda complementando nossa reflexão:

É como se não tivesse, mas tem. Igual você está me falando agora, eu me lembro muito bem de que, pelo menos em três escolas que eu fui, das professoras apresentarem e falarem: "Ah, tem fulano que ele tem 11 anos e ele ainda tem algum tipo de deficiência". Eu lembro que o menino de Nova Vista a mãe dele também ela é especial e ele assim, grandão, ele morava perto da escola da professora dizer: "Ah, ele ajuda a gente aqui", mas ele, assim, não levava caderno, não levava nada, ia, sentava lá na sala, ajudava as outras crianças e era um rapazinho que parece, assim, que as crianças não se aproximavam dele, não (OLINDINA).

Para além de ela nos contar sobre as existências, percebemos anúncios de como era o trato com esses sujeitos dentro da escola. Pela descrição, o aluno ia para se socializar, ficar fazendo pequenas coisas para passar o seu tempo. Talvez fosse o que a escola dava conta naquele momento, no contexto de uma escola quilombola com todas as tensões já postas pelas outras autoras sendo percebidas na prática com esse aluno.

Olindina também manifesta preocupação nessa constante luta por visibilizar a Educação Quilombola dentro de territórios da própria Educação do Campo. Direciona a sua narrativa para o cuidado que o setor de Educação do Campo precisa ter com relação a outras realidades que a compõem. Pensar o quilombola, pensar essas comunidades que se encontram no campo, mas que possuem manifestações culturais diferentes de outras formas de luta camponesa que também se encontram nessa região de São Mateus. Chama nossa atenção para:

Quilombola, ele não é um Camponês, ele é um negro que vive no meio do campo, no campo específico ou no meio rural e que sabe o que ele quer, como ele é. Ele não é igual a alguém que é do MST, por exemplo. O

quilombola não tem posse do território, mas ele tem o território. A terra não está, digamos, como vivemos num país positivista, com o título da terra na mão dele, mas ele tem, ele está naquela terra. Então pra mim isso ou pra nós quilombolas, são os donos do lugar, nascemos e criamos ali. Meu pai faleceu e ele já estava com mais de 70. Ele nasceu e foi criado na roça, igual os primos dele que moram lá. Nasceram e foram criados ali, então não vieram de outro lugar pra ali, a não ser os nossos antepassados, os que nos antecederam é que vieram e chegaram ali, mas nós já nascemos e nos criamos ali, então isso é a diferença (OLINDINA).

Pensar o ser quilombola implica pensar sua especificidade na educação escolar. Ela ressalta que o gestor que pensa a Educação do Campo ele generaliza o campo, não pensa nas **Educações** do Campo. Essa fragilidade se manifesta na voz de Olindina sobre a especificidade que trabalhou e, por sua vez, rebate para o que queremos chamar a atenção e visibilizar sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Parece que cada avanço sinaliza para retrocessos ainda maiores.

A Sedu vive um momento de trevas, tanto que havia uma gerência de Educação do Campo e ali estavam as especificidades e essa gerência foi desmantelada, acabou, então. Você, no momento, não pode contar, é ainda continuado na pressão, haja vista que o governador esteve em uma reunião e deixou os movimentos sociais no meio da reunião (OLINDINA).

Pensar a constituição da identidade quilombola na escola, via a formação de professores, é como se fecha essa narrativa. Olindina problematiza a especificidade de ser quilombola com o professor que é da comunidade, que não sabe, não consegue fazer emergir suas experiências na sala de aula e transformá-las em um conteúdo. Ela reflete a necessidade de uma formação para potencializar o que o professor já carrega de experiência:

O específico, às vezes, ele tem em casa, a memória. Ele precisa trazer essa memória pra que isso se transforme em conteúdo na sala de aula com esse professor que precisa estar preparado pra poder transformar esse memória, porque senão ele deixa de lado, porque ele acha que é coisa que não tem importância. Ele não valoriza e a criança vai e volta sem compreender qual é de fato o papel dela enquanto ser humano e como ser humano quilombola. Ter o conhecimento, que esses professores sejam quilombolas ou não, mas que eles tenham essa formação, porque senão ele vai se esconder a vida inteira atrás de que ele não pode trabalhar porque ele não conhece. Como é que ele vai trazer isso pra dentro do currículo, né? Porque aí o currículo vai ser sempre o invisível pra ele (OLINDINA).

Na última parte do excerto que trazemos de sua fala, a formação é entendida por Olindina como sendo aquela que vai fazer visibilizar certa relação da questão

quilombola para a professora, tanto pertencente à comunidade ou não. A formação vai possibilitar que o professor conheça e saiba articular esse conhecimento com o currículo da escola, dialogando as realidades locais juntamente com os alunos.

Podemos dialogar com a autora fazendo entender que esse princípio que ela nos coloca também é oportuno para a Educação Especial. Se, no processo de formação do professor, tanto inicial quanto continuada, as questões da Educação Especial em diálogo com o campo e sua diversidade não forem discutidas, o professor vai sempre considerar que, por ele não conhecer, não pode trabalhar com as especificidades. Efetiva-se, assim, sua invisibilização. É oportuno repetir a própria fala de Olindina. O professor "Vai se esconder a vida inteira atrás de que ele não pode trabalhar, porque ele não conhece. Como é que ele vai trazer isso para dentro do currículo, né? Porque aí o currículo vai ser sempre o invisível para ele".

Pelas questões colocadas por essa autora, podemos ampliar nossa percepção de discussão sobre as tensões que são postas quando dialogamos com a realidade do campo. As especificidades do campo possuem desigualdades e exclusões tão profundas quando se considera o que é discutido. Pensar a invisibilização da interface pode ser considerado uma "dupla exclusão" (CAIADO, 2010) causada academicamente pelas faltas de pesquisa, mas também pelas emergências dentro dos movimentos que constituem a Educação do Campo e a Educação Especial. Um "duplo desafio" também tem se desvelado nas realidades locais ao pensar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

#### 6.7 7ª NARRATIVA – RUÍNAS DE SABERES E LUGARES CONHECIDOS: EDUCAÇÃO E NARRATIVAS DE (RE)EXISTÊNCIA TUPINIKIN NAS LUTAS POR TERRITORIALIDADE (2004-2007) – ARLETE MARIA PINHEIRO SCHUBERT, 2011

A autora teve como objetivo identificar e analisar os aspectos da Educação Indígena que são evocados a partir de seus conflitos territoriais e de resistência da etnia Tupinikim no município de Aracruz – Espírito Santo.

Justifica, como apreensão para a temática, suas experiências que foram próximas a esse momento de conflitos territoriais. Por sua vez também chama a atenção para a

apreensão de formas de existência, de ensinar, aprender, que são próprios durante esse movimento territorial, nele existe uma pedagogia que se encontra dentro de um processo educativo indígena.

Possui como referencial teórico as reflexões do filósofo Walter Benjamin, discutindo noções de memória, experiência e narrativa. Brandão, Certeau, Forquin, e Khoan ajudam para direcionar questões como a Educação e cultura. Ela ainda se reporta a Santos, Haesbaert e Porto-Gonçalves para pensar questões de território e resistência.

Como metodologia, utiliza uma abordagem da perspectiva etnográfica e utiliza pesquisa participante, recorrendo à história oral e à observação dos sujeitos em ação, compreendendo o debate que ocorria pela questão do território. Utilizou-se de instrumentos, como entrevista, rodas de conversa, conversas informais, pesquisa histórica e bibliográfica, informações técnicas de órgãos governamentais e não governamentais, procurando apreender as trajetórias dos sujeitos do grupo e de seus sujeitos.

Assim, a autora considera que os movimentos de lutas territoriais fazem com que a diversidade pedagógica e seus sujeitos venha à tona, que as práticas exercidas no movimento buscam levantar problematizações com a Educação institucionalizada e desafiam a homogeneidade, reivindicam politicamente e apontam para os movimentos de resistência dos indígenas.

Em nosso encontro com Arlete, fomos percebendo que sua experiência, dentro de diversos movimentos, comunidades, vivências com pomeranos, quilombolas, indígenas era o que lhe dava uma aproximação com o nosso tema. Observamos que, assim como Olindina, ela teria muito a nos dizer sobre a especificidade estudada e como essa relação, embora fora do ambiente escolar, também é um ato educativo forte dentro das relações para dialogar com as realidades locais. Tais relações se encontram imbricadas.

No primeiro momento de nossa conversa, ela foi enfática, dizendo-nos que não estudou diretamente a escola e não vivenciou durante o seu estudo o sujeito com

deficiência dentro da realidade indígena estudada. Como todos os outros autores, ficou surpresa quando recebeu o convite e também nos disse que se sentiu curiosa sobre o porquê ter sido escolhida.

O reencontro com a autora permitiu-nos remontar o seu texto, buscar experiências que não se encontram nas linhas. Recontar coisas, refletir sobre outras. Dessa forma, ela começou a desvelar sua vasta experiência de vida junto a toda a diversidade existente no campo.

Ela nos conta sobre como veio morar no Espírito Santo. Disse que sua terra de origem é Belém do Pará, em uma realidade urbana. Depois de formada no magistério e se casar, ela se mudou para o Espírito Santo trabalhando em um

Projeto que, na época da Pedagogia da Libertação, focalizava o ensino popular da década de 80, né? Quando eu cheguei aqui, no Espírito Santo, pra uma proposta de trabalhar com camponeses, somente agricultores na organização camponesa sindical, meu marido também vinha dessa experiência lá no Pará. Ele era [inaudível]. Aí nós viemos pra cá. Nós éramos um grupo de quatro pessoas, aí nós viemos trabalhar em grupo, cinco aliás. E aí nós fomos para as montanhas do Espírito Santo com pomeranos que eu nem sabia que existia no mapa da história, dentro do mapa geográfico a essa altura, só vinte e um anos vai fazer ainda, quer dizer, ainda era... estava saindo da adolescência assim dizer. Aí viemos pra cá e fomos trabalhar no interior, plantar. Eu nunca tinha plantado, eu fui aprender a plantar. Ouvi muito essa questão pomerana, eles não sabiam falar português. As mulheres, principalmente os homens, um pouco e eu também não sabia falar pomerano, então a comunicação se deu de várias formas, por outro sentido, não é nem por linguagem, mas mais pelos afetos, respeito e tal, pela vontade de entender também e eles, curiosos a respeito de mim, então muito interessante. Eu fiquei, trabalhei dois anos lá com eles (ARLETE).

Em sua história, ela vai listando suas experiências em movimentos populares e indicando como se aproxima da questão indígena:

Morei em vários lugares do interior. Depois que eu saí daqui, eu voltei e morei... Então nós moramos em vários lugares, de Afonso Claudio a Serra, Recife. Nesse meio tempo e eu sempre trabalhando com organizações populares, em Recife também. Antes de entrar na escola na pública, eu trabalhei numa fundação jesuíta. Trabalhava com meninos na época, meninos de rua. Eu fazia abordagens. Minha relação toda é popular mesmo, quando eu trabalho com educação. E, ao mesmo tempo em que eu entro na prefeitura pra trabalhar com educação, eu estou trabalhando com os indígenas nesse período, desde 2003, e foi um período que eles estavam em muitos conflitos. Então aí também eu entro nesse trabalho e aí eu trabalhei com os indígenas e, ao mesmo, tempo dava aula. De manhã eu dava aula, de tarde ficava nas aldeias, ficava lá até na hora de voltar. De

manhã a aula e de tarde ficava pelas aldeias. Eram momentos muito intensos, eram momentos em que eles estavam em debate ambiental e aí eu fazia assessoria a essas comunidades indígenas, eu e mais outro companheiro que depois foi trabalhar em outro lugar e eu fiquei sozinha. Então, a partir daí, eu comecei a acompanhar a questão indígena mais de perto, entrando mesmo na questão. Então educação na escola tradicional entre aspas formal e educação nas aldeias, a ideia de não formal, né? Formal entra aspas, né? Alternativa.

Atuando como professora no município de Serra, ela aponta que, na época em que entrou, não havia discussões sobre inclusão e que só recentemente teve alunos em sua sala de aula:

Entrei e aí eu fui trabalhar no Ensino Fundamental. Fui trabalhar com crianças. Tive alunos especiais só ultimamente. Eu entrei em 90, mas eu nunca trabalhei com aluno especial, só os três últimos anos que eu tive aluno especial. Eu tive em escola particular aluno especial (ARLETE).

Retomando o trabalho junto aos indígenas, vamos percebendo que ela era a responsável também por dinamizar uma interface entre os povos indígenas, quilombola, buscando “zonas de inteligibilidade” (SANTOS, 2010) entre esses povos.

E o meu trabalho era o quê? Discutir com eles os conflitos das aldeias que eles traziam e articular um debate entre as aldeias [...]. Eram quatro aldeias, cinco, seis com as duas guarani e dois povos diferentes. Como você articula uma discussão que está impactando, trazendo problemas pra todas as aldeias diferentes, diferentes em intensidade, diferentes em impacto e diferentes povos que lidam com a questão de forma diferente? Então o meu trabalho era um trabalho bastante desafiador e instigante nesse sentido, porque eu precisava mais do que dizer pra eles ou falar pra eles, mas ouvir eles, ouvir e tentar dialogar estabelecendo um diálogo, um diálogo cultural, tanto de minha parte como da parte dos povos indígenas (ARLETE).

A necessidade de sistematizar essas experiências a aproximou do mestrado, para materializar toda essa vivência em sua dissertação. Dialogando com Olindina, observamos que ela percebe a necessidade de visibilizar as relações que se personificavam na Educação Quilombola, assim como Arlete, quando ela sente essa necessidade de discutir a questão indígena. Ela busca a organização de seu próprio trabalho:

Então foi pra mim um aprendizado e pra muita gente eu acho também. Eu pensei: “O único jeito de fazer isso é fazer o mestrado, porque eu posso me liberar, inclusive, pra isso eu vou ter as condições necessárias, inclusive financeiras pra fazer isso”. E aí eu tentei, vim aqui e procurei várias pessoas



pra conversar, poucas pessoas, nunca achei pessoas que tivessem o interesse em trabalhar isso e não achava no momento que, por exemplo, era a Educação no Campo que ia ser a minha discussão, que eu queria fazer (ARLETE).

Quando ela nos conta um pouco sobre sua prática em sala de aula nos últimos anos, fomos entendendo que sua formação na vida, em meio aos povos indígenas, propiciou-lhe uma mudança em suas práticas em sala de aula. Assim, Arlete acaba por trazer formas de trabalhar esses espaços para sua prática como professora em escola urbana. Mostra também um pouco de sua prática com o aluno com deficiência em uma época em que dava aula em uma escola de cooperativa.

Com certeza, depois que eu comecei a trabalhar com indígenas, eu mudei a minha forma de trabalhar na escola pública, porque, na escola cooperativa, eu já trabalhava de forma diferente, muito diferente. Nos grupos já trabalhávamos a partir dos projetos, mas muito livre, aberto a posições das crianças e ir tomando o rumo, nada rígido, mas com conteúdo muito denso. Eu me formei não em magistério, eu me formei dando aula nesse cinco anos nessa cooperativa, eu posso dizer. Anotava tudo. As falas das crianças era fundamental, Tudo as crianças queriam saber. Eu trabalhei com crianças com síndrome de down e tenho orgulho de dizer, por exemplo, que a gente construiu uma sinergia muito forte, uma empatia muito grande. Ela começou a escrever comigo na minha turma, começou a fazer, por exemplo, um desenho, retratar o corpo humano, mostrando: "Ah, tem isso, tem aquilo". E se localizando. Então, eu já tenho essa experiência com Educação Especial muito exigente, uma exigência tinha uma energia muito grande, mas a gente tinha uma condição pra poder divulgar o trabalho e na escola pública, eu trabalhei ano retrasado com uma criança com múltiplas deficiências (ARLETE).

Com Arlete vamos refletindo sobre outros momentos de aprendizagem que se encontram para além da escola, na comunidade, na aldeia, no território quilombola. São lugares que educam que passam para o outro suas memórias, suas aspirações, o trabalho familiar, lugares esses com tempos diferentes, saberes diferentes, forma de produção diferenciada próprias, mas legítimas. Esses sentidos são aqueles que vão ser levados para a escola pelos alunos, comunidade e professores, possibilitando o diálogo dos saberes, experiências e potencializando-os, enriquecendo o currículo com a realidade local.

Por exemplo, quando você falou a terra, eu inseri a água aí, a terra, o mar, os bichos, o que isso poderia trazer de ganho pra uma educação de crianças com deficiências, com limitações, o convívio com a terra, com os bichos, com a arte que tem no viver indígena, no viver quilombola, no viver que faz parte. Ali você tecer o cesto, você pintar um bichinho que você faz, seja de argila, seja de madeira. Você pode esculpir. Você pode fazer de barro. O que isso tem a ver com Educação Especial? Como isso poderia ser um ganho na Educação Especial com essas crianças? Olha que riqueza se

a gente consegue trazer isso, dar liberdade ao aluno, também uma liberdade, é claro, dentro de uns limites. Também na aldeia não é como ele vai fazer, como ele quer, do jeito que ele quer, na hora que ele quer não... também tem os limites, a cultura tem os limites também a nossa cultura urbana tem limites, mas pensa a liberdade (inaudível) na escola como seria rico, né? Por isso que eu digo, eu mudei completamente, eu posso dizer que eu sou uma pessoa que faz as coisas diferentes na escola por conta disso. A minha preocupação maior é estabelecer essa relação, essa energia, empatia com as crianças e o conteúdo, esse vem por causa disso e não ao contrário (ARLETE).

Finalizando nosso diálogo com a autora, é interessante chamar a atenção para sua reflexão sobre como a Educação Especial é materializada na escola. Aponta para a legislação que tem o papel de garantir direitos conquistados, mas que chega à escola de uma maneira muito prescritiva, que acaba por limitar a compreensão de como devem ser pensadas as práticas na escola.

Então eu acho que é muito pouco falar da legislação se trata de quando Educação, direitos humanos, Educação no Campo. A legislação acaba que ela vem assegurar, do ponto de vista legal, aquilo que está posto e que pela fragilidade precisa ser segurado. Eu acho que, na escola, talvez as legislações elas chegam muito pesadas. Talvez a escola devesse chegar de outra forma na questão da Educação Especial. O próprio nome não sei se é conveniente ou inconveniente, Educação Especial, não sei. Uma vez já foi... como é que era? Limitações, pessoas com limitações, pessoas portadoras de deficiência, pessoas deficientes, quer dizer, todas essas terminologias que dizem muito, mas, ao mesmo tempo, não dão conta de dizer nada. Você ver que o tempo todo ela muda, mas não é só porque a prática muda, é porque se tem outro entendimento dessa prática. É um outro entendimento que é parcial porque algo muda.

É muito importante essa consideração da autora. No decorrer da história, a sua prática com a Educação do Campo e a Educação Especial foi se constituindo a partir das lutas pela garantia da escolarização. Na escola, elas foram mudando com o tempo e avançando no sentido de se pensar práticas educacionais que respeitassem o público-alvo da Educação Especial como sujeitos de seus direitos de aprender na instituição escolar.

Vamos apreendendo, com a participação da autora, como nosso diálogo se constituiu importante para pensar a educação do lado de fora da escola. A formação da vida, nos mais diversos espaços, permitiu que ela desenvolvesse uma prática respeitosa, que levasse em conta o outro em suas diferentes condições presentificadas na escola.

## 6.8 8ª NARRATIVA – PEDAGOGIA DA TERRA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEM-TERRA – ELIESÉR TORETTA ZEN, 2006

O autor aponta para a relevância de se pesquisar o curso Pedagogia da Terra. Seu foco de estudo foi a segunda turma ofertada pela Ufes, pela compreensão de que o curso teria uma visão comprometida em direcionar as discussões para formar o professor, tendo em vista dialogar saberes, cultura e valores do sujeito do campo, bem como pensar essa formação para o professor do MST e para a luta pela reforma agrária.

Em sua metodologia, utilizou um diário de Campo, entrevistas semiestruturadas com os alunos e professores, vivenciou a dinâmica de organização do curso, das aulas e místicas. Desenvolveu uma análise das produções do Pronera e suas publicações dos cadernos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, chamados “Por uma Educação Básica do campo”.

Argumenta que o curso de Pedagogia da Terra movimenta o entendimento da "pedagogia libertadora", em que se busca discutir as injustiças que o ser humano vive. Porém, escreve que o curso careceu de um diálogo do conhecimento acadêmico com os saberes que vêm das especificidades locais. A mística, dentro do contexto do curso, é analisada como sendo fundamental para a formação. Busca resgatar a memória do movimento socializando, democratizando relações entre professores e alunos. Também pensa o trabalho em uma perspectiva de solidariedade, superando a concepção unilateral como alienação na perspectiva capitalista. Pensa em um trabalho produtivo que transforma, que forma e realiza o ser humano.

A partir disso, nosso interesse na aproximação de sua dissertação buscava compreender se a Educação Especial era problematizada dentro da licenciatura de Pedagogia da Terra, se havia pistas dentro da formação dos educadores do campo com os nossos objetivos de perceber como era tratada essa temática.

Esse também foi um encontro curto, pelas demandas de Eliezer com o seu momento no curso de doutorado. Por isso precisamos direcionar nossa conversa de forma

mais pontual, mas ela nos permitiu visibilizar algumas questões dentro de sua experiência.

Com o autor, vamos adentrando em um discurso que aponta muito mais para além da interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial. Ele reflete sobre uma dimensão que leva em conta outros grupos, que ele chama de “minorias, mas que são a maioria”. Essa fala é importante, pois nos permite refletir sobre esses grupos que, de tão fragmentados, realmente são minorias, no entanto, se pensarmos em suas lutas, eles se tornam a maioria. Assim, é problematizando um pouco sobre isso que as pistas emergem sobre nossas questões.

Outro contexto interessante é para os espaços-tempos de aproximação entre os autores, pois, no momento em que Eliezer estava pesquisando a Pedagogia da Terra no CEUNES, a autora Isabel, fazia o seu curso de Pedagogia. Desta forma é lembrado na narrativa de Isabel que a presença do acampamento e os alunos presentes na primeira turma do curso que lá estavam ajudaram a fomentar algumas discussões sobre a Educação do Campo dentro do curso de Pedagogia.

As experiências que o autor nos coloca, em um primeiro momento, versam sobre sua vida em uma família de pais camponeses. Morou no Rio de Janeiro, logo depois se mudou para Nova Venécia, no Espírito Santo, onde iniciou seu estudo em um seminário, com a ideia de ser padre. Mudou-se para Minas Gerais terminando o curso de Filosofia e Teologia. Depois veio para Vitória, onde iniciou sua atuação como professor na rede estadual.

Depois de fazer duas pós-graduações *lato sensu*, uma em parceria com a Ufes, começou o curso de mestrado. Em meio às discussões iniciais do curso, decidiu, junto com seu orientador, pesquisar a segunda turma do curso Pedagogia da Terra do MST.

Em sua pesquisa, analisa um pouco sobre a constituição do curso, versando sobre o que acontecia que evocava as ideologias de luta do MST nos momentos diários da mística que possui por objetivo reforçar esse laço de identidade no movimento.

A mística é uma coisa interessante porque todos os dias tinha mística, então, na mística, eles se lembravam dos lutadores do povo. Eles chamam lutadores do povo aqueles homens e mulheres que, no decorrer da história da humanidade, desenvolveram algum trabalho seja intelectual ou não na militância em prol da classe trabalhadora. Eu achava muito interessante aquilo, porque tinham os gritos de guerra. Eles gritavam: "Paulo Freire, Rosa Luxemburgo". Então éramos... É interessante que, nesse momento da mística, eles resgatavam aquilo que nós chamamos problemas sociais. Faziam uma reflexão, era um momento de... Não era um momento de oração, mas era um momento de se fazer memória da história, dos acontecimentos e fatos que marcaram o Brasil e que de alguma forma feriram o direito, seja o direito do sem-terra, seja o direito dos povos indígenas, dos povos afro descendentes. Desvendavam aqueles homens e mulheres que deram a vida por uma causa essa coisa social dos direitos das minorias e Educação Especial tá dentro de uma minoria invisibilizada (ELIEZER).

Pensando sobre o currículo do curso Pedagogia da Terra, ele nos conta que as disciplinas eram as mesmas do curso de Pedagogia, mas havia esse fio condutor que era sobre a Educação do Campo com a perspectiva voltada para o movimento campesino do MST, mas que a disciplina que discutia a Educação Especial estava presente no currículo.

O currículo do curso de Pedagogia da Terra tinha muita disciplina que era do curso de Pedagogia normal, mas tinha disciplinas que eram da própria [inaudível] do MST da Educação do Campo, porque justamente uma Pedagogia da Terra é aquela própria Pedagogia que reflete a realidade dos sujeitos que vivem no e do campo, então eles tinham essa preocupação de pensar uma Pedagogia, um processo educativo que refletisse a realidade dos sujeitos que vivem no e do campo. Então, nesse sentido, o próprio movimento ele fez uma função de garantir, junto ao Colegiado de Pedagogia daqui, que algumas disciplinas que não constavam no curso de Pedagogia daqui fossem incluídas lá. Então, por exemplo, eles tinham a questão agrária. É uma disciplina que eles tinham que aqui não tem, Educação Especial eles tinham essa disciplina porque é uma disciplina que tinha no curso de pedagogia normal aqui também e tinha lá. E aí, eu não cheguei a acompanhar a aula de Educação Especial porque, como a minha temática era a formação do professor, eu fiz um recorte, mas eles tinham essa disciplina na grade curricular deles (ELIEZER).

O autor não focou a disciplina de Educação Especial, pois precisava trabalhar a partir de seus objetivos, mas a questão da Educação Especial foi discutida no curso. Quando dialogamos com as narrativas que nos falam um pouco sobre a formação inicial, disse que não teve em sua formação discussões sobre a Educação do Campo. Um dos momentos de reflexão dentro do curso sobre o tema se deu quando as turmas de Pedagogia, conforme relatado pela autora Isabel, deparam-se com os alunos do curso Pedagogia da Terra dentro do *campus*.

Durante a sua pesquisa de mestrado, Eliezer se tornou professor efetivo do Ifes *campus* Maruípe, a partir do ano de 2005, atuando no que no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Nesse sentido, ele começa a contar da presença dos alunos com deficiência em suas aulas. Podemos entender, também, que sua experiência com esse público se dá em interface com as modalidades da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos. Ele ainda problematiza que professor não se sente preparado para atuar e muito menos a sociedade:

Eu tive vários alunos na minha sala com necessidades educativas especiais. Tive já aluno surdo, aluno com deficiência física, aluno com baixa visão. O Ifes tem ainda. Eu estou afastado já tem dois anos e pouco, mas tem presença desses alunos lá ainda e a gente sabe que é um desafio porque o professor não está preparado. Por exemplo, quando eu trabalhei com uma aluna que precisava de intérprete, foi difícil. Na realidade, nós, seres humanos, não é só professor não [inaudível] é o cidadão. A nossa sociedade é uma sociedade que produz e se alimenta das desigualdades em todos os sentidos, seja a desigualdade de gênero, racial, de idade, de peso e tudo [...] (ELIEZER).

Quando discute a relação do professor, a diferença é que o autor se coloca como sendo necessário fazer com que o professor e a escola não reforcem a desigualdade e a exclusão. O professor precisa aprender com o outro, entender a história do outro. Com isso, é responsabilidade também dele a aula, para que haja essa aproximação com a diferença e não se produza ou reproduza o preconceito. Ele não deve ser apenas um transmissor de conhecimento unilateral.

Nós, que somos professores, temos uma responsabilidade maior, porque a gente lida com a formação humana do ser humano, então, se você, como professor, desenvolve um preconceito, quando vê, você está reforçando a desigualdade da qual ele já vem, toda uma trajetória de negação de direitos e exclusão e sofrimento que vivenciou na família, vivenciou nas relações sociais, na igreja etc. E a escola vai reproduzindo isso, se o professor não abre para essa questão. Quando a gente não se abre para o outro, abertura epistemológica e ontológica, entendeu? Abertura epistemológica e ontológica. O que, que o outro, como que eu posso aprender com o outro com a história dele? Nós, professores, não fazemos isso. A gente já chega na sala de aula acho que é a verdade, a gente tem o conteúdo, o conteúdo é a verdade então tem que passar isso aqui, mas a realidade do que está ali, diante de mim, é outra, é isso aqui, às vezes é completamente diferente (ELIÉZER).

Em uma última questão que nos coloca, sinaliza para a precariedade da estrutura física das escolas do campo. Isso se constitui em um entrave para a entrada do

aluno público-alvo da Educação Especial em ter o seu acesso à escola e permanência garantidos.

Eu sou de Nova Venécia, aquela região de São Mateus. Ali eu andei por escolas sucateadas, todas pequenininhas, sem nenhum recurso público, sem condições nenhuma, porque veja bem, a Educação do Campo sofre muito mais do que a Educação da cidade. Se você observar as escolas do Campo, elas são as escolas mais precarizadas e falta até cadeira pro aluno sentar, então, obviamente, não é uma escola que vai atender o aluno da Educação Especial, do ponto de vista físico, arquitetônico. Nada, não tem nada que lhe possibilite. Ela não atende, ela não dá conta disso (ELIEZER).

Nesse diálogo com Eliezer, foi possível perceber que, no curso de Pedagogia da Terra, se discutiram a Educação Especial, por ser um curso que tem como fio condutor a Educação do Campo, voltado para o Movimento Sem-Terra. Podemos refletir que minimamente foi pensada a interface dentro do curso. Quando direcionamos nosso olhar para o curso de Pedagogia em uma perspectiva menos específica, vimos que a Educação Especial está presente, mas, nesta falta a discussão da Educação do Campo, quando nos apropriamos das narrativas das outras autoras.

O autor evidencia a questão de o professor não se sentir preparado, mas amplia a discussão para além da Educação Especial, dizendo-nos que a diversidade ainda é um desafio a ser tratado dentro da escola pelo professor.

#### 6.9 9ª – NARRATIVA – A PRESENÇA DA FAMÍLIA CAMPONESA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: O CASO OLIVÂNIA – ROGÉRIO CALIARI, 2013

Essa é a única pesquisa que se constitui em uma tese dentre todas as narrativas. Não consiste na única tese que foi lida, mas interessou-nos esse autor pela sua longa experiência nas discussões do campo. Foi citado pelos outros autores como aquele sempre presente nas formações sobre Educação do Campo com muitas contribuições nos municípios onde atuaram. Também trouxe ajuda, de certa forma, em nossa temática, quando ainda era construída, desde o trabalho de conclusão de curso até o curso de Pedagogia.

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

O autor aponta a presença participativa das famílias camponesas na Escola Família Agrícola de Olivânia para dois pontos de poder: o poder do conhecimento fundado nos espaços educacionais, que trabalha com a realidade do educando e de sua família; e o outro são as tomadas de decisões e das mudanças a partir da família camponesa. Assim, ele percebe que os espaços escolares que são efetivados pela Pedagogia da Alternância estão para além de espaços de escolarização e contribuem para o desenvolvimento familiar camponês. Também se torna local de valorização social dos saberes do Camponês. A escola, nessa perspectiva, deixa de ser um lugar distante da família, que se aproxima na tomada de decisão e na partilha dos benefícios.

Para o encontro com o pesquisador, percebemos o quão rica era essa relação da família com a escola dessa região estudada. Assumindo o quantitativo de famílias e sua longa caminhada dentro das discussões da Educação do Campo, 24 anos como professor da Escola Agrícola. Fomos percebendo que o seu olhar atento de pesquisador, tão amplo nessa realidade, pode oferecer algumas pistas que colocariam o aluno público-alvo da Educação Especial em condição de visibilidade no âmbito da Educação do Campo.

Até o presente momento do texto, cada autor nos apresentou as manifestações da Educação Especial, utilizando cada um o seu contexto de pesquisa e experiência de



vida. Com o Rogério não foi diferente. Iniciando nossa conversa, ele nos apresenta uma reflexão dos níveis de processo de exclusão que a escola reproduz:

Então você vê que historicamente esses níveis de exclusão foram sendo um universo maior, macro. Você exclui o acesso à educação da periferia, da marginália. Você tem, mas não é uma escola de qualidade. Quando se diz “Por uma escola pública de qualidade”, é exatamente porque você não tem. Não há essa preocupação de você construir essa cultura da qualidade dentro da educação pública. Aí você depois tem mais um nível de exclusão, já que o campesinato não teve esse acesso. E quando teve acesso encontrou, uma educação que dialoga muito mais com a cidade, que prega muito mais os princípios urbanos do que os próprios princípios que fazem parte do dia a dia dessa família. Essa aprendizagem se dá nesse processo mesmo de transferência do que eu sei pela experiência já acumulada para aquele que sabe menos por ter vivido menos, menos experiência acumulada, fazendo esse ciclo de aprendizagem. Então isso desaparece nessa educação que está destinada ao campesinato. E o nível ainda na escala menor aqui é exatamente essa exclusão que faz a essa crianças, esses jovens que requerem essa Educação Especial. Então você tem construído de forma deliberada, não sei, de repente eu não posso afirmar isso, mas mantida uma exclusão à educação pública, mantida, uma exclusão da educação pública para o campesinato e mantida evidentemente, ou menor nem mantida né? Nem se falou nisso (ROGÉRIO).

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

Ele completa:

É um espaço que de tão invisível, que ele acabou nem fazendo parte das discussões, mesmo desse momento que vivemos aí desse estouro de discutir a Educação do Campo. E um segmento que acabou passando despercebido. Talvez não tenha sido nem de forma deliberada, Vamos acreditar que sim, mas é porque exigir talvez um cuidado maior com o trato com a coisa, com a situação, você acaba dizendo assim: “Vamos resolver primeiro isso aqui, vamos nos consolidar primeiro aqui para depois pensar nessa situação” só que não se pode ficar esperando (ROGÉRIO).

Entendemos e concordamos com Rogério, quando ele nos coloca que o movimento de Educação do Campo teve conquistas, mas ainda possui muita fragilidade e apresenta demandas para uma Educação que precisam ser constantemente

discutidas, para que mantenha o direito à educação para que aqueles que moram no campo tenham acesso a uma escola que leve em conta sua especificidade na comunidade onde mora. Ao mesmo tempo, temos, nesses espaços, aqueles em idade escolar, que são público-alvo da Educação Especial e que também se encontram presentes morando no campo. Esses também são filhos de famílias camponesas, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pomeranos que precisam ter o seu acesso garantido nas escolas de sua localidade.

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

Tratando especificamente a questão da Educação do Campo que tem como base que para mim seja das principais características e que precisa evidentemente ser cada vez mais reforçada é a questão da inclusão. Então nós estamos pensando em uma Educação do Campo que, além de ser uma educação de qualidade, seja acessível a todos independentemente de quem quer que seja (ROGÉRIO).

Ele, em sua memória, começa a trazer pistas sobre a pessoa com deficiência na realidade do campo. No próximo excerto, Rogério não caracteriza em sua narrativa a pessoa como tendo deficiência, mas problematiza que a família não se preocupou em questionar se havia uma condição específica em alguns de seus membros.

Então o que acontece a gente percebe o seguinte, cara, a gente teve isso, como você levantando essa questão. Como a gente consegue agora ter uma leitura mais detalhada, acho que mais na particularidade, né? Por exemplo, eu tenho onde eu moro um vizinho que a mãe falava: “Ele nunca conseguiu aprender, ele nasceu para trabalhar”, mas a mãe nunca se preocupou em levá-lo para fazer algum tipo de exame, para identificar o que havia. Foi para escola duas vezes, três vezes, mas nunca gostou da escola. Por que ele nunca gostou de escola? Porque a escola não entendeu a situação a qual ele estava vivendo ali. Hoje já não são mais crianças, evidentemente; são adultos, mas, pela situação em que viviam, não constituíram família, mas nunca deixaram de trabalhar (ROGÉRIO).

Não sabemos das condições de acesso à saúde para essa família que ele nos narra, mas entendemos que muitas famílias do campo possuem essa dificuldade, fazendo com que algum tipo de agravo que seja menos perceptível não seja imediatamente considerado pela família. Isso permite que simplesmente a família o considere como aquele que não é para o estudo.

Considera que existem essas pessoas com deficiência no campo, mas que a própria Educação do Campo, ainda, não consegue dar conta da diferença do outro.

O Campo também tem, pode ter em número menor, que é a questão da população menor, mas existe. E aí posso te falar, salvo algumas exceções aí, a Educação do Campo ela ainda não conseguiu fazer essa leitura, ela não consegue ainda. Até consegue, de repente, mas ela não conseguiu criar mecanismos para lidar com essas situações (ROGÉRIO).

Em um outro momento, conta-nos de sua aproximação do movimento de Educação do Campo:

Foi exatamente nesse momento que eu comecei a ter os primeiros contatos com a Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, o Mepes com a pedagogia da alternância, porque eu lembro de uma Especialização em 94, Padre Firmino, por exemplo, Paulo Nosela, que já não estava aqui, mas, de certa forma, a gente dialogava com essa proposta desse curso nesses encontros. A gente acabou... No Comitê, inclusive, existia o Comitê Estadual, uma política pública de Educação Rural em uma época que o Vitor Buaiz... A gente vai tendo essas conversas. Dialogando com a alternância, dialogando com os representantes do coletivo de Educação do MST. Eu falei: 'Gente, eu queria conversar mais com vocês. Parece que a gente tem uma certa afinidade em termos de ponto de vista'. E essa aproximação foi sendo consolidada junto, talvez nós tivéssemos mais de vanguarda em termos de, onde ninguém falava em Educação do Campo (ROGÉRIO).

Dentro de sua experiência, direciona o seu olhar para nosso diálogo com a Educação Especial no campo, busca rememorar os elementos de convivência com as famílias camponesas nos tempos de suas pesquisas. Com o seu olhar de pesquisador, Rogério se permite repensar esses momentos em busca de pistas dentro dos diálogos que estavam presentes em seus dados de pesquisa, tanto nas entrevistas quanto na observação na casa das famílias. Também se recente um pouco em não ter se aprofundado quando essas pistas apareceram:

Pouco ou quase nada, eu diria nada se fala da Educação Especial, não se tinha isso. O que se tinha, você tinha de repente essa criança, esse jovem existia evidentemente. Não vai surgir quando surge, o contrário, a Educação Especial vai surgir em função já desse que requer, mas eram invisíveis, a família escondia. Você ia para o Campo fazer uma pesquisa e conversar com a família. Você perguntava: 'Todos da família estudaram?'. 'Ah, eu estudei até a segunda série, o meu marido estudou até a terceira série, os meus filhos estudaram um pouco mais, eles estudaram na Escola Família Agrícola (EFA) até a oitava série'. 'Quantos filhos?' 'Nós somos em cinco'. 'Tem cinco filhos'. 'Quantos estudaram?' 'Quatro'. E um? 'Não quis estudar'. Nesse não quis estudar, você vê que, onde a veia do pesquisador deveria

ter se manifestado, ela ficou meio que... Bom... Quatro estudaram, um não quis. 'Mas por quê?' 'Ele sempre gostou de trabalhar, ele sabe lidar muito mais com o trabalho, com a enxada do que...' Só parafraseando aquilo que falei daquela vez, uma caneta. Mas a gente percebia no grupo da entrevista que nós estávamos conversando naquela família ali que era aquele que ficava mais isolado, que era aquele que não falava nada. Era aquele que ficava com a cabeça baixa, era aquele que quando o pai queria que fizesse alguma coisa era o primeiro a ser mandado, era aquele que chegava acanhado e não se manifestava, ficava calado ali. Ele, de uma certa forma, no grupo em que nós estávamos, ele acabava se tornando invisível porque não se manifestava.

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

A pedagogia da alternância eu acho que ela tem uma proposta de humanização, de acolhimento, de envolvimento de toda essa... Mas ela não foi pensada nessa perspectiva, ela não foi pensada para atender essa especificidade. Essa demanda ela foi filtrada naturalmente nos diversos mecanismos de ingresso que acabou dizendo: 'Nós não temos essa situação'. A alternância atende essa especificidade do camponês, do campesinato, dessa entidade desse etos, mas ela não consegue, por exemplo, fazer essa leitura. É uma questão que ela precisa até de ser colocada, até porque ela não pode impedir que essa criança ou esse jovem tenha acesso a esse espaço. E aí o que acontece? (ROGÉRIO).

Podemos problematizar que a pedagogia da alternância pensada para o camponês pode não ter pensado a especificidade da Educação Especial **ainda**. Dialogando com essa fala do autor e entendendo que aquele que está na comunidade e possui deficiência não deixou de ser camponês, no momento em que essa demanda concreta existir, a escola precisa criar estratégias para que seja efetivada a escolarização desse aluno, na perspectiva na pedagogia da alternância. Infelizmente, como o próprio autor discute, existe uma série de fatores que contribui para a invisibilização dessa pessoa antes mesmo que ela chegue à escola; mas elas estão chegando. Quando dialogamos com a autora Alice, percebemos essa presença. Em um momento de seu texto, ela indica a presença de alunos com deficiência na escola do campo. Aparece a matrícula de um aluno em uma escola de alternância. Ela, no momento, não soube nos contar, mas seria interessante apreender como foi feita a escolarização desse aluno nesse espaço pensando também sua relação com a comunidade. Se o tempo escola e o tempo comunidade se articulam.

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

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

Assim, vamos percebendo que o direcionamento para a realidade do campo se manteve até nos tempos atuais e, nesse tempo, ele nos traz sobre os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados e as práticas que a instituição vêm assumindo:

Tem atendimento diferenciado [...] o professor de Matemática, de Estatística ou de Extensão Rural, por exemplo, ele está falando, explicando, discutindo e debatendo e você têm um intérprete aqui do lado. Ele está acompanhando e ele vai fazer uma prova como todo mundo, ele está sentado na cadeira ali junto como todo mundo (ROGÉRIO).

E complementa.

E você tem alguns casos que, onde ele faz o curso em um ano, ele vai gastar mais tempo, em vez de ele fazer um semestre em tempo ali ele vai fazer com um esse semestre, você fragmenta esses tempos com mais detalhe, com mais cuidado, com mais atenção, com mais imagem. Esse é um trabalho que tem sido feito de uma forma muito bonita aqui na escola (ROGÉRIO).

Em um dado momento da narrativa, percebemos, assim como alguns outros autores, que Rogério se torna, de uma certa forma, implicado em levar essa problematização para outros espaços onde atua, visibilizando a temática da interface:

Exatamente nesse sentido, pode ser o contato que eu tenho. No centro de formação, até já está acontecendo esse debate, mas, de qualquer maneira, nós vamos ter uma reunião de quatro a cinco dias e, em algum momento,

eu vou trazer essa discussão que você está colocando aqui, até para a gente poder.... Será que é possível? (ROGÉRIO).

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

Talvez a Educação do Campo ela não tenha necessidade, eu acho que essa é a palavra correta a necessidade de se ficar determinando espaços: 'Ah, essa daqui é Educação do MST, esse aqui de não sei o que'. Eu acho que a área de atuação ou a nossa área de inserção de discussão ela permeia todos os espaços, um educador do campo, esse formado na base mesmo, e eu até acrescento talvez um outro elemento em nossa conversa aqui. Esse educador do campo que, acima de tudo, seja um educador popular, ele consegue dialogar com essas realidades com muita... Transita aqui com muita facilidade. Entendeu? Porque ele busca as aproximações muito mais na vivência, no dia a dia do que, por exemplo, definir um campo específico, da educação popular do MST, ou da educação comunitária da pedagogia da alternância ou mesmo da educação oficial do Estado que acabou, de uma certa forma, acabou incorporando o próprio conceito de Educação do Campo (ROGÉRIO).

Percebemos essa dimensão de atuação do educador popular na autora Arlete e em sua experiência nos mais diversos espaços de movimento social e educação popular em que ela atuou. Nesse sentido, ela teve essa formação na vida, mas nos permitiu perceber que é possível transitar em diferentes territórios e dialogar com eles.

Em um último momento de nosso encontro, Rogério nos conta sobre o curso de Pedagogia existente no Ifes em que atua. É um curso novo, que ainda não formou a sua primeira turma. Pensando para o lado da discussão em Educação Especial na formação desses profissionais no Ifes, ele nos diz sobre o currículo e sobre a maneira como alguns professores trabalham e as demandas que são levadas para o curso quando, no estágio remunerado, encontram, o aluno com deficiência na escola.

Então dentro do currículo pode ser que não esteja prescrito ali, mas ele é praticado. A gente trabalha com diversidade e educação, focalizando exatamente a diversidade nesse sentido, até porque você vai pensar em uma diversidade étnica. Nós temos componentes, por exemplo, chamados interculturalidade, processos educativos. A gente desloca um pouco dentro da ementa, dentro dos componentes para essa área. Alfabetização e letramento é a professora que trabalha com libras e com crianças especiais.

Então isso facilita e muito. A experiência de vida dela desse momento, desse momento. Uma aluna da Pedagogia disse: “Professora, como eu identifico essa situação?”. Pera aí, eu dou conta de uma parte, vamos pensar em um curso específico de como identificar. Está acontecendo, nós temos agora o curso de Libras que está acontecendo. Nós temos, da primeira turma da Pedagogia, nós temos talvez uns 30 a 40 por cento desses alunos que fazem esse curso de Libras. Grande parte deles, não diria grande parte, mas nós temos umas 12 pessoas fazendo estágio naquela condição que o professor fala: “Cuida deles”. E eles respondem: “Mas eu não sei cuidar”. Chega na coordenação do curso e fala: “Eu estou vendo uma situação que eu não estou dando conta, não estou preparado para isso”.

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

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

Ele nos diz que o curso de Pedagogia possui um currículo comum que não é voltado para o Campo, quando fala: “Não é um curso de Pedagogia para o campo”. Permitimo-nos dizer que a comunidade, os alunos, o campo está enraizados na realidade local que cerca o Ifes, que isso chama para o campo, assim como as demandas que os alunos do curso estão tendo chamam para a Educação Especial.

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

Podemos aprender com o Rogério sobre as possibilidades que podem ser pensadas quando dialogamos com a interface. Em sua história como pesquisador, ele se debruça em procurar as pistas que possam visibilizar a Educação Especial no cenário de sua pesquisa. Ele nos diz que existiam pistas de pessoas com deficiência no âmbito das famílias que pesquisou. Quando pensa na escola, em sua pesquisa,

ele reflete sobre os mecanismos de exclusão que absorveram essa criança com deficiência, não permitindo nem mesmo sua aproximação da escola. A seu turno, um trabalho interessante é apresentado no Ifes, com a presença de alunos público-alvo da Educação Especial na instituição, e pensando-se em formas de possibilitar que eles se apropriem do currículo dos cursos sem que haja desigualdade. Diz também sobre o curso de Pedagogia daquele *campus* e das demandas que são levadas para o curso e que são articuladas, possibilidades que reforçam a formação para que se minimizem os impactos dessas questões, quando os professores se depararem com a realidade do Campo e da Educação Especial.

#### 6.10 10ª NARRATIVA – SER POMERANA: HISTÓRIAS QUE DESVELAM AS MEMÓRIAS, A EXPERIÊNCIA E OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR – MARCIANE COSMO, 2014

Nesta 10ª narrativa, vislumbramos a autora pesquisando sobre ser professor pomerano no município de Domingos Martins. Reflete que esse município recebeu muitos imigrantes pomeranos há mais de 150 anos e que a cultura é viva dentro dessa região até hoje.

A autora, em sua dissertação, problematiza sobre essa presença forte da cultura pomerana e sobre a política de valorização e resgate cultural. Uma das principais políticas para tal é a oferta de diferentes línguas desses descendentes imigrantes nas comunidades. Justifica também que 19 das 50 escolas oferecem o ensino língua pomerana para seus alunos. Dessa forma, seu problema de pesquisa foi pensar como é ser professora pomerana no município de Domingos Martins.

Em sua metodologia, inspirou-se na fenomenologia para buscar a essência do que consiste ser pomerano, descrevendo as experiências vividas, os significados que a experiência tem para os sujeitos.

Em seu referencial teórico, adotou os fundamentos da psicologia fenomenológica e/ou existencial, apropriando-se das discussões de Forghieri. Também se aproximou dos estudos de Paulo Freire e seus conceitos de Ser Humano; Mundo; o Ser no Mundo; o Ser Inacabado; Subjetividade; Transcendência; Ser Mais; Existencialismo



e Cultura. Buscou ainda (des)cobrir, (des)velar e (com)preender como esses conceitos estiveram presentes na vida do sujeito e que sentidos foram produzidos a partir deles ao narrar sua história de vida.

A autora encontra, na narrativa da professora pomerana, sua constituição do ser que problematiza a si mesma, inquietada e que intervém no mundo. Suas relações históricas construíram sua identidade e produziram movimentos de constante mudanças em que nada se encontra determinado. Sua existência carrega a concepção freiriana do inédito-viável em sua prática profissional e de vida. Assim sendo, ser pomerano fez ser possível sentidos de emancipação, superar resistências e alcançar sonhos.

As pistas sobre a interface que nos instigaram a visitar Marciane para compor esta segunda narrativa consistem na sua experiência na Secretaria de Educação do município e em suas aproximações com a Educação Especial, fazendo dois cursos de Especialização, Infância e Educação Inclusiva (2009) e Educação Especial e Inclusiva (2011).

Nesse retorno para a autora, percebemos de imediato uma aproximação muito grande, indicando como a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo pode ser possível e vem sendo materializada no município de Domingos Martins.

Iniciando nosso encontro, Marciane afirma sua identidade camponesa e pomerana. É filha de pais agricultores e estudou em escola do campo. Depois, como professora, lecionou na mesma escola em que estudou:

Então, eu sou filha de agricultores. Meus pais são do município de Marechal Floriano, e eu estudei em uma escola do campo, escola multisseriadas. Na verdade, era uma escola unidocente, tinha uma professora só. Estudei até a quarta série. Depois a escola cresceu o número de alunos e aí virou escola municipal de Ensino Fundamental. Terminando o Ensino Fundamental, eu fui fazer o Ensino Médio e fui fazer o curso profissionalizante de magistério. Fui para Venda Nova do Imigrante. E, em seguida, fui para a faculdade e fiz Pedagogia em uma faculdade aqui da região. Comecei a lecionar concomitantemente à faculdade. Eu já lecionava nessa escola onde eu estudei.

Como efetiva no município de Domingos Martins, começou a trabalhar na Secretaria de Educação, no Centro de Referência em Educação Inclusiva (Crei), tendo interesse pela temática no momento de sua entrada no mestrado. Mas a questão pomerana lhe chamou mais atenção, quando percebeu o quantitativo de alunos que iniciava sua escolarização e que o professor possuía enfrentamentos para lidar com esses alunos que tinham o pomerano como língua materna. Esse não saber da língua dificultava o acesso do aluno à escola. Assim ela alerta para a importância de sua temática e nos conta sobre sua atual atribuição dentro da Secretaria.

No Espírito Santo, nós temos cinco municípios que falam a língua pomerana, que é Vila Pavão, Pancas, Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá e Domingos Martins, e, no país, nós temos pessoas em Rondônia, Minas Gerais, Pará, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Então, considerando essa relevância, essa importância de trazer, na perspectiva da diversidade no programa, destacar o sujeito enquanto professora, que foi o meu sujeito de pesquisa, os sentidos que ela atribui a sua experiência docente sendo professora pomerana. No momento, eu sou coordenadora da adesão e acompanhou os programas federais que nós temos escola do campo, escola sustentável, mais educação, atleta na escola, e eu sou professora formadora, porque nós realizamos a formação continuada com a equipe técnica aqui, da Secretaria (MARCIANE).

Marciane teve, durante sua pesquisa, uma aproximação com a Educação Especial ou pistas que pudessem extrapolar para essa segunda narrativa. Seu envolvimento com o Crei se dá antes de sua pesquisa, mas o momento do retorno a essa autora se tornou frutífero, ao perceber como o município de Domingos Martins trabalha a perspectiva da Educação do Campo.

O município hoje essencialmente trabalha com a perspectiva da Educação do Campo. Nós nos caracterizamos, trabalhamos com Educação do Campo. Noventa por cento de nossa economia é campestre. Das 49 escolas que nós temos no município só três se caracterizam urbanas, mas elas também trabalham com a perspectiva da Educação do Campo. Por quê? Mesmo estando sediadas... Por exemplo, aqui, em Domingos Martins, uma escola recebe alunos de várias adjacências que são crianças do campo. Então no censo. Para o censo, são urbanas, mas trabalham com a perspectiva da Educação do Campo (MARCIANE).

Essa é uma informação que nos permite entender que, pelo fato de as escolas do município serem consideradas na perspectiva da Educação do Campo o trabalho com o aluno público-alvo da Educação Especial nessas escolas se dá pelo olhar da realidade do campo, mas, ao mesmo tempo, também podemos inferir que a interface

entre a Educação do Campo e Educação Especial nesse município é potencializada devido a essa realidade.

Em outras narrativas, os autores nos falam da dificuldade de trabalhar outras questões dentro da Educação do Campo, pois existem demandas que ainda precisam ser tratadas e que não permitem pensar **ainda** questões como a Educação Especial no âmbito do campo.

Dialogando com a autora Marta, vislumbramos um trato diferente do município com suas questões rurais. Em Guarapari, todas as escolas são consideradas como urbanas, e todos os alunos, independentemente da região onde estejam matriculados, recebem uma educação que trata apenas do diálogo com a educação urbana.

Assim, o município de Domingos Martins, assumindo essa relação com o campo, foi minimizando a desigualdade e a exclusão que a Educação do Campo sofre em outras regiões, abrindo espaço para outras demandas serem evidenciadas e trabalhadas. Admite também a sua característica essencialmente campesina.

Ela aponta para a necessidade que o município teve de atualizar sua perspectiva curricular e o trabalho que é pensado pela Secretaria que é discutido juntamente com os professores:

Nós nos sentimos incomodados porque Educação do Campo vem sendo trabalhada aqui, no município, desde 1999. E aí nós tínhamos um currículo de 99 extremamente desatualizado. As demandas, os temas, as necessidades, quem discute, quem planeja, quem executa somos nós, como Secretaria de Educação, porque nós pensamos na perspectiva de fazer com, fazer com os professores, das necessidades que emergem deles. A Secretaria assumiu essa formação, mas sempre com interlocução com a universidade. De 2014, 2015, concluímos em dois mil e dezesseis, pensamos em elaborar o nosso currículo, reelaborar o nosso currículo a partir da perspectiva da Educação do Campo. Dentro do nosso currículo, ele já está sendo implementado em 2016, mas ele vai sair agora, em setembro (MARCIANE).

Chamando a atenção para a Educação Especial dentro desse currículo que se materializa neste ano de 2016, Marciane enfatiza a construção desse documento que foi pensado articulando as demandas, experiências e como elas se encontram

presentes dentro dos eixos que foram discutidos em conjunto entre Secretaria e professores:

Nós discutimos a questão da Educação Especial, da diversidade dentro do currículo, porque é inerente as nossas vivências, as nossas experiências, não dá para dissociar. E nós temos aqui, por exemplo hoje, todos esses eixos que estão descritos aqui, no sumário foram feitos por nós, Secretaria e professor. Nós discutimos item por item, eixo por eixo, formação por formação. Nós fazemos essa formação com os professores, para que o nosso currículo, seja a expressão de nossas práticas, traduza as nossas experiências. Adentrando um pouco mais sobre a questão do currículo nós discutimos a relação da Educação escolar no campo. Aí, na questão da diversidade, nós temos um capítulo que nós escrevemos e nós não escrevemos só com os professores de Educação Especial; nós escrevemos com todos os professores da rede. Então eu acho que a potência está em de se pensar o currículo, em se pensar essa coletividade, pensar o que todos estão pensando e como todos veem a diversidade, porque não é mais o sujeito daquela criança que fica lá na sala de recursos ou que fica com a auxiliar, ou que fica no contraturno, né? Nós pensamos a criança como sendo um sujeito parte integrante dessa inclusão (MARCIANE).

Essa fala da autora nos faz pensar os sentidos da potência de trabalhar em coletivo e dialogando as práticas dos professores com a construção do currículo. Ela também atribui esses sentidos potencializados nesse dialogismo com os professores, pois isso é um reflexo de sua própria constituição e como ela vê sua importância e a de seus pares dentro da Secretaria: “Isso eu acho que acontece em todos os municípios. São professores da rede que são convidados a trabalhar na Secretaria. Então nós sempre estamos muito ligados ao nosso fazer docente. Eu estou na secretaria, mas eu sou professora” (MARCIANE).

Refletindo sobre as ações do município narrado por Marciane, aproximamo-nos da autora Alice e de sua vivência dentro da Secretaria de Educação. Cabe aqui lembrar que ela chamou a atenção para a centralidade de ações que estava atrelada a um único profissional que trabalhava a Educação Especial e outro que trabalhava a Educação do Campo. A articulação nas ações ficava em torno desses profissionais e, quando saíram da gestão dos setores, as respectivas modalidades ficaram fragilizados. Portanto, o contexto político nos parece ser algo que favorece agir dessa forma dentro do município de Domingos Martins, pois Alice, Isabel e Keila falam dos contextos políticos que dificultam essas articulações para favorecer as modalidades dentro de seus territórios estudados.

Um outro papel que Marciane possui dentro do município é o de formadora. Ela descreve como se dá essa atividade:

E as minhas experiências hoje elas estão relacionadas a essa formação, a formação de professores, e eu sou professor formadora e assessora formadora. Por quê? Além de eu trabalhar com a formação, dar a formação, fazer formação junto com a minha equipe de trabalho, com os meus colegas de trabalho, eu também sou assessora. Eu vou às escolas para saber como que está sendo implementado esse currículo, como essas teorias que discutimos, essas experiências que estão sistematizadas no documento curricular estão acontecendo na prática, porque agora eu tenho que saber e ter esse *feedback* do que foi pensado no coletivo, se também realmente está acontecendo na prática, então nós realizamos também esse papel de assessoria, formação, de estar indo no lócus das escolas para saber como que está sendo implementado nosso documento curricular. E aí, aqui, nos dividimos por região, por escolas, para que nenhuma escola fique sem ser ouvida, sem ter a visita de nosso assessor, profissional da Secretaria (MARCIANE).

Assim, uma das funções da equipe da Secretaria é o acompanhamento de como tudo que se é discutido se dá na prática, no chão da escola. Essa preocupação é muito importante, para que se evitem mecanismos que distanciam o discurso da prática que se encontra na escola, mantendo o constante dialogismo das relações entre professores e Secretaria e se aproximando do que acontece na escola, ouvindo constantemente seus profissionais.

Essa discussão acabou por fazê-la se lembrar dos planos de trabalho que as escolas desenvolvem nesses modos de visibilizar a interface. Novamente vamos nos envolvendo nas temáticas que a escola assume discutir. A Educação Especial aparece em meio às outras discussões que são sinalizadas:

É um dos planos de trabalho que as escolas vem desenvolvendo. No ano passado nos definimos os principais norteadores do nosso trabalho docente dentro da Educação do Campo. Que são Educação socioambiental e sustentabilidade, inclusão, diversidade, relações de gênero, orientação sexual, relação étnico-raciais, Educação Especial e direitos humanos. Então é isso que está sendo discutido dentro da Educação do Campo em todas as escolas do município (MARCIANE),

Ouvimos da autora o quantitativo de escolas multisseriadas no município, uma preocupação comum entre todos os que discutem a Educação do Campo, que se refere à política de precarização que vem vivida nas escolas do campo e ao fechamento dessas escolas. Assim ela nos diz:

A nossa realidade municipal também se diferencia um pouco das realidades urbanas, porque nós temos 23 escolas uni e pluridocentes, ou seja, têm escolas ainda que só têm um professor e a servente. Têm escolas que têm mais de um professor, dois professores, ou seja, escolas que trabalham do primeiro ao quinto ano em uma única série. Temos ainda, e é bom que tenhamos, porque existiu uma política de nuclear essas escolas, de fechar essas escolas do campo e levar para as EMEFs mais próximas e aqui, no município, nós já discutimos uma política de resistência e de contravenção a isso, porque nós não queremos que essas escolas do campo, essas uni pluri mais especificamente sejam fechadas [...] (MARCIANE).

Pensando mais especificamente na história da Educação Especial no município, a autora analisa as tensões que emergiram pela força das instituições especializadas Apae e Pestalozzi e pela resistência dos professores em aceitar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas salas de aula:

Nós temos, sim, desafios, a partir do momento em que essas crianças passaram a ser matriculadas nas escolas regulares, aqui do município, nosso município, porque nós temos uma Apae em Domingos Martins e temos uma Pestalozzi em Marechal Floriano. Então esse movimento que existia em matricular essas crianças nas escolas especializadas é muito forte. Ele foi sendo desconstruído a partir da política pública do município. Nós fomos destacando e fortalecendo isso que essas crianças possam ter acesso à escola regular e permanecer na escola regular. Aí, com isso, foi um grande desafio aqui, no município, porque muitos professores às vezes eram resistentes. Isso, há anos passados. Resistentes, insistindo para que a criança permanecesse na escola especializada, mas foi um movimento que foi se desconstruindo (MARCIANE).

Assim, com a gradual mudança de como a Educação Especial foi sendo trabalhada no município, estratégias de formação para os profissionais da educação foram sendo pensadas para que pudessem abranger todos os professores, pois pela distância ou pela dificuldades de reuni-los em uma formação com todos juntos a forma de aproximação dessa formação foi adquirindo uma maneira diferenciada de trabalho:

Como não dá para fazer com todos os professores, com os 500 professores da rede nesse momento; é feito com o professor de Atendimento Educacional Especializado, com o pedagogo e com o diretor, porque eles estão intimamente ligados também nesse processo de ensino e aprendizagem dessa criança especial. E o professor pedagogo e o diretor fazem interlocução com o professor da rede regular (MARCIANE).

Evidencia outras estratégias para que a formação chegue até os professores de regiões mais distantes da sede.

O nosso deslocamento da Secretaria é muito mais fácil para irmos à região do que o professor vir para a sede. Então esse movimento a gente faz continuamente, a gente regionaliza para potencializar os encontros e otimizar a questão da logística também, porque, se um professor que sai... Vou te dar um exemplo de um local... De Tijuco Preto, para vir aqui, ele tem que sair muito cedo, cinco horas da manhã para estar aqui às oito. Agora, quando eu regionalizo eu tento concentrar mais próximo da casa dele ou da escola em que ele trabalha para que ele não saia tão cedo e, às vezes, não o desmotive a participar da formação (MARCIANE).

As estratégias de alcançar os professores em sua formação continuada têm um contexto bem diferenciado no município. Quando é pensada a Educação Especial, eles partem do diretor, pedagogo e professor de Educação Especializado e com eles fica a responsabilidade de fomentar o que foi considerado na formação para os professores de sala regular. Isso envolve diferentes profissionais dentro da escola, não deixando apenas para o professor especialista, como figura central da escolarização do aluno, e distante do professor. Também há as formações que conseguem pensar de forma regional pela extensão do município, permitindo que não precisem ser feitos grandes deslocamentos, desmotivando a formação.

Dialogando com a autora Marta, percebemos um outro contraponto, que é a política de formação do município onde atua. A existência de uma prática de formação que não é tão facilitadora da aproximação dos professores que trabalham em áreas mais distantes da sede. Percebemos o trato em pensar a Educação Especial com os professores rurais, quando eles reúnem todos os professores em uma formação de um dia e inserem a temática da Educação Especial nessa formação. Após isso, há alguns limites, e os professores que atuam mais distante acabam tendo dificuldades para participar de outras formações, por conta dos horários e da localização.

Finalizando sua narrativa, é colocado que o documento curricular desenvolvido permitiu que se pensasse em uma estratégia para disparar uma política que pudesse ser duradoura, distanciando as tensões já colocadas por outras autoras, ou seja, uma política centrada na figura de um profissional e, com a saída do profissional, tudo que foi construído terminava com tal saída:

E aí a produção do nosso documento curricular calhou em a gente pensar em uma política pública também de Estado e não de governo porque municípios do interior têm muito isso. Entra prefeito e sai prefeito, muda a política de trabalho e aí, com a implementação do nosso documento curricular, vai ser constituída uma comissão de acompanhamento também

da implementação e continuidade desse documento. Foi um documento construído com todos, para que não entre prefeito e saia prefeito e desconstrua essa produção que levou três anos para ficar pronta. Então é uma potência para isso (MARCIANE).

Com Marciane, pudemos nos apropriar de sua experiência na Secretaria de Domingos Martins e foi possível vislumbrar a possibilidade de se pensar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Entendemos que essa interface só foi potencializada pela política que o município assumiu de pensar prioritariamente todas as escolas como sendo escolas do campo. Cabe destacar que, mesmo o campo sendo forte nas outras regiões, ele ainda se encontra em condição de desigualdade, se comparado com o urbano, pois percebemos a precarização do campo nos discursos dos outros autores.

Marciane nos ensina sobre a potencialidade do constante diálogo com os professores, suas demandas e desafios encontrados em suas realidades locais. Esse dialogismo produz um trabalho coletivo que possibilita atuar em diferentes frentes para a realidade educacional do município, focando também as questões da Educação Especial.

#### 6.11 11ª NARRATIVA – AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM FACE DA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA DO CAMPO: DO LEGAL ÀS VOZES DOS PROFESSORES – MARIA DA GLORIA NUNES PONZO, 2009

No Estado do Espírito Santo, essa foi a única pesquisa no âmbito do PPGE/Ufes que lidou com a temática da Educação Especial no campo. Assim, ela se torna importante para apreciar como foi pensada a interface no contexto durante a sua pesquisa e como ela se aproxima da temática em busca de visibilizar o público-alvo da Educação Especial no contexto do campo.

Em sua dissertação, retornamos a refletir sobre o município de Guarapari. A autora se preocupa em pensar como se constituíram os processos formativos da escola rural desse município, mais especificamente no distrito de Rio Claro, localizado 30 quilômetros da sede do município. Nessa região, havia duas escolas, uma estadual



de 5ª a 8ª série e Ensino Médio da rede estadual e outra de Educação Infantil e series iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal.

A autora se debruça em compreender como o município de Guarapari trata a Educação Inclusiva dentro. Procura ouvir os professores sobre as práticas inclusivas, seus confrontos, avanços e retrocessos.

Como metodologia, utiliza a etnometodologia para a compreensão do processo educativo, voltando o seu olhar para os microtextos que se reportam à sala de aula, professores, reuniões conversas do dia a dia, existindo, assim, uma valorização do ator social. Utiliza uma abordagem multirreferencial que permite analisar os cotidianos, cujo olhar possibilita compreender a complexidade do processo educativo e sua heterogeneidade. A autora possuiu três frentes de trabalho que consistem na análise e estudo dos documentos internacionais, nacionais e do município, observação do cotidiano escolar e entrevistas com os participantes da pesquisa.

Assim, em sua análise, a autora considera a que especificidade da cultura rural do município de Guarapari é colocada de lado, favorecendo a educação escolar urbana. Gloria nos permite compreender que as políticas educacionais do município de Guarapari se materializam em meio a tensões, mas também pensam estratégias que permitem dialogar com as questões da comunidade de Rio Claro. Outra questão importante no município diz respeito à constante instabilidade política que vive. Seu texto evidencia a mudança de cinco secretários de Educação em apenas seis meses, caracterizando mudanças abruptas ou suprimindo continuidades antes existentes.

Assume a necessidade de se pensar a formação continuada atrelada às realidades da escola, respeitando a diferença dos territórios urbano e rural. Outra questão levantada é a respeito da localização das formações, pois são realizadas prioritariamente nos espaços urbanos do município, havendo grande dificuldade para a participação dos professores de áreas rurais que, diante de tantas atribuições nas escolas multisseriadas, se sentem desmotivados ou sem tempo para essas formações. Também chama a atenção para a necessidade de encontros em que os

professores sejam ouvidos, dialoguem, exponham seus desafios e práticas entre si possibilitando assim momentos formativos mais ricos.

Essa síntese da realidade da pesquisa de Maria da Glória também é abordada por outra autora, Marta, que estuda esse município, mas na perspectiva da avaliação. Também chamamos a atenção para suas trajetórias: Marta se manteve como profissional dentro do município de Guarapari, e Glória, no entanto, se interessou em estudar a realidade dessa localidade quando vai residir no município e participa de algumas formações.

Em sua narrativa, conta-nos do início de sua experiência docente, na década de 70, e como alguns rumos diferentes foram tomados em sua formação por conta do momento político instituído à época:

Fui aprovada para o curso de História na Fafi/Ufes (Faculdade de Filosofia) e trabalhava em Vila Velha. Nessa época, trabalhava para o Estado, como DEN (docente de emergência normalista), um salário aviltante e demorava até seis meses para receber. Período difícil. Perdemos muitos amigos e também professores na luta contra a Ditadura. Acuada pelo medo, tive que largar o curso por sugestão de meu pai que me dizia é muito perigoso continuar com isso, além do mais precisava trabalhar para ajudar a família (MARIA DA GLÓRIA).

Em sua trajetória iniciou o curso de Pedagogia na Ufes em um outro momento histórico de muita mudança, 1988, época da promulgação de Constituição cidadã. Glória nos relata que, só nos últimos anos antes de sua aposentadoria, vislumbrou a presença de alunos público-alvo da Educação Especial na escola:

Durante os últimos anos, trabalhando no Estado em uma escola de periferia, em Vila Velha, entrei em contato com uma turma especial, dessa mesma escola, praticamente nenhuma turma tinha contato com esses alunos. Interessante, que até o momento de trabalhar nessa escola, nunca ouvi falar em alunos com deficiência, nem estudei com nenhum. Tinha uma vizinha que tinha esse “problema”, mas logo não tivemos mais notícias dela, porque havia sido internada (MARIA DA GLÓRIA).

Em sua experiência, ela viu uma sala dedicada para esse alunado na escola, dialogamos com a narrativa de Keila, ela como aluna, também teve uma experiência parecida. Rememoramos sua história, quando narrava que os professores estigmatizavam os alunos com deficiência e os descreviam como violentos. Glória também discorre de forma parecida, mas isso a impulsionou a trabalhar com esses

alunos: “Aquilo me intrigava. Mal conhecíamos a professora, os alunos viviam confinados com recreios diferenciados dos demais. Quando soube que a professora iria se aposentar, pedi que me colocassem na sala para trabalhar com esses alunos” (MARIA DA GLÓRIA).

Em um outro momento de sua narrativa, sua fala permite uma aproximação com os outros autores, quando nos fala dos educadores que reproduzem o discurso do “não estar preparado” e que a educação ainda é fechada, com cada um em sua caixa, cada um em seu grupo, tendo dificuldades de interação entre si, mantendo, assim, uma dinâmica que distancia esses grupos:

Ainda hoje, o discurso de que “não estamos preparados para lidar com esse tipo de aluno” é constante, porque nós, professores, tanto da educação comum como da Educação Especial, temos historicamente participado de um sistema que divide e separa educadores, da mesma forma que isolou e categorizou os alunos (MARIA DA GLÓRIA).

Quanto à Educação do Campo, ela reflete sobre as possibilidades de um processo que chame a atenção para o sujeito do campo e não leve o que é produzido da cidade para o âmbito rural.

A expectativa que o homem do campo coloca sobre a escola impulsiona esse cotidiano a criar estratégias para sobrevivência e para enfrentamento das situações que aparecem no dia a dia escolar, formá-los para terem novas/outras formas de aprender e ensinar. Dialogando com Freire, Boaventura etc, percebi que, para além das práticas impostas pelo modelo social, escolhas são possíveis ou seja, nesse espaço, é possível responder a questões práticas da vida cotidiana, tanto dos professores como dos alunos, e superar a fragmentação entre o saber e o fazer imposta por um sistema que não percebe ou não quer perceber essas lacunas (MARIA DA GLÓRIA).

Também entendemos que o município estudado possui muitas tensões políticas que foram evidenciadas pelas pesquisas de Marta e Maria da Glória. Isso nos permite refletir sobre a dificuldade de manutenção de uma política que proporcione ganhos para a educação, ao mesmo tempo em que a Educação do Campo nessa região seja provocadora, pois nos parece que, mesmo como evidenciado por Marta, na educação rural, movimentos acontecem possibilitando a relação da realidade local no âmbito escolar.

Outro ponto que ela resgata no contexto das formações continuadas do município é o distanciamento da formação para os professores, o que ocorre longe das localidades onde eles moram e lecionam:

Na minha pesquisa, alguns elementos me chamaram a atenção, por exemplo, o esforço dos professores e sua preocupação com sua formação. Para isso eles não medem sacrifícios. Nesse período, todas as formações foram na própria Semed, com as escolas da cidade. Sempre fiquei pensando se realmente atendia ao povo do campo. Quais as suas necessidades? Será que tinham os mesmos interesses?

Esse distanciamento é evocado por Marta e dialogamos com ela alertando que isso gerava uma tensão e desmotivava os professores. Quando voltamos o nosso olhar para a política do município de Marciane, ela nos chama a atenção para as formações regionalizadas, que são feitas exatamente com esse viés de aproximação, para que não gerem essa exclusão de apenas os mais próximos da sede terem a facilidade de acesso. Já Maria da Glória reafirma que essa distância é um problema. Questiona sobre a política para a Educação do Campo do município Marta, no entanto, já nos disse, em sua narrativa, que o próprio município pensa uma educação rural, ou seja, uma educação da cidade para as zonas rurais. Assim sendo, podemos tomar liberdade nesse diálogo e responder à Maria da Glória dizendo que, mediante o exposto, o município não pensa, ainda, em uma Educação do Campo.

A autora, no momento em que narra sobre a sua pesquisa, mostra-nos os movimentos da escola que vão sendo feitos a partir dela mesma em resposta às suas demandas locais. Consegue perceber isso, mesmo não tendo um acompanhamento mais incisivo da equipe da secretaria nas escolas mais distantes:

Outro ponto interessante foram às estratégias criadas pelo grupo para impulsionar esse cotidiano. Era preciso resolver, discutir e trabalhar as questões que emperravam a escola. Tudo se resolvia de forma dialogada com os próprios pares, sem intervenção ou encontros com o pessoal da Semed. Aliás, nunca vi ninguém, nenhum técnico durante o período em que fiquei lá. Como as escolas eram muito próximas (Escola estadual e municipal), tudo se resolvia por ali, empréstimo de material, encontro de pais etc. (MARIA DA GLÓRIA).

Essa criação de mecanismos para atender às emergências da escola é interessante e nos ajuda a compreender que, mesmo com movimentos políticos hegemônicos

que direcionam a precarização das escolas rurais, criam-se também mecanismos contra-hegemônicos para minimamente se pensar em práticas que evoquem as realidades locais da comunidade.

Pensando um pouco sobre a sua formação inicial no âmbito do curso de Pedagogia, a autora chama a atenção para o quanto sua percepção mudou na questão de perceber a diversidade dentro da escola:

Acredito que considerar as especificidades de cada aluno é fundamental para garantir a qualidade de ensino para todos, e não apenas para aqueles que apresentam dificuldades mais evidentes. A diversidade está presente na vida, portanto, também na escola ela se encontra, já que alunos apresentam características físicas, comportamentais e emocionais próprias. Por isso, o currículo escolar deve ser tomado como referência na identificação de possíveis alterações em função de necessidades específicas dos alunos. Em síntese, a escola deve adotar a mesma proposta curricular para todos os alunos e, havendo necessidade, realizar adaptações, alterações. Cabe à equipe pedagógica, incluindo o professor da sala comum e da Educação Especial, realizar o mapeamento das particularidades educacionais que necessitam de ajustes no currículo e propor o manejo das condições adequadas para que isso ocorra.

Relembra o seu estudo e narra:

Nos apropriamos de documentos do aluno, entrevistamos as famílias e professores para verificar as necessidades desses alunos que vêm apresentando alguma discrepância na sua caminhada escolar. Após esse primeiro momento (Estudo de Caso), buscamos, junto com os professores (no meu caso/Ensino Médio), pensar possibilidades de trabalho com esse aluno. Fazemos logo após esse levantamento, a avaliação pedagógica que vai nortear nosso trabalho (Plano de Trabalho) com esse aluno e seu professor. Temos uma premissa: se ele não sabe, tem que aprender. Para isso buscamos trabalhar com ele sempre na perspectiva de Vygotsky e sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Assim, com a narrativa da autora Maria da Glória, encerramos este momento de diálogo. Esse encontro buscou visibilizar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo a partir de suas pesquisas, experiências de vida, profissional e via reflexão de suas próprias práticas em cada modalidade.

Direcionando para algumas falas fortes dos autores, percebemos que não foram raras as vezes em que os autores questionavam a si próprios sobre o porquê ainda não tinham pensado em uma aproximação com a interface. Em outras falas, eles se perguntavam por que foram escolhidos para pensar essa especificidade, se eles não

tinham aproximações em suas pesquisas. Surpresos, acabaram por entender que alguma coisa tinham a nos contar, visibilizar, refletir sobre a temática.

Evocaram discursos que apontavam para a importância de se pensar para além de suas centralidades discursivas. Às vezes, não pensaram no aluno público-alvo da Educação Especial dentro da realidade do campo ou não pensaram no aluno do campo na realidade da Educação Especial.

Também ficamos surpreso com o quanto esse tema foi silenciado dentro de suas experiências. Mas, como dito no início deste capítulo, constituiu-se em um **silenciamento respeitoso**. Não silenciaram buscando efetivar desigualdades, nem excluir de seus discursos os processos de escolarização evidenciados. Simplesmente, como o autor Rogério nos disse, havia alguns mecanismos que impediam a chegada desses sujeitos a seus no momento de suas pesquisas, mas, retomando suas memórias, eles aparecem com potência.

Assim sendo, percebemos nos contextos a necessidade de implementar políticas públicas para a formação do professor e que irá refletir em suas na prática” (GONÇALVEZ, 2010). Em algumas narrativas, isso se deu evidenciado no município de Domingos Martins, que discute ações com os professores, possibilitando essa reflexão de suas práticas. Em outras, era uma tensão, como nas narrativas de Isabel, Alice e Marta, que nos mostraram as fragilidades da política local.

Por sua vez, Arlete, a partir de sua formação da vida, trouxe para a escola em que atua suas experiências e práticas aprendidas pela convivência com as comunidades indígenas, quilombolas, pomeranos. Uma prática que se faz a partir da reflexão e que se utiliza da educação “[...] como instrumento de liberdade e para a autonomia, como edificação da personalidade e de suas capacidades por meio da assimilação da cultura” (SACRISTÁN, 2000, p.43).

Também percebemos que a pessoa com deficiência no campo assume sentidos de existência diferentes, pois são aqueles que, por vezes, vão se encontrar "incluídos no trabalho" e se distanciam da escola. São rapidamente entendidos como aqueles que não são “feitos” para estudar, absorvidos, por exemplo, pela vida exclusiva do

trabalho da agricultura familiar. Entendemos que o trabalho, no âmbito do campo, produz significado e também “[...] é o meio de construção da existência humana” (BIANCHET; CORREIA, 2011, p. 70).

Compreendendo as múltiplas Educações do Campo, visitando os autores que trabalharam o pomerano, o quilombola, o indígena, as concepções da formação do MST e EFA, dialogamos sobre suas experiências com as autoras que pesquisaram a Educação do Especial em municípios que se distanciam da região metropolitana e também nos mostraram direcionamentos para pensar: **que Educação Especial tem se pensado para o aluno do campo?**

Assim sendo, no próximo capítulo, discutiremos os processos de invisibilização e os processos de visibilização quando nos falamos dos alunos público-alvo da Educação Especial, do/no campo e dos processos que refletiram sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

## **7 DA INVISIBILIZAÇÃO ATÉ A INTERFACE? APROXIMAÇÕES QUE NOS PERMITEM OUVIR OS SILENCIAMENTOS**

Até o presente capítulo, tivemos como objetivo desvelar um silenciamento acadêmico entre as pesquisas sobre Educação, que consiste na Educação Especial e na Educação do Campo em uma interface a partir daqueles que pesquisam nas respectivas áreas. Entendemos que, nesse processo, não podemos hierarquizar conhecimentos, nem excluir experiências, pois assim produziríamos em nossos entrevistados um novo silenciamento.

Quando os autores se dispuseram a nos dizer sobre as experiências que se passaram tanto na vida profissional quanto na vida pessoal, fomos percebendo uma abertura que só foi possível porque eles nos receberam com uma hospitalidade derridiana.

A hospitalidade pura e incondicional, a hospitalidade em si abre-se para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue, como um visitante absolutamente estranho, não identificável e imprevisível, ou seja, totalmente outro. Destarte, a questão da hospitalidade está, pois, ligada à questão da diferença. Não às diferenças excludentes, como o são os nacionalismos e fanatismos religiosos, mas ao deixar vir o outro, respeitando a sua multiculturalidade em seus diferentes matizes, aceitando as diferenças enquanto diferenças. 'A hospitalidade diz respeito, em primeiro lugar, às diferenças enquanto diferenças' (SOARES, 2010, p. 166).

Fomos acolhidos com nossas questões por eles e os fizemos refletir sobre um momento que se tornou suficientemente duradouro e com uma riqueza de elementos que ainda irão prover muitas discussões.

Com uma ideia fixa, refletimos com Caiado (2010) que se perguntava e nos provocava: "Por que esse silêncio? Com o início de nossa pesquisa, passando pelo primeiro encontro com o autor e a cada um subsequente, quando íamos até seu município, sua escola, sua casa. Tínhamos outra pergunta em mente que acompanhava a primeira, direcionada pelo autor que é a base de nosso referencial teórico "Como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento"? (SANTOS, 2007 p. 55).



Sabíamos que, para além do silenciamento, também tínhamos um outro desafio para o qual Santos (2007, p. 56) também nos chama a atenção, que é o desafio da diferença:

No dialogo intercultural, temos de produzir uma luta contra duas frentes. Uma é política hegemônica: não há outras culturas críveis. A outra é a política de identidade absoluta: há outras culturas, mas são incomensuráveis. Não nos serve nem uma política hegemônica, nem uma política indentitária fundamentalista, mas, como sempre, uma via nova não é fácil, porque às vezes temos de encontrar o que é semelhante, e o semelhante é um ponto de partida e não de chegada.

Assim sendo, neste capítulo, investiremos em um trabalho de tradução entre as duas áreas. Esse “procedimento” sociológico que Santos propõe possibilita a “tradução sobre os saberes e práticas”. Permite-nos compreender o porquê de silenciamentos historicamente criados pela forma de produção de conhecimento hegemônico.

Dialogando com os autores e lhes possibilitando dialogar entre si, via aqueles que os traduzem, acabamos nos produzindo o que Santos (2006) chama, dentro do trabalho de tradução, de zonas de contato em uma reflexão que faz aproximação dos discursos e permite perceber como cada área significa a outra. O autor acentua a importância de fazer com essas áreas não se excluam, mostrando que há maneiras que fazem com que não haja um impeditivo de se perceberem em suas respectivas áreas.

A zona de contacto cosmopolita parte do princípio de que cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contacto com quem. As zonas de contacto são sempre seletivas, porque os saberes e as práticas excedem o que de uns e outras é posto em contacto. O que é posto em contacto não é necessariamente o que é mais relevante ou central. Pelo contrário, as zonas de contacto são zonas de fronteira, terra-de-ninguém onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir. Só o aprofundamento do trabalho de tradução permite ir trazendo para a zona de contacto os aspectos que cada saber ou cada prática consistem mais centrais ou relevantes (SANTOS, 2006, p. 809).

Durante o capítulo anterior, no momento em que apresentamos as narrativas e dialogamos com alguns saberes e práticas entre os autores, fomos percebendo que, em seus discursos, quando eles não vislumbravam a Educação Especial ou a Educação do Campo, dependendo do foco de pesquisa de cada autor, formas de produção de “não-existência” foram produzidas. Como o autor Rogério nos disse,

“[...] foram filtrando esses sujeitos do ingresso nas escola” ou, como dito por outras autoras, “[...] política no município é tão complexa, que não dá conta de pensar essas questões”.

Dessa forma, foi possível pensar para nossa análise em trabalhar em três frentes. A primeira versa sobre **formas de produção da “não-existência”**. Quando pensamos na invisibilização do aluno público-alvo da Educação Especial nas pesquisas sobre a Educação do Campo e sobre a Educação do Campo nas pesquisas sobre a Educação Especial, é importante chamar a atenção para o fato de que não estamos aqui culpabilizando os autores pela invisibilização, mas, durante a segunda narrativa vamos percebendo nos discursos dos autores, que existem formas de produção de “não-existência” fortes, difíceis de serem percebidas. São ditadas pela realidade hegemônica do mundo. Essas produções se tornaram perceptíveis quando fomos (des)territorializando e (re)territorializando os respectivos mapas que haviam sido construídos pelos pesquisadores.

Uma outra frente que nos foi possível perceber nos discursos são os **movimentos de visibilização**. Nessa frente, pudemos empreender sobre o que os autores nos colocaram que possibilitou visibilizar tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo e como eram tratadas nas experiências que os autores evocavam. Essas diferenças dos processos de produção de “não-existência” muitas vezes foram pistas fugazes que passaram despercebidas aos autores, mas que se tornaram perceptíveis quando eles puderam revisitar suas narrativas com outro foco. Mudando sua escala, foi possível evidenciar fenômenos que antes ficaram escondidos.

A terceira e última frente que percebemos foi a que apresenta a **interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo**. Podemos dizer que a interface foi pensada, mas a maneira como ela se torna aparente só foi possível percebemos quando hierarquias foram subvertidas, movimentos contra-hegemônicos foram feitos e passamos a acreditar que existe a possibilidade não de reproduzir, mas tomar como exemplo as práticas que direcionaram as experiências daquele município.

É nesse possível que ancoramos nossas expectativas, quando Santos (2007, p. 38) chama atenção para a sociologia das emergências:

A razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna presente experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário se fazer presentes. A Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas, porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência.

Nesse sentido, quando vamos percebendo que, em alguns autores, a interface é possível, também vamos constatando que, para ela se tornar possível, precisa haver um movimento de resistência contra-hegemônico, que busque romper com os saberes e práticas instituídos que produzem a “não-existência”. A hegemonia iguala a diferença, produzindo, por exemplo, a reprodução da educação da cidade na do campo. Por sua vez, descaracteriza o campo, seus sujeitos, sua cultura, ficando tão hierarquicamente abaixo que acaba por excluí-lo. Um outro exemplo é dos alunos público-alvo da Educação Especial, mesmo em movimentos em que, ao mesmo tempo em que eles estão incluídos, são excluídos, pois estão à parte dos processos de escolarização que existem para os outros alunos presentes na escola.

Importante considerar que alguns elementos que colocaremos como a **produção de invisibilização** também serão inseridas dentro da frente da **visibilização**, pois ao mesmo tempo em que pode haver a invisibilização, pistas dentro dessa invisibilização permitem que nos aproximemos de possibilidades existentes.

#### 7.1 PRIMEIRA FRENTE: FORMAS DE PRODUÇÃO DA “NÃO-EXISTÊNCIA”

Assim sendo, pensando em nossa primeira frente, que versa sobre os movimentos de invisibilização que os autores encontram em suas experiências, vamos percebendo a existência de uma forma de se pensar a educação que visa a visualizá-la de forma única, universal. Na narrativa da autora Olindina, por exemplo, ela encontra dificuldades de trabalhar a temática a educação quilombola em sua monografia, procurando visibilizá-lo e pensar o quilombola sendo quilombola. Ela ouviu que a educação era uma só e essa fala nos revela a reprodução de um discurso que contribui para a produção da “não-existência”.

Aproximando-nos dos estudos de Pires (2006), no capítulo inicial de seu livro “A Educação do Campo como direito humano”, chama-nos a atenção a Educação do Campo como uma maneira de respeitar a diversidade cultural, rememorando o princípio da diversidade cultural na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (Unesco, 2002). Fala-nos que a diversidade “[...] cultural é um imperativo ético inseparável do direito a dignidade humana” (p.14). Assim, se colocarmos o princípio da igualdade de direitos hierarquicamente acima do direito à diversidade, vamos uniformizar a diversidade na escola, logo, não a alcançando.

Temos, também, que ter cautela quando visibilizamos existências. Tal discurso pode ser perigoso, pois pode se tornar algo que invisibiliza, quando a diversidade começa a se centrar em si mesma, não percebendo outras realidades dentro dela mesma.

Quando ouvimos os autores falarem de como a Educação do Campo e a Educação Especial são fragilizadas dentro da realidade educacional e que há lutas por demandas tão específicas que ainda uma não chamou a atenção para a outra, vamos entendendo que a diversidade também produz suas invisibilizações.

Nas pesquisas, existiram falas que nos mostraram as vivências de uma política específica sobre a Educação Especial dentro do município, mas centradas em primazia na região metropolitana. A diversidade cultural encontrada no campo não é levada em conta. É mais fácil levar o aluno para a cidade (mesmo que o transporte também seja precário, e em um processo excludente para o acesso, pois existia a via de ele ir para a escola especializada, quando ainda era possível) do que escolarizá-lo em sua realidade local. Entendemos que essa acaba por se tornar uma ação que produz a invisibilização. O pesquisador que buscar discutir as questões da Educação do Campo não vai encontrar o aluno público-alvo da Educação Especial que mora na comunidade da escola. Episódio que aconteceu nas narrativas de nossos autores que não tiveram contato com esse alunado nas escolas, apenas os viram durante suas visitas pela comunidade. Outros os viram nas escolas, mas nos perguntamos: será que eles estavam se apropriando de sua escolarização assim como os outros que também se encontravam na escola? Poderiam eles, se estivessem realmente incluídos, deixar de ser notados? Como nos foi relatado e nos soou forte “o diferente salta os olhos” (ROGÉRIO)

Assim sendo, as condições de invisibilização foram produzidas no âmbito urbano, mas o aluno público-alvo da Educação Especial não necessariamente fica de fora da escola; ele tem sua entrada na escola, mas fica excluído do acesso a uma escola de sua realidade local.

Entendemos que realmente existem muitas tensões que podem ser dificultadoras dentro de uma política local, principalmente em um período histórico que os autores enfrentaram e continuam enfrentando. Quando, dentro de suas pesquisas, avanços e retrocessos são evidenciados com relação às políticas locais, torna-se cada vez mais difícil chamar a atenção de uma realidade para com a outra.

Retornamos a Santos (2013) no que ele escreve sobre a discussão que iniciamos com Pires (2006) sobre os direitos humanos. O autor discute sobre as tensões nos direitos humanos. Assim, aproximamo-nos do que ele chama de “a tensão entre o universal e o fundacional”. Ele diz que o universal é aquilo que é válido para todos os tempos e lugares, e o fundacional é o contrário, é algo que tem importância por ser único, “[...] identidade específica que tem memória, história e raízes” (SANTOS, 2013, p. 57). E nos fala que qualquer um desses produz exclusões. Quando pensamos educação como sendo uma só, produzimos exclusão; quando pensamos o específico dentro das áreas de conhecimento, também.

Um outra produção de invisibilização que nos foi possível apreender, dentro dos sentidos atribuídos pelos autores em suas experiências, foi a própria problematização sobre o aluno com deficiência e sua relação com a comunidade, com o trabalho e a escola. Interessante que não são apenas uma produção de “não-existência” e, sim, também, uma produção da existência humana, mas que acaba por excluir esses alunos de sua escolarização.

Quando problematizamos com Alice sobre a relação do trabalho, um tema muito relevante e recorrente na Educação do Campo, porque a constituição da identidade camponesa também perpassa sua relação com a terra e com o trabalho, percebemos que isso pode se tornar um impeditivo para o acesso dessas crianças à escola e também para suas relações de trabalho até mesmo de forma familiar. Essa

autora, em suas visitas às realidades do Campo, encontrou até quem não tinha um agravo mais severo, que poderia articular sua formação escolar direcionando para uma relação com o trabalho.

Outro viés no que tange ao trabalho se associa à condição de essa pessoa não estar apta para o trabalho. Assim não é um sujeito produtivo. Acaba-se, então, por afastar essa pessoa até mesmo das relações com a comunidade, o que poderia constituir em sua formação nas relações com o trabalho, considerando os significados que aquela atividade poderia ter para dar sentido à sua existência humana. Essa visão excludente acaba por deixá-lo também de fora da escola do Campo e, mesmo se “dentro”, mas alheio ao que acontece nesse espaço.

Pensamos que, se a pessoa com deficiência for excluída do trabalho que constrói sua condição humana, as condições hegemônicas regidas pelo capital e pelo consumo, por sua vez, podem permitir que ela seja incorporada ao mercado de trabalho, como afirma Lancillotti (2003). Pensar no trabalho nessa condição capitalista também tem mostrado que as pessoas com deficiência têm oportunidade de desenvolver “competências”, na maioria das vezes de forma subordinada

Na medida que estes sujeitos ocupam um lugar no mercado, podem dar mostras de suas potencialidades e, possivelmente, desenvolvem novas capacidades. A legislação que favorece o acesso ao emprego para a pessoa com deficiência foi criada para atender às demandas do capital e sua aplicação reflete essa contradição (LANCILLOTTI, 2003, p.99).

Assim colocado, quando se gesta uma política que privilegie a ida dos alunos público-alvo da Educação Especial para a cidade, ela também se apropriará de uma relação urbana de vivência que se distancia de sua realidade local. Dessa forma, há chance de o mercado de trabalho incorporar esses alunos, ao invés de eles contribuírem com a própria economia familiar. Em uma aproximação com os alunos do campo, que não são público-alvo da Educação Especial, com o processo de precarização e de fechamento das escolas do campo que os obriga a irem estudar na cidade, cria-se uma maneira de a própria condição hegemônica desapropriar a identidade do campo. desses alunos, distanciando-os cada vez mais de sua cultura campesina.

Não pensar na pessoa com deficiência como sendo do campo, para além de negar sua identidade, sua saída do campo irá fortalecer os discursos de não se pensar o campo nas políticas públicas. O mesmo podemos dizer para aqueles que contribuem com a Educação Especial. Sabemos que cada pesquisador possui questões centrais que os movem a pensar suas temáticas de pesquisa, mas certos desafios precisam ser assumidos, pois senão ficaremos apenas em nossa área de conforto reproduzindo o que Santos (2007) chama de razão indolente “[...] preguiçosa que se considera única, exclusiva, e não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (SANTOS, 2007, p. 25).

Diminuem-se, assim, ações contra-hegemônicas, que poderiam se fortalecer ainda mais em pensar uma política que contemple a diversidade que se encontra no Campo sem dicotomias. Os movimentos sociais diversos que discutem a Educação do Campo precisam assumir também essa agenda, pois não é possível esperar que outras demandas sejam atendidas para se chegar à Educação Especial. Para além de esses alunos já estarem presentes, não podemos deixar esperanças para um futuro que ainda está por vir. Acreditamos mesmo que as demandas centrais da Educação do Campo e também da Educação Especial, separadamente, um dia serão totalmente contempladas, para só aí começarmos um diálogo de uma com a outra?

Uma outra produção de invisibilização forte se coloca quando o outro é tratado como aquele que carrega a violência, o exótico, que foge ao padrão de certa sociedade, merecendo ficar distante dela. Assim, duas autoras chamam a atenção para esse processo de exclusão, forte, presente em suas experiências. Uma nos narrou que a criança era mantida em condições precárias de existência em sua casa. Na outra experiência de outra autora, na escola, os alunos com deficiência eram tidos como pessoas violentas e que não podiam ficar próximas aos outros alunos.

A primeira experiência nos permite empreender que esconder o seu familiar pode significar algo para além da simples vergonha, pode haver o luto pela morte do filho idealizado que não nasceu. Por sua vez, podemos também associar com a falta de informação sobre a condição de sua deficiência. Alves (2012), doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, narra em primeira pessoa a experiência em ser

mãe de uma criança com deficiência, as dificuldades encontradas no âmbito familiar, convívio social e saúde.

Foi uma surpresa perceber que familiares muito próximos a evitavam. Alguns alegaram não saber lidar com ela e nada fizeram para aprender. Um deles chegou a dizer que 'ela tinha que entender' que as outras crianças não queriam brincar com ela e que eu tinha que entender que os pais estavam protegendo seus filhos (como se minha filha fosse perigosa) [...]. Ter um filho com deficiência mental é muito caro! Os pais não sabem quais são os cuidados necessários e muito menos como conseguir os tratamentos. Tratamento e Educação oferecidos pelo Governo estão muito distantes do que seria adequado. A falta de ética nessa área é gritante (ALVES, 2012, p. 96).

Na escola, uma das principais críticas para a inclusão do aluno com deficiência em sala comum é a de não se saber como lidar com sua especificidade. No campo, onde a informação é restrita e a condição de saúde pública pode ser mais precária que nas áreas urbanas, pode levar as famílias/comunidades a realizar certas ações que levam à exclusão, em ambos os territórios.

Quando voltamos o nosso olhar para uma experiência na escola e percebemos um mecanismo de exclusão que tematiza o outro pela violência, isso pode potencializar a invisibilização desse sujeito na comunidade. Impede aproximações e compreensão do outro, impede a identificação desse outro como sendo aquele que possui a mesma identidade. Goffman (2012, p. 12) nos ajuda a pensar sobre isso quando nos diz:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas [...]. Caracteristicamente, ignoramos que fazemos tais exigências ou o que elas significam até que surge um questão efetiva. Essas exigências são preenchidas? É nesse ponto, provavelmente, que percebemos que durante todo o tempo, estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está na nossa frente deveria ser.

A formação de professores também é uma outra condição de invisibilização. Quando analisamos a formação inicial de professores, as disciplinas estudadas em suas licenciaturas pouco têm contribuído para se pensar a diversidade. O currículo dos cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas pouco discutem especificidades que fogem à realidade urbana ou que tematizam condições generalizadas que não



dialogam com o chão da escola. Os autores que nos informaram sobre suas formações iniciais, não relacionaram esse momento de sua formação com pensar questões específicas tanto da Educação Especial, quanto da Educação do Campo. Havia disciplinas que discutiam as temáticas, mas com pouca carga horária e que não ofereciam aprofundamento e diálogo com outras realidades. Suas aproximações com as temáticas foram a partir de suas práticas na escola, comunidade, ou em outros momentos de sua formação inicial, como o Programa de Iniciação Científica. Neste caso, entraram em contato com outros focos para além do que se constitui o currículo de seus cursos.

Essa produção de invisibilização na formação inicial também nos coloca distanciamentos para a nossa temática, faz com que enxerguemos a educação de forma homogênea, esperando que os alunos sejam dóceis o suficiente e que todos hajam igualmente, formatados em um projeto de educação que não percebe a diferença. O aluno público alvo da Educação Especial não teria lugar nesse espaço, assim como algo para além da educação urbana também não caberia.

O impacto desses educadores quando chegam à escola pode ser paralisante, o que faz com que isso os impeça de refletir sobre sua realidade, refletir sobre a sua prática, tendo dificuldades de dialogar sobre o que vivenciaram em sua formação com a realidade concreta da escola. Almeida (2009, p. 163), escrevendo sobre as práticas em sala de aula, ajuda-nos a entender essa realidade:

Constatamos, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar.

Juntamente com a formação inicial, a formação continuada é a última produção de invisibilização presente que gostaríamos de destacar. Nas narrativas apresentadas, ela é uma ferramenta que se constitui como parte importante da política educacional. As autoras chamam a atenção para sua regularidade no âmbito de sua experiência profissional abordando diferentes temáticas. Ferreira (2014) nos fala que a formação

continuada tem sido uma preocupação nas políticas públicas e nas pesquisas. A autora aponta para a insuficiência da formação inicial, enfatizando que é necessária uma formação complementar que valorize o professor e suas práticas.

Ocorre que, assim como a formação inicial, a formação continuada não tem apresentado um diálogo entre as especificidades, acabando por esquecer que as modalidades são transversais e precisam se aproximar. Quando se pensa a Educação Especial em uma formação que só é contemplada na sede do município, os professores que se encontram distantes dos centros urbanos acabam por ficar de fora, o que impede que eles tenham acesso às discussões e pouco refletem sobre suas práticas em diálogo com outros contextos que se encontram em suas salas de aula, contribuindo para a produção da “não-existência” do aluno com deficiência na escola do Campo.

Na cidade, o mesmo fato pode vir a acontecer, com o fechamento das escolas do campo. Cada vez mais aqueles que moram no campo e que se encontram em processo de escolarização estão indo para as escolas urbanas. Historicamente, pela relação hegemônica da cidade, o morador do campo é considerado como aquele que é “atrasado ou de pouco conhecimento” e, se não houver ações que respeitem e desmistifiquem o campo, isso pode fazer com que a relação de desigualdade se perpetue. Todo esse processo também pode ter influenciado o pesquisador, fazendo com que percebesse essas especificidades, contribuindo para a invisibilização.

## 7.2 SEGUNDA FRENTE: MOVIMENTOS DE VISIBILIZAÇÃO

Diferentemente, temos as pistas que nos foram possíveis apreender nas narrativas dos autores que são os possíveis, os processos que visibilizam. Entendemos esses possíveis como sendo movimentos de resistência contra-hegemônicos. Alguns movimentos podem ser menos perceptíveis aos olhos, pois se dão de uma forma indireta; outros são ações de resistência que contribuem para (des)territorializar e apreendemos a ecologia de saberes, seu sentido:

Um exercício epistemológico baseado na incompletude de qualquer tipo de conhecimento humano e destinado a identificar conhecimentos distintos e critérios de rigor e validade que operam credivelmente nas práticas sociais

de modo a desenvolver interações criativas entre eles (SANTOS, 2014, p. 107).

Dentro dessa frente de movimentos de visibilização, em um primeiro momento, podemos nos aproximar novamente das relações familiares e da pessoa com deficiência. Vamos percebendo alternativas ao que era invisibilizado. Se, antes, a pessoa com deficiência, no âmbito familiar, poderia ser compreendida com distanciamento para o trabalho e a escola, encontramos-la presente, “ainda-não” na escola, mas as linhas que a distanciavam do trabalho e do convívio da comunidade e familiar já são ressignificadas e, com isso, elas podem ser notadas pelo pesquisador.

Essa pista permitiu que percebêssemos como sendo algo visibilizado em sua realidade local. Rogério nos disse, em sua pesquisa sobre essa pessoa, que, no âmbito familiar, seus parentes falam que ele não teve interesse pelos estudos, que era mais próximo do trabalho, apenas os seus irmãos estudaram. Ele “frequentou a escola poucas vezes” já nos diz de uma certa especificidade. Isso nos direciona a pensar para uma escola que “ainda-não” conseguiu lidar com essa diferença, mas poderia lidar.

Ainda ressignificando esse contexto trazido por Rogério, o trabalho produz para esse sujeito muito mais significado do que o estudo. Saviani (2011) escreve que o trabalho constitui o homem como ser social. Dessa forma, o homem produz sua existência. Oliveira (2011, p. 59), direcionando o seu olhar para a centralidade do trabalho, como princípio formativo na constituição dos assentamentos e acampamentos do MST do Espírito Santo, considerar:

O trabalho na sua dimensão mais crucial é imperativo à vida biológica dos seres humanos. Enquanto seres evoluídos da natureza comungam de suas experiências em suas suas interações enquanto seres sociais. Nesse aprisco, porém, respondem às necessidades culturais, sociais, simbólicas e afetivas que, brotando como necessidades históricas, [...] assumem especificidades no tempo e no seu espaço de formação. Nesse estado de compreensão é considerado os saberes de trabalho que essas mulheres trazem consigo, o trabalho tem sentido de experiência.

Assim, o autor aprecia o trabalho como princípio educativo. Na perspectiva da Educação do Campo o trabalho assume uma centralidade dentro do viés de

formação, dentro da escola e na comunidade para alguns grupos. Podemos inferir que temos aqui um ponto de aproximação, uma relação possível de se pensar para o aluno que ficou excluído do processo de escolarização pelo fato de o trabalho ter “mais sentido para ele”. Pode-se, então, usar o trabalho como fio condutor, de forma que lhe permita perceber sentido em sua escolarização e o currículo seria inserido por essa via.

Pensando um pouco sobre o trabalho no campo, que busca ser uma ação contra-hegemônica em relação ao capital, Santos e Almeida (2012) nos apresentam que o trabalho no campo nessa perspectiva se mostra como um fazer coletivo, “[...] pois é o elo entre o ser que busca, que é curioso com que se pretende com condição de vida, vida digna para aqueles que vivem do cuidar da terra e tiram seu sustento dela”. Assim, eles consideram que o educador da escola do campo precisa ser aquele que vai articular os conhecimentos escolares com os da comunidade. A seu turno, Pires (2012), quando pensa a questão do currículo, os saberes e práticas que precisam emergir dentro da escola do campo, ajuda-nos a pensar, nessa dimensão, que os professores precisam assumir um projeto pedagógico com sujeitos concretos na diversidade.

Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. É preciso pensar em um ambiente educativo que trabalhe múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação humana (PIRES, 2012, p. 121).

Marcilino (2014) analisa que os elementos culturais da comunidade são fundamentais para se aproximar do currículo. Ela, discutindo a formação do professor indígena, ensina-nos como a Matemática é pensada a partir da realidade local da comunidade indígena, sendo trabalhada juntamente com o currículo, em que os elementos que compõem o cotidiano do aluno na comunidade são usados para ensinar Matemática.

Assim, esses elementos nos subsidiam para refletir sobre a visibilização dessa pessoa. A partir das indicações do diálogo do trabalho com a Educação como pista, entendemos que aproximações seriam possíveis.

Continuando com a frente da visibilização, encontramos ações de resistência que buscam alternativas, mesmo quando existe todo um movimento no chão da escola que invisibiliza, tornando precário o reconhecimento da heterogeneidade dentro da escola.

No âmbito das práticas dos professores, Keila e Gloria não se paralisaram diante dos desafios. Aproximaram-se para pesquisar sobre a Educação Especial, a partir de quando esses alunos se tornaram visíveis para elas, e o que poderia se constituir como um distanciamento pelas experiências de infância. Keila nos contou que, desde seu encontro com o aluno público-alvo da Educação Especial inserido em sua sala de aula, não reproduziu o discurso do “não estar preparado”.

O mesmo podemos dizer de Glória. Assim que surge uma oportunidade, ela também assume o desafio de ir para a sala e repensar as práticas para esses alunos. Falou-nos das tensões e desafios que os alunos público-alvo da Educação Especial desencadeiam quando estão na escola. Baptista (2013, p. 16, grifo nosso) descreve sobre isso como um desafio pedagógico:

As dificuldades que envolvem a cognição, o pensamento, a abstração, a comunicação e a interação social exigem de nós uma grande atenção aos modos como instituímos nossas práticas, como elaboramos nossos planejamentos e realizamos nossas avaliações. Na realidade, tais alunos anunciam, com ‘lente de aumento’, dificuldades que estão presentes em outros alunos sem essa identificação. Refletir sobre como ensinamos e como aprendem esses alunos nos ajuda a ensinar melhor, ou **a favorecer que os alunos em geral sejam colocados em condição de aprender**. Se considerarmos que cada desafio pode ser identificado como propulsor de novas aquisições, as limitações desses alunos, com suas implicações para o ensino, devem ser consideradas como uma construção social, no sentido de que surgem e se intensificam na relação com os demais sujeitos da cena educativa. As dimensões dessas dificuldades devem assim ser avaliadas e, a partir de uma compreensão contextualizada, podemos traçar as mudanças que identificamos como o processo educativo. Tornar-se outro.

Partimos das experiências dessas autoras e grifamos no texto de Baptista (2013, p. 16) “[...] a favorecer que os alunos em geral sejam colocados em condição de aprender”, o que propicia uma reflexão que nos ajuda a entender que a presença do aluno público-alvo da Educação Especial na escola também provoca mudanças que tensionam a prática educativa, no sentido de fazer criar formas credíveis de pensar

os processos de escolarização. Aqui o aluno público-alvo da Educação Especial não será o diferente, o professor ampliará a visão de que a diferença é constituída por todos os alunos da sala de aula em que ele se encontra.

Em outro momento, quando problematizamos sobre uma política centrada em ações de determinados profissionais na gestão e com a sua saída do cargo, o que havia de avanço paralisa ou retrocede. Consideramos como uma condição de produção da não existência, pois práticas importantes podem ter sido silenciadas com as mudanças.

Isso também é uma condição de invisibilização que nos permite desvelar que o movimento político pode emergir centrado em duas figuras profissionais que regiam um diálogo entre os setores, como nos contou Alice. Podemos compreender que essa centralidade se faz a partir desses profissionais, que se movimentaram e assumiram outras maneiras de lidar que sobressaíram, quando consideradas outras práticas anteriores ou posteriores.

Infelizmente, essa visibilização do possível, a partir dessa autora, faz-nos refletir sobre o quanto ações positivas podem ser fugazes e rapidamente desconstruídas. No entanto, seus rastros permanecem, permitindo que sejam vislumbrados, não reproduzidos, pois os espaços-tempos que os constituíram eram outros, mas podem se tornar parte constitutiva de outras práticas.

A formação de professores também figurou como ação de visibilização da Educação Especial no âmbito do campo. Quando os autores nos apresentam o Ifes e sua licenciatura em Pedagogia, a Pedagogia da Terra, as maneiras de se pensar a Educação Especial em uma faculdade particular, mostram uma aproximação da Educação Especial com a Educação do Campo. Mesmo que a formação da faculdade particular e o Ifes *campus* Itapina se assumam como tendo um currículo que não busca direcionar uma formação em uma especificidade, como fez a Licenciatura Pedagogia da Terra, que suleia sua formação na perspectiva campesina do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, esses dois territórios possuem ao seu redor o campo demarcado de uma maneira muito forte. As chances de seus alunos serem da comunidade e de seu entorno são grandes, como também

o são as de atuar como professores em uma escola do campo. Assim, o campo vai se aproximando dessa formação, via as demandas que os próprios alunos estão levando para esses espaços.

As demandas da Educação Especial inseridas nesses espaços de formação foram evidenciadas pelos autores que nos narraram a formação de professores em suas experiências. A Educação Especial tematizada permite que seja superada sua invisibilização. Quando esses futuros professores se encontrarem nas escolas do campo, terão desafios, mas, como nos disse o autor Rogério, “[...] não se encontrarão mais paralisados”.

Vamos, então, percebendo, a partir desse desvelamento, que os próprios licenciandos que estão chegando à escola por diferentes maneiras, dentre elas o estágio remunerado, estarão refletindo a prática que se materializa na escola. Como ainda estão no processo de formação inicial, isso permite que retornem com suas “suspeitas”, com esse “não saber fazer” e repensem juntamente com seus pares e professores formas de superação das dificuldades vividas. Articulado a essa reflexão, Nóvoa (1992, p. 28) nos convida a pensar:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre o sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com a prática educativa.

Sobre curso Pedagogia da Terra, foi-nos possível evidenciar com Eliéser que há no curso a disciplina que discutia as questões da Educação Especial. Por outro lado, a visibilização que o curso possibilitou foi a de fazer perceber e discutir a Educação do Campo, para quem cursava outras licenciaturas e até mesmo a licenciatura em Pedagogia. A autora Isabel vivenciou a primeira turma da Licenciatura Pedagogia da Terra. Apesar de Eliéser ter pesquisado sobre a segunda turma, a percepção da presença desses alunos deve ter sido parecida com o que ela nos conta. Percebia as barracas, as bandeiras do MST, as místicas e isso provocava discussão em sua turma de Pedagogia sobre a Educação do Campo.

Constatamos que, de forma diferente da pessoa com deficiência que vive no/do campo e que foi invisibilizada pelas formas de produção de “não-existência” e foi

símbolos de estigma (GOFFMAN, 2012), para os alunos que compõem a Licenciatura da Pedagogia da Terra, todos esses elementos permitiram sua visibilização e também fizeram com que eles fossem símbolos de informação social (GOFFMAN, 2012).

Temos que desenvolver formas de superar as dicotomias. Estamos apontando formas de visibilização, ações de superação. Nesse sentido, a formação do professor se torna um imperativo para perceber a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo. As considerações dos autores sobre as formas como a Educação Especial é compreendida no campo nos permitem evidenciar uma precariedade que a Educação do Campo também enfrenta. Desse modo, é preciso pensar em um aprofundamento sobre as temáticas e discutir suas interfaces, se quisermos que o professor formado para assumir uma escola de assentamento consiga dialogar com a especificidades de seus alunos com autonomia, sendo menos dependente de outras formas de acompanhamento que podem nem chegar à sua escola pela precarização da educação. Entendemos, assim, que é possível uma formação que permita os professores serem profissionais que “[...] capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucessos” (JESUS, 2006, p. 100).

### 7.3 TERCEIRA FRENTE: INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nossa última frente de análise diz respeito às pistas da interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial.

A autora Marciane nos apresentou, em sua experiência profissional, a possibilidade de uma aproximação da interface. No município onde ela atua, a característica de pensar todas as escolas como escolas do campo fez com que o aluno público-alvo da Educação Especial se apropriasse de tudo que é pensado para a Educação do Campo, pois não há dicotomia cidade e Campo. Como já dissemos no capítulo anterior, também inferimos que a interface só pode ser possível exatamente porque a Educação do Campo, as culturas do camponês, descendentes de pomeranos,



italianos e alemães, que compuseram os munícipes, assumiram centralidade no município.

Em outras localidades que os autores nos apresentaram em suas experiências, era hegemônica a realidade urbana. Quando se pensava a Educação Especial, era pensada pela perspectiva urbana, tanto que havia dificuldades para identificar os alunos público-alvo da Educação Especial, para o Atendimento Educacional Especializado quanto para a formação continuada que tinha dificuldade de chegar às regiões mais distantes, visto que era realizada nos espaços próximos à sede do município.

No município em que atua Marciane, existe um movimento contra-hegemônico, que subverte a hierarquia que pensa o estereótipo como o urbano sendo considerado desenvolvido, superior, e o campo não. Essa forma de pensar a educação na região, de certo modo, faz com que as demandas que a Educação do Campo apresenta sejam pensadas, não mais se tornando algo para o futuro em constante disputa com a realidade hegemônica urbana. Pela configuração da região e como ela é tratada, percebemos que as experiências do presente são tratadas como objeto de cuidado (SANTOS, 2006). Partindo dessa relação, a Educação Especial é visibilizada e, mais que isso, foi possível dialogar com a Educação Especial, foi possível tematizá-la.

Percebemos, pela narrativa da autora, que o grupo dessa região se preocupa em não estabelecer uma política fugaz com a mudança de gestores. Preocupa-se em fixar suas ações, para que não se torne algo passageiro, algo centrado em uma única figura. Para disso se distanciar, o diálogo entre os profissionais se torna importante, o que é demonstrado explicitamente na narrativa da autora. Talvez uma maneira de olhar para essa realidade narrada seja um fio condutor para a materialização dessas condições possíveis, pois as demandas são levadas a partir da escola com os professores. E, assim, os professores ocupando o cargo de gestão se aproximam e conseguem ter inteligibilidade em suas práticas, suas demandas, tensões vividas no cotidiano escolar. Por meio de diálogo, recorremos a Freire (1987, p. 78) que explicita a importância dessa via para a reflexão.

Se é dizendo a palavra com que, 'pronunciando' o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

Neste capítulo, tivemos o objetivo de promover a aproximação e o diálogo das pistas que se tornaram presentes, quando nos aproximamos dos autores e desvelamos, a partir de seus silenciamento, as produções de "não-existência" que invisibilizam o aluno público-alvo da Educação Especial nas realidades do Campo. Buscamos também pensar em como a Educação Especial, significada pela lógica unicamente urbana, também distancia esses alunos que estão nas escolas do campo da possibilidade de serem percebidos.

Procuramos mostrar, ainda, as pistas que identificamos como potentes de visibilização, pistas que fizeram os autores refletir sobre a Educação Especial e a Educação do Campo em seus contextos. Isso nos permitiu compreender que as duas temáticas estão muito próximas e por vezes se percebem. Apenas precisam desconstruir hierarquias e perceber-se como presentes dentro de uma mesma realidade.

O nosso papel como pesquisador foi, justamente, perceber essa inteligibilidade dentro de seus discursos, aproximar os autores, fazendo-os entender que é possível um diálogo sem desigualdade, sem se excluírem mutuamente.

Sobre a interface, diante de tantos silenciamentos, pudemos criar novos mapas e concepções sobre a nossa temática. Nesses modos de perceber as realidades presentes, com base nos autores, foi possível uma aproximação com o nosso próprio mapa simbólico dos outros e a interface se desvelou. Essa possui uma especificidade própria que só é possível a partir se a política educacional do

município repensar sua realidade, de forma que vá contra a hegemonia presente nos outros discursos. São experiências credíveis que estavam silenciadas.

## 8 AUTONARRATIVA/CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO

Durante nossas viagens, com o objetivo de encontrar nossos autores, um deles, em meio às questões, diálogos e reencontro com sua primeira narrativa, no momento final do nossa conversa, pergunta, “E você? Por que está estudando a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo?” Nesse momento não soubemos responder.

Essa foi uma pergunta que possivelmente teve um impacto parecido à de nossas questões que levávamos a eles, quando rerepresentávamos suas dissertações e tese e perguntávamos: E a Educação Especial? E a Educação do Campo? Qual caminho o fez assumir essa pesquisa?”.

Diante de tantas experiências, histórias de vida, movimentos de constituição dos pesquisadores, somando isso a tudo que eu ia apreendendo, visibilizando, ouvindo os silenciamentos com atenção, perguntei-me: “E eu? Em que momento de meu percurso de vida, estudante, pesquisador, assumi essa responsabilidade? Essa ainda continua sendo uma pergunta difícil, mas não impossível de responder, pois, retomando os autores, percebemos que eles foram se constituindo como pesquisadores e profissionais de Educação à medida que aceitavam desafios.

Enfrentar desafios se mostrou como a ignição para se aproximarem de suas questões de investigação. Assumiram o compromisso de visibilizar realidades dentro de seus contextos. Para alguns isso perpassa em suas histórias de vida; para outros autores, isso foi possível a partir de aproximações com o outro no momento de suas formações iniciais ou no momento em que tensões apareciam nas suas práticas como professores e eles não sabiam o que fazer.

Dessa forma, respondendo à pergunta de uma de nossas autoras, acreditamos que a nossa aproximação com a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo se deu a partir do momento que vislumbramos a possibilidade de estudar a temática e assumimos esse desafio. Isso se deu nos momentos em que estávamos no penúltimo período de nossa formação inicial do curso de Pedagogia. No trabalho

de conclusão de curso (TCC), a orientadora dessa pesquisa simplesmente perguntou se gostaríamos de pesquisar sobre o tema. Até então não havíamos percebido a dimensão de invisibilização que a temática sofria. Nesse contexto, fizemos a nossa pesquisa de conclusão de curso ainda em meio aos limites e às possibilidades de uma pesquisa de TCC.

Com a entrada no mestrado, ainda disposto a continuar com o nosso desafio de desvelar a interface, assumimos a questão disparada por Caiado e Meletti (2011) que se perguntavam sobre o silêncio da Educação Especial no campo. Quando pesquisaram 20 anos na Anped no GT 15 (que estuda a Educação Especial) nenhuma pesquisa foi apreendida sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Com essa questão em mente juntamente com os dados disponíveis em forma de microdados do censo escolar no Estado do Espírito Santo, que evidenciavam pistas do público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas do campo, fizemos uma pergunta: por que apenas uma dissertação sobre a interface se encontra presente no PPGE-Ufes? Analisando os dados quantitativos das matrículas, voltamos o nosso olhar para as matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas rurais para os alunos presentes. Assim, tivemos o interesse de nos aproximarmos dos autores que pesquisaram a Educação do Campo e daqueles que pesquisaram a Educação Especial. A partir de suas pesquisas apreendendo aproximações e pistas, entendemos que os autores optaram por selecionar algumas questões e silenciar outras. Na maioria das vezes, silenciaram possibilidades de interface que poderiam estar presentes em suas pesquisas, visto que o foco de seus trabalhos eram outro e também pelos limites que lhes eram impostos naquele momento.

A partir da compreensão das centralidades discursivas, presentes nas pesquisas e das pistas que ofereciam em suas dissertações e teses, começamos a entender que suas produções acadêmicas se constituíam como mapas. Os autores faziam o seu próprio mapa simbólico e nele estavam contidos o seu estudo e o que ele decidisse privilegiar dentro dele. Com a natureza cartográfica (SANTOS, 2011) presente em nossa metodologia, foi-nos possível compreender que esses mapas podem assumir

outros contornos. Assim, objetivamos (des)territorializar e (re)territorializar seus mapas, construindo uma nova representação desse mapa. Isso foi possível a partir do momento em que inserimos um novo elemento a nesse mapa. Esse novo elemento consistiu na Educação Especial para aqueles que estudaram a Educação do Campo e a Educação do Campo para aqueles que estudaram a Educação Especial.

Como, a partir dos textos, só conseguiríamos evidenciar as pistas dos silenciamentos e em alguns casos anúncios da interface, consideramos que nos encontrando com os autores juntamente com suas próprias produções e as pistas que evidenciamos na leitura de suas produções, isso nos permitiria ao autor narrar sua pesquisa, tomando como foco nesse momento pensar a Educação Especial nas escolas do Campo. Assim o autor narraria novamente sua pesquisa com esse outro olhar sobre ela mesma e sobre si, em muitos dos casos.

A partir dos conceitos de Boaventura de Sousa Santos, apropriamo-nos da sociologia das ausências, o que nos possibilitou desvelar as realidades antes invisibilizadas, entender as formas de produção de “não-existência” que apareceram no decorrer das narrativas dos autores e visibilizar, dentro delas, pistas da presença da Educação Especial nas Escolas do Campo e vice-versa, pois, a partir das narrativas de si mesmo, com esse outro olhar, ele reconheceu “esse olhar” não feito pela sua pesquisa.

Por sua vez, com a sociologia das emergências, foi possível uma aproximação, um diálogo entre as experiências desveladas dos autores. Foi possível uma aproximação entre os autores que pesquisaram a Educação Especial e a Educação do Campo quando apreendemos “zonas de contato” e um trabalho de tradução foi feito para a criação de inteligibilidade entre as experiências visibilizadas (SANTOS, 2006).

Assim nos aproximamos de onze autores e suas respectivas narrativas, cinco deles pesquisaram sobre a Educação Especial, cinco sobre a Educação do Campo e uma autora que produziu um diálogo com a interface. A partir desses autores, foi possível visibilizar muitas experiências, suas histórias de vida, o próprio momento da

pesquisa e experiências de suas práticas profissionais antes e depois da pesquisa. Esse momento dos encontros com os autores nos fez perceber o quanto eles anseiam também por serem ouvidos. Acostumados a ouvir, ao serem ouvidos e colocar em suspensão sua própria pesquisa, deram uma dinâmica Especial a nossos encontros.

A partir de suas experiências narradas, pudemos chamar a atenção para três frentes: a da invisibilização, a da visibilização e a da interface entre a Educação Especial e Educação do Campo.

A frente de invisibilização se constituiu quando percebemos mecanismos de produção de “não-existência” que foram sendo captados durante as experiências do autor. Assim, o autor não vislumbrou o aluno público-alvo da Educação Especial porque simplesmente ele não chegou até a sua realidade pesquisada no Campo. Essas formas de produção de não existência são fortes e são ditadas pela realidade hegemônica do mundo.

A invisibilização se torna presente, quando percebemos a fragilidade em que se encontra a política educacional que envolve a Educação Especial e a Educação do Campo. Pensando na fragilidade do campo, temos escolas sendo fechadas, dificuldade de transporte e, quando este existe, pensam ser mais fácil levar o aluno que mora no Campo para a cidade. Assim não há identificação do aluno público-alvo da Educação Especial pela escola com seu espaço local, além da formação inicial de professores que não dialoga com a diversidade e a dificuldade de acesso para a formação continuada pelos professores do Campo que lidam a Educação Especial. Essas tensões se tornaram mais presentes.

Dentre as fragilidade da Educação Especial, foi-nos apontada a dificuldade da gestão do acompanhamento da presença dos alunos público-alvo da Educação do Campo, bem como a dificuldade de identificação desse alunado. Assim as ações não foram devidamente assumidas. As crianças não tinham acesso à escola na comunidade onde moravam, por questões familiares e/ou culturais. Na formação inicial de professores, os autores também chamaram a atenção para a falta de

diálogo com a Educação do Campo, além das ações políticas que mudam constantemente impedindo avanços que visibilizem o outro.

Na frente de análise que trouxe visibilização, percebemos as possibilidades que foram se constituindo no decorrer das trajetórias dos autores que apontaram para o vislumbre de se pensar a Educação Especial na Educação do Campo e vice-versa. Muitos dos processos de visibilização não ocorreram necessariamente no decorrer do tempo de sua produção acadêmica, mas sim durante suas trajetórias de vida. Essas possibilidade se evidenciaram pelo aguçamento da sensibilidade de pensarem a existência da pessoa público-alvo da Educação Especial na escola do campo. Perceberam que as escolas em que pesquisaram, pelos mecanismos de produção de “não-existência”, “ainda-não” haviam lidado com essa especificidade. Também nos foi possível apreender ações de resistência contra a realidade hegemônica de mundo. Essas ações contra-hegemônicas se davam no momento em que os pesquisadores não se deixaram paralisar pelos desafios colocados à sua atuação, como professores, como coordenadores do curso de Pedagogia e no âmbito da gestão educacional.

Quanto à frente que promove a percepção da manifestação da interface, percebemos que a autora nos narra sobre a realidade das escolas do município de Domingos Martins que, como política, considera todas elas como escolas do Campo. Isso permitiu compreender que os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados se apropriam daquilo que é pensado para a escola do Campo. Essa pode se constituir em uma pista forte, um embrião. Nesse caso, a formação continuada dos professores, o currículo das escolas do Campo e o atendimento educacional especializado, que em outros municípios apresentam fragilidades, já são discutidos juntamente com as demandas da Educação do Campo, diminuindo as desigualdades e a exclusão entre a Educação Especial e Educação do Campo.

Assim sendo, entendemos que fomos para além de uma pesquisa bibliográfica, visto que, dialogando com os autores, pudemos aprofundar suas histórias de vida, suas motivações, suas aproximações e distanciamentos com a Educação Especial e a Educação Campo. Foi possível também apreciar os sentidos que eles vislumbraram e vislumbram atualmente como profissionais da educação que continuam



acompanhando a temática de suas pesquisas e militando de forma ativa em busca de efetivar uma escola pública de qualidade.

Quando fomos aos pesquisadores, disparamos algo novo que a maioria ainda não havia vislumbrado como possibilidade. Alguns disseram: “Eu ainda não havia pensado nisso”, “Como eu poderei ajudar, se eu não pesquisei sobre isso?”. Depois dos momentos iniciais de nosso encontro, já se sentiam à vontade e nos traziam cada vez mais reflexões e experiências sobre o que buscávamos evidenciar. Com referência a alguns autores, nos momentos finais de nosso encontro, não foi raro ouvir “Por que eu ainda não havia pensado nisso?”, “A partir de você, eu vou começar a olhar essa questão”. Logo essa aproximação, para além de possibilitar visibilizar suas realidades, construir novos mapas simbólicos, permitiu que eles ressignificassem e fossem além de suas experiências. Fez com que começassem, no momento de nosso encontro, a ressignificar suas próprias práticas, suas próprias realidades no tempo presente, olharem com mais atenção para as possibilidades da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo que podem se materializar em suas realidades como profissionais da educação. Para além de ouvi-los, foi possível levar-lhes pequenos embriões de mudança.

Este estudo possibilitou entender que a invisibilização e os silenciamentos se dão por mecanismos que atuam a partir de uma dada realidade hegemônica de mundo e que permite que a desigualdade e a exclusão seja forte o suficiente a ponto de a Educação Especial e a Educação do Campo não se não se derem conta de que uma está contida na outra. Fez com que não percebessem que alunos com deficiência que moram no campo também são alunos do campo. Também fez com que cada realidade não ficasse centrada em si mesma.

A partir deste estudo, apontamos para pistas de superação de dicotomias. Foi possível fazer constatar que, dentro de realidades que invisibilizam também há visibilizações, só não foram percebidas. Na medida em que o pesquisador é “questionado” em sua própria realidade, começamos a perceber as existências. A produção de “não-existência” problematizada permite identificar movimentos de resistência. Precisamos assumir um olhar sensível para essas realidades que compuseram o estudo em tela, pois, ditas ou não, elas continuaram presentes.

Acreditamos que precisamos ouvir mais os pesquisadores, não apenas narrando sobre o que produziram, mas sobre elementos que perpassam trajetórias de vida do ser pesquisador, do ser profissional. Perceber seus envolvimento com suas áreas de estudo, suas motivações, enfim, ouvi-los, pois eles possuem algo a nos contar que vai para além do que foi pesquisado e certos silenciamentos presentes apenas não foram ouvidos “ainda” porque o outro não se dispôs a ouvi-los.

Finalizamos chamando a atenção para a importância de se produzir mais pesquisas sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, visto que, em nossa pesquisa, encontramos pistas de total invisibilização até daquelas que se constituem na interface se materializando. Precisamos evitar outros períodos de silenciamentos.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, T.(2008) Sulear (verbete). In: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

ALMEIDA, M. L. Qual bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. In: ALMEIDA. M. L; MARTINS; I. O. R. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória: GM, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico**. 2010. Tese, (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALVES, E. G. R. A morte do filho idealizado: o mundo da saúde. **O Mundo da Saúde**, v. 36 (2), p. 90-97, 2012.

ANJOS, C. F. **Seguindo o fio de Ariadne até a saída do labirinto: processos de visibilização da interface entre a Educação Especial e Educação do Campo em 32 municípios do Estado do Espírito Santo**. 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ARPINI, N. **Justiça exige a reabertura de escolas, mas governo do ES nega fechamento**. 10 mar. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espirito-santo/educacao/noticia/2016/03/justica-exige-reabertura-de-escolas-mas-governo-do-es-nega-fechamento.html>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

AVIER, R. P. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 1085-1106, 2013.

BAPTISTA, C. R. Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores. In VICTOR, S.L; DRAGO, R; PANTALEÃO; E. **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

BELEI, A. R. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p. 187 - 199, jan./jun. 2008.

BIANCHETTI, L; CORREIA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na Educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BLOCH, E. **The Principle of hope**. Cambridge, Mass.: MIT Pressa, 1986.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição [da] República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 16 jul. 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Constituição (1937) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/-Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 10 abr. 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 31 jan. 1942b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm)>. Acesso em: 8 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 4 jan. 1946a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 4 jan. 1946b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino agrícola. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 23 ago. 1946c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 13 maio. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 9 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 29 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 3 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em 20 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI)**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, DF, jan. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducEspecial.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, ano LXV, v. I e II, n. 185, p. 53506-53528, 22 dez. 2010a. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD22DEZ2010vI-II.pdf#page=688>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 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 (Pronea), **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 nov. 2010b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Nota Técnica n.º 9**. Orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 9 abr. 2010c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192)>. Acesso em: 4 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEE). **Nota Técnica n.º 11**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF, 7 maio. 2010d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 4 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do Campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2015.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou Especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de Educação Especial no Brasil: 2000/2009. In: BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: 20 anos depois**. São Paulo: Educ, 2011. p. 159-182.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ/ Fapesp/Cortez, 2002.

CAIADO, K. R. M. **Educação Especial no campo: uma interface a ser construída**. In: I Seminário de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul,

2010, Porto Alegre, RS. Anais do I Seminário de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul. Marília, SP: ABPEE - ISSN: 2178-4663, 2010.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Eras. Educ. Espec.**, Marília, v. 17, n. SPE1 ago. 2011

CALDART, R. A escola do Campo em movimento. In: CALDART, R; ARROYO, M.; MOLINA, M. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CARVALHO, J. M de. **A cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COELHO. L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Grande Dourados, Grande Dourados, 2011.

COSMO, M. **Ser Pomerana: historias que desvela as memórias, a experiência e os sentidos de ser professor**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação, Vitória, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). Resolução n.º 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 mar. 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 9 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

COUTO, R. L. D. M. **Narrativas orais de experiência pessoal: um enfoque Laboviano**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras-Línguas Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UNIR, Porto Velho-RO, 2013.

CUNHA, M. I da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**[on-line], v. 23, n.1 - 2, 1997.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

DECRETO 5.884 de 21 de abril de 1933. **Revista de Educação**, v. 2, 1933.

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

DUARTE, A. M. O acolhimento silencioso: ética e alteridade em ser e tempo. Disponível em: <[http://works.bepress.com/andre\\_duarte/16/](http://works.bepress.com/andre_duarte/16/)>. Acesso em: 14 de jul. 2016.



EDUCAÇÃO do Campo: Educação do Campo, indígena e quilombola. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/Contents/Item/Display/639>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Constituição (1989). **Constituição [do] Estado do Espírito Santo 1989**. Vitória: Assembleia Legislativa, 2012. Disponível em: <[http://www.al.es.gov.br/appdata/anexos\\_internet/downloads/c\\_est.pdf](http://www.al.es.gov.br/appdata/anexos_internet/downloads/c_est.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 3616-R, de 14 de julho de 2014. Dispõe sobre a criação de Unidade Administrativa e transformação de cargos na Secretaria de Estado da Educação (Sedu), sem elevação da despesa fixada. **Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo**. Vitória/ES, 15 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/html/#/e:2812/m:72501>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

EIZIRIK, M. F. **Educação e escola**: a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica e Educação**, Ano. n. 9, jul./dez. 2011.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. Curitiba, PR: CRV, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da Educação Especial no Brasil. In: PIRES, N. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. v. 41, p. 61-79, 2011.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p.11-30, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas**: experiências do Pronera. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GUIMARÃES, A. C. **Academia Brasileira de Letras**: vocabulário ortográfico da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: A Academia, 1999.

GUIMARÃES, A. S. Crítica da razão excludente : desvelando novas racionalidades a partir das pesquisas em educação especial numa perspectiva inclusiva. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

JANNUZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez: USF, 1997. **Educar em Revista** (Impresso), v. 41, p. 61-79, 2011.

JESUS, D. M; ANJOS, C. BERGAMI, C. Z. Educação no Campo e Educação Especial: o que pensam os gestores de Educação Especial. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE - PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES, 10., 2011, Rio de Janeiro. **Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio De Janeiro, 2011).

JESUS, D.M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES. E. G; Almeida. M; HAYASHI. M.C.P.I (Org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes-Proesp, 2008.

KASSAR, M.C.M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista** (Impresso), v. 41, p. 61-79, 2011

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. p. 352-96.

LANCILLOTTI, S. S. P **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MANTOVANI. J. V. A Educação da pessoa com deficiência e comunidades remanescentes de quilombos do Estado de São Paulo. 2015 Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARCOCCIA, P. C. P. Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_. Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: a (in) visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do Campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPEd, 33. 2010, Caxambu. Anais da Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: Anped, 2010.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, Edital nº 38/2010 Capes/Inep. Brasília, 2010.

MONTICELLI, F. F. **Processos de exclusão na/da escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República (1889-1930)**. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

NACIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NASCIMENTO, O. S. **Educação escolar quilombola**: memória, vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, I. M. **Narrativa**: políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra: um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, J. M. A. **Perversão do presente em currículos nômades: acontecimentos. Pró-Posições**, Unicamp, v. 19, p. 45-58, 2007.

OLIVEIRA, W. B. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO NO/PELO TRABALHO: EXPERIÊNCIAS DE HOMENS E MULHERES DO ASSENTAMENTO SEZÍNIO FERNANDES DE JESUS– MST – ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, K. C. B. da S. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação infantil**: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

PASTORIO, P. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Santa Maria, 2015.

PEDROSO JUNIOR, N. C. **Jacques Derrida e a Desconstrução: uma introdução**. *Encontros de Vista*, v. v.01, p. 02, 2010.

PERAINO, M. A. C. **Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2007.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONZO, M.G.N. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no Campo**: do legal às vozes dos professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G. Políticas públicas de Educação Especial e inclusão escolar em município paulista. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32. 2009, Caxambú. **Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu: Anped, 2009.

RABELO, A. O. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, p. 171-188, jan./mar. 2011.

REALE, M. **Filosofia do direito**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

RICHE, N. J. **Projeto rural**: análise das interações entre classe Especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROMERO, R. A. S.; Souza, S.B. Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a Educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 2008, Curitiba. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, Paraná: Champagnat, 2008. v. I. p. 3091-3104.

SÁ, M. A. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

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

SACRISTÁN, J. G. A Educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 37-63.

SANTOS, A. V.; ALMEIDA, L. S. C. Perspectivas curriculares para a educação do Campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do Campo. In GHEDIN, E. **Educação do campo**: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES n. 135, Centro de Estudos Sociais. Coimbra, jan 1999.

SANTOS, B. S. C; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

SANTOS, B. S. Uma cartografia simbólica das ciências sociais: prolegomenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. mar., 1988.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social** São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

\_\_\_\_\_. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendência e perspectiva pela educação pública no Brasil. In LOMBARD, J. C; SAVIANI, D (Org.). **Historia Educação e transformação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHUBERT, A. M. P. **Ruínas de saberes e lugares conhecidos**: educação e narrativas de (re)existência Tupinikim nas lutas por territorialidades (2004-2007). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação, Vitória, 2011.

SEEMANN, Jörn. Cartografia e cultura: abordagens para a geografia cultural. In: Zeny Rosendahl; Roberto Lobato Correa. (Org.). **Temas e caminhos da geografia cultural**. Rio de Janeiro: Editora de UERJ, 2010.

SEEMANN, Jörn. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografares (Vitória)**, Vitória, v. 4, p. 49-60, 2003.

SEEMANN, Jörn. Escalas, projeções e símbolos como ferramentas de análise da política educacional: ensaios cartográficos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação, Santa Maria, RS, **Educação**, v. 26, n.2, p. 35-46, 2001.

SILVA, I. M. A. **O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SOARES, S. **Sujeitos do Campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento**. 2011b. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOARES, V. D. M. Hospitalidade e democracia por vir a partir de Jacques Derrida **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. 11 – out. 2010.

Souza, M. A. C. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2007.

SOUZA, S. R. C. de **Educação no Campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Londrina, 2012.

SOUZA, S.R. C. de; GONÇALVES, T.G.G.L.; MELETTI, S. M. F. A escolarização de alunos com deficiência que residem no Campo: Uma análise dos indicadores educacionais. In: **Seminário sobre Educação do Campo 1**. 2011. São Carlos. Anais Seminário sobre Educação do Campo. São Carlos: Gepec/Ufscar, 2011. p. 01-17.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em <<http://www.unescdoc.unesco.org/images/0012/00127/12116por.pdf>> Acesso em: jan. 2016.

WITTIZORECKI, E. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, POA, v. 12, n. 2, p. 9-33, maio. /ago. 2006.

ZEN, E. T. **Pedagogia da terra: a formação do professor sem-terra**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação, Vitória, 2006.

ZUQUI, F. S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

