

---

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

CHRISTIANO FELIX DOS ANJOS

**CARTOGRAFANDO AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes  
credíveis**

**VITÓRIA**

**2021**

---

CHRISTIANO FELIX DOS ANJOS

**CARTOGRAFANDO AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes  
credíveis**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus  
Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

F316c Felix dos Anjos, Christiano, 1984-  
CARTOGRAFANDO AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO : desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis / Christiano Felix dos Anjos. - 2021.  
260 f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cartografia. 2. Educação Rural. 3. Educação Especial. 4. Análise de interação em educação. 5. Pesquisa Educacional. I. Meyrelles de Jesus, Denise. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



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

## **CHRISTIANO FELIX DOS ANJOS**

**CARTOGRAFANDO AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL  
E EDUCAÇÃO DO CAMPO: desvelando epistemologias,  
produção de existências e saberes credíveis**

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 3 de setembro de 2021.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Professor Doutor Erineu Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Professora Doutora Gilsilene Passon Picoretti Francischetto  
Faculdade de Direito de Vitória**

---

**Professor Doutor Washington Cesar Shoiti Nozu  
Universidade Federal da Grande Dourados**

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES  
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



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

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **CHRISTIANO FELIX DOS ANJOS**, candidato ao título de Doutor em Educação, com defesa realizada às 14:00 do dia 3 de setembro do ano dois mil e vinte e um, remotamente cada um de suas casas, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Denise Meyrelles de Jesus, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Reginaldo Célio Sobrinho, Erineu Foerste, Gilsilene Passon Picoretti Francischetto, Washington Cesar Shoiti Nozu. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada **“CARTOGRAFANDO AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis”**. Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor após entrega da versão final de sua Tese, em papel e meio digital, à Secretaria do Programa e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico do PPGE, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 3 de setembro de 2021.

**Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Erineu Foerste**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Gilsilene Passon Picoretti Francischetto**  
Faculdade de Direito de Vitória

**Professor Doutor Washington Cesar Shoiti Nozu**  
Universidade Federal da Grande Dourados



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

## REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “**CARTOGRAFANDO AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes creíveis**” elaborada por **CHRISTIANO FELIX DOS ANJOS**, candidato ao Grau de Doutor em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 3 de setembro de 2021, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(X ) Aprovada

---

( ) Reprovada

---

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada	Reprovada
Denise Meyrelles de Jesus	
Reginaldo Célio Sobrinho	-----
Erineu Foerste	-----
Gilsilene Passon P. Francischetto	
Washington Cesar Shoiti Nozu	-----
	-----



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 6295679  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 12/09/2021 às 03:47

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/265786?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
REGINALDO CELIO SOBRINHO - SIAPE 1786005  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 13/09/2021 às 19:01

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/266662?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ERINEU FOERSTE - SIAPE 302349  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 20/09/2021 às 20:18

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/270525?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE  
Em 21/09/2021 às 14:57

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/271108?tipoArquivo=O>

## Epígrafe

### Green Day

Good Riddance (Time Of Your Life)

Até que enfim (Tempo de sua vida)

Another turning point  
A fork stuck in the road  
Time grabs you by the wrist  
Directs you where to go

Outro momento decisivo  
Uma bifurcação cravada na estrada  
O tempo agarra você pelos pulsos  
Direciona você para o lugar certo

So make the best of this test  
And don't ask why  
It's not a question  
But a lesson learned in time

Então, tire o máximo proveito deste teste  
E não pergunte por quê  
Não é uma pergunta  
Mas uma lição aprendida com o tempo

It's something unpredictable  
But in the end it's right  
I hope you had the time of your life

É algo imprevisível  
Mas, no final, está correto  
Espero que você tenha se divertido para valer

So take the photographs  
And still frames in your mind  
Hang it on a shelf  
In good health and good time

Então pegue as fotografias  
E as imagens estáticas na sua mente  
Ponha-a numa prateleira  
De boa saúde e bons momentos

Tattoos of memories  
And dead skin on trial  
For what it's worth  
It was worth all the while

Tatuagens de lembranças  
E pele morta em julgamento  
Por que vale a pena  
Valeu a pena durante todo o tempo

It's something unpredictable  
But in the end it's right  
I hope you had the time of your life

É algo imprevisível  
Mas, no final, está correto  
Espero que você tenha se divertido para valer

It's something unpredictable  
But in the end it's right  
I hope you had the time of your life

É algo imprevisível  
Mas, no final, está correto  
Espero que você tenha se divertido para valer

It's something unpredictable  
But in the end it's right  
I hope you had the time of your life

É algo imprevisível  
Mas, no final, está correto  
Espero que você tenha se divertido para valer

## **Agradecimentos**

Para esse momento gostaria de agradecer primeiramente a Deus, a questão de fé é um relacionamento pessoal e precioso que sempre terei comigo.

Sou grato também a minha esposa que sempre esteve comigo em apoio e pegando no meu pé dizendo “Termina logo essa tese, você está enrolando muito”. Realmente, foi um incentivo entusiasmante em meio ao peso da responsabilidade de escrita de uma tese. Também agradeço ao meu filho que com seu olhar e sorriso conseguiu dissolver minha ansiedade, medos e incertezas.

Agradeço a minha orientadora Denise Meyrelles de Jesus, foi uma caminhada em conjunto de uma década entre graduação, mestrado e doutorado. Agradeço sua paciência (acho que exigi muito dessa sua qualidade), o companheirismo, os puxões de orelha, incentivos, foram sempre com uma fala que me impulsionava a seguir com confiança. Uma verdadeira mãe acadêmica.

Agradeço também ao grupo de pesquisa e aqueles que se tornaram amigos ao longo dessa década de estudo na universidade.

E por fim, agradeço aos amigos acadêmicos que fui constituindo no decorrer do tempo dessa tese, por conta de nossa temática em comum e fomentando a Interface Educação Especial e Educação do Campo em movimentos passados, no presente e projetos futuros.

## Resumo

Nas últimas décadas, se presentificam um número cada vez mais emergente de estudos voltados para os processos de escolarização do público-alvo do aluno da Educação Especial em escolas do campo. A partir disso, temos como objetivo analisar os diferentes discursos que perpassam as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo com o intuito de desenvolver mapas simbólicos que desvelam outras epistemologias invisibilizadas e os mecanismos que provocam sua invisibilização. A tese que buscamos defender/construir diz respeito a não existência de uma Interface Educação Especial e Educação do Campo, e sim Interfaces. Ao seu turno, também entendemos que existem epistemologias dominantes que contribuem para a exclusão e desigualdade do público-alvo da Educação Especial do Campo, e para subverter essa lógica é necessário reconhecer a existência de epistemologias das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo para desterritorializar práticas coloniais ao mesmo tempo que torna possível a religação desses saberes invisibilizados, fragmentados e desconectados. Como referencial teórico, utilizamos os estudos referente as Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos, bem como a natureza metodológica da cartografia simbólica referenciada pelo mesmo autor. Em nossa pesquisa utilizamos três conjuntos de dados para análise, censo educacional dos anos de 2009/2012/2015/2018, análise de 41 dissertações e teses que versavam sobre a temática das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e entrevista com cinco pesquisadores escolhidos do escopo das dissertações e teses analisadas. Como principais resultados temos indicativos que os direitos educacionais, para as populações com deficiência no campo, mesmo possuindo o seu direito à educação presente nas legislações vigentes, se presentificam mecanismos que se tornam impeditivos do acesso aos direitos garantidos para sua escolarização. Tais mecanismos se constituem em aparatos hegemônicos alçados por epistemologias dominantes e movimentos políticos que contribuem com a desigualdade e exclusão das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Ao seu turno, evidenciamos movimentos embrionários de epistemologias, saberes e fazeres transgressores que buscam subverter essa dinâmica em ações contra hegemônicas. Por fim, ressaltamos a necessidade de uma construção de conhecimento em conjunto entre universidade e as realidades locais para que haja um diálogo entre a produção de conhecimento acadêmico e os saberes que são produzidos nos espaços de vivências do campo, pois assim podemos destituir a hierarquia da produção do conhecimento, permitindo que se crie zonas de inteligibilidade que potencialize os diversos tipos de conhecimento.

**Palavras chave:** Cartografia. Educação do Campo. Educação Especial. Interfaces. Epistemologias do Sul.

## Resumen

En las últimas décadas, ha ido surgiendo un número cada vez mayor de estudios dirigidos a los procesos de escolarización del público objetivo de alumnos de Educación Especial en escuelas del campo. A partir de esto, tenemos como objetivo analizar los diferentes discursos que decorren las Interfaces Educación Especial y Educación del Campo con el intuito de desarrollar mapas simbólicos que desvelan otras epistemologías invisibilizadas y los mecanismos que provocan su invisibilización. La tesis que buscamos defender/construir dice respecto a la no existencia de una Interface Educación Especial y Educación del Campo, y sí Interfaces. A su vez, también entendemos que existen epistemologías dominantes que contribuyen para la exclusión y desigualdad del público-objetivo de la Educación Especial del Campo, y para subvertir esa lógica es necesario reconocer la existencia de epistemologías de las Interfaces Educación Especial y Educación del Campo para desterritorializar prácticas coloniales al mismo tiempo que torna posible la religación de esos saberes invisibilizados, fragmentados y desconectados. Como referencial teórico, utilizamos los estudios referentes a las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos, así como la naturaleza metodológica de la cartografía simbólica referenciada por el mismo autor. En nuestra pesquisa utilizamos tres conjuntos de datos para análisis, censo educacional de los años de 2009/2012/2015/2018, análisis de 41 disertaciones y tesis que versaban sobre la temática de las Interfaces Educación Especial y Educación del Campo y entrevista con cinco pesquisadores escogidos del objetivo de las disertaciones y tesis analizadas. Como principales resultados obtenemos indicativos que los derechos educacionales para las poblaciones con deficiencia en el campo, aun poseyendo su derecho a la educación presente en las legislaciones vigentes, se presentifica mecanismos que se tornan impeditivos del acceso a los derechos garantizados para su escolarización. Tales mecanismos se constituyen en aparatos hegemónicos alzados por epistemologías dominantes y movimientos políticos que contribuyen con la desigualdad y exclusión de las Interfaces Educación Especial y Educación del Campo. A su vez, evidenciamos movimientos embrionarios de epistemologías, saberes e haceres transgresores que buscan subvertir esa dinámica en acciones contra hegemónicas. Finalmente, enfatizamos la necesidad de una construcción de conocimiento en conjunto entre la universidad y las realidades locales para que haya un diálogo entre la producción de conocimiento académico y los saberes que son producidos en los espacios de vivencias del campo, pues así podemos destituir la jerarquía de la producción del conocimiento, permitiendo que se cree zonas de inteligibilidad que potencialice los diversos tipos de conocimiento.

**Palabras llave:** Cartografía. Educación del Campo. Educación Especial. Interfaces. Epistemologías del Sur.

## Abstract

In recent decades, there has been an increasingly emerging number of studies aimed at the schooling processes of the target audience of Special Education students in rural schools. Starting from this point, we aim to analyze the different discourses that pervade the Special Education and Rural Education Interface in order to develop symbolic maps that unveil other invisible epistemologies and the mechanisms that cause their invisibility. The thesis we seek to defend/build concerns the non-existence of a single Special Education and Rural Education Interface, but the existence of Interfaces. In turn, we also understand that there are dominant epistemologies that contribute to the exclusion and inequality of the Rural Special Education target audience and that, in order to subvert this logic, it is necessary to recognize the existence of epistemologies of the Special Education and Rural Education Interfaces to deterritorialize colonial practices at the as the reconnection of these invisible, fragmented and disconnected types of knowledge are enabled. As a theoretical framework, we used studies referring to the Southern Epistemologies of Boaventura de Sousa Santos, as well as the methodological nature of symbolic cartography referenced by the same author. In our research, we used three data sets for analysis; educational census of the years 2009/2012/2015/2018; analysis of 41 dissertations and theses that dealt with the theme of the Special Education and Rural Education Interfaces; and interviews with five researchers chosen from the scope of the analyzed dissertations and theses. As main results, we have indications that educational rights for populations with disabilities in rural areas, even with their right to education being present in current legislation, have mechanisms that prevent access to guaranteed rights for their schooling. Such mechanisms constitute hegemonic apparatuses raised by dominant epistemologies and political movements that contribute to the inequality and exclusion of the Special Education and Rural Education Interfaces. In turn, we verified embryonic movements of epistemologies, transgressive knowledge and practices that seek to subvert this dynamics in counter-hegemonic actions. Finally, we emphasize the need for a joint construction of knowledge between the university and local realities so that there is a dialogue between the production of academic knowledge and the knowledge that is produced in rural spaces of experience. This way we can remove the hierarchy of production of knowledge, allowing the creation of zones of intelligibility that enhance the different types of knowledge.

**Keywords:** Cartography. Rural Education. Special Education. Interfaces. Southern Epistemologies.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Projeção de Gerhard Mercator.....	73
<b>Figura 2</b> – Projeção de Gall-Peters.....	74

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	Lista de Dissertações e teses a serem analisadas.....	79
<b>Quadro 2 –</b>	Quadro esquemático.....	90
<b>Quadro 3 –</b>	Ficha de organização de síntese das narrativas escritas (dissertações e teses) .....	91
<b>Quadro 4 –</b>	Perguntas direcionadas ao texto.....	92

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Distribuição Temporal da Produção de Teses e Dissertações.....164
- Gráfico 2** – Distribuição da Produção de Teses e Dissertações por Regiões do País.....165
- Gráfico 3** – Distribuição da Produção de teses e Dissertações por Área de avaliação do Programa de Pós-Graduação.....166
- Gráfico 4** – Distribuição da produção de Teses e Dissertações por Público alvo da Educação Especial.....167
- Gráfico 5** – Distribuição das Teses e Dissertações por População do Campo.....168

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 –</b>	Quantitativo de Escolas por Situação de Funcionamento.....	107
<b>Tabela 2 –</b>	Quantitativo de Escolas por localização e Localização Diferenciada.....	110
<b>Tabela 3 –</b>	Escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado.....	113
<b>Tabela 4 –</b>	Escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado por localização diferenciada.....	116
<b>Tabela 5 –</b>	Quantitativo de escolas que possuem e não possuem Sala de Recursos Multifuncionais.....	119
<b>Tabela 6 –</b>	Escolas que possuem e que não possuem Sala de Recursos Multifuncionais por Localização Diferenciada.....	122
<b>Tabela 7 –</b>	Número de escolas que possui e que não possui a oferta Atendimento Educacional Especializado e que possuem materiais diferenciados que levem em conta as populações indígenas, quilombolas ou trabalham com língua indígena.....	125
<b>Tabela 8 –</b>	Fluxo de Matrículas por região, localização urbano/rural localização e localização diferenciada.....	135
<b>Tabela 9 –</b>	Alunos que recebem o Atendimento Educacional Especializado por localização urbano/rural e localização diferenciada.....	138
<b>Tabela 10 –</b>	Matrículas Público-Alvo da Educação Especial, Etapa de Ensino - Educação Infantil por localização urbano/rural e localização diferenciada.....	141
<b>Tabela 11 –</b>	Matrículas Público-Alvo da Educação Especial, Etapa de Ensino - Ensino Fundamental por localização urbano/rural e localização diferenciada.....	144
<b>Tabela 12 –</b>	Matrículas Público-Alvo da Educação Especial, Etapa de Ensino - Ensino Médio por localização urbano/rural e localização diferenciada.....	147
<b>Tabela 13 –</b>	Matrículas Público-Alvo da Educação Especial, Etapa de Ensino - EJA por localização urbano/rural e localização diferenciada.....	150

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd –	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
Apae –	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Capes –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CEB –	Câmara de Educação Básica
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
GT –	Grupo de Trabalho
IBGE –	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
IBM –	International Business Machines
INEP –	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
MST –	Movimento dos Sem Terra
Pronera –	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSF –	Programa de Saúde de Família
Ufes –	Universidade Federal do Espírito Santo
Unimep –	Universidade Metodista de Piracicaba
PNAD –	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PPGE –	Programa de Pós-Graduação em Educação
SPSS –	Statistical Package for the Social Sciences
TCC –	Trabalho de Conclusão de Curso

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>22</b>
<b>1. O PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>39</b>
1.1. O Pensamento abissal.....	39
1.2. Desigualdade e exclusão mútua.....	42
1.3. Visibilização de novas epistemologias: a sociologia das ausências e sociologia das emergências.....	46
1.4. O trabalho de tradução.....	58
<b>2. POTENCIALIZANDO ZONAS DE CONTATO: A NATUREZA METODOLÓGICA DA CARTOGRAFIA SIMBÓLICA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E OS PROCESSOS DE PESQUISA.....</b>	<b>69</b>
2.1. Uma cartografia simbólica das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.....	69
2.2. “Zonas de Contacto” Cosmopolita: escalas, projeções e simbolizações dos pesquisadores das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.....	76
2.2.1. <i>Primeiro momento: Levantamento de pesquisas sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e análise dessas pesquisas.....</i>	<i>76</i>
2.2.1.1. <i>A análise das dissertações e teses sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo produzidas em diferentes realidades locais brasileiras.....</i>	<i>87</i>
2.2.2. <i>Segundo momento: encontro com os autores dos trabalhos acadêmicos elegidos.....</i>	<i>92</i>
2.2.3 <i>Terceiro momento: levantamento e análise dos dados censitários educacionais do ensino básico sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo no Brasil dos anos de 2009, 2012, 2015 e 2018.....</i>	<i>95</i>

<b>3. CARTOGRAFANDO AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE OS DADOS CENSITÁRIOS NOS REVELAM?.....</b>	<b>99</b>
3.1. O que nos moveu a utilizar os microdados como um dos instrumentos para visibilizar as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo?.....	99
3.2. Monitorando o banco de dados de escolas no censo escolar 2009, 2012, 2015, 2018 e o que eles nos mostram sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.....	105
3.3. Dados de Matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial.....	134
3.4. Percepções e contextos dos Indicadores sociais educacionais e seus diálogos possíveis.....	156
<b>4. CARTOGRAFANDO AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES: TRABALHANDO EM PEQUENA ESCALA.....</b>	<b>161</b>
4.1. Panorama das 41 produções sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.....	163
4.2. Concepções das pesquisas sobre Educação do Campo.....	169
4.3. Concepções das pesquisas sobre a Educação Especial.....	175
4.4. Concepções das pesquisas sobre as Interfaces Educação do Campo e Educação Especial.....	178
<b>5. REENCONTRO COM OS PESQUISADORES: dialogando sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e o trabalho de tradução.....</b>	<b>183</b>
5.1 Tensões e entraves sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: concepções dos pesquisadores.....	185
5.2 Simbolizações rebeldes da cartografia simbólica das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: destituindo hierarquias.....	206
<b>CONSIDERAÇÕES: mapas simbólicos e epistemologias das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.....</b>	<b>231</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>251</b>

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Nas últimas décadas, um número cada vez mais emergente de estudos têm procurado se debruçar sobre os processos de escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo. Essas pesquisas demarcam a fragilidade que a academia tem em pensar o alunado que se encontra presente nesses espaços. Mesmo sendo em um número cada vez maior, um período recente de invisibilização de pesquisas sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nos faz perceber a existência de uma tensão sobre a modalidade Educação Especial que ainda se encontrar em um processo urbano de significação de seu público-alvo; mesmo sendo uma modalidade de ensino transversal que perpassa a educação infantil até o ensino superior, as pesquisas acadêmicas acabam por se ancorar nos espaços urbanocêntricos.

Tal movimento de construção de um escopo de conhecimento que seja determinado por uma realidade hegemônica da cidade ajuda a descaracterizar a realidade local de se pensar as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, pois, pela falta de maiores aprofundamentos, a Educação Especial focada no viés urbano acaba por levar para o campo a sua proposta urbana, impedindo a visibilização de outras formas de se pensar múltiplas interfaces tecidas pelos próprios saberes e fazeres dos que se encontram significando suas formas de viver a partir de suas realidades dos povos e comunidades tradicionais do campo.

Por sua vez, a própria realidade escolar das modalidades de ensino da Educação do Campo e da Educação Especial por si só já é fragilizada e invisibilizada. Percebemos isso quando recorremos aos percursos históricos dessas duas áreas de conhecimento, nos quais se evidenciam avanços e retrocessos pela luta dos direitos do povo do campo e do aluno público-alvo da Educação Especial em ter acesso a uma escolarização que garanta os direitos de uma educação de qualidade e para todos (ANJOS, 2016).

Nesse sentido, é importante chamar a atenção e destacar neste primeiro momento em linhas gerais o que entendemos por Educação do Campo, tendo em vista os documentos legais que materializam as lutas por uma educação do

campo. Assim, chamamos a atenção para o parecer nº 36/2001, que relata as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1)

Ao seu turno, o parágrafo único do artigo 2º da resolução nº 1/2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, complementa da seguinte forma:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, n.p.).

Assim, consideramos que a Educação do Campo é muito mais do que uma modalidade a ser pensada. O campo possui uma variedade cultural enorme, em um país continental como o Brasil, e outras formas de se pensar a realidade de mundo, que fogem da maneira hegemônica de pensar o mundo. Sua população, por meio das lutas de diversos movimentos sociais, conseguiu conquistar direitos que antes eram negados. Como escreveu Silva et al. (2012), pensar uma educação cujo ponto de partida fosse os próprios povos do campo “era algo no mínimo não pensado” (p. 9). Os próprios autores nos colocam que, por mais tensões que esse “pensar” gerou, muitas experiências foram frutificadas no decorrer desses tempos e assim entendemos com eles que a Educação do Campo é muito mais do que um conjunto de práticas contextualizadas para seus povos, muito mais que uma modalidade de ensino: é sim um modo de se fazer presente no mundo, de produzir identidades, de tornar críveis outras formas de produção de conhecimento.

Por sua vez, traçaremos também momentaneamente o que concebemos por Educação Especial. Nosso entendimento inicial, que advém de um

documento direcionador preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...] A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008a, p. 10-11)

Também pautados na provisoriedade, nos debruçando sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, percebemos que ela só vem ganhando destaque a partir de 2002. Tomamos a resolução CNE/CEB nº 1/2002 e a Resolução nº 2/2008, que estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que nos orientam sobre:

[...] adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, n.p.)

§ 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 (BRASIL, 2008b, n.p.)

Ao seu turno, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) complementa

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p. 17)

Para além da garantia de direitos, esses documentos se constituem como importantes marcos que permitem disparar movimentos via políticas públicas que buscam a garantia do direito e a materialização de ações que possibilitem

efetivamente pensar a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

Quando voltamos nosso olhar para a realidade do campo, Di Pierro (2009), que pesquisa a escolarização nos assentamentos no estado de São Paulo, aponta para um processo de escolarização “[...] precária em todos os níveis e modalidades, com exceção às séries iniciais do ensino fundamental. Sendo que a educação infantil, a educação especial e a educação de jovens e adultos são áreas vulneráveis” (DI PIERRO, 2009, p. 252).

Essas fragilidades acabam tomando força cada vez maior, a ponto de essas experiências serem invisibilizadas (SANTOS, 2007b); ou seja, não levadas em conta, em favor de uma perspectiva predominante de educação voltada à especificidade da cidade. Isso nos diz que a Educação do Campo acaba por perder seu *status* legitimado e sua garantia constitucional do direito à educação para aqueles que se encontram em localidades rurais.

Evidenciando as lacunas e fragilidades de pesquisas, Marcoccia (2011), Caiado e Meletti (2011), Jesus, Anjos e Bergami (2011), Anjos (2016), Kühn (2017) e Nozu (2017) apontam para a discussão sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e nos revelam pistas e subsídios que nos fazem direcionar o olhar ao fato de que, academicamente, mesmo tendo um número cada vez maior de estudos, o tema ainda se encontra em fragilidade pelo longo período que se passou em um silenciamento acadêmico. A partir disso, entendemos que é pela pesquisa que proposições de políticas públicas que levem em conta a Interface são possíveis. Por outro lado, a invisibilização oriunda da falta dessas pesquisas na área expõe a necessidade de se desvelar esse movimento que avance com a “percepção” e problematização do que Caiado e Meletti (2011) chamam de um “silêncio” em relação às Interfaces.

Assim, é importante buscar o caminho para que os alunos em ambas as condições se apropriem da cultura do campo e dos saberes construídos no campo, possibilitando Interfaces entre as duas modalidades, sem que lhes seja negado o direito ao conhecimento socialmente produzido, bem como àquele gerado em suas realidades locais. A cultura a que nos referimos aqui está ancorada na afirmação de Silva e Coelho (2011):

[...] no contexto de suas interrelações com outras dimensões: a ideológica, política, social, econômica, educacional, sem deixar de

reconhecer, contudo, a valorização das contribuições das diversas identidades. (SILVA; COELHO, 2011, p. 1)

Forquin (1993) nos orienta ao reconhecimento da cultura como um dos elementos basilares da escola e nos escreve:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. (FORQUIN, 1993, p. 10)

A partir desses entendimentos, sinalizamos para algumas pesquisas dentro do escopo que trouxemos para nossa tese, que trata das Interfaces nos últimos anos e nos ajuda a subsidiar inicialmente esse cenário.

A pesquisadora Marcoccia (2011) busca pensar a Educação Especial nas escolas públicas do campo no Paraná; Souza (2012) faz uma aproximação das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo a partir dos indicadores sociais educacionais censitários; Gonçalves (2014) discute as Interfaces a partir da EJA em assentamentos paulistas; Mantovani (2015) se aproximou das Interfaces via estudos em comunidades remanescentes quilombolas; Anjos (2016) pesquisou os silenciamentos das Interfaces a partir da produção acadêmica da Educação Especial e a Educação do Campo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Nozu (2017) se debruça sobre analisar as práticas discursivas e não discursivas da Interfaces no município de Paranaíba/MS.

Em parágrafos anteriores chamamos a atenção para o caráter inicial e provisório que assumimos sobre o entendimento do que são a Educação do Campo e a Educação Especial, visando as Interfaces entre essas duas modalidades. De nossa perspectiva, a partir desses autores percebemos a necessidade de uma reflexão mais ampla do aprofundamento ao que diz respeito às Interfaces dessas modalidades destacadas. Direcionando nosso foco para uma análise desses textos acadêmicos e das contribuições discursivas sobre em que consiste as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, vamos entendendo o caráter de múltiplos olhares que constituem cada modalidade a

partir desses diferentes autores, seus objetivos de pesquisa, populações do campo pesquisadas, ou seja, formas de ser estar dentro de uma dada construção cultural e social que se encontra presentificada na diversidade dos povos que compõem o campo e o público-alvo da Educação Especial.

Esta tese buscou assumir existências, significar, credibilizar e dialogar com a diferença que vislumbramos no decorrer do levantamento de dados. Contrapomos a manutenção do *status* de invisibilização, subvertendo e mostrando que por trás dos textos generalistas da legislação educacional sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo existem movimentos de lutas, conquistas, avanços e retrocessos, ou seja, existe muita riqueza nos processos de escolarização das populações do campo, mas ainda persiste um olhar que é caracterizado pelo viés hegemônico urbano. Santos (2007b) nos ajuda a compreender essa tensão apontando para a “produção da não existência” e essa, sendo entendida como a produção que percebe o que se encontra fora do hegemônico como que não credibilizada, inferiorizada e que não possui saberes próprios.

Narramos no decorrer desta tese em parceria com nossa bibliografia e sujeitos colaboradores de pesquisa essa multiplicidade que compõe a Educação Especial, Educação do Campo e suas Interfaces, o que nos permitirá ir contra esse lugar-comum do engessamento e invisibilização da diversidade e diferença existente na produção de conhecimento.

Acreditamos que nossa tese se torna um ponto de referência dentro de dado espaço e tempo que ajudará a desconstruir a noção estanque de uma Interface Educação Especial e Educação do Campo e sim apontar para as múltiplas Interfaces existentes nesse encontro.

A partir do exposto, narraremos nossa trajetória com as pesquisas desenvolvidas no âmbito da graduação e do mestrado em educação, pois esse caminho permite compreender melhor as escolhas, direcionamentos, desdobramentos e nossa compreensão teórica/metodológica. Tal apresentação é importante para compreender os desdobramentos que permitiram novos/outros questionamentos, incursões em aprofundamento em realidades que se desvelaram potentes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Assim sendo, nosso ponto de partida acontece logo no início da graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Espírito Santo, no

segundo semestre do ano de 2008, quando tive a oportunidade de entrar como bolsista de iniciação científica em um grupo de pesquisa que trabalhava com a Educação Especial e suas áreas de contato, como a de formação de professores, políticas públicas de Educação Especial e gestão educacional. Atualmente, o grupo de pesquisa se chama “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas”, e é coordenado pela professora Denise Meyrelles de Jesus. Durante esse momento da graduação, fomos percebendo as potencialidades do aluno público-alvo da Educação Especial e seu direito de ser escolarizado em uma modalidade de ensino que perpassa transversalmente a Educação Básica, o Ensino Superior e modalidades, como EJA e Educação do Campo.

Ao final da graduação, desenvolvemos um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) durante os anos de 2012/2013, com o título “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”, que buscava desvelar como vinha se dando as Interfaces. Os gestores da Educação Especial responderam a um questionário semiestruturado que buscava levantar dados sobre o público-alvo da Educação Especial nas áreas do campo nos municípios em que atuavam. Por sua vez, um outro conjunto de dados nos permitiu chamar a atenção, quantitativamente, para um número expressivo de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na escola em áreas rurais. Tais dados nos permitiram, em diálogo com os conceitos da “sociologia das ausências”<sup>1</sup>, de Boaventura de Sousa Santos (2006), compreender que as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo possuía muitas experiências invisibilizadas e tinha um viés de educação pensada apenas para o aluno público-alvo da Educação Especial que passava pelo processo de escolarização nas escolas da cidade. A pesquisa fez perceber que tais alunos se encontram também nas escolas em áreas rurais, mas que “ainda-não” (SANTOS, 2006) estavam sendo percebidos em suas especificidades locais em seus processos de ensino próprios constitutivos de uma Educação do Campo pensada para os alunos oriundos do Campo.

<sup>1</sup> Discorreremos sobre “sociologia das ausências e das emergências” no tópico específico sobre Boaventura de Sousa Santos, nosso referencial teórico.

Em um segundo momento, buscando dar continuidade à temática, ingressei no curso de Mestrado em Educação que se iniciou em 2014. Nesse contexto, com a pesquisa, intitulada “Realidades em Contato: construindo uma Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo”, finalizada no primeiro semestre de 2016, nos aproximamos das pesquisas sobre a Educação Especial e a Educação do Campo realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) nos anos de 2006 a 2014. Em nossa análise, ficou evidenciada uma invisibilização/silenciamento tanto com aqueles que se debruçavam sobre a Educação Especial quanto para aqueles que estudaram a Educação do Campo, pois nesse período apenas uma pesquisa buscou problematizar o aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo: o trabalho de Ponzio (2009), em uma aproximação sobre as Interfaces que deu foco na formação de professores em uma área rural no município de Guarapari.

Caiado e Meletti (2011) já haviam anunciado um silenciamento nas pesquisas acadêmicas sobre a Interface, quando analisaram 20 anos do GT 15, grupo de trabalho responsável pelas pesquisas da Educação Especial no encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e não encontraram nenhum artigo escrito submetido ao encontro que levasse em consideração essa temática. O silenciamento no âmbito do PPGE/Ufes, hoje atualizando as buscas para mais três anos e englobando o primeiro semestre de 2018, ainda é presente: apenas uma pesquisa foi acrescentada para além daquela, de Ponzio (2009), e foi realizada por nós, no curso de mestrado.

A constatação desse silenciamento foi algo que preocupou o autor, pesquisador e profissional da educação, pois sabia que na Educação do Campo existe uma percepção do senso comum que coloca o sujeito com deficiência e aquele que se constitui sujeito do campo como um sujeito para o qual “[...] não é necessário nem letras nem competência para mexer na enxada ou cuidar do gado” (PIRES, 2012, p. 13). Ou seja, para aqueles que se encontram no campo, um processo de escolarização que busque efetivar o direito à educação nessas realidades não se torna interessante, mas se torna algo de segundo plano; pois, para o senso comum, aqueles que trabalham no campo não necessitariam um aprofundamento escolar para a dita “labuta”. Ao mesmo tempo, se refletimos

sobre a criança ou o adulto que possui algum tipo de deficiência, a inferiorização que já se encontra como estigma ao trabalhador do campo de não precisar de escolarização é muito maior para a pessoa com deficiência, pois, além do estigma que sofrem por serem considerados alunos que não são capazes de aprender, a ideia de que não é necessário o convívio com o trabalho existe, aumentando o seu estigma. Nesse sentido, concordamos com a hipótese de uma “dupla exclusão”, de Caiado e Meletti (2011), tanto do público-alvo da Educação Especial quanto daquele que não é público-alvo, excluído dos seus processos de escolarização das realidades do campo.

Assim sendo, buscamos fazer avançar em nossa dissertação a compreensão do porquê desse silenciamento, a partir da análise das produções acadêmicas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo nos anos de 2006 a 2014, mediante a análise dos trabalhos produzidos (dissertações e teses) na área da Educação Especial e da Educação do Campo, levantando pistas que nos apontaram para as Interfaces Educação do Campo e Educação Especial e no vislumbre para o que Santos (2006) denomina por “zonas de contato” que percebemos existir entre as realidades dessas duas áreas.

Para nossa dissertação fizemos uma aproximação com a cartografia simbólica<sup>2</sup> de Boaventura de Sousa Santos (2011a). Tivemos o interesse de (des)territorializar e (re)territorializar pensamentos hegemônicos que faziam com que a Educação do Campo e a Educação Especial não se enxergassem como se uma estivesse dentro da outra. Nesse sentido, para além de analisar as produções acadêmicas, fomos ao encontro dos seus autores, que nos permitiram a ampliação da dimensão de suas pesquisas para compreender o que se encontrava para além do texto escrito; novos/outros olhares que permitiam desvelar pistas sobre a Interface, mas que não foram tematizados em seus relatórios de pesquisa. Buscamos superar os textos acadêmicos e a centralidade discursiva presente nas suas dissertações e teses.

As pistas conferidas nos resultados de nossa dissertação de mestrado permitiram compreender que existiam mecanismos de “produções de não

2 Ver tópico sobre Boaventura de Sousa Santos.

existência” que invisibilizavam as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo em suas pesquisas. Com outros autores, percebemos pistas embrionárias de Interfaces que aconteciam em suas realidades no momento em que as memórias emergiam, e no processo de retomar em nossas conversas suas pesquisas se reaproximaram com um outro/novo olhar sobre elas, quando inseríamos a Educação do Campo ou Educação Especial como foco. Também percebemos as Interfaces se constituindo dentro da realidade municipal de um dos autores que se encontrava no papel de gestor depois de terminar o seu mestrado.

Em meio aos nossos resultados, algo embrionário emergiu e nos fez perceber a importância de se pensar a produção acadêmica sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Começamos a entender a importância de uma aproximação ainda maior, e, por sua vez, um aprofundamento para além do que havia sido realizado na pesquisa do mestrado; começamos a contemplar a ideia de que, para além de a produção acadêmica nos parece escassa, ela ainda se encontrava em um lugar igualmente invisibilizado até mesmo por aqueles que produzem conhecimento sobre, pois existe a dificuldade de nós, que pesquisamos a área, encontrarmos as pesquisas de nossos pares. Também nos perguntávamos: que Interfaces são essas que estávamos produzindo discursivamente dentro de nossas pesquisas? Quais pistas de embriões de saberes e fazeres emergiam como potencialidades dentro da produção de conhecimento, que poderiam nos apresentar novas/outras práticas de pensar o público-alvo da Educação Especial nos espaços do campo, com vista a romper com a hegemonia do urbano em detrimento ao campo, pensando a Educação Especial? O que esses autores poderiam nos apresentar para além do conhecimento apresentado por eles dentro de suas dissertações e teses?

Nesse contexto, emergiu a possibilidade de ampliação do que fomos concebendo em nossa pesquisa de mestrado por meio desta tese. Trabalhamos com a importância de pensar como essas produções discursivas provocam o desvelamento e a emergência de novas formas de construção de conhecimento e práticas locais que ajudam a pensar um discurso próprio das Interfaces Educação do Campo e Educação Especial. Como essas Interfaces vem sendo construídas por aqueles que produzem conhecimento, levando em conta a

multiplicidade de ideias sobre o que é campo e o que é rural, nas mais diferenciadas regiões em que a Interface foi estudada no Brasil?

Com isso, o elemento que nos ajuda a pensar as Interfaces Educação Especial e a Educação do Campo encontra-se atrelado especialmente àqueles que produziram conhecimento no âmbito da academia sobre as Interfaces. Tal elemento fez com que percebêssemos quais especificidades de Educação do Campo foram estudadas nos mais diferentes contextos, quais diferentes discursos são produzidos e nos ajudam a aprofundar a própria definição de campo para além do que os documentos educacionais descrevem. Ao mesmo tempo, compreendemos quais especificidades de Educação Especial foram estudadas, como interagem em Interfaces com a Educação do Campo, compondo, por sua vez, diferentes formas de se pensar as Interfaces entre essas duas modalidades. Apontando para as pesquisas, nos perguntamos: quais Interfaces Educação do Campo e Educação Especial emergiram e suas pesquisas nos desvelaram? O que seria uma Interface entre as modalidades? Dada a diversidade e diferença que essas modalidades evocam, não seria possível pensar em Interfaces, ao invés do singular, como é colocando na letra das políticas sobre educação? Pois, como foi escrito anteriormente, quando olhamos aos documentos direcionadores oficiais, o conceito do discurso de Interfaces entre essas duas modalidades é apresentado de forma genérica, estanque, de uma forma que não contempla a diversidade e diferença que emerge dentro dessas duas modalidades em Interfaces. Isso não nos permite visualizar os rebatimentos locais sobre a temática em sua materialização no chão da escola, suas políticas construídas, as ressignificações das legislações em âmbito local, as tensões e possibilidades.

Com estes questionamentos, fez-se interessante entender os discursos produzidos tanto por aqueles que produzem conhecimento sobre as Interfaces no âmbito científico dentro da academia a partir de suas dissertações e teses, quanto no aprofundamento de seus discursos em encontros para entrevistas semiestruturadas com alguns dos autores da literatura sobre as interfaces, realizados em programas de pós-graduação stricto sensu das Universidades em âmbito nacional. A contribuição acadêmica se deu quanto ao entendimento dos processos históricos e sociais que os levaram a considerar pistas sobre o

conceito do que seriam as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nos diferentes lugares pesquisados.

A partir do exposto, um conceito fundante que nos proporcionou a imersão em nossa trajetória de pesquisa para esta tese consiste na natureza metodológica da cartografia simbólica de Boaventura de Sousa Santos (2011a). Essa cartografia simbólica, que nos ajudou em nossa pesquisa de dissertação, aparece no contexto de nossa tese quando entendemos que os discursos construídos nos trabalhos acadêmicos e, posteriormente, no encontro com os próprios pesquisadores são como mapas simbólicos que buscam criar diferentes territórios discursivos. Assim, dispomos de diferentes mapas simbólicos, e cada um deles possui suas formas de representação discursivas de Educação do Campo, de Educação Especial e das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Seguindo esse raciocínio, os territórios compostos por esses mapas simbólicos podem se fechar entre si, e por mais que suas fronteiras tangenciem outros mapas simbólicos que produzem outros saberes e fazeres que poderiam dialogar e se potencializar, existem mecanismos hegemônicos de silenciamento desenvolvidos por uma noção de produção de conhecimento que invisibiliza, produz sua não-existência, silencia outras formas de produção de conhecimento que não sejam aquelas produzidas pelos países do norte. Neste caso, essas significações se pautam em pensar o urbano como hegemônico, produtor de conhecimento, e o campo com seu estigma de atrasado, em comparação à cidade. Nessa própria lógica de produção, não sendo credível, busca-se a todo momento se aproximar do crivo de uma produção científica que não traduz em um “objeto de cuidado” os anseios produzidos pelas nossas realidades locais e reforça a opressão e invisibilidade das populações que representam a temática.

Em nossa tese, buscamos trabalhar com o que Santos denomina “Epistemologias do Sul”: o resgate do status de legitimidade do que é produzido como ciência e práticas locais de saberes e fazeres nos países colonizados. O que nos interessa nesta tese é propor um movimento que promova o diálogo entre os vários saberes, pois reconhecemos, nesse diálogo localizado, a potência em avançar nas lutas sociais a que essas epistemologias silenciadas se encontram vinculadas. Queremos criar inteligibilidade, tratando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo como uma heterogeneidade que

possibilite fortificar as realidades invisibilizadas e superar suas contradições secundárias, que são as contradições existentes no seio do povo que os dicotomiza e lhes retira a força. Nessas questões reconhecemos o “trabalho de tradução” (SANTOS, 2006) como um procedimento que visa criar inteligibilidade recíproca entre esses saberes locais e nos permite avançar e desvelar esse conhecimento até então silenciado.

Pensando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e sua produção de conhecimento, entendemos que ela constitui um conhecimento fragmentado – pode-se assim pois, apesar de existirem no meio acadêmico, os conhecimentos produzidos não se encontram, estão dispersos nas mais diversas regiões do Brasil, sendo este o mesmo conhecimento acadêmico que também traduz um conhecimento local; essa dificuldade demonstra ser um empecilho. Assim, aproximar esses mapas simbólicos permite reorganizar e reconhecer sua diversidade dos saberes e fazeres produzidos, e neste encontro visibilizar seus discursos que remetem a uma realidade educacional tangível que agregue as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Os diferentes mapas simbólicos criados e reorganizados a partir de nossa própria percepção cartográfica também são entendidos como subsídios que provocam a prática social dentro da realidade de que os próprios sujeitos participam. Assim, outros mapas simbólicos são criados e ressignificados quando, a partir da análise da literatura sobre as Interfaces, vamos até os autores e, de posse de suas pesquisas e de outras considerações construídas a partir da leitura aprofundada das dissertações e teses, os tomamos como colaboradores no ato de pensarmos juntos projetos dessas Interfaces que afloram nas diversas realidades locais do Brasil.

Nosso papel nesse íterim será de reconhecer a especificidade desses mapas simbólicos e realizar um “trabalho de tradução” entre os diferentes mapas simbólicos construídos e posteriormente criar nossos próprios mapas que busquem (des)territorializar, e (re)territorializar, com vistas a uma inteligibilidade cosmopolita. Isso significa buscar visibilizar as diversas experiências que se deram sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo desenvolvidas no Brasil, reconhecer suas especificidades e vislumbrar seus pontos de interseção, visando ampliar suas potências sem criar hierarquizações entre os discursos.

Em síntese, a tese que buscamos defender/construir no decorrer deste texto versa sobre a concepção de dois movimentos: o primeiro diz respeito ao que buscamos assumir, de que não existe uma Interface Educação Especial e Educação do Campo, e sim Interfaces, no plural, pois as realidades locais são diversificadas, e que é impossível pensar um tom único para a Educação Especial na Educação do Campo ou a Educação do Campo na Educação Especial. O segundo movimento que defendemos é que existem epistemologias dominantes que contribuem para a exclusão e desigualdade do público-alvo da Educação Especial do Campo, e para subverter essa lógica é necessário reconhecer a existência de epistemologias das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo para desterritorializar práticas coloniais ao mesmo tempo que torna possível a religação desses saberes invisibilizados, fragmentados e desconectados.

Assim, temos como objetivo geral analisar diferentes discursos sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. A partir desse objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- Compor e analisar mapas simbólicos construídos sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, o cenário do fluxo dos dados censitários levantados nos anos de 2009, 2012, 2015, 2018 e que contará com o quantitativo de escolas localizadas em áreas rurais e que apresentem recursos específicos para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, assim como o número de matrículas desse público-alvo na educação básica em áreas rurais;
- Reconhecer os mapas simbólicos construídos sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo a partir das 41 dissertações e teses desenvolvidas em âmbito nacional;
- Analisar os mapas simbólicos e reconhecer os elementos que apontam para os conceitos que os autores colocam sobre a Educação do Campo e Educação Especial separadamente, sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nos textos construídos, bem como as tensões e possibilidades evidenciadas nos relatórios de pesquisa;

- Compreender e analisar, em um reencontro com cinco autores, os rebatimentos de seus mapas simbólicos na realidade educacional que diz respeito às Interfaces, e explorar para além de suas produções científicas embriões de saberes e fazeres que emergiram, mas não foram contemplados na escrita científica, e como esses movimentos podem vir a produzir outros mapas simbólicos que apontem para novas práticas sociais nos ambientes estudados;
- Realizar o trabalho de tradução na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos e evidenciar as diferentes epistemologias presentes entre os diferentes mapas simbólicos produzidos, procurando visibilizar “zonas de contato” entre os mais diferentes discursos que constituem as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Para além desse momento introdutório, nossa tese conta com 5 capítulos mais as considerações finais do estudo. Abordaremos a seguir uma síntese de cada capítulo.

O capítulo 1 refere-se aos principais direcionamentos do pensamento de nosso referencial teórico, Boaventura de Sousa Santos, oferece a compreensão das relações de invisibilização de certos conhecimentos em detrimento de outros, e modos de superação que contribuem para que esses silenciamentos sejam superados. Esse estudo é importante para a construção de nosso trabalho, pois analisamos nessa tese duas áreas que são invisibilizadas dentro do sistema educacional. Assim, trabalharemos conceitos como o procedimento sociológico das “sociologias das ausências e das emergências”. Isso nos permitirá criar zonas de inteligibilidade entre as práticas produzidas nos diferentes grupos que trabalham a Interface Educação Especial e a Educação do Campo com o propósito de potencializar e criar zonas de contato entre esses grupos.

No capítulo 2, evidenciaremos os princípios de nossa natureza metodológica da cartografia simbólica de Boaventura de Sousa Santos e os elementos que servirão de ferramentas para desenhar nosso mapa e suas múltiplas fronteiras das Interfaces que se entrecruzam e formam o discurso das

Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nas mais diferentes realidades que as perpassam.

Em nosso capítulo 3, traremos da apresentação e discussão dos dados censitários dos anos 2009, 2012, 2015 e 2018. Levando em conta esses anos, levantaremos o número de escolas da cidade e do campo no Brasil organizadas por regiões. Esses dados terão como foco as escolas nas dependências administrativas estadual e municipal em contraste com urbano, rural e por localização diferenciada (áreas de assentamento, territórios indígenas, e territórios quilombolas), o quantitativo de escolas que possuem materiais específicos para atender o público dessas localizações diferenciadas, número de escolas que ofertam Atendimento Educacional Especializado (AEE), se possuem salas de recursos multifuncionais; também evidenciaremos os números de fechamento de escolas durante esse período de tempo adotado. Incluiremos ainda os dados de matrículas do público-alvo da Educação Especial em sala regular de ensino, que recebem o AEE, divididos por especificidade de suas tipologias e por localização diferenciada de sua localização (cidade e campo).

No capítulo 4, traremos a análise e discussão das 41 dissertações e teses elencados em nosso estudo que versam especificamente sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Nesse capítulo, teremos como objetivo abordar as discussões que essas pesquisas buscaram trabalhar; nos aproximaremos de suas principais características, objetos de estudo, metodologia, referenciais teóricos. Trabalharemos essas pesquisas como narrativas que nos ajudam a desvelar como vem sendo pensadas especificamente a Educação do Campo, a Educação Especial, e como as Interfaces foi sendo desvelada. Construiremos eixos que se configuram com as primeiras zonas de contato que subsidiaram problematizar as Interfaces, suas possibilidades, limites e tensões no momento do reencontro com os autores.

O capítulo 5 se constitui na análise e discussão dos novos mapas simbólicos criados a partir do reencontro com 5 autores em uma entrevista semiestruturada. Tal diálogo está imbricado com os dados oficiais do censo escolar, ao mesmo tempo que traremos seus próprios textos acadêmicos com o objetivo de uma ampliação daquilo que já foi desenvolvido no âmbito da pesquisa de cada autor eleito. Trabalhamos cinco eixos que compõem nosso instrumento

de pesquisa para a entrevista, e fizemos um “trabalho de tradução” entre os novos elementos que os autores nos trouxeram e o que já levantamos na análise de dissertações e teses.

Nas considerações finais, traremos fios condutores para se pensar as diversas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Revisitando zonas de inteligibilidades entre esses diferentes saberes, formando nosso próprio mapa simbólico sobre a temática e de como os saberes anteriormente desconectados e fragmentados adquirem um novo/outro olhar quando religados a suas latências e potências no trato com a produção científica, quando ela adquire o escopo de inteligibilidade recíproca dentro de uma ecologia de saberes. Para além disso, retomamos as principais discussões de nosso estudo e apontamos proposições para tornar possível uma epistemologia das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo a partir da tese considerada neste estudo.

## **1. O PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

No presente capítulo, buscaremos trazer elementos do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para pensar o conhecimento científico, o vislumbre de sua teoria na emergência de práticas locais e práticas de superação e desvelamento de conhecimento que antes eram invisibilizadas por conta de uma forma de produção científica que produz “inexistências” ao ponto de desacreditá-las e excluí-las. Tratamos por “inexistências” a definição que Santos nos coloca:

O não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. (SANTOS, 2007b, p. 71)

Ao seu turno, este autor nos permite perceber a diferença e a inclusão escolar como algo crível, perpassado de ações que tomam a escola como “objeto de cuidado” (SANTOS, 2007b) por aqueles que ali atuam; também nos colocam em posição de avançar no desvelamento, ao passo de tornar o conhecimento ali produzido legitimado e reconhecido. Buscamos assim problematizar a partir de sua teorização e ter um olhar apurado para as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Entendemos que suas lentes nos permitem focar as Interfaces entre essas duas modalidades em busca de embriões que poderão trazer novas epistemologias possíveis a partir de seu desvelamento.

### **1.1. O pensamento abissal**

Existe hoje (e continuará persistindo) uma tensão que gera avanços e retrocessos no reconhecimento tanto da Educação do Campo quanto da Educação Especial como sendo algo tangível que efetive o acesso, a qualidade e a permanência em um sistema escolar público, com embasamento em uma perspectiva de uma educação para todos em diferentes realidades que compõem o nosso país. Por sua vez, tal tensão sempre buscou deslegitimar o

“outro”; esse ato cria uma “linha abissal” que se encontra dentro do que o autor chama de “pensamento abissal”. Santos diz que o pensamento moderno atual é um pensamento abissal, e o define como:

Sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade. (SANTOS, 2007a, p. 3)

A partir de Santos (2007a), também entendemos que existem diferentes graus de exclusão, o autor nos escreve que dentro linha abissal existem aqueles que transitam entre “deste lado da linha” e “o outro lado da linha”. Assim, em determinados momentos alguns grupos sociais são invisibilizados com suas não existências produzidas, gerando sua presença no “outro lado da linha”, criando “exclusões abissais”, e em outros momentos transitam para “deste lado da linha” por conta da visibilidade de suas conquistas que se deram a partir de muito investimento em suas lutas sociais. Porém, o reconhecimento desses grupos sociais é sempre muito frágil: mesmo atravessando a linha ainda estão sujeitos a outros níveis de exclusão, provocando a “exclusão não abissal”.

Santos (2018a) ainda complementa nos dizendo que na linha abissal existem “dois mundos de dominação o metropolitano e o colonial” (p.48). Na linha abissal existe o “nós” (o lado metropolitano) que são reconhecidos como integralmente humanos e o “eles” (lado colonial) onde os sujeitos vistos como não totalmente humanos. A manutenção das “exclusões abissais” é feita a partir da apropriação violenta das vidas e os recursos (p.49).

Assim, entendemos a Educação Especial e a Educação do Campo como sendo aqueles que estão em constante trânsito entre os dois lados da linha. Primeiramente essas modalidades são a materialização de um processo histórico de lutas contra a invisibilização de seus sujeitos ao direito à educação (exclusão abissal) presente em períodos históricos em que eram excluídos da sociedade. As pessoas com deficiência por muito tempo não eram vistas como sujeitos que deviam estar incluídos na sociedade pela sua deficiência. Ao seu turno os sujeitos oriundos do campo também eram vistos como sendo inferiores sempre destituídos de sua humanidade por conta de sua realidade rural que era

vista como inferior. Ambos os grupos nesse contexto estavam inseridos no lado colonial da linha. Ao atravessar a linha, mesmos presentes como modalidades de ensino e tendo um escopo de direitos conquistados, ainda haverá mecanismos hegemônicos que buscarão deslegitimá-las e sempre estarão em ação (exclusão não abissal). Tal entendimento se vale das fragilidades, das políticas públicas que são pensadas para essas duas modalidades; mesmo quando existem movimentos que culminam em avanços fomentados por aqueles que buscam visibilizar essas realidades, uma ação com maior força acaba por suprimir esses avanços, que dão lugar a retrocessos que possuem poucas justificativas para acontecer (BAPTISTA, 2015). Como exemplo, podemos chamar a atenção para o fechamento das escolas do campo no estudo realizados por nós (ANJOS, 2016), no qual buscamos levantar o quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas em áreas rurais de 2010 até 2015 no Brasil. A cada ano o número de matrículas era crescente, isso nos permitiu refletir que o aumento minimamente contribuiria para a manutenção de escolas nessas localidades rurais – o que não aconteceu. Nesse período, 11.800 escolas rurais foram fechadas, permitindo-nos entender que o “pensamento abissal” possui mecanismos que efetivam as “exclusões abissais” e “não abissais”.

Nesse fluxo, por mais que essa “linha abissal” tenha seus próprios mecanismos de efetivar a manutenção dos sujeitos da exclusão, podemos empreender novos/outros caminhos que levem à superação da produção de inexistências. Um desses caminhos é acreditar que são possíveis ações que visibilizam, pois, se pensarmos que em um dado momento histórico era considerado utópico ter alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas comuns (e hoje se encontram não só matriculados, mas também presentes, compondo o alunado da Educação do Campo), isso nos diz que “se hoje fazem parte da realidade, é porque se acreditou no que era da ordem do possível” (MONTICELLI, 2014, p. 25).

Nesse sentido, é por isso que, quando falamos das tensões que geram avanços e retrocessos que acabam ordenando a manutenção da linha abissal, notamos que aos poucos, a partir dos grupos que militam em prol de uma educação de qualidade para a Educação do Campo e Educação Especial, mesmo sendo em ações tão localizadas e invisibilizadas, pistas de embriões de

possibilidades (SANTOS, 2007b) nos fazem acreditar no desvelamento de novos saberes, novas práticas escolares, em uma educação inclusiva que contribua para que haja novas perspectivas que ainda não percebemos, mas que se encontram presentes nas realidades educacionais.

## **1.2. Desigualdade e exclusão mútua**

Neste item, chamaremos a atenção para a desigualdade e exclusão a partir do que entende Santos e como entendemos que a Educação Especial e a Educação do Campo – quando se encontram fechadas em si mesmas, em suas próprias centralidades discursivas – não abrem espaços para novas possibilidades ou permitem efetivar o vislumbre de Interfaces entre elas. Notamos que esse sistema de desigualdade e exclusão acaba por reproduzir uma forma mútua de não percepção e invisibilização.

Atualmente, temos concebido a igualdade, a liberdade e a cidadania como sendo emancipatórias da vida social (SANTOS, 2010); sob essa ótica, a desigualdade e a exclusão são colocadas em nossa sociedade como uma exceção, e existe uma política social legitimada que busca meios de minimizar tanto uma quanto outra. Quando este autor nos propõe que a sociedade é reduzida ao desenvolvimento capitalista, contradições passam a existir entre a emancipação social, que motiva igualdade e integração social, e a de regulação, que gesta a desigualdade e a exclusão.

Entende-se então que o sistema de desigualdade e exclusão é hierarquizado: para o lado da desigualdade temos a integração social, mas quem está nele está abaixo na hierarquia do sistema; como sua presença é indispensável para se manter a desigualdade, ele ainda se encontra dentro desse sistema de pertencimento. Por sua vez, no sistema de exclusão o pertencimento se encontra da maneira em que se é excluído.

Santos relata que Marx é um dos maiores teorizadores da desigualdade, e define que é no movimento entre capital e trabalho que a desigualdade aparece, assentada na relação de classes que culmina na exploração da classe proletária. Pelo lado da exclusão, Foucault é considerado por Santos um dos principais teóricos que tematiza sobre a exclusão, sendo que o sistema de exclusão é considerado um fenômeno cultural e social. A cultura, por meio de

um discurso de verdade, nada mais é que a própria relação do homem que fundamenta sua relação com a verdade a partir de sua vontade histórica pela verdade. Esse discurso sobre a verdade funda nossas práticas econômicas, a moral, a literatura, que se pautam em discursos exteriores, embasados na sociologia, psicologia, psiquiatria, medicina. Desta forma, através da cultura e seus discursos de verdade, cria-se e rejeita-se o interdito (SANTOS, 2010).

Todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a loucura, o crime, a delinquência ou a orientação sexual. Através das ciências humanas, transformadas em disciplinas, cria-se um enorme dispositivo de normalização que, como tal, é simultaneamente qualificador e desqualificador. A desqualificação como louco e como criminoso consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão. A exclusão da normalidade é traduzida em regras jurídicas que vincam, elas próprias, a exclusão. Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. (SANTOS, 2010, p. 281)

Por esse viés, podemos pensar a Educação Especial e a Educação do Campo incluídas dentro desse sistema de desigualdade e exclusão. A pessoa com deficiência sempre foi relegada a ser excluída pela sua deficiência, desqualificada a partir de sua diferença, não centrada em um tipo de normalidade pensada pelo discurso de verdade criado por determinados grupos; ela se encontra excluída. Ao mesmo tempo, se pensarmos no mesmo sistema de desigualdade, ela não tem a força produtiva de gerar capital; logo, o aluno público-alvo da Educação Especial se encontra tanto abaixo no sistema de desigualdade quanto excluído.

Quando nos encontramos com o movimento histórico da Educação Especial, Effgen (2017), em sua tese, nos mostra o percurso da constituição que se deu a partir da área médica no século XVI: percebemos que havia aquele que legitimava quem estaria incluído ou excluído da sociedade, o apto e o não apto. Ao seu turno, Kassar (2011) nos mostra que a relação com o sistema de desigualdades, levando em conta capital e trabalho, se dá no movimento de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. A partir da Implementação do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973, foram convidados como assessores técnicos os norte-americanos James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte, e David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois (KASSAR, 2011). Na época, o

discurso sobre educação no Brasil era de formação de recursos humanos, que contribuiria para o desenvolvimento do país. Desta forma, James J. Gallagher defendia que o custo de uma pessoa com deficiência, apesar de ser maior recebendo educação do que internada em uma instituição, compensava o investimento, pois essa pessoa contribuiria em benefício econômico para o Estado.

Hoje, quando encontramos os alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, acompanhamos os processos de políticas públicas, formação de professores, financiamento (VICTOR; OLIVEIRA, 2016; VICTOR; VIEIRA; OLIVEIRA, 2016); apesar de muitas possibilidades estarem presentes nestas realidades, continuamos a entender que ainda essa relação da desigualdade e exclusão se mantém presente na escolarização desses alunos.

Nessa perspectiva, na Educação do Campo também se manifestam a desigualdade e a exclusão. Da mesma forma, quando nos aproximamos da história dos movimentos e lutas que culminaram em pensar a Educação do Campo para a pessoa oriunda de áreas rurais, entendemos que elas até antes das últimas três décadas do século XX foram excluídas de sua escolarização, pois era negado esse direito para aqueles que trabalhavam com a terra (QUEIROZ, 2011). Mesmo os alunos tendo sido incluídos no sistema de ensino através das lutas que movimentaram a Educação do Campo como direito a partir da década de 1970, as políticas que se materializaram continuam precárias ainda hoje e mecanismos de manutenção da desigualdade e exclusão continuam presentes nessa realidade da Educação do Campo, como nos relatam Pássaro, Albuquerque e Pássaro (2016, p. 14):

Considerando a existência e funcionamento de escolas em condições precárias, como foi diagnosticado, constata-se que o poder público tem sido omissos à tarefa de oferta de educação pública e de qualidade a todos os sujeitos. E que há uma discriminação pontualmente agravada em relação às escolas que estão situadas dentro dos assentamentos.

Pensando o sistema de desigualdade e exclusão e a Educação Especial e do Campo como pertencentes a essa abordagem que Santos (2010) nos aponta, também é importante chamar a atenção para a mútua relação de se pensar o sistema de desigualdade e exclusão quando objetivamos a aproximação dessas duas áreas em Interface. O que se deseja apontar com

essa consideração é que a desigualdade e a exclusão mútua existem entre essas duas áreas de conhecimento. Essa relação mútua nos ajuda a compreender o porquê de as Interfaces ainda serem invisibilizada no que tange à produção de conhecimentos dentro da academia.

Não se trata neste momento de culpabilizar movimentos sociais nem os pesquisadores de ambas as áreas – nosso objetivo não é apontar as lacunas em tom de denúncia. Nossa contribuição em reflexão, utilizando as lentes de Santos, significa dizer que houve hierarquias dentre as demandas da Educação Especial e a Educação do Campo que fizeram com que os alunos público-alvo da Educação Especial nas realidades do campo se encontrassem abaixo na hierarquia dessas demandas; por sua vez, estar abaixo acabou por excluí-los. Uma, não percebendo a outra, efetivou o “sistema de desigualdade e exclusão mútua”.

No campo social, tiveram sempre que se defrontar com os movimentos anti-capitalistas, socialistas, com as suas propostas de radical igualdade e inclusão. Todos estes movimentos tenderam a centrar-se numa forma privilegiada de desigualdade ou de exclusão, deixando as outras actuar livremente. Esta concentração assentou quase sempre na ideia de que, entre as diferentes formas de desigualdade e de exclusão, haveria uma, principal, e, de tal modo que o ataque dirigido a ela acabaria por se repercutir nas demais. (SANTOS, 2010, p. 282)

Mas, para pensar a superação da “desigualdade e exclusão mútua”, direcionamentos são trazidos por Santos (2010, p. 286) quando ele nos aponta que

Estamos hoje a assistir à possibilidade de globalização a partir de baixo, ao que designo por nova forma de cosmopolitismo, coligações transnacionais de grupos sociais vitimizados pelos sistemas de desigualdade e de exclusão, estabelecendo redes entre associações locais, nacionais e transnacionais como meio mais eficaz de luta pelos seus interesses igualitários e identitários contra a lógica da globalização capitalista. (SANTOS, 1999, p. 58)

Acreditamos que evidenciar via o olhar que desvela as experiências e zonas de contato, e realizando o trabalho de tradução, pensado pela sociologia das ausências e emergências, contribuirá para que possamos subverter essa lógica da “desigualdade e exclusão mútua”, colocando a Interface em centralidade em um discurso próprio, que ajude a produzir novos mapas que permitam trabalharmos com as áreas de conhecimento e grupos sociais que

lutam por essas duas áreas sem construção hierarquizada dos discursos entre os sujeitos.

### **1.3. Visibilização de novas epistemologias: a sociologia das ausências, sociologia das emergências.**

A partir de Santos (2007a) passamos a entender que existe uma racionalidade que só é crível e legitimada quando, a partir de um pensamento que a torna hierarquicamente mais baixa, evidencia a sua desigualdade ao mesmo tempo em que a exclui das possibilidades que são pensadas apenas por aqueles que se encontram acima na hierarquia da produção de conhecimento, da predominância das práticas culturais e sociais de determinados grupos que representam uma dada elite. Assim, temos os invisibilizados, aqueles em que a produção de não existência se encontra tão fortemente enraizada em mecanismos que propõem sua manutenção, que, para eles, nada mais é possível – são desacreditados quanto às experiências que produzem.

Santos (2006, p. 779) acredita que, mesmo críticas sendo feitas ao atual modelo de racionalidade ocidental dominante, por mais que busquem pensar em novas alternativas, elas continuam a “reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito”.

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativas que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. (SANTOS, 2006, p. 780)

Pensar uma outra racionalidade é necessário e nos ajuda a conseguir desvelar experiências sociais que propiciem uma efetiva relação das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Refletir sobre as formações discursivas que nos ajudam a compreender o que realmente dizem essas múltiplas Interfaces que estão sendo pensadas na realidade nacional, em

diversas regiões do Brasil, nos ajuda a evitar propor formas de exclusão de outras experiências que, em nossa tese, temos o interesse de credibilizar e considerar como potentes em um movimento que permita o reconhecimento da Interface.

Assim sendo, Santos (2006) denomina de razão indolente o modelo de racionalidade dominante que se tem atualmente, tanto na produção de conhecimento quanto nas práticas cotidianas representadas pela sociedade moderna atual. Por sua vez, o modelo de racionalidade que ele propõe e que tem por objetivo desvelar práticas e saberes invisibilizados é denominado de razão cosmopolita. Dentro desse modelo de razão cosmopolita, três procedimentos sociológicos são fundados pelo autor: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução (o trabalho de tradução será trabalhado em tópico próprio).

Primeiramente é interessante apresentar o que Santos nomeia “razão indolente”, e como ela se torna uma razão que ajuda na produção de não existências. A razão indolente, segundo o autor, possui três pontos de partida. O primeiro deles consiste em colocar a compreensão de mundo em muito mais do que a compreensão que a visão ocidental tem do mundo. O segundo ponto é que as relações de poder social criadas e legitimadas têm a ver com as concepções de tempo e temporalidade. O terceiro ponto colocado é que a concepção ocidental de mundo, de sua racionalidade, se encontra centrada na ideia de contrair o presente e expandir o futuro. Contraindo o presente transforma a noção de tempo de uma realidade social em algo efêmero, por sua vez ficando preso em um instante entre o passado e o futuro; a partir da concepção linear de tempo, o futuro se encontra expandido indefinidamente. O presente, sendo fugaz, não é percebido, e fica preso na noção de que o futuro sempre será melhor, mas este nunca se torna presente (SANTOS, 2006).

Quando Santos nos aponta essa crítica, podemos entender como se dão a Educação Especial e a Educação do Campo em Interfaces. Se concebermos essas duas áreas em Interfaces a partir da visão de uma certa racionalidade ocidental, ambas ficarão invisibilizadas e presas no futuro expandido infinitamente. A visão ocidental de mundo regendo as experiências que não são, por essa razão, tidas como predominantes e importantes, tende a conceber outras realidades como sendo aquelas que não cabem no presente, deixando-

as para depois, para o futuro. A razão indolente, contraindo o presente e expandindo o futuro ao ponto de ele se tornar expandido indefinidamente, nunca vislumbrará experiências como as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, pois elas serão sempre jogadas para o futuro e nunca participarão desse presente.

A razão indolente é exercida a partir de quatro formas. A primeira delas é que ela é uma razão impotente: “aquela que não se exerce, porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria” (SANTOS, 2002, p. 239). A razão indolente também assume uma segunda forma, como razão arrogante “que não sente necessidade de exercer-se, porque se imagina incondicionalmente livre, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar sua própria liberdade” (SANTOS, 2002, p. 239). Em uma terceira forma é uma razão metonímica, pois tem por pressuposto reivindicar ser a única racionalidade e não procura ou reconhece outras formas de racionalidades. Por fim, ela é uma razão proléptica: não pensa o futuro, “porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (SANTOS, 2002, p. 239).

Essas quatro formas da razão indolente nos ajudam a pensar em nossa temática quando dialogamos com os percursos históricos sobre a Educação Especial e a Educação do Campo, suas políticas educacionais e como se materializam nas realidades locais para seu público-alvo. A razão que criticamos com a ajuda de Santos é impotente e arrogante, pois, em vez de pensar em outras/novas práticas que levem em conta a realidade do público-alvo da Educação Especial no campo, acaba por fechar escolas, oferece escolarização nas realidades urbanas ao invés das comunidades rurais onde reside o público-alvo; nada pode fazer para além do que é concebido pela condição ocidental capitalista, que só atribui credibilidade ao que é urbano e não campesino, aponta para o determinismo do agronegócio e não para as comunidades e suas relações alternativas de produção. A realidade se exerce como sendo proléptica e metonímica, pois para além de desacreditar outras experiências que podem ser potencializadoras, acredita que é uma razão, que, fechada em si mesma, é a única forma de produção de conhecimento e segue o seu próprio tempo linear de desenvolvimento, impedindo que sejam percebidas outras formas de conhecimento e outras temporalidades dentro das experiências que invisibiliza.

A história é evidenciada como tendo um só caminho, possuindo um único lado, contado por seus colonizadores. Essa razão se exerce como a mantenedora da única forma de escolarização tangível a ser pensada, “obcecada pela totalidade sob forma de ordem” (SANTOS, 2006, p. 782). Essa totalidade é aquela que é desenvolvida em e para a cidade e ocupa a totalidade única das formas de escolarização, impedindo que se criem práticas locais e que se considerem estas outras inferiores. A razão indolente reduz as experiências do mundo e o conduz; mesmo que aparentemente possa expandir as experiências a partir de uma noção globalizante, a expansão acontece a partir de suas próprias regras.

A razão cosmopolita que se propõe contrapor à razão indolente se responsabiliza em expandir o presente, fazendo com que se reconheçam os valores de uma experiência social que é inesgotável nas diversas realidades que se presentificam no mundo. Dessa forma, evita-se o desperdício de experiências silenciadas pela razão indolente. Nesse sentido, o autor nos convida, a partir do pensamento de uma racionalidade cosmopolita, a compreender as experiências de mundo a partir de procedimentos sociológicos, chamados “sociologia das ausências”, que fica responsável por expandir o presente e, por sua vez, com “a sociologia das emergências” contrair o futuro (SANTOS, 2002, p. 238).

A “sociologia das ausências” ajuda a compreender que não existe apenas uma forma de pensar as experiências do mundo; em vez de pensar em uma totalidade apenas, ela nos ajuda a perceber várias totalidades, e a partir dessa percepção entender que essas totalidades coexistem, não se hierarquizam, não se excluem. Também a partir da “sociologia das ausências” buscamos evidenciar a heterogeneidade dentro dessas totalidades, buscar novas formas de práticas e saberes que conferem vida própria para essas totalidades desveladas.

Quando apontamos para um “sistema de desigualdade e exclusão mútua”, assumimos a partir do pensamento de Boaventura de Sousa Santos as totalidades que evidenciamos em nossa tese, que são a Educação Especial e a Educação do Campo; elas não se percebem e dialogam por conta da razão indolente, mas, com a noção que busca superar as formas de racionalidade da razão indolente proposta por esse autor, essas duas áreas de conhecimento podem vir a se perceber entre si, na sua heterogeneidade que compõe essas totalidades, e propor “relações alternativas que tem estado ofuscado pelas dicotomias hegemônicas” (SANTOS, 2002, p. 245).

Santos (2002) nos diz que existem formas de invisibilização de diversas realidades que reduzem suas experiências, transformando-as em não críveis, assim as deslegitimando, tornando-as descartáveis e ininteligíveis. Essas produções de não-existência são distinguidas em cinco formas – o que ele chama de manifestações de uma “monocultura racional”, a saber: monocultura do saber e do rigor científico – esse modo de produção de não existência consiste em pensar apenas um único viés de ciência e uma única forma de cultura, que é gestada pela influência do colonizador em apontar aquilo que é legítimo, baseado em sua própria cultura e produção científica. Nessa forma de produção de não-existência, tudo aquilo que foge às formas de produção científica moderna e a cultura de qualidade estética hegemônica é excluído. Nega-se a cultura do outro que não se enquadra nessa hegemonia da monocultura de saberes tratados pelos países do Norte colonizador. Podemos evidenciar essa consideração da “monocultura do saber e do rigor” em aproximação com a Educação Especial e a Educação do Campo; mesmo essas áreas de produção científica/modalidades de ensino produzindo novas racionalidades que buscam o desenvolvimento científico e novas práticas no cotidiano da escola em que se encontram presentes ainda são levadas a centrar-se em si mesmas, não descobrindo outras totalidades heterogêneas que desvelem uma condição de diálogo entre si. É importante problematizar quais os mecanismos que se materializam dentro da Educação do Campo e Educação Especial em suas práticas e produção de conhecimento que fazem com se excluam outras racionalizações que se encontram tangenciadas a elas (SANTOS, 2002).

A segunda lógica é a da monocultura do tempo linear – nesta lógica de monocultura existe a ideia de que a história segue apenas uma direção, e que os chamados países desenvolvidos se encontram na vanguarda neste único sentido existente. Por se declararem na dianteira da história, essa monocultura inclui os conceitos de progresso, modernização, desenvolvimento e globalização. Aqueles que não buscam se aproximar do viés do desenvolvimento pregado será considerado o atrasado, primitivo, selvagem. Assim, uma forma de educação que leve em conta outras temporalidades e maneiras de ser e estar perante a sociedade que se assumem distintas do discurso hegemônico desta lógica acaba sendo invisibilizada, como acontece com a Educação do Campo e

a Educação Especial. Se realidades locais não forem globalizadas, se as práticas pedagógicas não forem desenvolvidas e transportadas dos países dominantes para os países periféricos, as práticas locais não são reconhecidas como saberes e fazeres legitimados. Essa monocultura não leva em conta que os países “menos desenvolvidos” podem ser “mais desenvolvidos” que os considerados “desenvolvidos” em muitos aspectos; a emergência de um aspecto Educacional que fuja dessa lógica de monocultura precisa ser visibilizada e credibilizada.

Terceira lógica: monocultura da naturalização da diferença – é responsável pela lógica da classificação social, na qual a população é pensada em categorias, e dentro delas existe a efetivação de hierarquias e naturalizando-as. Dentro dessa classificação social, o processo de naturalização se encontra em compasso com a negação da intencionalidade de apontar para uma hierarquia social. Temos então a própria classificação do público-alvo da Educação Especial e sua história dentro de ambientes segregacionistas dentro de Instituições Especializadas. Mesmo dentro do movimento do direito, a Educação e a Inclusão pensando o atual público-alvo da Educação Especial, ainda temos a classificação dentro de um sistema que os invisibiliza em políticas públicas, na formação de professor, na inserção desse alunado em sala de aula, ou, quando existem, nas formas de produção de não existência perceptíveis quando o próprio professor nega a existência desse alunado no território em que atua. Avanços e retrocessos estão sempre presentes em movimentos que ao mesmo tempo legitimam e produzem sua deslegitimação para esse público-alvo. Ao seu turno, o mesmo acontece com a Educação do Campo: os alunos que moram e estudam no campo também são classificados, vistos como inferiores dentro das mais diversas lógicas que os impossibilitam se escolarizar, dentro de escolas que existem em suas comunidades, aprendendo os conteúdos escolares em diálogo com aqueles que são produzidos na vivência com o trabalho no campo e produzindo sentidos ao alunado. As Interfaces entre as duas áreas e a dupla exclusão os obrigam a criar uma hierarquização dentro das próprias Interfaces. Por mais que se organizem em vista à superação da hierarquia, a lógica de monocultura da naturalização da diferença sempre dará um jeito de manter essas hierarquias, pois considera a inferioridade dessas populações como insuperáveis (SANTOS, 2002).

A quarta lógica é nomeada monocultura da escala dominante – adotada como principal, busca tratar de forma irrelevante outras escalas possíveis. Temos na modernidade ocidental duas formas de atuação da escala dominante: universal e global. A universal ignora todos os contextos específicos; ou seja, não importa qual contexto se apresente, seja pensando a Educação Especial ou a Educação do Campo, a escala universal sempre vai ignorar o que não for produzido para esse universalismo. Pensar uma educação para todos, nesse contexto, diz respeito à escala em que esses todos são uniformizados como “normais” e se encontram na lógica urbana. Quanto à outra forma da escala dominante, global, temos realidades que alargaram seu campo de atuação por todo o globo e tratam outras realidades como sendo locais (SANTOS, 2002). Por serem pensadas como locais, acabam sendo produzidas como não-existentes, pois se encontram aprisionadas em escalas consideradas inferiores e não são pensadas como alternativas possíveis que busquem superar o domínio do universalismo ou a globalização. Como exemplo, podemos apontar as práticas que ocorrem dentro das realidades do chão da escola (ANJOS, 2016), elas se constituíam como embriões de possibilidades de Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, mas a escala dominante que se encontra presentificada na realidade educacional não costuma mostrar o chão da escola e seus saberes e fazeres produzidos pelos professores e outros profissionais da educação envolvidos. A escala priorizada pela razão indolente é constituída por escalas dominadas pelo universal e o global, e é responsável por mostrar apenas os grandes indicadores sociais – conjunto de dados que mostra as taxas de reprovação versus aprovação, evasão escolar versus permanência. Notícias como “O Banco Mundial adverte a respeito da ‘crise da aprendizagem’ na educação global”<sup>3</sup> são alarmistas quanto a suas totalidades dentro da escala global que silencia a realidade local. Segue um trecho do artigo divulgado pelo sítio do Banco Mundial:

Milhões de jovens estudantes de países de renda baixa e média enfrentam a perspectiva de oportunidade perdida e salários mais baixos mais tarde na vida porque suas escolas de ensino fundamental e médio não os estão educando para serem bem-sucedidos na vida.

3 Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>.

Ao alertar para uma “crise de aprendizagem” na educação global, um novo relatório do Banco Mundial afirma que a escolarização sem aprendizagem não foi apenas uma oportunidade de desenvolvimento perdida, mas também uma grande injustiça para as crianças e jovens do mundo inteiro (RELATÓRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUNDIAL, 2017, n.p.)

A escala dominante nos diz sobre qual perspectiva de educação devemos ter para avançar em sua própria percepção de educação para superar a “crise de aprendizagem” na educação que os movimentos hegemônicos nomeiam como global – entendendo-se por global apenas aquilo que se elege para compor a educação. Neste contexto a escala que evidencia a realidade local não é percebida, e, como dito anteriormente, muita experiência produzida nesses espaços invisibilizados se torna perdida. Assim, tanto o conhecimento que é produzido pela Educação Especial e Educação do Campo fica relegado a ser inferiorizado dentro desse modelo de escala dominante.

A quinta lógica é a produtivista, presente na monocultura dos critérios de produtividade capitalista (SANTOS, 2002) – a esse respeito temos o crescimento econômico como meta, sendo este inquestionável. Assim, ele invisibiliza outras formas de produção que sejam regidas pelo viés capitalista de lucro irrestrito sem fim. Sob essa lógica, chama-se de improdutivo aquele que não produz e não gera o avanço capitalista. A produção para se enquadrar nessa lógica precisa acontecer em grande escala, e a mão de obra deve ser qualificada. Produz-se a não-existência por outras formas, como pela produção familiar campesina, por cooperativas, e se exclui aquele que não consegue produzir pensando essa lógica de maximização da produção. Como podemos pensar a superação dessa monocultura? Formas de resistência a ela precisam se tornar visibilizadas, pois elas existem, e só precisam ser reconhecidas como alternativas credíveis.

Pensar na superação dessas manifestações de totalidades homogêneas e excludentes se torna algo tangível quando o autor nos apresenta outras cinco ecologias – essas são formas de transgressão que buscam desvelar as experiências que foram invisibilizadas pelas monoculturas apresentadas anteriormente.

A primeira é a ecologia dos saberes – visa superar a percepção monocultural do saber e do rigor científico. Aqui temos a noção de questionar os saberes únicos hegemônicos que são reconhecidos. Com a ecologia dos

saberes, o conhecimento que foi invisibilizado ganha outros critérios de rigor, que buscam credibilizar a construção de conhecimento que foram considerados não-existentes. Santos (2002, p. 249) também reconhece a incompletude dos saberes quando nos diz que “toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular”. Os saberes ganham possibilidade de diálogo com outros saberes que são reconhecidos como ignorantes; o diálogo entre eles visa a superação de uma dada ignorância. Estamos propondo um diálogo entre as duas áreas de conhecimento, Educação Especial e Educação do Campo, avançar e perceber como se dão as práticas, os saberes construídos invisibilizados entre essas duas áreas. Também entendemos que a ecologia dos saberes é uma forma de não ser conformista e criar movimento, apontando para um movimento científico contra-hegemônico, com problematizações que emergem das realidades locais colonizadas.

A segunda lógica que se apresenta é a ecologia das temporalidades. Essa ecologia busca a superação da monocultura do tempo linear – que, como dito anteriormente, é uma ideia de tempo que foi adotada pela racionalidade ocidental. Ela segue apenas um sentido e possui uma única referência de ponto de partida. Outras possibilidades temporais acabam sendo reduzidas; como dito anteriormente, entendemos uma forma de desenvolvimento na qual o avançado se encontra ligado à percepção de tempo. Essa visão é oriunda dos países do norte dominante; o atraso está nos países que foram colonizados dentro de uma lógica temporal que diz que o seu desenvolvimento é inferior e precisa alcançar a lógica dominante. Ser diferente os torna atrasados. Assim, tudo aquilo que não se encontra dentro dessa hierarquia são experiências que acabam por serem consideradas residuais, logo desacreditadas e descartadas. Na ecologia das temporalidades, busca-se restituir as temporalidades próprias das experiências que ganharam na hierarquia o estatuto de resíduo. Pensar nessa nova forma de credibilizar as temporalidades, nos permite favorecer o aluno público-alvo da Educação Especial que possui outros tempos de aprendizagem, diferentes daquele que foi instituído pela visão predominante. O aluno não será percebido como o desviante, aquele que não avança, se comparado aos outros. Reconhecer seus próprios tempos também é reconhecer a heterogeneidade temporal de todos os alunos, não os uniformizando em uma única linha temporal. A alternância nas escolas do campo também se encontra dentro de uma prática

de reconhecimento de outras temporalidades que precisam ser reconhecidas com mais evidência na realidade do campo. Reconhecer as várias temporalidades nos permite desconstruir hierarquias de um avanço linear e produzir inteligibilidade entre os diferentes possíveis que coexistem como contemporâneos.

A terceira lógica a ser desafiada é a monocultura da naturalização da diferença, para se passar a trabalhar em uma ecologia dos reconhecimentos. Essa ecologia permite pensar aqueles que foram categorizados, hierarquizados e classificados. Santos (2002) nos dirá que a noção capitalista identifica diferença como desigualdade e “determina quem é igual e quem é diferente” (p. 16). Trabalhar com a noção de uma ecologia do reconhecimento possibilita confrontar a colonialidade do pensamento dominante que categoriza e trata com nova articulação o princípio da igualdade e o da diferença, “abrindo espaço para diferenças iguais” (SANTOS, 2002, p. 16), uma ecologia da diferença que propõe “diferenças feitas de reconhecimentos recíprocos”. A partir do reconhecimento da diferença, podemos aproximar a Educação Especial e a Educação do Campo, permitindo que se reconheçam reciprocamente e por sua vez não lhes atribuindo o *status* hierarquizante que fazia com que houvesse uma dupla exclusão dentro de sua própria diferença. Superam-se assim suas próprias linhas abissais, construídas por agentes externos que lhes dão legitimidade.

A quarta lógica consiste em uma ecologia das trans-escala, que aponta para a superação da monocultura da escala dominante. Nesta ecologia recupera-se o reconhecimento de que o local é um “efeito da globalização hegemônica”. A ecologia da trans-escala propõe desglobalização local e possibilita uma reglobalização contra-hegemônica. Essa reglobalização faz com que se amplie a percepção de práticas locais e se forneçam alternativas credíveis ao que Santos (2002) chama de globalismo localizado. O autor propõe que, para se trabalhar com a ecologia da trans-escala, exige-se um exercício de imaginação cartográfica, pois quando criamos mapas simbólicos, também apontamos diferentes escalas que antes não eram perceptíveis pela lógica da escala dominante. Pela visão dominante, a escala adotada não é necessariamente aquilo que os sujeitos que se encontram implicados com as áreas da Educação Especial e a Educação do Campo gostariam de evidenciar em seus mapas simbólicos. A trans-escala permite criar diferentes escalas

dentro dos mapas simbólicos a partir do que cada área constrói para si. Nesses mapas, podemos evidenciar não só aquilo que eles querem mostrar, mas também o que buscam ocultar, e assim possibilitar um diálogo em Interface entre as diferentes escalas e mapas projetados e reconhecer articulações locais/globais.

Em uma última ecologia, Santos nos escreve sobre uma ecologia da produtividade. Essa lógica visa superar a monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Ela é considerada por Santos como controversa, pois chama a atenção para a noção capitalista do crescimento econômico infinito. A ecologia da produtividade busca o reconhecimento de formas alternativas do sistema de produção: as cooperativas, sistemas de economia familiar, economia solidária, e outras formas alternativas ao capitalismo que essa ecologia visa credibilizar. Ela se torna importante para pensar outras maneiras de produção e de reconhecimento dos produtores do campo e formas alternativas de produção que fogem ao pressuposto capitalista. Também chama a atenção para se pensar o próprio sujeito que se encontra como produtor e contribui para o reconhecimento de outros tempos e formas de qualificação para o trabalho que, antes, na monocultura, invisibiliza a pessoa com deficiência – pois pensava-se nela como sujeito não produtivo –, mas por meio dessa ecologia esse sujeito é credibilizado em sua própria forma de produção.

Avançando nos conceitos que Boaventura de Sousa Santos apresenta, passaremos da sociologia das ausências, que visa expandir o presente e desvelar experiências e saberes antes silenciados, para a sociologia das emergências, que por sua vez tem por objetivo a contração do futuro, para que ele não seja algo infinito. A sociologia das emergências converte o vazio do futuro como tempo linear em um futuro carregado de “possibilidades concretas, utópicas e realistas” (SANTOS, 2002, p. 253).

Um dos conceitos principais da sociologia das emergências é o Ainda-Não, que Santos busca do filósofo Ernst Bloch. A crítica que Santos vai fazer utilizando-se deste autor é que a filosofia é dominada pelos conceitos de Tudo ou Nada, “nos quais tudo parece estar contido como latência, mas donde nada novo pode surgir” (SANTOS, 2002, p. 18). Esse pensamento compreende que a filosofia ocidental se comporta como um pensamento estático. Continuando a

trazer o pensamento de Bloch, Santos nos apresenta a definição de dois conceitos: o Não e o Ainda-Não:

O Não é a falta de algo e a expressão da vontade de superar essa falta. É por isso que o Não se distingue do Nada. Dizer não é dizer sim a algo diferente. O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas. De facto, elas redeterminam activamente tudo aquilo em que tocam e por isso questionam as determinações que existem num dado momento. (SANTOS, 2002, p. 254)

O Ainda-Não é tudo aquilo que ainda não se exerceu, mas que pode vir a ser. Assim se encontra envolvido no campo da possibilidade que Santos acredita ser o “movimento do mundo” (SANTOS, 2002, p. 254). Na possibilidade, temos a “carência (manifestação de algo que falta), tendência (processo e sentido) e a latência (o que está à frente desse processo)” (SANTOS, 2002, p. 254).

Pensar o Ainda-Não, no que diz respeito a nossa tese, significa credibilizar as possibilidades manifestadas pelas pesquisas sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nos mais diversos territórios que foram realizados no Brasil. Produções que, mesmo escassas até um determinado período, nos ajudam a entender a “carência” desses estudos, pois elas se intensificaram a partir de 2010 (NOZU, 2017); essas produções também nos ajudam a identificar as “tendências” do que consiste um movimento de Interfaces e seus sentidos construídos pelos pesquisadores. Entendemos que a partir das “tendências” particulares de cada pesquisa foi possível avançar e apresentar novas/outras práticas discursivas, que por sua vez criaram movimentos de visibilização do que é feito localmente, transformando o presente em um objeto de cuidado.

A “latência” é algo temerário, pois enquanto a “carência” se encontra inserida no Não, e a “tendência” colocada dentro do Ainda-Não, a “latência” está dentro dos domínios do Nada e do Tudo, ou seja, a “‘latência’ pode tanto redundar em frustração como em esperança” (SANTOS, 2002, p. 255). A esse respeito, se concebemos a necessidade de pesquisa sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e entendemos que ela nos ajuda a desvelar outros sentidos e a construir uma relação de Interfaces, o que vem

depois disso pode continuar a ser um processo disparado pelo pesquisador ou algo que pode se tornar invisibilizado novamente, quando este encerra sua pesquisa. Compreender como se dão as “tendências” é importante, para também desvelar quais mecanismos permitiram levar para caminhos de frustração ou de esperança; também é importante que essa esperança seja realista o suficiente para não reproduzir um alongamento do futuro.

A sociologia das emergências busca pesquisar no sentido de encontrar alternativas que se encontram dentro das possibilidades realistas. Esse procedimento nos permite uma “ampliação simbólica dos saberes” (SANTOS, 2002, p. 255). Pensar nesta ampliação simbólica consiste, para Santos, em um exercício de imaginação sociológica: conhecer melhor a esperança possível dentro do que foi desvelado, assim como “promover os princípios de ação que promovam a realização dessas condições” (SANTOS, 2002, p. 255).

#### **1.4. O trabalho de tradução**

Quando inserimos em nosso viés de pesquisa a noção de produção e reconhecimento de novas epistemologias via os procedimentos sociológicos da sociologia das ausências e a sociologia das emergências, faremos emergir um número enorme de experiências sociais, bem como de expectativas sociais. Santos nos diz que isso se transforma em um duplo problema. Assim temos o problema “da extrema fragmentação ou da atomização social e o problema, derivado do primeiro, da impossibilidade de conferir sentido à transformação social” (SANTOS, 2002, p. 261).

É certo que, para certas correntes, que designo por pós-modernismo celebratório, são os problemas em si que estão desacreditados. Para estas correntes, a fragmentação e a atomização sociais não são um problema, são antes uma solução, e o próprio conceito de sociedade susceptível de fornecer o cimento capaz de dar coerência a essa fragmentação é de pouca utilidade. Por outro lado, segundo as mesmas correntes, a transformação social não tem nem sentido nem direção, uma vez que ou ocorre caoticamente ou que o que se transforma não é a sociedade, mas o nosso discurso sobre ela. (SANTOS, 2002, p. 261)

Se elencarmos as fragmentações das experiências e possibilidades possíveis, pensando a Educação Especial e a Educação do Campo,

entenderemos que os grupos representantes da construção de conhecimento e práticas sociais dessas duas áreas buscaram criar coerentemente uma grande categoria para agrupar essa atomização social. A própria Educação Especial consiste em uma categoria maior que abrange muitas fragmentações; seu público-alvo compõe os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, dentro de uma categoria maior, outras menores vão se tornando presentes, e dentro dessas menores um espectro tão grande quanto os outros se desvela. Nesse sentido, a Educação Especial se torna algo pouco tangível em seu espectro de outras categorias que ela mesma comporta, transformando-se em uma relação monocultural com as outras áreas e as demais possibilidades dentro da educação, ou seja, temos totalidades dentro de uma totalidade que não se comunicam, produzindo não-existência e silenciamento. O mesmo podemos dizer sobre a área da Educação do Campo e os diversos grupos que a compõem. Dentro dessa categoria formou-se um espectro tão heterogêneo que definir a abrangência a partir do termo Educação do Campo pode ter criado uma ligação entre as diversas totalidades que o termo comporta, mas isso acabou contribuindo para transformar a própria Educação do Campo em uma monocultura que impede a real representação de sua diversidade dentro dela. Nas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, por sua vez, dentro desse pensamento intenta-se ampliar ainda mais o espectro quando se propõe uma terceira categoria que comporta a amplitude das duas outras, mas seu silenciamento, sua propriedade de serem Interfaces, ou seja, um elemento que proporciona uma ligação lógica entre dois elementos, não acontece. Temos uma política datada desde 2002 nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) que buscou apontar para uma pista de Interfaces, mas, mesmo presente, ela se manteve como um embrião em meio a várias outras proposições mais emergentes dentro do discurso da Educação do Campo. Desta forma, tanto academicamente quanto em políticas educacionais, os movimentos ainda se encontram tímidos. Assim, podemos contemplar os dois problemas para os quais chamamos a atenção anteriormente: o da extrema fragmentação e o da impossibilidade de conferir sentido às mudanças sociais existentes dentro da temática que estamos trabalhando.

Com base nesses dois problemas, Santos faz a seguinte reflexão e nos indica a primeira tarefa a ser feita, que busca superar esses mecanismos de não reconhecimento das Interfaces Educação do Campo e Educação Especial:

Se o mundo é uma totalidade inesgotável, como pretende Bloch e eu concordo, cabem nele muitas totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades. Isto significa que os termos de uma qualquer dicotomia têm uma vida (pelo menos) para além da vida dicotômica. Do ponto de vista desta concepção do mundo, faz pouco sentido tentar captar este por uma grande teoria, uma teoria geral, porque esta pressupõe sempre a monocultura de uma dada totalidade e a homogeneidade das suas partes. A pergunta é, pois, qual é a alternativa à grande teoria? (SANTOS, 2002, p. 261)

Em uma segunda tarefa, ele nos escreve:

A segunda tarefa consiste em responder à seguinte questão. Se o sentido e muito menos a direcção da transformação social não estão pré-definidos, se, por outras palavras, não sabemos ao certo se um mundo melhor é possível, o que nos legitima e motiva a agir como se soubéssemos? E se estamos legitimados e motivados, como definir esse mundo melhor e como lutar por ele? Por outras palavras, qual é o sentido das lutas pela emancipação social? (SANTOS, 2002, p. 261-262)

O autor nos apresenta essas perguntas em busca de uma reflexão sobre os problemas apresentados pelo excesso de experiências e sentidos que a sociologia das ausências e das emergências pode gerar. Desta forma, buscando pensar alternativas para a primeira e segunda tarefa, Santos nos orienta sobre a necessidade de criar inteligibilidade entre essas várias totalidades. Criar inteligibilidade é uma alternativa que se dá através do que o autor chama de trabalho de tradução. Em suas palavras ele nos relata que:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. (SANTOS, 2002, p. 262)

Compreendemos que o trabalho de tradução, ao criar essa reciprocidade, ajuda a destituir hierarquias dos discursos que são construídos tanto na

Educação Especial quanto na Educação do Campo, que as impedem de serem percebidas. Não conduzir mais essas áreas a partir de totalidades hierarquizantes e acompanhá-las com possibilidades das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, que serão visibilizadas pela sociologia das ausências e das emergências, nos permite entender que os alunos público-alvo da Educação Especial se encontram presentes nas escolas do campo, no entanto, mecanismos de invisibilização se tornam potencializadores para que eles não sejam percebidos dentro dessas localidades. A seu turno, em outro movimento de reflexão, a totalidade que compreende que o aluno público-alvo da Educação Especial deve estar matriculado nas escolas da cidade contribuía para que ele fosse subtraído, o tornando um aluno híbrido com suas raízes no campo, mas tendo que se escolarizar fora dessa realidade.

A partir do trabalho de tradução, nos interessa criar inteligibilidade. Podemos reconstruir, revitalizar o que foi se perdendo e, afastando a Educação Especial e a Educação do Campo, propor uma nova/outra possibilidade de Interfaces, que seja algo que desconstrua dicotomias, que permita oferecer “relações de inteligibilidade recíproca que não redundem na canibalização de umas por outras” (SANTOS, 2002, p. 263).

Objetivamos um diálogo entre os saberes construídos tanto por aqueles que produziram conhecimento na academia sobre a Educação Especial e a Educação do Campo e suas Interfaces, quanto aos seus próprios autores que elegemos para um reencontro com suas produções ao mesmo tempo que levaremos para serem discutidos outros discursos que levaremos a partir das análises de dissertações e teses que também trataram da temática. Precisamos entender que a tradução entre esses saberes, que culminarão na visibilização de diferentes formas de Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, precisa assumir uma forma que é compreendida por Santos como sendo uma hermenêutica diatópica, que consiste na interpretação entre uma ou mais culturas e suas “preocupações isomórficas” (SANTOS, 2002, p. 262) entre elas e suas diferentes respostas.

Entende-se a partir da hermenêutica diatópica que todas as culturas são incompletas; um diálogo mútuo e confronto entre elas beneficiariam as culturas que entrariam em contato entre si. A incompletude seria o que tensionaria e seria a força que convidaria para o trabalho de tradução. Para as potencialidades

serem frutíferas, “precisa haver o cruzamento de motivações convergentes originadas em diferentes culturas” (SANTOS, 2002, p. 262).

Entendemos o trabalho de tradução como sendo uma ferramenta potente, pois, além de criar inteligibilidade, também pode dialogar com diferentes saberes constituídos, seja entre saberes hegemônicos, entre saberes não-hegemônicos, e entre saberes hegemônicos e não-hegemônicos. Agregar saberes a partir da criação de inteligibilidade recíproca nos ajuda a fomentar uma construção contra-hegemônica entre esses saberes.

Quando buscamos evidenciar uma construção contra-hegemônica, isso diz respeito a aproximar os saberes daqueles que produziram conhecimento sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Criar inteligibilidade entre esses conhecimentos sobre as Interfaces que consideramos não-hegemônicos e potencializá-los a partir que esse diálogo permitirá pensar em um saber contra-hegemônico que tangenciará em um outro momento o próprio saber hegemônico das duas áreas que até então se excluem.

Consideramos também que o trabalho de tradução consiste em uma ferramenta que busca uma aproximação “entre práticas sociais e seus agentes. É evidente que todas as práticas sociais envolvem conhecimentos e, nesse sentido, são também práticas de saber” (SANTOS, 2002, p. 265). É nesse sentido que enxergamos o trabalho de tradução como uma “ferramenta” que torna sensível a escuta das demandas entre os agentes que produzem os saberes constituídos dentro da academia e em diálogo com seus próprios autores as diversas outras práticas que eles podem evidenciar.

Para que essa articulação seja possível, é necessário que os movimentos sejam reciprocamente inteligíveis. O trabalho de tradução visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. (SANTOS, 2002, p. 266)

Santos (2018a) nos aponta que a tradução intercultural pode ser difusa ou didática. A tradução difusa é um trabalho de tradução que ocorre de maneira informal, com um trabalho coletivo cognitivo. Nesse tipo de tradução temos um trabalho de tradução envolvido pelo anonimato e oralidade. Em nossa tese, o trabalho de tradução a ser privilegiado está centrado no caráter didático, pois a tradução se dará por meio da escrita e oralidade tanto dos dados censitários

quanto nas análises das produções acadêmicas e as entrevistas com os autores. Mas reconhecemos que a partir dos dados que nos debruçamos nessa tese, em algum momento o caráter difuso permeou os dados em algum momento em outras temporalidades, escalas e territórios.

Assim sendo, para prosseguir com o trabalho de tradução, precisamos compreender que um consenso transcultural seja criado, pois o objetivo do trabalho de tradução não é criar uma teoria geral que busque enquadrar as Interfaces Educação do Campo e Educação Especial em um único sentido e se torne um único saber hegemônico, e sim atribuir, como Santos nos aponta, a legitimação da impossibilidade de uma teoria geral. A partir dessa noção, os procedimentos que nos permitem dar prosseguimento ao trabalho de tradução dizem respeito a responder algumas questões pontuadas pelo autor: o que traduzir? Entre o quê? Quem traduz? Quando traduzir? Para quem traduzir? Como traduzir? Traduzir com que objetivos?

O que traduzir? Temos o intuito, em nossa tese, de produzir o desvelamento dos discursos que possam potencializar e legitimar saberes e práticas sobre a produção de conhecimento sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e, por sua vez, de compreender como esses discursos são produzidos, além de buscar saber se são eles próprios os responsáveis por mudanças sociais dentro de destituições de hierarquias que possibilitem que as Interfaces entre essas duas áreas sejam possíveis. Colocados nossos interesses da tese no contexto de “o que traduzir?”, nasce a necessidade de lançar mão de um conceito que se encontra assentado dentro desta primeira pergunta: o conceito das “zonas de contato”. “Zonas de contacto são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida-normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (SANTOS, 2002, p. 268).

Com esse conceito colocado dentro de “o que traduzir”, podemos tomar uma direção, introduzindo as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Em nossa dissertação (ANJOS, 2016), a preocupação recaía sobre como os pesquisadores que se debruçavam em pesquisar cada área separadamente desvelaram pistas das Interfaces em suas próprias pesquisas. Quando evidenciamos essas pistas, possibilitamos também desenvolver um trabalho de tradução entre a Educação Especial e a Educação do Campo; os pesquisadores começaram a perceber os silenciamentos dentro de cada área e

essas pistas emergiram como “zonas de contacto”, fornecendo inteligibilidade e fazendo-as se chocarem e interagirem, criando discursos e visibilizando um trato, mesmo que embrionário, com as Interfaces Educação Especial e a Educação do Campo.

Buscando esse mesmo sentido, nosso interesse na criação de “zonas de contacto” se encontra assentado em um primeiro momento entre os próprios pesquisadores sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, buscando entre elas pistas de inteligibilidade, agora evidenciando pontos de convergência entre as diferentes realidades das Interfaces que foram produzidas a partir de suas pesquisas. Importante chamar a atenção sobre essa não ser uma tarefa que caiba ao pesquisador, mas sim àqueles que se encontram como colaboradores em nossa pesquisa. Tanto as próprias dissertações e teses, quanto os seus autores em nosso reencontro, selecionaram os pontos das práticas e saberes que consideraram mais relevantes para serem incluídas dentro das “zonas de contacto”. Utilizando as palavras de Santos, é importante entender:

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, terras-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 consideram mais centrais ou relevantes. (SANTOS, 2002, p. 269)

A segunda pergunta é “entre que traduzir?”. Quando identificamos pesquisas que se debruçaram sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo entendemos que existem diferentes percepções que foram construídas sobre em que consiste as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Neste sentido, não temos apenas uma noção de Interfaces imóvel: cada realidade pesquisada evidencia ou silencia as Interfaces de formas diferentes, e as pesquisas juntamente com o discurso dos pesquisadores se responsabilizaram também por traduzir essas realidades locais e foram construindo um discurso particular de sua própria realidade sobre o que são as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Assim, assumir uma tradução entre essas diferentes produções também é assumir uma multiplicidade de Interfaces buscando desvencilhar de um conceito unitário, mas evidenciar

múltiplos conceitos que possam dialogar entre si. A questão “entre o que traduzir” se define por uma tradução que possa, a nosso ver, indicar para transformações e evitar silenciarmos as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

“Quando traduzir?” é a terceira pergunta que devemos entender para avançar no trabalho de tradução. Esta pergunta é importante para nos direcionar ao entendimento de que, para se ter uma zona de contato que almeje ser cosmopolita, devemos ficar atentos para as diferentes temporalidades existentes dentro dos grupos que buscamos tornar inteligíveis, não buscar evocar uma monocultura do tempo linear, e sim considerar uma ecologia de temporalidades. Assim, não haverá canibalização entre conhecimentos e prática hegemônica ao não-hegemônico. Buscamos entender que as pesquisas realizadas sobre as Interfaces foram feitas em diferentes localidades, mas também em tempos diferentes. O trabalho de tradução, por sua vez, busca reconhecer cada história e trazer para a contemporaneidade, permitindo que possam ser pensadas zonas de contato. Ao seu turno, converter em contemporaneidade as práticas e saberes de outras temporalidades nos obriga a sermos vigilantes para evitar silenciamentos e o esquecimento das histórias nas realidades que buscaremos converter.

“Quem traduzir?”. Se nosso objetivo é evitar construir novos universalismos buscando propor uma ecologia dos saberes e evidenciar pistas que provoquem “zonas de contacto” que possam criar inteligibilidades, os responsáveis por traduzir os saberes e práticas entre os pesquisadores e os profissionais da educação dos territórios sobre os quais nos debruçaremos, e que compõem esta tese, serão eles próprios. Santos nos direciona a entender que os nossos colaboradores que nos ajudarão com suas pistas sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo são intelectuais cosmopolitas, pois “trata-se de intelectuais fortemente enraizados nas práticas e saberes que representam, tendo de uns e de outras uma compreensão profunda e crítica” (SANTOS, 2002, p. 271). Este autor também busca nos apresentar um conceito chamado de “sabedoria didática”, do filósofo Odera Oruka; tal conceito reconhece que intelectuais cosmopolitas que buscamos identificar possuem dentro de si a carência, o sentimento de incompletude e a motivação. Esses três elementos formam a condição de evidenciar uma ecologia dos saberes e fomentam o desejo desses intelectuais de buscar em outras práticas e saberes

aquilo que não se tinha “dentro dos limites de um dado saber e uma dada prática” (SANTOS, 2002, p. 271).

“Como traduzir?”. Com essa quarta pergunta, Santos explica que o trabalho de tradução é um trabalho argumentativo, e como tal “assenta na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência” (SANTOS, 2002, p. 272). Ao seu propósito, ele também nos esclarece que o trabalho de tradução possui alguns desafios; o primeiro deles é a argumentação. Já que o trabalho de tradução está centrado em premissas argumentativas, a argumentação possui suas próprias regras, postulados, axiomas que já são dados como evidentes. No que diz respeito a nossa temática, temos colocadas as premissas argumentativas tanto da Educação Especial quanto da Educação do Campo e suas Interfaces. Essas premissas fazem com que haja a “exclusão e desigualdade mútua”; cada uma sabe de suas demandas, é evidente para elas, e, como tal, uma não percebe a outra, pois se encontram presas em suas próprias totalidades. O trabalho de tradução não possui, a priori, os próprios representantes dos grupos que se engajarão no trabalho de tradução; buscarão apontar quais os elementos que consistirão em se tornar algo para além de uma premissa argumentativa já posta e hierarquizada e colocarão argumentos tangíveis em suas “zonas de contacto”; sua tradução efetivará assim um viés cosmopolita de inteligibilidade necessário para criar consensos comuns e fazer emergir os dissensos argumentativos de cada grupo.

Um outro desafio desta pergunta relaciona-se à língua em que a argumentação é conduzida, pois entendemos que os saberes e práticas argumentativos presentes na “zona de contacto” não possuem comumente a mesma língua. A língua presente na “zona de contacto” cosmopolita geralmente é a mesma língua da “zona de contacto” imperial ou colonial, assim a língua poderá ser responsável pela própria impronunciabilidade que poderá gestar saberes e práticas silenciados.

Como terceiro desafio, temos os silêncios. Estes não se encontram em relação ao que não pode ser pronunciado, mas se constituem em serem ritmos diferentes de práticas e saberes que articulam diferentes significados em culturas diferentes. Entender os silêncios que possam ocorrer nas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo é importante, pois diz respeito às

formas diferentes de perceber algumas realidades, que na percepção de alguns podem caracterizar silenciamentos, mas na percepção do trabalho de tradução o silêncio fala sobre formas diferentes de pertencimento e de práticas desenvolvidas e que ainda não se permitiu serem colocadas em “zonas de contato cosmopolitas”.

“Para que traduzir?”. Essa pergunta compreende a noção de todas as outras. Entender o porquê da tradução é levar em conta que os problemas que a razão indolente propôs resolver ainda permanecem. A urgência em resolver tais demandas que se presentificam a partir das sociologias das ausências e das emergências implica diretamente reconhecer os silenciamentos, problematizá-los juntamente com as “zonas de contacto” escolhidas por seus representantes com o propósito de criar uma “constelação de novos saberes e práticas” (SANTOS, 2002, p. 274). É possível a partir do trabalho de tradução desvelar novas alternativas credíveis ao capitalismo global e sua lógica de mercado, pois entendemos que as demandas que acabam por tornar a Educação Especial e a Educação do Campo em totalidades fragilizadas que não se encontram, também se encontram centradas em um princípio de educação a serviço da lógica do mercado, a partir da existência da desigualdade e da exclusão. O trabalho de tradução busca evidenciar uma nova subjetividade que busca ser inconformista ou rebelde o suficiente para se pensar Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e que estas se convertam em uma razão cosmopolita.

Buscamos neste capítulo desenvolver as ideias centrais de Boaventura de Sousa Santos. Tal investimento se dá a partir do fato de que acreditamos que sua teorização possibilita criar possibilidades ao que ainda não foi percebido – olhar nossa temática com novas lentes. Tencionamos fazer entender que o “novo inconformismo é o que resulta da verificação de que hoje e não amanhã seria possível viver num mundo muito melhor” (SANTOS, 2002, p. 274). Reinventar experiências já produzidas sem suprimir outras é um passo importante para alargar o presente e expandir a experiência de mundo.

Com as sociologias das ausências e das emergências, o trabalho de tradução faz com que se avance no sentido de emancipar grupos sociais concretos, de buscar um viés de Interfaces Educação Especial e Educação do Campo que supere um presente de injustiça que se dá pelo desperdício de experiência.

Assim sendo, após evidenciar nossas lentes teóricas, no próximo capítulo elencaremos nossos caminhos metodológicos, que terão como natureza a cartografia simbólica proposta por Santos, e como pensaremos nos mapas simbólicos sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo dentro nos mais diferentes espaços problematizados por aqueles que construíram conhecimento sobre partir de nossos objetivos.

## **2. POTENCIALIZANDO ZONAS DE CONTATO: A NATUREZA METODOLÓGICA DA CARTOGRAFIA SIMBÓLICA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E OS PROCESSOS DE PESQUISA**

### **2.1. Uma cartografia simbólica das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo**

Neste capítulo, temos por objetivo apontar os delineamentos de nosso fazer metodológico que se constitui como um dos alicerces para buscar efetivar o desenho de mapas simbólicos que contribuiram para desvelar as diversas formas que permitiram as construções discursivas sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo por aqueles que desenvolveram pesquisas sobre essa temática. Por sua vez, a medida que os mapas simbólicos sobre as Interfaces foram construídos, pudemos entender seus processos, traçar linhas de fronteiras que trouxeram à tona, cada um ao seu turno, zonas de contato que propuseram inteligibilidade entre as diferentes Interfaces.

Como já colocado anteriormente, no capítulo sobre nosso viés teórico, não desejamos em nossa pesquisa pensar sobre uma Interface geral que se torne um conceito fixo de Interface. Nosso fazer metodológico tem o intuito de entender a heterogeneidade existente nas Interfaces. Cada pesquisador que esteve incluído em nossa pesquisa construiu seu próprio mapa simbólico que nos ajudou a representar o viés de Interfaces Educação Especial e Educação do Campo na sua realidade pesquisada. Evidenciar as dimensões constitutivas dessas Interfaces nos permitiu experienciar e levar essas produções de saberes e fazeres de um território para outro, a partir do trabalho em diferentes escalas de aproximação desses mapas construídos.

Nesse sentido, é importante, neste momento, colocar em evidência o que chamamos de cartografia simbólica; tal como Santos (2011a) nos diz, ela é uma ciência muito complexa, pois combina características tanto das ciências naturais quanto das ciências sociais. Nela buscamos formas de evidenciar diversos espaços, mas pensando essa perspectiva em uma ação que possibilite identificar estruturas da realidade social existentes no âmbito educacional; ao mesmo tempo, em uma aproximação mais delimitada, identificar os processos

discursivos que formam os saberes e fazeres de diversas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Nesse sentido, buscamos delinear os diversos territórios da realidade educacional entre essas duas áreas de conhecimento: a Educação Especial e a Educação do Campo. Isso permite-nos apontar para a existência de diferentes fronteiras desenhadas no mapa educacional hegemônico, o que nos leva a múltiplos contextos explorados dentro das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Além disso, evidenciamos essas fronteiras, à luz dos próprios sujeitos que possibilitaram emergir novos outros territórios a partir das realidades locais estudadas, fazendo com que a emersão desses territórios aponte para “zonas de contacto” de saberes e fazeres que em uma “estratégica analítica aqui proposta obriga-nos a um curto-circuito entre o hoje e o amanhã, uma suspensão de tempo que cria espaço para o espaço” (SANTOS, 2011a, p. 198), apontando para sua heterogeneidade e destituindo hierarquias que possam existir dentro desses territórios.

Os mapas se constituem em aparatos metafóricos, no sentido conceitual de pensar a Educação Especial e a Educação do Campo em Interfaces e a produção de diversos discursos que propiciam a existência dentro das realidades locais que, ao mesmo tempo, são sempre propensas a serem constantemente modificadas por seus agentes, que os colocam em prática. Concomitantemente, podemos pensar os mapas, seus territórios e fronteiras como uma representação geográfica real, pois em nosso olhar cartográfico as representações simbólicas se constituem dentro de contextos específicos que só serão vislumbrados dentro de determinadas realidades locais que os permitiam se mostrar. Assim sendo, será dentro desse exercício entre a natureza dos mapas em territórios simbólicos e reais que buscaremos apontar para Interfaces cosmopolitas entre a Educação Especial e a Educação do Campo: um exercício de desterritorializar e reterritorializar os diferentes espaços constitutivos das Interfaces entre essas duas áreas, evitando silenciamentos e hierarquizações.

Para pensarmos nossos mapas, é importante considerar que suas características estruturais possam distorcer a realidade. Santos (2011a) nos escreve que essa é a condição para que o próprio mapa cumpra a sua função de guiar aquele que o utilizará, e ilustra tal questão com uma história de Jorge Luiz Borges, escritor argentino. Certa vez um imperador encomendou aos

melhores cartógrafos um mapa que representasse fielmente o seu império. Produziram então um mapa que tivesse a exatidão do território que foi pedido; mas o mapa não era prático, pois tinha o tamanho do próprio império, sendo impossível de manusear.

Podemos perceber que o mapa, para ser prático, não pode representar fielmente a realidade, mas distorcer a realidade. Isso não significa que a representação desse mapa seja feita de forma desmedida. Há que se clarificar os instrumentos desta distorção e sua forma de manuseio tendo em vista o fazer do cartógrafo. Santos (2011a), nos ensina que existe uma tensão permanente na utilização dos mapas: a orientação e a representação; e que essas duas exigências são contraditórias.

Assim, de acordo com o autor, temos três mecanismos de distorção da realidade: a escala, a projeção e a simbolização. Esses mecanismos nos ajudam a melhor desenhar nossos mapas a partir de nossos objetivos, mantendo equalizado aquilo que desejamos representar e orientar em nossa cartografia.

A escala é o primeiro mecanismo de distorção da realidade para o qual chamamos a atenção. Ela representa a distância no mapa e a correspondente distância do terreno, num mecanismo de distorção que destaca o nível de detalhamento da representação. Quanto maior a escala de um mapa, mais detalhes ele possuirá; mas, em compensação, quanto maior o nível de escala representada em um mapa, ele cobrirá uma área cada vez menor no mapa. Em outro sentido, seria desenhar um mapa de escala reduzida, pois quanto menor a escala, maior será a área coberta pelo mapa.

Como exemplo, para nossa temática em tela, procuramos trabalhar em diferentes escalas, pois construímos diferentes mapas que pudessem demonstrar tanto a grande escala quanto a pequena escala. A grande escala seria aproximar o olhar do pesquisador até um fenômeno específico, em uma aproximação tanto quanto possível da parte que aponte para as peculiaridades locais sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, pelo olhar e problematização dos pesquisadores que produziram conhecimento sobre esta temática. Assim, o procedimento seria de uma aproximação dos pesquisadores analisar suas discursividades dentro de seus relatórios de pesquisas sobre as Interfaces, problematizar com eles mesmos, pessoalmente, em um segundo momento, e compreender as pistas dos caminhos que os constituíram a pensar

a temática e como sua pesquisa promoveu a construção do discurso sobre as Interfaces, suas subjetividades inconformistas e embriões de mudança social na realidade estudada. Estaríamos construindo com eles um mapa simbólico, produzido em grande escala, sobre uma realidade local.

Por sua vez, trabalhar em pequena escala seria produzir um mapa simbólico que pudesse ter em seu escopo simbolizações sobre as Interfaces, e contido nele estariam pistas dos outros mapas com escala maiores, e neste estariam evidenciados os diversos elementos sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo em inteligibilidade a partir de suas zonas de contato constituídas quando produzimos os mapas em grande escala. Nessa questão, não seria uma generalização produzir um mapa em pequena escala, e sim criar inteligibilidade recíproca em um mapa cosmopolita que evita silenciamentos e produz potencialidade sobre as diversas Interfaces.

Para melhor ilustrar, em um exercício de imaginação cartográfica, vamos pensar no mapa do Brasil: quando o representamos, ele aparece como um todo, fazendo fronteira apenas com os outros países que o circunscvem; um mapa simbólico das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, em que se representa um todo em pequena escala. Porém, neste caso uma representação do todo não mostra as divisões territoriais que representam os estados, municípios, bairros, ruas. Para que isso aconteça, precisamos aumentar a escala, e a cada vez que a aumentamos, nos aproximamos e podemos vislumbrar outras representações existentes dentro desse todo. Aumentar a escala seria como ter esse mapa maior sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, mas, na medida que a escala aumenta, outras divisões territoriais se tornam aparentes – o específico de cada realidade se mostra. Desta forma, seria como se fôssemos evidenciando outros territórios a partir de cada pesquisa sobre as Interfaces realizada, na pequena escala. Sobre essa questão, trabalhar em escala tem como objetivo mostrar que as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo não se constituem em uma única totalidade, e sim em várias, assim como temos diversos Brasis dentro do Brasil.

O segundo mecanismo de representação/distorção que gostaríamos de evidenciar diz respeito à projeção. Para Santos (2011a),

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 (p. 203).

O autor ainda exemplifica essa distorção a partir do viés ideológico de cartógrafos da época da guerra fria, que superdimensionavam a União Soviética para fazê-la parecer mais ameaçadora. Pode-se exemplificar com duas conhecidas representações de mapas mundial com suas próprias formas de distorção geográficas. A primeira delas é a projeção feita por Gerhard Mercator, que foi o primeiro que conseguiu representar o globo esférico da Terra em um plano, com o objetivo de facilitar a navegação náutica, em ascensão em sua época.

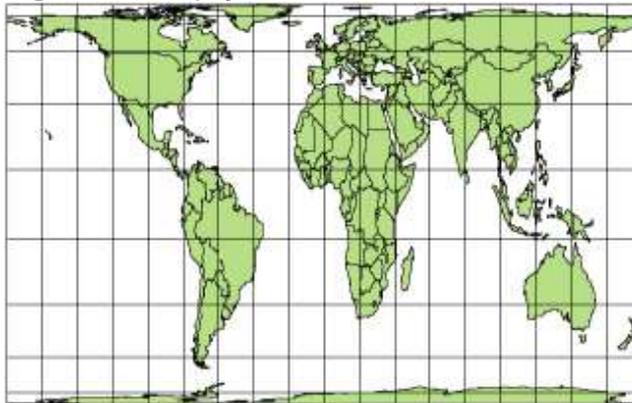
**Figura 1:** Projeção de Gerhard Mercator.



**Fonte:** Brasil Escola. Disponível em: <https://s5.static.brasilecola.uol.com.br/img/2013/09/projecao-de-mercator-1860.jpg>.

Essa projeção é criticada pois hiperdimensiona alguns continentes, além de os fazer parecer eurocêntricos. A representação de Mercator é uma das mais conhecidas e difundidas do mapa mundial.

A segunda representação é a de Gall-Peters:

**Figura 2:** Projeção de Gall-Peters.

**Fonte:** Brasil nova Escola. Disponível em: <https://s3.static.brasilecola.uol.com.br/img/2013/09/projecao-de-peters.jpg>.

A seu turno, a representação de Gall-Peters é também criticada pelo cunho ideológico, pois diminui o tamanho do continente europeu e de outros países, separando os considerados pelo discurso hegemônico como desenvolvidos, no Norte, ao mesmo tempo que aumenta o tamanho dos países do Sul, em sua maioria considerados subdesenvolvidos. Nesse mapa podemos perceber que o continente africano possui lugar central no mapa.

A projeção de um mapa nos fala de sua centralidade, da forma que desejamos manifestá-los para facilitar seu manuseio e armazenamento. Assim, temos a noção de apontar para projeções que busquem (des)territorializar silenciamentos sobre as Interfaces e (re)territorializar com elementos constitutivos de Interfaces que emergiram dos próprios pesquisadores. Temos mapas simbólicos sobre a Educação Especial e a Educação do Campo separadamente, com suas pesquisas que fizeram possibilitar saberes e práticas, permitindo pensar em novos/outros caminhos que desconstruíram velhos conceitos sobre essas duas áreas. Foi possível, com uma forma de projeção nos mapas sobre a Educação Especial e a Educação do Campo, uma nova ruptura que objetivava romper com outros mapas que nos pareciam impossíveis de serem (des)territorializados.

A partir de outras formas de projeção, poderemos apontar para outras formas de pensar essas duas áreas em Interfaces; elas agora formarão um novo mapa simbólico, ressignificando-o a partir de nossa forma de projeção, que permitirá pensar as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo sem invisibilizar o que já foi constituído. Nosso objetivo é desenhar novas proporções

ao que antes era projetado de forma menor nos mapas educacionais e invisibilizado por outras demandas inflacionadas, ideologicamente desproporcionais dentro do mapa educacional, ocultando a heterogeneidade existente.

O último mecanismo de representação/distorção é a simbolização. De acordo com Santos (2011a), são os símbolos gráficos que são usados para “representar elementos e características da realidade selecionados” (p. 204). Um mapa sem sinais é um mapa inútil para o autor. Os símbolos são variados, colocados a partir do uso específico ao qual se destina o seu produtor. Neste caso, nossos símbolos foram desenhados nos mapas simbólicos a partir do que fizemos emergir, utilizando-nos do trabalho de tradução, vislumbrando “zonas de contacto” cosmopolitas. Cada autor, representante de uma realidade das Interfaces distinta, produzida a partir de sua realidade local, investiu em seu discurso para produzir inteligibilidade com as demais realidades de outras Interfaces. Pensar em um mapa sem esses símbolos de saberes produzidos para se pensar uma inteligibilidade cosmopolita seria o mesmo que reproduzir o mapa de Bellman, presente na história do romancista Lewis Carrol: na pretensão de representar o mar sem vestígios de terra, acaba-se por criar um mapa inútil, um papel absolutamente em branco (SANTOS, 2011a).

A partir desses três elementos de representação/distorção dos mapas, queremos em nossa pesquisa apontar para os sentidos de territorializar, desterritorializar e reterritorializar, na direção de construir outros mapas simbólicos que representem as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, sem hierarquias entre essas duas áreas de conhecimento/modalidades de ensino, e sem que sofram de hierarquizações de outras demandas que apontem para os mesmos silenciamentos que foram perpetuados pela história da educação brasileira. Não estamos neste momento buscando inverter a hierarquia educacional e suas pesquisas, mas sim trabalhá-las em uma perspectiva planejada em saberes e práticas que não reproduzam discursos que invisibilizem e efetivem a desigualdade e exclusão.

No próximo tópico, especificaremos o passo a passo das formas de fazer nossos mapas simbólicos cosmopolitas.

## **2.2. “Zonas de Contacto” Cosmopolitas: escalas, projeções e simbolizações dos pesquisadores das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo**

Como já sinalizado anteriormente, as formas de construção dos mapas simbólicos em nossa pesquisa anterior (ANJOS, 2016) eram percebidas por nós como narrativas que evidenciaram uma dimensão nova sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Quando problematizadas e inseridos novos elementos em um encontro com seus próprios autores, manifestam um olhar crítico de suas pesquisas. Elas permitiram desvelar pistas e embriões de saberes e fazeres a partir do entendimento das produções acadêmicas (dissertações e teses), que versavam sobre a área da Educação do Campo e da Educação Especial.

Em nosso texto, sinalizaremos os momentos da pesquisa para melhor orientar a processualidade que se dará na produção de nossos mapas simbólicos e seus elementos de distorção/representação presentes nestes mapas. Para nossos movimentos como cartógrafo simbólico, três momentos serão constitutivos de nossa pesquisa. Cada momento não foi temporalmente operacionalizado na ordem em que essa escrita o descreve, mas eles foram desenvolvidos de maneira justaposta, pois a construção dos mapas simbólicos de cada momento foi amadurecendo por serem retroalimentados uns pelos outros para suas análises.

### *2.2.1. Primeiro momento: Levantamento de pesquisas sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e análise dessas pesquisas*

Caiado e Meletti (2010), Jesus e Anjos (2011), Anjos (2016) e Nozu (2017), dentre outros autores que compõem o escopo de pesquisa sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, são nossas referências para apontarmos os silenciamentos sobre as pesquisas sobre a temática nos últimos anos. Esse foi um dos motivos para buscarmos pistas de Interfaces em nossa pesquisa anterior (ANJOS, 2016), a partir de autores que pesquisaram as temáticas em separado, e criarmos mecanismos em nossa metodologia para que pudessem evidenciar essa realidade em suas pesquisas.

Localizar pesquisas que busquem evidenciar especificamente as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo se tornou um trabalho hercúleo, por alguns motivos que é importante evidenciar. O primeiro deles é o entendimento de que, apesar de existir na legislação sobre a Educação do Campo o termo “Interface entre diferentes modalidades”, incluindo a Educação Especial, ainda não é utilizado com abrangência para centralizar pesquisas que busquem tomar como objetivos estudar o aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo. Assim, os próprios descritores para a busca nos sítios de indexação de artigos, bancos de teses e dissertações, bibliotecas ou sítios de outros Programas de Pós-Graduação ainda não possuem direcionamento em uniformizar uma categoria que possa fazer identificar os trabalhos na área.

Aumentam assim, chances de trabalhos potentes serem silenciados e perdidos em meio a uma vasta produção educacional. Isso se torna um desafio grande, pois entendemos que o discurso em uma dimensão de Interfaces Educação Especial e Educação do Campo se encontra em construção. É este um dos que almejamos visibilizar em nossa tese: entender quais elementos são constitutivos desse discurso sobre as Interfaces e desenvolver mapas simbólicos que trabalhem em escalas que visibilizem o que os autores estão construindo sobre as Interfaces. Desta forma, em nossa pesquisa realizamos projeções que evidenciaram esses discursos e marcamos nossos mapas com simbolizações, que mostrem essas diversas realidades para que outras pessoas possam ter como referência nossos mapas simbólicos sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Uma segunda hipótese sobre a dificuldade de encontrar essas pesquisas se dá pelo fato de haver hierarquias de “desigualdade e exclusão mútuas”, já apontadas no capítulo de referencial teórico. Isso contribui para as invisibilizações, pois o escopo que poderia se constituir dentro das Interfaces se encontra preso dentro da percepção de que a pesquisa está centralizada dentro de uma única área (Educação Especial ou Educação do Campo), ou até mesmo centralizado dentro de uma hierarquia discursiva que desconsidera elementos que constituem o aluno público-alvo da Educação Especial dentro de uma realidade rural. Como exemplo, podemos apontar para a dissertação de Luzia Mara dos Santos (2011c), intitulada “A política pública de Educação do Município

Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar”, da Universidade Federal do Amazonas. Esta pesquisa não trabalhou diretamente o viés de Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, mas tangencia os alunos público-alvo da Educação Especial no município de Manaus nas escolas rurais, apesar de nesse momento em sua pesquisa invisibilizar esse público e centrar sua visão apenas nos alunos da cidade. Com o objetivo de estudar os alunos no Atendimento Educacional Especializado, foca em uma escola urbana da região metropolitana de Manaus. Entendemos que nesse contexto as Interfaces se encontram presentes, pois, se olharmos o censo escolar do ano de 2012, existem matriculados 28 alunos no Ensino Fundamental em escolas rurais desse município. A autora nos diz que o atendimento especializado é realizado nas escolas urbanas; percebemos que existem chances de um movimento de Atendimento Educacional Especializado em Interfaces estar acontecendo, mas a hierarquia discursiva não possibilitou visibilizá-lo, considerando que a prática se sobressai “urbana” em detrimento de uma vasta especificidade rural.

Mesmo diante das dificuldades de mergulhar em um processo em diferentes descritores, seguimos o “fio de Ariadne”; em meio às referências dos relatórios de pesquisa, dos orientadores que se debruçaram em orientar pesquisadores interessados na temática. Pudemos perceber pistas que desvelaram outros pesquisadores que trabalharam a temática, o que nos permitiu em um primeiro momento, depois de uma busca exaustiva, encontrar algumas produções referentes às Interfaces Educação Especial e Educação do Campo – que somavam um total 17, sendo 12 dissertações e 5 teses. Esses trabalhos foram realizados a partir de uma busca realizada no banco de dissertações e teses da Capes, seguindo caminhos das referências das pesquisas encontradas, de seus orientadores e participantes das bancas de defesa das respectivas produções.

No decorrer de nosso percurso tivemos a surpresa de nos depararmos com um artigo vinculado a um dossiê temático denominado Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, capitaneado por Washington Cesar Shoiti Nozu, Katia Regina Moreno Caiado, Rodrigo Simão Camacho, publicado no ano de na revista Interfaces em Educação, volume 9, número 27. Esse dossiê reúne diversos textos sobre as Interfaces, e um deles consiste em um estudo bibliométrico chamado “Interface entre Educação Especial e Educação do

Campo: a produção científica em teses e dissertações”, dos autores Washington Cesar Shoiti Nozu, Eduardo Adão Ribeiro, Marilda Moraes Garcia Bruno, que reunia 41 produções de dissertações e teses sobre as Interfaces em tela; já havíamos nos apropriado de 17 desses trabalhos, e os outros 24 são aqueles que não conseguimos reunir em nossas buscas, pois para além de pesquisas no banco de teses os autores possuem experiência na temática e possuem contatos com outros grupos de pesquisa que ainda não eram visibilizados por nós. Retomando nossas hipóteses, infelizmente os trabalhos sobre a temática se encontram fragilizados pelas suas fragmentações e por não possuírem ainda inteligibilidade entre eles.

Assim sendo, fechamos o nosso escopo de textos para análise com essas 41 produções. Cabe aqui chamar atenção para dois pontos, nessa relação de textos que usaremos. Um deles é que, dentre esses textos, um diz respeito a nossa dissertação, que também retomaremos para análise. Outra questão é sobre o texto de Maria da Gloria Nunes Ponzó, uma das autoras que contribuíram como sujeito de pesquisa em nossa dissertação. Como nosso objetivo é criar inteligibilidade entre as produções nacionalmente desenvolvidas, retomamos os dois textos e os incluímos em nossa tese para analisá-los assim como os outros.

A seguir, apresentamos o quadro inicial de dissertações e teses que foram analisadas.

**Quadro 1:** Lista de Dissertações e teses a serem analisadas.

AUTOR	NATUREZA/ INSTITUIÇÃO/ÁREA	TÍTULO	ANO
ALMEIDA	Tese/UFAM/Doutorado em Educação	Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas	
ANJOS	Dissertação/Ufes/Mestrado em Educação	Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação	2016

AUTOR	NATUREZA/ INSTITUIÇÃO/ÁREA	TÍTULO	ANO
		especial e a educação do campo	
ANTUNES	Tese/UERJ/Doutorado em Educação	História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito	2012
BATISTA	Dissertação/UEPA/Mestrado em Educação	Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA	2016
BURATTO	Tese/UFSCar/Doutorado em Educação Especial	Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná	2010
COELHO	Dissertação/UFGD/Mestrado em Educação	A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	2011
CORREIA	Tese/UFBA/Doutorado em Educação	Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé	2013
FERNANDES	Tese/UFSCar/Doutorado em Educação Especial	A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades	2015

AUTOR	NATUREZA/ INSTITUIÇÃO/ÁREA	TÍTULO	ANO
		ribeirinhas da Amazônia Paraense	
GALVÃO	Dissertação/UFAM/	Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM	2009
GONÇALVES	Tese/UFSCar/Doutorado em Educação Especial	Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA	2014
KÜHN	Dissertação/UFSM/Mestrado em Educação	A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	2017
LIMA	Dissertação/UFGD/Mestrado em Educação	A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	2013
LOPES	Dissertação/UNB/Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília	2014

AUTOR	NATUREZA/ INSTITUIÇÃO/ÁREA	TÍTULO	ANO
MANTOVANI	Tese/UFSCar/Doutorado em Educação Especial	A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo	2015
MARCOCCIA	Dissertação/UTP/Mestrado em Educação	Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional	2011
MATTOSO	Dissertação/UFGD/Mestrado em Educação	Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos	2016
NEGRÃO	Dissertação/UFRRJ/Mestrado em Ciências	Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA	2017
NOZU	Tese/UFGD/Doutorado em Educação	Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais	2017
OLIVEIRA	Dissertação/UFRRJ/Mestrado em Ciências	Inclusão de alunos com deficiência na educação	2017

AUTOR	NATUREZA/ INSTITUIÇÃO/ÁREA	TÍTULO	ANO
		profissional agrícola: considerações sobre uma escola de ensino médio no município de Magé	
OTTONELLI	Dissertação/URI/Mestrado em Educação	Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão	2014
PALMA	Dissertação/UNESP/Mestrado em Educação Escolar	Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional	2016
PERAINO	Dissertação/UCDB/ Mestrado em Psicologia	Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso	2007
PONZO	Dissertação/Ufes/Mestrado em Educação	As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores	2009
RAFANTE	Dissertação/UFSCar/Mestrado em Educação	Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948	2006

AUTOR	NATUREZA/ INSTITUIÇÃO/ÁREA	TÍTULO	ANO
RAIOL	Dissertação/UEPA/Mestrado em Educação	Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA. 2017	2017
RICHE	Dissertação/UERJ/Mestrado em Educação	Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba, estado de São Paulo	1994
RODRIGUES	Dissertação/EST/Mestrado em Teologia	A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM	2014
SÁ	Dissertação/UFGD/Mestrado em Educação	O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação	2011
SÁ	Tese/UFSCas/ Doutorado em Educação	Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá	2015
SECIN	Tese/UERJ/Doutorado em educação	Ortótica, oralidade e o letramento: estudo descritivo e comparativo da visão binocular dos	2011

AUTOR	NATUREZA/ INSTITUIÇÃO/ÁREA	TÍTULO	ANO
		indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai	
SILVA	Dissertação/UFF/Mestrado em Educação	Produção do sujeito e do território: o caso de um jovem guarani Mbya com baixa visão	2009
SILVA	Dissertação/UFPB/Mestrado em Educação	O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural	2001
SILVA	Dissertação/UFGD/Mestrado em Educação	Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas	2014
SILVA	Dissertação/UFRRJ/Mestrado em Ciências	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA	2017
SOARES	Dissertação/UCDB/Mestrado em Psicologia	A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral	2009
SOARES	Dissertação/UFSC/Mestrado em Educação	Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento	2011

AUTOR	NATUREZA/ INSTITUIÇÃO/ÁREA	TÍTULO	ANO
SOUSA	Dissertação/UFGD/Mestrado em Educação	A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez	2013
SOUZA	Dissertação/UEL/Mestrado em Educação	Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná	2012
SOUZA	Dissertação/UFGD/Mestrado em Educação	Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados	2011
VENERE	Dissertação/UNIR/Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença	2005
VILHALVA	Dissertação/UFSC/Mestrado em linguística	Mapeamento das línguas de sinais emergentes:	2009

AUTOR	NATUREZA/ INSTITUIÇÃO/ÁREA	TÍTULO	ANO
		um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul	

Fonte: Elaboração própria.

### *2.2.1.1. A análise das dissertações e teses sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo produzidas em diferentes realidades locais brasileira*

Inspirados em um retorno da metodologia utilizada em nossa dissertação (ANJOS, 2016), entendendo os textos acadêmicos como narrativas, utilizamos as mesmas ferramentas de análise para nossa tese, mas com novos contornos, pela busca dos dados.

Explicitando melhor como chegamos a essa consideração: ela se deu a partir do momento em que nos debruçamos sobre a literatura da Educação Especial e da Educação do Campo, tendo em vista reconhecer pistas que pudessem apontar para as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Os textos de dissertações e teses são como narrativas, pois encontramos nas produções direcionamentos que nos remeteram a pensar os seus atores como sujeitos que se encontram embebidos naquilo que pesquisam. Eles não se separam do próprio conhecimento por eles sistematizados. Encontramos em seus textos motivações, conflitos, tensões, dúvidas. O pesquisador não é um ser 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).

Cunha (1997), nos escreve que, ao relatar um fato vivido, neste caso em uma dissertação e tese, o pesquisador se permite reconstruir a trajetória que se deu durante o tempo de sua pesquisa. “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” (CUNHA, 1997, n.p.). Rabelo também nos orienta sobre o sujeito que constrói a narrativa:

A narrativa nos permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas. Bolívar (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. (RABELO, 2011, p. 171)

Assim, como primeiro passo, consideramos assumir as dissertações como narrativas. Isso nos permitiu aproximarmos dos autores e entender essa relação humana e suas relações com os próprios ambientes que se inseriram por meio da pesquisa. Esses ambientes estavam sendo potencializados na medida que os pesquisadores puderam traduzir as realidades pesquisadas, seus limites, possibilidades e tensões em seus relatórios de pesquisa. Por sua vez, tal narrativa também é responsável pela seleção de inteligibilidade que o autor seleciona e transforma em “zonas de contacto”, quando evidencia alguns pontos a serem discutidos/problematizados, trazendo pistas de demandas existentes nas realidades locais estudadas.

Ao mesmo tempo, quando empreendemos que o pesquisador elege “zonas de contacto” para serem discutidas em suas pesquisas, é fundante dizer que ele próprio, a partir de nossa perspectiva, com base em Boaventura de Sousa Santos, está realizando um trabalho de tradução. Com esse viés, pesquisadores, professores, gestores, e outros sujeitos, que atuam na área em que a pesquisa foi feita, se beneficiaram e criaram outras formas inteligíveis entre seus próprios saberes e fazeres e os da pesquisa que entram em contato.

O segundo passo neste processo diz respeito às contribuições que três autores possibilitaram, formulando um olhar diferenciado para as dissertações e teses, com vistas em sistematizar uma forma de organizar a análise de cada dissertação e tese que compõe nosso estudo.

O primeiro autor, Guimarães (2014), contribuiu com o nosso olhar para os textos acadêmicos, a partir da hermenêutica e da analítica existencial de Heidegger. Em sua pesquisa, de natureza bibliográfica, debruçou-se sobre analisar os saberes e fazeres inclusivos de teses e dissertações do PPGE/Ufes de 2000 até 2010. Compôs, a partir do seu viés heideggeriano, o “ser sujeito” da Educação Especial, o “ser educador” e o “ser pesquisador”.

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)

Inspirados por suas proposições, empreenderemos em nossa leitura a assunção das diversas “existências” que os autores colocam em seus textos, e os percebemos materializados durante a leitura. Entendemos que o autor da dissertação e tese se encontra inserido dentro de seu texto em três manifestações de sua existência: o “ser pesquisador”, o “ser profissional de educação” e o “ser-pessoal”. Essas três manifestações compõem por sua vez três trajetórias de vida do autor, que estão ligadas entre si e se assumem ao mesmo tempo durante todo o percurso de suas pesquisas e escrita.

Assumir essas três manifestações de existência dentro de suas pesquisas também faz assumir as motivações que os permitiram avançar em busca de desvelar aquilo que objetivaram realizar. Percebemos também as potências presentes nessas três formas de existências e como se dão e continuam mesmo depois do término de suas pesquisas. As implicações com a temática ainda persistirão em outros espaços pelos quais transitarem, e suas pesquisas ecoarão em outros tempos cronológicos, com as “zonas de contacto” que se presentificarão a partir de os autores adquirirem um caráter cosmopolita.

Almeida (2010) é a segunda autora que nos inspirou na sistematização de nosso olhar para os textos acadêmicos. Em sua pesquisa, a autora se debruçou sobre entender os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados nas dissertações e teses, em âmbito nacional, no período de 1999 a 2008, que tinham a metodologia da pesquisa-ação como metodologia em diálogo com a temática da Educação Especial. A inspiração se deu a partir do quadro esquemático proposto por Sanches-Gamboa para a leitura de seus textos, que buscava decompor para melhor a sistematização dos dados e sua análise. Este quadro se encontra a seguir:

**Quadro 2:** Quadro esquemático.

IDENTIFICAÇÃO	
ORIENTADOR	
ÁREA/SUBÁREA DE CONCENTRAÇÃO	
OBJETO	
SUJEITO INVESTIGADO	
CONTRUÇÃO 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).

Um terceiro autor que nos inspirou foi Willian Labov (1972), que nos apresentou formas de entender os elementos de uma narrativa; dialogamos diretamente com a própria estrutura que compõe a escrita de trabalho acadêmico. Labov (1972) nos coloca que uma narrativa possui seis elementos: **resumo**, que é o sumário, substância da narrativa; **orientação**, que consiste o tempo, o lugar, situação e participantes; **complicação da ação**, que consiste na

sequência de acontecimentos que o narrador constrói para compor sua narrativa e tornar compreensível a cronologia e as formas de fazer sua pesquisa; **avaliação**, que reconhece os sentidos da ação e o significado das ações do narrador em sua pesquisa; **resolução**, que é o elemento, o que aconteceu e como foi resolvida a complicação da ação; e **coda**, que, do italiano, significa cauda – um elemento que o autor toma emprestado da partitura musical, que representa a repetição de uma parte da música. Labov entende **coda** como o elemento que termina a narrativa que se encontrava no tempo passado e retoma ao presente, possibilitando ao narrador/autor colocar a sua experiência, avaliando-a e interpretando-a. Utilizaremos a mesma composição que fizemos em junção de Almeida e Labov em nossa dissertação (ANJOS, 2016) para analisarmos as dissertações e teses que estudaram especificamente as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo que emergiram em território nacional. Essa junção está no Quadro 3, a seguir.

**Quadro 3:** 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: Elaboração própria.

Mediante essa ficha de organização dos textos, uma outra estará presente durante nossas leituras, que nos permitiu explorar os conceitos que se encontram presentificados e que os autores evidenciam sobre a Educação Especial, Educação do Campo e os elementos que compõem as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Pensar esses elementos e os contextos em que estão sendo produzidos é fundamental para que sejam construídos os primeiros mapas simbólicos que representem as Interfaces produzida pelos autores. Essas perguntas se encontram no Quadro 4, a seguir.

**Quadro 4:** 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 público-alvo da Educação Especial?	O que é Educação do Campo e o que é ser aluno do campo?
Como o pesquisador se encontra implicado com sua área de estudo?	
O que fala sobre a Educação do Campo?	O que fala sobre Educação Especial?
O que fala sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo?	

**Fonte:** Elaboração própria.

Para organização desses 41 textos acadêmicos, recorreremos ao programa de análise de dados qualitativos Atlas/TI desenvolvido pela empresa Software Development para o sistema operacional Windows. Tal *software* “tem a finalidade de simplificar o gerenciamento de informações, a organização, classificação e disponibilização dos dados” (MILANESI, 2017, p. 170). Cabe salientar que o programa em si não automatiza a análise de dados, mas nos permite inserir todos os dados (dissertações e teses) facilitando assim o nosso processo de análise. A leitura dos textos foi feita de maneira detalhada, linha por linha, em busca de evidenciar novas zonas de contato entre eles.

*2.2.2. Segundo momento: encontro com os autores dos trabalhos acadêmicos elegidos*

Importante sinalizar que entendemos as possibilidades de análise das dissertações e teses, mas também compreendemos os limites que se encontram dentro desses relatórios de pesquisa. Uma dissertação ou uma tese que sintetiza um trabalho já concluído é um mapa simbólico; os autores possuem suas motivações, seus objetivos de estudo, direcionam seu olhar para que se siga o que foi pensado por eles e que estava correndo dentro de um determinado prazo para que a pesquisa ocorresse. Assim, o conhecimento produzido se dá dentro de uma realidade específica, dentro de um tempo cronológico limitado; isso acaba fazendo com que o pesquisador faça escolhas sobre o que desvelar e invisibilizar. Por esse motivo, quando nos encontramos com a literatura sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, quando conhecemos seus autores nos seminários, congressos, ou em momentos informais, eles nos apresentam pistas que vão para além do apresentado dentro do mapa simbólico construído por eles dentro de seus textos.

Sentimo-nos provocados quando percebemos que havia muitas experiências invisibilizadas dentro dos contextos pesquisados por eles. O tempo histórico em que se presentificaram suas pesquisas se torna algo efêmero, mas que precisa ser reencontrado, e com tranquilidade expandir os horizontes e potencializar o que antes não pôde ser relatado em seus estudos. Dessa maneira, de posse dos mapas simbólicos do primeiro momento, suas distorções/representações, projeções, escalas e simbolizações serão evidenciados no segundo momento. Em um segundo momento, retornamos aos autores e dialogamos com eles em estado de suspensão em relação à primeira narrativa (dissertação, tese), e de pistas que lhe damos, construídas na análise de seus textos, nos permitiu a ampliação da dimensão de seus estudos. Esse meta-olhar para seus próprios textos evidenciou os silenciamentos, outras experiências que não estiveram presentes, os discursos que foram sendo construídos para evidenciar as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, em rebatimento com as realidades locais estudadas.

Entendemos esse reencontro como sendo de extrema potência para desterritorializar e reterritorializar os mapas simbólicos, quando colocaremos outros elementos em tela, que nos possam parecer “latentes” (SANTOS, 2011a).

Wittizorecki (2006) nos aponta a potência de narrar a si mesmo quando nos diz:

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. (WITTIZORECKI et al., 2006, p. 23)

Couto (2013) também nos ajuda nessa percepção das potências de revisitar suas histórias, quando nos 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. (2013, p. 11)

Tivemos como prioridade elencar as principais pistas que compõem os sentidos discursivos que os autores apontam em seus trabalhos, as lacunas, os silenciamentos em um instrumento que possibilitou tecer considerações para a segunda narrativa, e que também leve em conta os tempos históricos, que se desmembram em múltiplas temporalidades que versem sobre as múltiplas dimensões do “ser pesquisador”, “ser profissional da educação” e o “ser-pessoal”. Assim, o instrumento considerou quatro eixos, com perguntas específicas, de acordo com cada análise individual em uma entrevista semiestruturada.

O primeiro eixo apontou para o desenvolvimento histórico do pesquisador, seu processo de escolarização, constituição como profissional da educação e pesquisador. O segundo eixo se aproximaria de sua pesquisa, trazendo questões latentes dentro do relatório de pesquisa; cada conjunto de questões desse segundo eixo foi específico com o objetivo de expandir a dimensão da pesquisa nesse meta-olhar do pesquisador com seu próprio trabalho. O terceiro eixo apontou para uma temporalidade que vislumbrou o momento posterior ao encerramento da pesquisa e permitiu questões que trouxeram os rebatimentos na realidade social que a sua pesquisa teve, tanto na realidade acadêmica quanto na realidade local da pesquisa. O discurso produzido em seu mapa simbólico gerou mudança? Permitiu o desvelamento de novos/outros conceitos latentes? Essas implicações também nos interessaram para entender as

possibilidades que a pesquisa gera na transformação do discurso, quando visibilizamos determinadas demandas. Procuramos em um último eixo chamar a atenção para categorias que emergiram a partir dos textos lidos e se tornaram pontos que apontam inteligibilidade na construção da percepção dos estudos que compõem as interfaces; assim, três elementos de inteligibilidade emergiram: políticas, formação de professores e saúde. Levamos para os autores esses elementos e apontamos questões para que eles pudessem trazer suas significações sobre essas três categorias.

Por motivos econômicos e tempo de deslocamento, e por considerar que levantar essa segunda narrativa deveria acontecer pessoalmente, elegemos cinco pesquisadores dentre os 41 para fazermos a entrevista. Tivemos como critérios de escolha aqueles autores que tinham o título de doutor, estivessem ainda mantendo atividade como pesquisador, mesmo que não diretamente na área da pesquisa realizada, e que representassem uma das diferentes populações que aparecem como especificidade na literatura que analisamos (que são a população ribeirinha, indígena, quilombola e de assentamentos). Um único autor eleito não tinha em seu trabalho uma população específica, mas seu aprofundamento na temática das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, dando continuidade em outras pesquisas após o término de seu doutorado, nos chamou a atenção, e o convidamos a participar do estudo. Todos os autores são professores universitários, alguns atuando em programas de pós-graduação e desenvolvendo novas pesquisas na área.

### *2.2.3. Terceiro momento: levantamento e análise dos dados censitários educacionais do ensino básico sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo no Brasil dos anos de 2009, 2012, 2015 e 2018*

Entendemos que, para além da leitura dos textos acadêmicos seria necessário compor um mapa simbólico quantitativo que buscasse levantar nacionalmente, divididos por regiões, as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas pertencentes a áreas rurais e dentro de localização específica dessas áreas, mostrar as matrículas em modalidade de Educação do Campo tendo em vista, desvelar esse alunado existente nas escolas regulares públicas.

Dialogar com os dados quantitativos referentes ao censo escolar nos ajudou a compor um cenário que mostra o acesso ao fluxo de matrícula e os dados das escolas existentes em todo o Brasil. Os dados censitários sobre a educação também são ferramentas que ajudam a pensar políticas públicas no desenvolvimento de pesquisas sobre a educação básica.

Assim, passamos a entender o censo escolar como sendo constitutivo do conceito de indicador social, pois ele:

[...] é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. (JANUZZI, 2006, p. 15, apud SOUZA, 2012, p. 44)

Souza (2012) ainda nos esclarece que, na medida que existe um grupo de indicadores sociais, ele se torna um sistema de indicadores sociais, identificado por quatro elementos: o primeiro se refere a estabelecer o tema que o sistema se referirá, o segundo elemento consiste em tornar o indicador social quantificável, o terceiro elemento é ter consigo os dados relativos ao indicador social, e o quarto elemento é

[...] através da combinação orientada das estatísticas disponíveis computam-se os indicadores, compondo um Sistema de Indicadores Sociais, que traduz em termos mais tangíveis o conceito abstrato inicialmente idealizado. (JANUZZI, 2006, p. 18, apud SOUZA, 2012, p. 44)

Ao seu turno, Macalli (2017) nos ajuda a compreender a utilização dos dados quantitativos em meio a análise qualitativa desses dados, quando escreve:

Os procedimentos de análise de dados numéricos também podem contribuir significativamente na compreensão e possíveis soluções de inúmeros problemas e indagações no campo educacional. Se estas formas de análise forem associadas às metodologias qualitativas haverá um enriquecimento na compreensão dos processos e fatos educacionais pesquisados (MACALLI, 2017, p. 44)

Desta forma, trazer o censo educacional como um elemento para construção de um mapa simbólico sobre os dados quantitativos nos ajuda a ilustrar e colocar em análise como vem se dando esse acesso ao público que consideramos compor as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Ao mesmo tempo, esses dados ajudam a compor o diálogo tanto com os sentidos criados nos mapas simbólicos das dissertações e teses, quanto com as entrevistas realizadas. Nessa perspectiva, teremos três conjuntos de dados que se completam.

Para esse levantamento, utilizamos os dados do banco de microdados do sítio do INEP/MEC, que disponibiliza anualmente os dados do censo escolar. Os microdados disponibilizados pelo INEP/MEC são os dados brutos sem tratamento estatístico. Para trabalhar com esses dados, é necessário um programa que auxilie sua leitura e a separação das variáveis com as quais se pretende trabalhar. O próprio INEP/MEC sinaliza dois programas (e oferece suporte para seu uso no manual de extração dos dados), que são o SPSS, desenvolvido pela IBM para o sistema operacional Windows, e o SAS, desenvolvido por uma comunidade aberta que trabalha com sistema operacional livre chamado Linux. Nesse caso, utilizaremos o SPSS versão 20, pela experiência em utilização em nossa trajetória acadêmica em anos anteriores, com fins de extração de dados do censo escolar para outras pesquisas.

Para o capítulo 3, o nosso foco buscou trabalhar especificamente apenas com as dependências administrativas estadual e municipal, localização rural e campo, localização diferenciada que diz respeito, as escolas presentes em áreas de assentamento, indígenas e quilombolas. Outra variável que nos chamou a atenção é a situação de funcionamento das escolas – nessa variável temos os dados das escolas em funcionamento, escolas paralisadas, escolas fechadas no ano respectivo do censo e o quantitativo de escolas fechadas nos anos anteriores do censo levantado. No que diz respeito à especificidade da Educação Especial na realidade rural e localização diferenciada, o nosso interesse é levantar o quantitativo de escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado, se possuem sala de recursos multifuncionais e se essas escolas que possuem o Atendimento Educacional Especializado trabalham com materiais diferenciados para indígenas e quilombolas. O nosso recorte de tempo se deu nos anos de 2009, 2012, 2015 e 2018; iniciamos em 2009 por conta da

Política Nacional de Educação Especial do ano de 2008, e termos o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial se iniciando e materializando no censo via o Atendimento Educacional Especializado e sala de recursos multifuncionais.

O segundo conjunto de dados que apresentaremos no próximo capítulo são os dados referentes às matrículas. Utilizamos para nossa pesquisa o cômputo de dados das matrículas por dependência administrativa estadual e municipal, marcando sempre o público-alvo da Educação Especial inseridos dentro das escolas referentes em localização diferenciada que consiste em áreas de assentamento, indígenas e quilombolas, ao mesmo tempo que cruzaremos com a localização urbano e rural. Como tivemos o interesse em desvelar a oferta de Atendimento Educacional Especializado no banco de dados de escola, no banco de dados de matrículas atentamos ao vínculo do público-alvo da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado. Um último conjunto de dados que implicou em nosso estudo versa sobre a etapa de ensino em que estão matriculados – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e modalidade EJA.

Considerando o movimento metodológico que traçamos nas páginas anteriores, no próximo capítulo faremos a análise e discussão dos nossos indicadores sociais educacionais, delineando as escalas, projeções e simbolizações de nosso primeiro mapa simbólico.

### **3. CARTOGRAFANDO AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE OS DADOS CENSITÁRIOS NOS REVELAM?**

O presente capítulo tem por objetivo delinear mapas simbólicos que buscam, a partir dos dados oficiais disponibilizados pelo INEP/MEC, visibilizar pistas dentro do censo escolar dos anos de 2009, 2012, 2015 e 2018 sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Organizamos o capítulo em quatro momentos: o que nos guiou a pensar os dados estatísticos dos indicadores sociais educacionais via microdados do censo da Educação Básica; apresentação dos dados que emergiram a partir do uso dos microdados utilizando o SPSS, no que diz respeito ao banco de dados referente às escolas; apresentação dos dados na mesma perspectiva da anterior, mas nesse momento usando o banco de dados referente às matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial; e em um último momento trouxemos as análises e discussões daquilo que os dados nos revelaram.

#### **3.1. O que nos moveu a utilizar os microdados como um dos instrumentos para visibilizar as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo?**

No decorrer de nossas leituras envolvendo as pesquisas sobre a Educação Especial no Campo, nos deparamos com textos que apresentavam um cenário diferente daqueles com que usualmente temos contato em pesquisas na área da educação. Essas pesquisas (SOUZA, 2012; GONÇALVES, 2014; MANTOVANI, 2015; SÁ, 2015) se debruçavam em trabalhar também com indicadores sociais educacionais através do banco de dados que o INEP/MEC oferece em seu sítio, via o que é chamado de microdados da educação básica. Notadamente, o acesso por esse banco de dados nos permite ter acesso aos dados brutos que são coletados anualmente no censo escolar.

Como apresentado no capítulo de nossa metodologia, trabalhar com os dados brutos nos permite fazer o nosso próprio recorte, realizando um delineamento dos dados a partir dos objetivos de pesquisa. Tal cenário visa apontar para as invisibilizações, pois o INEP/MEC disponibiliza seu próprio cenário a partir das sinopses estatísticas da educação básica anualmente, mas

esse documento trabalha com um conjunto limitado de cruzamentos de dados que não evidencia certas minúcias que o nosso próprio olhar sobre os dados brutos busca evidenciar, pois possuímos outros objetivos que são diferentes daqueles que o INEP/MEC apresenta. Cabe aqui salientar que não estamos apontando para a incompletude presente nas sinopses estatísticas em não abordar certas especificidades como sendo algo de interesse do INEP/MEC em silenciar certos dados que levantam. Eles mesmos chamam a atenção ao tom generalista e incompleto na apresentação dos dados, e por isso apontam de forma transparente a disponibilização dos dados brutos, para serem pensadas outras formas de trabalhar ao produzir novos/outros cenários possíveis.

Assim sendo, dialogando com nossa perspectiva da cartografia simbólica, entendemos que as sinopses estatísticas são um conjunto de mapas simbólicos que os órgãos do governo buscam apresentar, possuindo sua pequena e grande escala, suas projeções, simbolizações, e oferecem ano a ano a síntese dos bancos de dados das escolas, docentes e matrículas em área nacional (pequena escala) até a especificidade dos municípios (grande escala). A característica de os dados serem elencados de forma geral está colocada no resumo das sinopses estatísticas. Tomando as sinopses como exemplo, eles nos apresentam os dados da seguinte forma:

Publicada anualmente pela Diretoria de Estatísticas Educacionais, a Sinopse Estatística da Educação Básica traz uma síntese dos principais dados coletados no Censo Escolar, reunindo num único documento um valioso elenco de informações educacionais que mostram uma visão geral dos dados da Educação Básica do país. (BRASIL, 2018, n.p.)

Considerando os direcionamentos anteriores, é importante entender como os microdados nos chamaram a atenção como instrumento tangível de visibilização do público-alvo da Educação Especial nas realidades do Campo. Macalli (2017) traça a trajetória do desenvolvimento dos indicadores sociais educacionais para se pensar políticas públicas educacionais e salienta que atualmente as principais fontes desses indicadores no Brasil consistem no censo escolar e no censo demográfico. Ao seu turno, Mantovani (2015) nos permite compreender que esses mesmos dados são responsáveis pelo monitoramento da distribuição de recursos levados pela materialização das políticas públicas;

também evidencia a importante necessidade de se utilizar desse instrumento para a análise do acesso do aluno público-alvo à Educação Especial na cidade e no campo.

Como apresentado em nossa introdução, fomos aprofundando os estudos sobre o censo escolar pensando a especificidade da Educação Especial em Interfaces com a Educação do Campo desde o Trabalho de Conclusão de Curso, perpassando pelo mestrado e culminando no aprofundamento e atualização nessa tese. Agora, para essa pesquisa, algumas perguntas são basilares e nos ajudam a investir em um mapa simbólico que se torne tangível e possível nesse espaço-tempo para a construção desse texto, ao evidenciar como as políticas públicas são comprovadas a partir desse instrumento de monitoramento educacional.

A primeira dessas perguntas foi gestada a partir das primeiras investidas que fizemos no levantamento da literatura sobre a nossa temática, assim pensávamos. Como as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo aparece nos dados censitários? A outra pergunta ajudava a complementar: Quais os elementos presentes dentro dos instrumentos preenchidos que comportam esse diálogo? Considerando os estudos citados, começamos a levar em conta as potencialidades de se pensar o censo como instrumento valioso de visibilização de um grupo silenciado, pois, mesmo ele sendo brevemente considerado nas sinopses estatísticas, ainda existem outras formas de se pensar outros mapas com o objetivo de tencionar como vem se dando nacionalmente nossa temática a partir do censo educacional.

A legislação vigente da Educação Especial e Educação do Campo é um indicativo que políticas públicas precisam ser pensadas para a materialização do direito ao acesso e a escolarização desses sujeitos. Entendemos com Cury (2002) a importância do reconhecimento de leis educacionais, pois educadores que também são cidadãos percebem a legislação como um instrumento de luta e “podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas” (CURY, 2002, p. 247).

Não podemos pensar o direito sem também pensar formas de materialização desses direitos conquistados. Cury (2002) nos escreve entre

outras coisas que a desigualdade social ainda é um entrave para a garantia desses direitos pelo setor público:

Certamente que, em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa. (CURY, 2002, p. 247)

Novaes e Nunes (2014) também enfatizam a necessidade de se pensar políticas públicas que fomentem o empoderamento de grupos sociais invisibilizados, pois são aqueles que se encontram excluídos. Esses autores apontam discussões sobre a necessidade de políticas públicas que

[...] precisam atender às necessidades dos diferentes grupos sociais e coletivos, mas não podem se esquivar em reconhecer que os direitos e as garantias individuais também estão expressos na Constituição e precisam ser reconhecidos e contemplados. (NOVAES; NUNES, 2014, p. 83)

Do mesmo modo, quando trazemos os dados censitários, podemos perceber que os números ali existentes também incluem as ações coletivas desses grupos invisibilizados nas lutas pela manutenção do direito à educação nas diferentes regiões do Brasil. A partir da literatura em que nos embasamos, quando, por exemplo, apontamos a presença de uma escola em território quilombola, Mantovani (2015) nos diz que isso não implica algo que foi previamente gestado pelo poder público, mas sim que houve grande articulação da população local para que a escola fosse construída naquele espaço.

Nesse processo, a identificação de características do Estado – fundamentais para nomeá-lo como democrático e de direito – certamente exige reconhecer a centralidade da participação popular na busca da superação desigual de distribuição dos bens econômicos, sociais, científicos, culturais, dentre outros, para os diferentes grupos sociais. (NOVAES; NUNES, 2014, p. 84)

O dado censitário se torna importante porque não é apenas um aparato estatístico, que evidencia numericamente as condições das escolas e acesso das matrículas do alunado a que pretendemos chamar a atenção em nossa

pesquisa; ele se torna um mapa simbólico que reproduz existências cotidianas do direito à educação, que aqui defendemos por meio de criação e manutenção de políticas públicas de acesso e permanência desses alunos na educação básica, ofertadas pelos estados e municípios.

Assim, considerando as projeções que buscamos evidenciar dentro do censo escolar na construção de nosso mapa simbólico, um elemento se fez presente nos discursos dos autores e ao mesmo tempo na legislação sobre a Educação Especial; tal elemento possui rebatimento direto no entendimento de uma política que precisa ser materializada na escola. Apesar de essa política ter se tornado um elemento central ao pensar o público-alvo da Educação Especial no campo, ela consiste no Atendimento Educacional Especializado e no censo escolar, um ponto necessário a ser vislumbrado no levantamento dos indicadores sociais educacionais. A pergunta basilar consiste em: quais os números de oferta e acesso ao Atendimento Educacional Especializado nas realidades rurais?

Temos então a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que, para além de nos trazer as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, dentro de seu texto, chama a atenção ao Atendimento Educacional Especializado e à Resolução nº 4, de 2009, que dispõe sobre as diretrizes operacionais para o AEE. Nesse documento atenta-se ao investimento do aluno público-alvo da Educação Especial, determinando a dupla matrícula aos seus alunos.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, n.p.)

Como o nosso interesse é contemplar as matrículas do aluno público-alvo da Educação Especial em escolas da dependência administrativa estadual e municipal (ou seja, administradas pelo poder público), nosso investimento nos microdados se deu no monitoramento e na evolução que se dá a partir dos itens “a” e “b” do parágrafo único do artigo 8º, “matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública” e “matrícula em classe comum e em sala de recursos em outra escola pública” (BRASIL, 2009, n.p.).

Revestimo-nos também da legislação da Educação do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Assim nos questionamos: como vem se dando a manutenção dos direitos conquistados para o público-alvo da Educação Especial nas áreas do campo? Eles realmente estão tendo acesso a uma escolarização que leve em conta sua realidade local como possibilidade ou esse direito está sendo negado?

Outro aspecto sobre o qual nos debruçamos é a garantia de incluir a luz de uma pergunta que Gonçalves (2014) faz em sua pesquisa: “Qual a situação Educacional de jovens e adultos com deficiência que vivem no campo?” (p. 31). A autora nos ajuda quando evidencia o alto índice de analfabetismo existente dentro da realidade do campo. Percebemos que, para além de pensar o público referente à escolaridade obrigatória dos 4 aos 17 anos, encontrados dentro das etapas de ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, apontar dados sobre a modalidade EJA ajuda em uma importante projeção de acesso ao público-alvo da Educação Especial quando as políticas públicas nas realidades rurais de acesso a escolarização desses sujeitos não conseguiram dar conta da demanda em idade própria.

Em meio essas questões, dois pontos devem necessariamente estar presentes no levantamento dos dados via microdados no censo educacional. O primeiro deles é que, para termos acesso com mais propriedade sobre o cenário das Interfaces, precisamos que o censo indique a especificidade rural e Educação Especial. Investindo no censo escolar percebemos que conseguimos cruzar dados sempre levando em conta a localização das escolas, marcadas

como urbanas ou rurais. Esse cenário já nos ajudou a indicar a existência de acesso ao aluno público-alvo da Educação Especial nesses espaços, principalmente com nosso foco sendo a sua presença nos espaços rurais.

Em síntese, até esse momento, nosso principal interesse é fundamentar nossas escolhas para o delineamento de mapas simbólicos pelos microdados do censo educacional, tendo em mente evidenciar as potências e possíveis lacunas que poderemos encontrar quando políticas públicas são percebidas em ação a partir desses dados quantitativos. Ao mesmo tempo, buscamos dialogar com os autores sobre as Interfaces, pois, como dissemos, os momentos de nossa metodologia foram pensados de maneira justaposta. Assim, à medida que questões eram levantadas na leitura dos dados das dissertações e teses, elas foram retroalimentando o nosso fazer sobre os dados que evidenciaremos no tópico a seguir. Isso também permitiu que o inverso fosse feito e levado para discussão no reencontro com os autores.

Nesse ínterim se faz necessário evidenciar e antecipar um elemento fundante que nos fez dar ênfase às políticas públicas em evidência por meio dos dados quantitativos; a partir das análises das pesquisas, fomos entendendo que os autores que discutem as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo apontam como lacuna a dissonância entre os direitos conquistados e efetivamente materializados nas respectivas realidades locais. Assim, um dos primeiros passos na construção de nossa tese é evidenciar esse item a partir do censo educacional.

A seguir, começaremos a nossa configuração dos primeiros mapas simbólicos, evidenciando o banco de dados de escolas.

### **3.2 – Monitorando o banco de dados de escolas no censo escolar 2009, 2012, 2015, 2018 e o que ele nos mostra sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo**

O nosso primeiro conjunto de dados diz respeito especificamente ao que o censo nos oferece em relação às escolas. Interessa-nos apresentar e compor dados, para nossa discussão posterior, sobre o funcionamento de escolas, a sua localização urbana e rural, localização diferenciada, que são os territórios de assentamento, indígena e quilombola, oferta ao Atendimento Educacional

Especializado, oferta desse atendimento em localização diferenciada, número de escolas que possuem sala de recursos multifuncionais, presença dessas salas em localização diferenciada e, por fim, o número de escolas que usam materiais diferenciados para quilombolas, indígenas, e que se utilizam de língua indígena para escolarização e ofertam sala de recursos multifuncionais. Assim, teremos um escopo de 7 tabelas que apresentam esse cenário nas cinco regiões brasileiras. Cabe aqui reiterar a dependência administrativa que escolhemos filtrar; portanto, conforme já mencionamos, teremos apresentadas as escolas de dependências administrativas municipais e estaduais. Escolhemos essas dependências administrativas pois nosso interesse se dá na aproximação da educação básica pública que se encontra presente materializada a partir dessas administrações.

Desse modo, como primeiros dados a serem apresentados, está a situação de funcionamento das escolas, representada na Tabela 1.

**Tabela 1: Quantitativo de Escolas por Situação de Funcionamento.**

<b>2009</b>											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Funcionando	5 619	16 231	22 830	47 424	5 684	1 951	14 174	6 404	31 089	9 832	161 238
Paralisado	230	3 245	1 417	14 551	150	661	305	2 629	1 973	7 728	32 889
Fechado 2009	39	385	176	1 148	25	51	115	546	187	509	3 181
Fechamento Acumulado	69	501	344	1 779	71	256	109	465	434	730	4 758
<b>2012</b>											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Funcionando	6 390	15 900	22 813	41 693	5 833	1 775	14 618	5 572	32 227	8 650	126 471
Paralisado	292	4 134	1 529	14 811	176	699	363	2 368	2 392	7 627	34 391
Fechado 2012	30	454	257	2 194	21	63	66	281	136	353	3 855
Fechamento Acumulado	180	2 467	868	5 803	151	475	378	1 850	1 002	2 364	15 538
<b>2015</b>											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Funcionando	6 641	14 690	22 659	35 258	6 031	1 680	15 163	4 916	33 026	7 502	147 566
Paralisado	306	3 603	1 906	16 001	137	492	410	1 985	2 339	7 104	34 283
Fechado 2015	73	730	197	2 095	25	61	69	342	339	900	4 831
Fechamento Acumulado	294	4 314	1376	10 745	215	723	598	2 812	1 614	3 602	26 293

(continua)

(conclusão)

2018											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Funcionando	6 757	13 826	22 694	30 462	6 211	1 588	15 513	4 359	33 588	6 674	141 672
Paralisado	348	3 631	2 003	14 729	155	554	417	1 682	2 608	6 567	32 694
Fechado 2018	63	858	599	5 803	61	136	91	352	151	297	8 411
Fechamento Acumulado	446	5 426	1 815	15 257	293	830	817	3 688	2 250	5 645	36 467

**Fonte:** Elaboração própria.

Nessa tabela, o censo escolar nos mostra o número de escolas e sua situação de funcionamento, que se divide em: escolas funcionando, escolas paralisadas, escolas paralisadas no ano do censo, e em última linha o fechamento acumulado que consiste no número de escolas que foram fechadas somadas nos anos anteriores ao censo. O primeiro dado a que gostaríamos de chamar a atenção é relativo ao número de escolas rurais e urbanas em funcionamento: observamos que nas regiões Norte e Nordeste temos sempre um número maior de escolas em áreas rurais do que em áreas urbanas. Em 2009, por exemplo, temos um total de 21.850 escolas na região Norte em ambas as áreas, sendo que 74,28% correspondem às escolas rurais; no Nordeste, onde se somam 70.254 escolas urbanas e rurais, temos a predominância de escolas rurais, somando 67,50%. Também é possível perceber que no ano de 2012 aparecem 22.290, com a predominância de 71,33% de escolas rurais na região Norte; no Nordeste há 64.506 escolas, com as rurais representando 64,63%. Já no ano de 2015 a região Norte possui 21.331 escolas em funcionamento, com uma porcentagem de 68,86% de escolas rurais; e o Nordeste com 57.917 no total de escolas, sendo 60,87% em áreas rurais. Já no ano de 2018, na região Norte, de 20.583 escolas, sendo que 67,17% são rurais; no Nordeste, do quantitativo total de escolas 53.156, 57,30% são rurais. O cotejamento dos dados apresentados, nos permite perceber que, apesar da predominância de escolas rurais nessas duas regiões, podemos apontar para o número alto de fechamentos dessas escolas em todas as regiões.

Um dado preocupante é o fechamento acumulado das escolas no decorrer dos anos: de 2009 até 2018 das escolas urbanas no Brasil, 447,32% foram fechadas; por sua vez nas escolas em áreas rurais temos um aumento de 726,74% das escolas fechadas, levando em conta o tempo levantado no censo, representando um acúmulo total de 36.467 escolas fechadas, tanto urbanas quanto rurais.

A Tabela 2 representa as escolas em localização diferenciada, mas evidenciaremos a sua localização (urbana e rural) e localização diferenciada nos anos já citados.

**Tabela 2:** Quantitativo de Escolas por localização e Localização Diferenciada.

2009											
Localização Diferenciada	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Não Aplica	22 737	43 941	5 610	13 130	5 665	1 320	14 155	6 018	31 042	9 472	153 090
Assentamento	0	1 864	0	1 304	0	330	0	202	0	144	3 844
Indígena	11	534	2	1 478	5	236	8	119	13	46	2 452
Quilombola	54	946	5	302	13	65	11	65	33	169	1 663
Total	22 802	47 285	5 617	16 214	5 683	1 951	14 174	6 404	31 088	9 831	161 049
2012											
Localização Diferenciada	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Não Aplica	6 371	12 162	22 719	37 608	5 808	1 173	14 506	5 156	32 163	8 224	145 890
Assentamento	0	1 503	0	2 256	0	275	0	193	0	173	4 400
Indígena	3	1 787	12	593	4	250	7	138	15	48	2 857
Quilombola	7	333	50	1 190	15	70	6	48	40	186	1 945
Total	6 381	15 785	22 781	41 647	5 827	1 768	14 519	5 535	32 218	8 631	155 092

(continua)

(conclusão)

2015											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
Localização Diferenciada	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não Aplica	6 613	10 534	22 476	30 751	6 016	1 089	14 994	4 443	32 954	6 795	136 665
Assentamento	0	1 472	0	2 324	0	280	0	208	0	181	4 465
Indígena	9	1 956	16	596	1	252	11	149	16	37	3 034
Quilombola	9	332	68	1 488	9	54	10	53	42	202	2 258
Total	6 631	14 294	22 560	35 159	6 026	1 675	15 015	4 853	33 012	7 215	146 422

2018											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
Localização Diferenciada	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não Aplica	6 737	9 421	22 510	26 069	6 171	999	15 430	3 951	33 526	6 283	131 097
Assentamento	0	1 567	0	2 146	0	273	0	180	0	126	4 292
Indígena	4	2 126	19	636	2	257	11	147	7	35	3 244
Quilombola	9	378	77	1 538	35	22	6	48	46	216	2 375
Total	6 750	13 492	22 606	30 389	6 208	1 551	15 447	4 326	33 579	6 660	141 008

Fonte: Elaboração própria.

Nesse contexto, novamente podemos evidenciar um quantitativo de escolas em localização diferenciada em áreas de assentamento, indígena e quilombola, tendo predominância nas regiões Norte e Nordeste. A região Sudeste fica com o menor quantitativo de escolas de assentamento e indígena, comparada aos outros estados, e a região Sul fica com o menor quantitativo de escolas em território quilombola. Evidenciamos a existência de escolas indígenas e quilombolas em áreas consideradas urbanas, mas que ainda são territórios representados por essas populações. Dessa forma, temos uma diferença de 2009 para 2018 de um aumento de 32,30% em escolas indígenas e 42,81% em escolas quilombolas em áreas urbanas e rurais. Em áreas rurais o número de escolas de assentamento sofreu um acréscimo de 11,65%, as indígenas de 32,65%, e as quilombolas de 42,34%.

Ao olharmos separadamente as localizações diferenciadas por região, notamos queda do número de escolas em quatro das cinco regiões, quando chamamos a atenção para a localização de assentamento nos anos levantados. Na região Norte temos uma queda de 15,93%, no Centro-Oeste um decréscimo de 17,27%, no Sul menos 6,73%, e no Sudeste menos 12,5% no número de escolas. Por sua vez, nas escolas indígenas duas regiões possuem queda de número de escolas: temos o Nordeste, com diminuição de 56% no número de escolas, e o Sudeste com menos 23,91%. Pensando as realidades da localização quilombola, três regiões apresentam decréscimo de escolas: a região Norte, com menos 60,04% de escolas; a região Centro-Oeste, com menos 66,15%; e a região Sul, com diminuição de 26,15%. Podemos evidenciar que os territórios quilombolas são os que possuem o maior percentual de fechamento de escolas nas regiões que representam um índice de fechamento de escolas.

Em uma próxima tabela, os dados que gostaríamos de desvelar para nosso mapa simbólico do censo escolar se encontram ancorados na oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas.

**Tabela 3: Escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado.**

2009											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
AEE	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não Oferta	5 120	16 145	22 287	47 239	4 920	1 875	12 227	6 280	28 500	9 753	154 346
Não Exclusivo	488	69	457	45	744	76	1 915	123	2 562	78	7 301
Exclusivo	9	0	58	1	19	0	32	1	26	0	146
Total	5 617	16 214	22 802	47 285	5 683	2 695	14 174	6 404	31 088	9 831	161 793
2012											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
AEE	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não Oferta	4 858	15 586	20 044	41 145	4 141	1 625	10 503	5 124	26 586	8 401	138 013
Não Exclusivo	1 505	314	2 685	545	1 664	150	4 074	446	5 589	247	17 219
Exclusivo	27	0	84	3	28	0	41	2	52	2	239
Total	6 390	15 900	22 813	41 693	5 833	1 775	14 618	5 572	32 227	8 650	155 471
2015											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
AEE	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não Oferta	4 439	14 066	18 295	33 896	3 833	1 473	9 613	4 106	25 535	6 988	122 244
Não Exclusivo	2 170	624	4 278	1 358	2 172	207	5 507	808	7 448	512	25 084
Exclusivo	32	0	86	4	26	0	43	2	43	2	238
Total	6 641	14 690	22 659	35 258	6 031	1 680	15 163	4 916	33 026	7 502	147 566

(continua)

(conclusão)

2018											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
AEE	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não Oferta	4 156	13 093	17 384	28 920	3 858	1 385	9 358	3 452	24 600	6 101	112 307
Não Exclusivo	2 565	733	5 183	1 538	2 326	203	6 107	895	8 923	571	29 044
Exclusivo	36	0	127	4	27	0	48	2	65	2	311
Total	6 757	13 826	22 694	30 462	6 211	1 588	15 513	4 349	33 588	6 674	141 662

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado**Fonte:** Elaboração própria.

Na Tabela 3 temos a separação por escolas que não ofertam Atendimento Educacional Especializado, escolas que o ofertam não exclusivamente – o nosso foco, pois são as escolas regulares de educação básica – e temos a presença das escolas com atendimento exclusivo – essas são essencialmente instituições filantrópicas especializadas, como exemplo as Apaes e Pestalozzi. O nosso interesse se encontra nas escolas públicas, pois nosso discurso é a efetivação do direito à educação na perspectiva das Interfaces em escolas de educação básica do poder público. Como a matrícula do público-alvo da Educação Especial é realizada duplamente, uma na sala regular de ensino e outra para o Atendimento Educacional Especializado, esse atendimento também pode ser realizado na instituição filantrópica especializada; decidimos deixar presente esse dado nessa tabela.

Assim colocado, podemos perceber nos dados nacionais das escolas que ofertam o AEE tanto em áreas urbanas e rurais um aumento de 342,94% nos anos levantados, sendo que o aumento apenas urbano foi de 307,13%; já em área rural temos um aumento de 247,13%. O Nordeste se destaca com o maior aumento de escolas regulares em áreas rurais na oferta do AEE, com um acúmulo de 3.317,78%. O Sudeste se destaca como a região com o maior aumento de escolas urbanas que ofertam o AEE, com acréscimo de 248,28%.

Um último dado que gostaríamos de salientar nessa tabela é sobre a diferença entre as escolas rurais que não ofertam o AEE e as que o ofertam. Tomando o ano de 2018, último ano do levantamento do censo de nosso recorte temporal, temos na região Norte 5,30% das escolas ofertando o AEE; na região Nordeste, 5,04%; Centro-Oeste, 12,78%; Sul, 20,58%; e Sudeste com 8,55%.

A partir do exposto, a Tabela 4, visa apontar uma aproximação das escolas que ofertam o AEE dentro das escolas localizadas em áreas de assentamento, indígenas e quilombolas.

**Tabela 4:** Escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado por localização diferenciada.

2009						
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste	
Localização Diferenciada	AEE	AEE	AEE	AEE	AEE	Total
Assentamento	7	2	7	4	0	20
Indígena	0	0	0	2	0	2
Quilombola	7	0	2	3	1	13
Total	14	2	9	9	1	35
2012						
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste	
Localização Diferenciada	AEE	AEE	AEE	AEE	AEE	Total
Assentamento	31	18	26	16	4	95
Indígena	15	4	6	6	2	33
Quilombola	16	27	3	12	7	65
Total	62	49	35	34	13	193
2015						
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste	
Localização Diferenciada	AEE	AEE	AEE	AEE	AEE	Total
Assentamento	89	70	38	47	12	256
Indígena	22	18	11	15	3	69
Quilombola	23	57	7	20	27	134
Total	134	145	56	82	42	459

(continua)

(conclusão)

2018						
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste	Total
Localização Diferenciada	AEE	AEE	AEE	AEE	AEE	Total
Assentamento	91	97	47	46	17	298
Indígena	35	15	10	19	9	88
Quilombola	33	78	5	23	30	169
Total	159	190	62	88	56	555

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado**Fonte:** Elaboração própria.

O primeiro dado que gostaríamos de evidenciar é sobre o aumento de 1.285,71% no total de escolas que ofertam o AEE nas localizações diferenciadas referentes na tabela. As escolas em áreas de assentamento que ofertam o AEE possuem maior abrangência nas regiões Norte e Nordeste, ao mesmo tempo que acumulam o maior crescimento quantitativo nacional de escolas, representando aumento de 1.390%. As áreas indígenas possuem o maior aumento percentual, representando acréscimo de 4.300%. Áreas quilombolas tiveram na oferta de AEE um crescimento de 1.200%. A região Sudeste possui o menor número de escolas de assentamento e indígena que ofertam o AEE; no Centro-Oeste podemos evidenciar os números baixos em relação às outras regiões de escolas que ofertam o AEE em áreas quilombolas.

Dando continuidade ao conjunto de tabelas, na Tabela 5 evidenciaremos o quantitativo de escolas que possuem e não possuem sala de recursos multifuncionais, pensando por região e localização urbano e rural.

**Tabela 5:** Quantitativo de escolas que possuem e não possuem Sala de Recursos Multifuncionais.

2009											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
Sala Rec.	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não Possui	5 323	20 310	23 907	64 807	4 944	2 836	12 828	9 939	31 514	18 729	195 137
Possui	634	52	860	95	986	83	1 875	105	2 169	70	6 929
Total	5 957	20 362	24 767	64 902	5 930	2 919	14 703	10 044	33 683	18 799	202 066
2012											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
Sala Rec.	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não Possui	5 071	22 688	21 944	63 781	4 326	2 866	11 135	9 623	29 730	18 695	189 859
Possui	1 821	267	3 523	720	1 795	146	4 290	448	6 027	299	19 336
Total	6 892	22 955	25 467	64 501	6 121	3 012	15 425	10 071	35 757	18 994	209 195
2015											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
Sala Rec.	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não Possui	4 079	14 156	17 567	33 562	3 462	1 419	9 316	4 041	24 918	6 851	119 371
Possui	2 562	534	5 092	1 696	2 569	261	5 847	875	8 108	651	25 633
Total	6 641	14 690	22 659	35 258	6 031	1 680	15 163	4 916	33 026	7 502	145 004

(continua)

(conclusão)

2018											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		
Sala Rec.	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não Possui	3 733	13 125	16 590	28 426	3 428	1 310	9 041	3 339	24 823	5 949	109 764
Possui	3 024	701	6 104	2 036	2 783	287	6 472	1 020	8 765	725	31 917
Total	6 757	13 826	22 694	30 462	6 211	1 597	15 513	4 359	33 588	6 674	141 681

**Sala Rec.** – Sala de Recursos Multifuncionais**Fonte:** Elaboração própria.

O primeiro dado que queremos sinalizar é a diferença no aumento das escolas que vão passando a ter sala de recursos multifuncionais no decorrer dos anos. Em 2009 temos 3,55% das escolas em âmbito nacional com salas de recursos multifuncionais, já no ano de 2018 temos 29,07%. Tomando apenas a localização rural, a região Sul possui 30,54% de escolas com sala de recursos multifuncionais; dessa forma a região é a que possui a maior porcentagem de escolas com sala de recursos multifuncionais. Ao seu turno, o Nordeste representa o maior aumento de salas no decorrer dos anos estudados nas realidades das áreas rurais com 2.043,15%.

Um outro conjunto de dados que percebemos importante evocar a partir dos microdados do censo escolar são as escolas que possuem sala de recursos multifuncionais, mas desta vez localizadas em áreas de assentamento, indígenas e quilombolas. A Tabela 6, a seguir, representa esses dados.

**Tabela 6:** Escolas que possuem e que não possuem Sala de Recursos Multifuncionais por Localização Diferenciada.

2009											
	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Não Possui	Possui									
Assentamento	1 296	8	1 862	2	324	6	193	9	144	0	3 844
Indígena	1 479	1	545	0	241	0	125	2	59	0	2 452
Quilombola	305	2	998	2	76	2	79	3	201	1	1 669
Total	3 080	11	3 405	4	641	8	397	14	404	1	7 965
2012											
	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Não Possui	Possui									
Assentamento	1 472	31	2 226	30	256	19	176	17	168	5	4 400
Indígena	1 779	11	602	3	251	3	137	8	62	1	2 857
Quilombola	333	7	1 203	37	77	8	36	18	217	9	1 945
Total	3 584	49	4 031	70	584	30	349	43	447	15	9 202

(continua)

(conclusão)

2015											
	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Não Possui	Possui									
Assentamento	1 406	66	2 242	82	230	50	169	39	165	16	4 465
Indígena	1 952	13	598	14	243	10	143	17	49	4	3 043
Quilombola	327	14	1 471	85	55	8	37	26	215	29	2 267
Total	3 685	93	4 311	181	528	68	349	82	429	49	9 775
2018											
	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Não Possui	Possui									
Assentamento	1 487	80	2 034	112	212	61	131	49	110	16	4 292
Indígena	2 098	32	633	22	248	11	134	24	37	5	3 244
Quilombola	357	30	1 505	110	79	11	27	27	226	36	2 408
Total	3 942	142	4 172	244	539	83	292	100	373	57	9 944

Fonte: Elaboração própria.

Nessa Tabela 6 gostaríamos de evidenciar inicialmente a porcentagem de salas de recursos multifuncionais referente ao número total de escolas nas localizações de assentamentos, indígena e quilombola nacionalmente, nos anos de 2009 a 2018. Em 2009, as escolas que possuem sala de recursos multifuncionais em área de assentamento representam 0,65% do total, em áreas indígenas esse percentual representa 0,12%; por sua vez, para território quilombola temos 0,60%. Em 2018 esses números representam 8% das áreas de assentamentos; indígena, 2,98%; e quilombola, 9,75%. Pensando sobre as regiões brasileiras no ano de 2018, o Nordeste possui a predominância nas áreas de assentamento e quilombola, com respectivamente 35,22% e 51,40%. Em áreas indígenas, a maior porcentagem fica na região Norte, com 34,04%.

Na Tabela 7, sobre os dados de escolas, buscamos elencar os dados de instituições que ofertam o Atendimento Educacional Especializado e que se utilizam de material especial referente à população diversificada do campo. Assim, temos material diferenciado, indígena e quilombola, e a informação sobre serem escolarizados em língua indígena. Infelizmente, não temos no censo representação de utilização de outros tipos de materiais que representam outras populações do campo.

**Tabela 7:** Número de escolas que possui e que não possui a oferta Atendimento Educacional Especializado e que possuem materiais diferenciados que levem em conta as populações indígenas, quilombolas ou trabalham com língua indígena.

2009											
	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Não Possui	Possui									
Mat. Esp. Quilombola	71	5	533	6	0	0	43	8	83	1	750
Mat. Esp. Indígena	534	0	316	1	0	0	120	3	59	0	1 033
Língua. Indígena	972	1	140	0	227	1	140	6	46	0	1 533
2012											
	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Não Possui	Possui									
Mat. Esp. Quilombola	167	12	705	40	0	0	79	38	138	4	1 183
Mat. Esp. Indígena	984	16	458	8	0	0	191	32	42	4	1 735
Língua. Indígena	1 242	7	264	1	247	10	136	6	46	1	1 960

(continua)

(conclusão)

2015*											
	Norte AEE		Nordeste AEE		C. Oeste AEE		Sul AEE		Sudeste AEE		Total
	Não Possui	Possui	Não Possui	Possui	Não Possui	Possui	Não Possui	Possui	Não Possui	Possui	
Mat. Esp. Quilombola	134	17	625	46	25	13	84	56	93	22	1 115
Mat. Esp. Indígena	925	10	410	30	156	16	221	45	73	3	1 889
Língua. Indígena	145	0	19	1	13	0	45	11	41	0	275
2018											
	Norte AEE		Nordeste AEE		C. Oeste AEE		Sul AEE		Sudeste AEE		Total
	Não Possui	Possui	Não Possui	Possui	Não Possui	Possui	Não Possui	Possui	Não Possui	Possui	
Mat. Esp. Quilombola	469	38	684	50	53	13	60	56	104	36	1 563
Mat. Esp. Indígena	999	24	500	20	172	15	173	74	81	15	2 073
Língua. Indígena	26	0	16	1	18	0	38	12	17	0	128

**Mat. Esp.** – Material Específico**Fonte:** Elaboração própria.

Acompanhando a Tabela 7, notamos que, entre as escolas que se utilizam de material específico para as realidades quilombola, indígena, e as que escolarizam em língua indígena, no ano de 2009, o quantitativo é insipiente. Aqui, nessa tabela, as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo se mostra presente de forma tangível nos dados censitários, pois se temos escolas que se utilizam desses materiais específicos, temos a hipótese de que também eles são utilizados com o público-alvo da Educação Especial, tanto durante o seu momento em sala de aula comum, quanto no próprio Atendimento Educacional Especializado. Assim, em 2009 apenas 2,73% de escolas em todo o território nacional utilizam material específico quilombola e ofertam o AEE; em território indígena, temos apenas 0,38% das escolas que o fazem; ao mesmo tempo, apenas 0,13% das escolas que escolarizam em língua indígena ofertam o AEE. Em 2018 esse número aumenta, representando escolas que possuem material específico quilombola 14,08%, escolas com material específico indígena são 7,68%, e 11,30% são as escolas que escolarizam em língua indígena.

Cabe aqui atentar para a evidente diluição das escolas que escolarizam em língua indígena. No ano de 2015, tivemos uma mudança nos casos que representavam a variável de escolarização em língua indígena, assim houve um desdobramento em escolas que escolarizavam especificamente em língua indígena e em português junto com língua indígena. Como nos anos anteriores a 2015, a variável representava escolas que escolarizavam em língua indígena sem fazer distinção do português; decidimos manter essa relação nos anos de 2015 e 2018. Essa mudança afetou a apreciação do número de escolas que ofertam escolarização apenas em língua indígena, que antes de 2015, por levar em conta apenas a língua indígena no processo de escolarização, também deviam ser computadas as escolas que usavam o português como língua também para escolarização. Assim, a queda do número não reflete a perda de escolarização em língua indígena, mas apenas a mudança de nomenclatura no preenchimento do censo no que diz respeito à variável apresentada.

Outro fator importante a chamar nossa atenção é a variedade linguística existente no Brasil: a partir do Decreto nº 7387, de 9 de dezembro de 2010, temos a Instituição do Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Tal documento busca reconhecer a diversidade cultural como patrimônio cultural e potencializar políticas de reconhecimento. Nos dados do censo, mesmo com o

subsídio da visibilização linguística brasileira, o público-alvo da Educação Especial ainda têm dificuldades no acesso do Atendimento Educacional Especializado realizado em sua língua materna, pois, levando em conta o ano de 2018, temos apenas 13 escolas que escolarizam na língua da comunidade que ofertam tal atendimento. Em acréscimo, no censo temos apenas línguas indígenas sendo representadas, deixando de lado línguas de imigração, de sinais, de comunidades afro-brasileiras e línguas crioulas.

A partir do cenário apresentado, gostaríamos nesse momento de trazer considerações sobre os dados descritos no item desse capítulo. As tabelas que montamos a partir dos microdados do censo educacional nos apresentam dados significativos sobre a realidade das escolas públicas brasileiras e o quanto esses números nos desvelam as condições reais que o público-alvo da Educação Especial vivenciam dentro do contexto escolar das escolas do campo.

Assim sendo, retomando os dados de fechamento de escolas, representados na tabela 1, temos o percentual retratado anteriormente de 726,74% de escolas rurais fechadas. Tais dados nos levam na mesma direção de discussão apontada por Ferreira e Brandão (2017), quando analisam o fechamento de escolas do campo no Brasil. Os autores dizem sobre duas observações que consideramos importantes dialogar. A primeira diz respeito à questão do movimento identificado na metade da década de 90. Em seu estudo, eles chamam a atenção especificamente para o período do governo Fernando Henrique Cardoso, em que se deu o início do fechamento das escolas rurais, e apontam também para a intenção neoliberal do reconhecimento do camponês como sendo uma população atrasada. Os autores, analisando o fechamento de escolas nos anos de 1990 até 2010, acrescentam que, mesmo com a promessa de dar mais atenção para escolas do campo, pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, não encontraram pistas dos frutos desse compromisso nos anos analisados.

Em aproximação com os dados do nosso estudo, podemos apontar a não mudança dessa política por conta da perceptível continuidade da política de fechamento de escolas, principalmente as de localização rural que apontamos na tabela 1.

Ferreira e Brandão (2017) nos provocam reflexão sobre os custos da educação nas escolas rurais. Os autores revelam que a justificativa dos

municípios para se fechar escolas rurais diz respeito aos gestores serem “movidos pela ideia de que a manutenção do ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos” (p. 82).

Ao seu turno, há uma contradição quanto a essa justificativa dada pelo poder público, de que o ensino no campo é “economicamente insustentável”, pois os autores apontam evidências a partir dos dados do financiamento do transporte que levam os alunos de áreas rurais para as escolas em áreas urbanas e constataam custos elevados. Assim eles constataam:

[...] um aumento significativo no volume de dinheiro destinado ao transporte escolar rural para os centros urbanos, contradizendo as administrações públicas quanto à redução de gastos, uma vez que os dados demonstram alto custo por aluno transportado para as escolas urbanas, revelando falta de planejamento na gestão do ensino ou má intenção no uso – ou desvio – do dinheiro público por parte dos gestores públicos. (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 82)

Assim sendo, podemos inferir que a existência de uma política sistêmica de fechamento de escolas do campo não se sustenta pelo discurso da falta recursos. Tal política de precarização vem se dando no decorrer das últimas décadas quando aproximamos o nosso estudo com o de Ferreira e Brandão (2017).

Uma outra inferência que podemos apontar a partir dos dados é o processo de nucleação fortalecido nos últimos anos. Rodrigues et al. (2017) discutem o processo de nucleação e fechamento de escolas, e relatam a existência de um processo de desativação da escola não nucleada representada no censo escolar com o status de paralisada (presente em nosso estudo na tabela 1), por cinco anos a seu posterior fechamento.

A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana (RODRIGUES et al., 2017, p. 3).

Corroborando com essa afirmação, Vendramini (2015) contribui complementando nossa discussão quando salienta as políticas que são pensadas para as escolas rurais, pois são pensadas de forma limitada para as escolas dessa localidade:

[...] as escolas em meio rural são penalizadas por meio da restrição orçamentária, sendo forçadas a aceitar programas escolares de baixa qualidade, com flexibilização dos conteúdos e foco na gestão racional, apoiados por organismos internacionais e dissociados das condições de acesso e permanência na terra, bem como das lutas por educação rural/do campo. (VENDRAMINI, 2015, p. 64)

Com o fechamento e nucleação, os alunos se veem obrigados a passar por trajetos mais distantes da comunidade onde moram; desvinculação com as vivências de sua realidade local e tendo a sua identidade negada (RODRIGUES, et al., 2017). Outro entrave que entendemos diz respeito ao transporte escolar, que muitas vezes assume contornos de precariedade nesses espaços rurais, caracterizado como inseguro, irregular e “inadequado para os alunos” (VENDRAMINI, 2015, p. 64), dificultando ainda mais o acesso do aluno na escola em que é matriculado, ao mesmo tempo que torna a jornada diária cansativa fazendo com que isso crie dificuldades para o processo de aprendizagem desses sujeitos. De nossa perspectiva, esse aspecto é outro complicador, pois a precariedade do transporte público não deveria acontecer, levando em conta o custo do transporte, demonstrado no estudo apresentado por Ferreira e Brandão (2017) e evidenciado nos parágrafos anteriores.

Seguindo o fluxo dos dados, quando olhamos o quantitativo de escolas referente aos territórios de assentamento, indígenas e quilombolas, podemos considerar a especificidade desses territórios como fundamental para o impedimento do fechamento, bem como a força dos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo. A diferença entre ser caracterizado pelo censo como escola em área rural de forma genérica tem tido um peso diferenciado do que as escolas se encontram presentes dentro dos territórios de assentamento, indígena e quilombola. Tal fato, ao olharmos para os dados, parece fazer diferença na hora de efetivar o fechamento de escolas. Compreendemos tal questão quando voltamos nosso olhar para a Lei nº 12.960,

de 27 de março de 2014, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acrescentando um parágrafo único ao artigo 28, que diz:

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, n.p.)

A partir disso, entendemos o motivo de os dados da tabela 2 demonstrarem elementos que contradizem o movimento de escolas rurais fechadas presentes na tabela 1, ao aproximar a escala e visibilizar a especificidade dos três territórios, vamos percebendo a materialização em política pública da Lei nº 12.960, de 2014, pois no censo o quantitativo de escolas presentes nesses territórios tem demonstrado crescimento, quando olhado nacionalmente.

Assim sendo, mesmo que os dados nos ofereçam sustentação e demonstrem crescimento nacional de escolas nos referidos territórios, regionalmente existe uma porcentagem de escolas de assentamento, indígenas e quilombolas sendo fechadas, como demonstrado anteriormente. Os fatores que podemos inferir para essa realidade dizem respeito às questões de diminuição de algumas populações em determinadas áreas e crescimento em outras, ou escolas que antes eram específicas de algum território terem deixados de serem específicos para serem “escolas rurais”.

Ao seu turno, temos também invisibilizado no censo educacional outros povos e comunidades tradicionais para além dos indígenas e quilombolas. O Decreto nº 6.040, de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, nos ajuda a reconhecer esses povos, definindo-os como:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007, n.p.)

Nesse aspecto, temos um público fragilizado que, ao se encontrar fora do censo escolar, por mecanismos desenvolvidos pelo poder público acaba por se

fazer não existente. Isso vai de encontro até mesmo ao que preconiza o parágrafo primeiro e segundo presentes no interior do artigo 1 do anexo do mesmo decreto, que nos diz:

I - o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade;

II - a visibilidade dos povos e comunidades tradicionais deve se expressar por meio do pleno e efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, n.p.)

Seguindo essa linha, os dados do censo sobre as escolas que ofertam Atendimento Educacional Especializado e sala de recursos multifuncionais, apontam para uma política que faz perceber a presença desses recursos dentro das escolas do campo, mas ainda de forma que não representa uma efetiva ação do acesso desses recursos aos alunos público-alvo da Educação Especial no campo. Olhando nacionalmente o quantitativo de escolas rurais abertas e as que oferecem o Atendimento Educacional Especializado e tendo como base apenas o ano de 2018, encontramos o quantitativo de 6,44% das escolas rurais ofertando tal atendimento. Se fizermos o mesmo movimento com as escolas rurais que possuem sala de recursos multifuncionais, teremos 6,57% do total de escolas que possuem os recursos ofertados pelo programa de salas de recursos multifuncionais.

Se delimitarmos apenas os territórios de assentamento, quilombolas e indígenas no território nacional, teremos nos três territórios somados, apenas 1,02% de escolas que possuem sala de recursos multifuncionais e 0,90% que ofertam o Atendimento Educacional Especializado.

Nesse contexto, podemos inferir que os dados nos apresentam diferentes nuances para entender como vem se dando a escolarização do público-alvo da Educação Especial em áreas rurais. Seguindo essa ideia, primeiramente, apesar dos dados terem um aumento do quantitativo de salas de recursos multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado, elas ainda representam um número insipiente no total de escolas rurais. Dessa forma,

entendemos que a maior parte dos alunos público-alvo da Educação Especial presente nas escolas rurais, e dentro desse escopo, nos territórios diferenciados de assentamento, indígena e quilombola se mantém com um *status* de invisibilização nos processos de escolarização formal nas escolas brasileiras, pois o investimento nos recursos ofertados não tem se configurado em um avanço quantitativo que se aproxime de uma real qualidade para o público-alvo da Educação Especial no Campo.

Por conseguinte, comparando tal situação com o acúmulo sistemático de fechamento de escolas e investimento na política de transporte para escolas nucleadas, vamos reafirmando a dupla exclusão apontado por Caiado e Meletti (2011). Com a maioria das escolas rurais não ofertando o Atendimento Educacional Especializado, o aluno pode ficar sem o atendimento preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na escola de sua comunidade e demandar de transporte para frequentar o contraturno de uma escola que ofereça o atendimento que pode ser em uma área rural ou urbana. Palma (2016) em sua pesquisa chama a atenção para a dificuldade de ter o transporte que leve o aluno para o atendimento em outra escola. Somando esse fator, temos os alunos que moram em áreas rurais e são escolarizados em escolas urbanas. Para além da dificuldade de locomoção e adaptação do transporte para algumas especificidades do aluno público-alvo da Educação Especial por conta do transporte precário, existe a dificuldade do retorno no contraturno fazendo com que o atendimento seja feito no mesmo turno. A esse respeito, Palma (2016) nos escreve.

É uma condição de direito negado, tendo em vista que o turno inverso está garantido na Política Pública. E o fato de realizar o AEE no mesmo turno impede o aluno de participar de todas as aulas, além de também reforçar a sua diferença, tanto que os alunos adolescentes, em alguns casos, se recusam a participar do atendimento por constrangimento de ser buscado na sala de aula e receio de não pertencer mais ao grupo devido à diferença. (PALMA, 2016, p. 113)

Nesse ínterim, entendemos com Santos (2007a) a presença da linha invisível abissal. Os dados do censo escolar a respeito das escolas em áreas rurais e as que são caracterizadas dentro do censo localizadas em territórios indígenas, quilombolas e assentamentos, visibilizam a presença de políticas públicas sendo materializadas a partir da legislação nacional que garante o

direito à educação para esses sujeitos, mas, ao mesmo tempo, identificamos mecanismos nas últimas décadas que sistematizaram de forma constante a “produção da não existência” (p. 71), pois ao mesmo tempo que a Educação do Campo e a Educação Especial em Interfaces se encontram inseridas no contexto educacional elas se encontram “do outro lado da linha” (p. 71). Assim Santos (2018a, p. 28) nos esclarece: “estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser-se impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos”. Por sua vez, estar “desse lado da linha” (SANTOS, 2007a, p. 71) equivale, como apontamos, ao movimento de reprodução capitalista que potencializa a forma de educação urbana como sendo a única que deve ser valorizada. O “outro lado da linha” é entendido como sendo “o reino da ignorância” (SANTOS, 2018a, p. 28).

Os dados traduzem a tensão existente nas políticas públicas que materializam as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e a existência de mecanismos de desigualdade e exclusão dentro da realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, o próximo tópico desse capítulo consistirá nos dados referentes ao quantitativo de alunos matriculados na Educação Especial e nas escolas rurais, trazendo também os alunos matriculados nos territórios indígenas, quilombolas e assentamentos.

### **3.3 Dados de Matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial**

Nosso objetivo nesse tópico é utilizarmos o banco de dados referente às matrículas para delinear um mapa simbólico que nos ajude a pensar o público-alvo da Educação Especial em áreas rurais. O nosso filtro esteve sempre mostrando as matrículas especificamente desse alunado, escolarizado pelas dependências administrativas estadual e municipal, conforme nossos objetivos propostos.

Assim, na Tabela 8 cruzaremos os dados das matrículas com a localização urbana e rural e a localização diferenciada assentamento, indígena e quilombola. Mantivemos os dados referentes ao “não se aplica” como referência para mostrar o quantitativo dos alunos público-alvo da Educação Especial que não se encontra nas localizações diferenciadas.

**Tabela 8:** Fluxo de Matrículas por região, localização urbano/rural localização diferenciada.

2009											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Não se aplica	29 517	4 590	78 178	26 481	34 713	1 528	3 753	146	199 058	6 749	384 713
Assentamento	0	607	0	1213	0	342	0	11	0	79	2 252
Indígena	0	101	6	101	2	35	0	8	4	13	270
Quilombola	34	173	82	649	94	27	1	2	91	123	1 276
Total	29 551	5 471	78 266	28 444	34 809	1 932	3 754	167	199 153	6 964	388 511
2012											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Não se aplica	46 958	8 811	127 435	41 603	49 756	2 240	105 657	9 168	228 641	9 962	630 231
Assentamento	0	1 271	0	2 251	0	569	0	398	0	187	4 676
Indígena	1	355	36	392	39	91	2	129	6	32	1 083
Quilombola	47	292	167	1 512	145	45	50	137	205	381	2 981
Total	47 006	10 729	127 638	45 758	49 940	2 945	105 709	664	228 852	10 562	638 971

(continua)

(conclusão)

2015											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não se aplica	58 294	11 325	155 809	49 301	62 303	2 901	121 724	10 764	249 821	11 315	733 557
Assentamento	0	1 886	0	3 102	0	778	0	649	0	238	6 653
Indígena	22	533	163	539	27	283	0	226	30	41	1 864
Quilombola	55	396	273	2 320	134	55	90	37	204	322	3 886
Total	58 371	14 140	156 245	55 262	62 464	4 017	121 814	1 676	250 055	11 916	745 960

2018											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total
Não se aplica	81 950	14 791	228 740	59 857	78 938	3 260	155 996	1 232	318 311	13 787	956 862
Assentamento	0	2 497	0	3 710	0	1 034	0	769	0	212	8 222
Indígena	6	799	195	667	24	339	17	278	1	132	2 458
Quilombola	53	589	699	3 188	232	100	58	360	250	354	5 883
Total	82 009	18 676	229 634	67 422	79 194	4 733	156 071	2 639	318 562	14 485	973 525

**Fonte:** Elaboração própria.

O primeiro elemento da tabela que queremos apontar é o fluxo de matrículas no decorrer dos anos entre 2009 até 2018 em áreas diferenciadas: em assentamento temos o aumento de 265,09% referente às matrículas nesses territórios; em territórios indígenas o aumento é de 810,37%; em território quilombola, o aumento é de 361,05%. Entendemos, assim, que o maior número percentual entre os territórios se encontra nos territórios indígenas. Quando olhamos os números referentes ao caso “não se aplicam” em áreas rurais, o crescimento é de 135,29%.

Trazendo o fluxo de matrículas desses territórios por região, entendemos que no Sul existe o maior aumento percentual de matrículas; para a localização de assentamento, o aumento é de 6.890,91%; em indígena houve crescimento de 3.587,5%; em quilombola, 13.833,33% de aumento de matrículas.

Ao seu turno, quando recorremos à tabela para reconhecer a região com maior número de matrículas em área rural, incluindo também o caso “não se aplica” junto dos outros territórios, a região Nordeste possui destaque, com 67.422 matrículas; a soma das outras regiões juntas representa apenas 60,11% desse total referente à região Nordeste.

Seguindo para a Tabela 9, nosso interesse é mostrar apenas os alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado. Essa tabela possui a mesma característica da anterior. É importante salientar que no censo escolar precisamos filtrar os dados para evitar que apareça a dupla matrícula do público-alvo da Educação Especial, pois eles são matriculados tanto na sala regular quanto possuem uma outra matrícula quando estão inseridos no Atendimento Educacional Especializado. No caso da tabela a seguir, para a configuração de filtro que utilizamos no SPSS separamos os dois elementos; assim, na Tabela 9 as matrículas que aparecem são apenas dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no AEE nas escolas públicas estaduais e municipais.

**Tabela 9:** Alunos que recebem o Atendimento Educacional Especializado por localização urbano/rural e localização diferenciada.

2009											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Não se Aplica	8 502	431	13 201	466	34 713	1 528	23 838	824	47 434	806	131 743
Assentamento	0	54	0	16	0	87	0	14	0	0	171
Indígena	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	9
Quilombola	34	18	0	0	16	0	22	0	18	0	108
Total	8 536	503	13 201	482	34 729	1 615	23 860	847	47 452	806	132 031

2012											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Não se Aplica	20 046	1 825	41 543	5 169	24 406	1 033	47 766	2 997	74 204	1 646	220 635
Assentamento	0	225	0	275	0	148	0	154	0	39	841
Indígena	0	55	4	27	15	20	0	38	0	4	163
Quilombola	30	83	77	226	13	8	20	61	43	29	590
Total	20 076	2 188	41 624	5 697	24 434	1 209	47 786	3 250	74 247	1 718	222 229

(continua)

(conclusão)

2015											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Não se Aplica	29 337	3 221	62 094	11 308	30 698	1 210	59 637	4 595	86 263	3 245	291 608
Assentamento	0	584	0	640	0	243	0	311	0	68	1 846
Indígena	5	108	77	103	12	98	0	86	16	14	519
Quilombola	22	122	73	424	37	15	59	137	65	145	1 099
Total	29 364	4 035	62 244	12 475	30 747	1 566	59 696	5 129	86 344	3 472	3 464

2018											
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Não se Aplica	42 223	4 816	95 450	14 030	37 497	1 088	43 180	5 401	122 190	3 906	369 791
Assentamento	0	710	0	798	0	323	0	322	0	70	2 223
Indígena	0	176	67	101	2	97	11	108	0	70	632
Quilombola	30	169	274	792	26	14	21	286	101	145	1 858
Total	42 263	5 871	95 791	15 721	37 525	1 522	43 212	6 117	122 291	4 191	374 504

**Fonte:** Elaboração própria.

Em um primeiro momento, queremos chamar a atenção para o número total nacional de alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado e seu aumento de 2009 até 2018, que soma 283,64%. Dentre esse aumento nacional, o número de matrículas em território de assentamento teve um aumento de 1.300%; o indígena, 7.022%; e o quilombola, 1.720,37%. Em 2009, o território indígena nos chama a atenção, pois temos apenas nove alunos matriculados em todo o território nacional no Atendimento Educacional Especializado, número que representa apenas a região Sul; também nesse mesmo ano a região Nordeste não possui nenhuma matrícula no AEE em território quilombola. Nos anos seguintes, a região Nordeste acaba assumindo o protagonismo do número de matrículas no AEE em área rural, em relação às outras regiões. Por sua vez, a região Sudeste possui o menor número de matrículas em área rural, levando em conta as localizações diferenciadas, quando olhamos o ano de 2018. Ainda levando em consideração o ano de 2018, do total de matrículas em áreas rurais temos o assentamento representando 6,65%; nas indígenas incluímos as áreas urbanas e rurais, apresentando 1,65%; quilombolas, 4,20%.

Em 2018, o território de assentamento representa um total nacional de 0,66% do total de alunos matriculados no AEE, tanto em áreas urbanas e rurais. Os indígenas somam 0,18%, e quilombolas totalizam 0,55%.

Partindo para as próximas tabelas, mostraremos o cômputo de matrículas referentes às etapas de ensino; teremos 4 tabelas, que evidenciam a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade EJA. Trabalharemos cada tabela separadamente para melhor nos aprofundarmos em cada tópico.

**Tabela 10:** Matrículas Público-Alvo da Educação Especial, Etapa de Ensino – Educação Infantil por localização urbano/rural e localização diferenciada.

		2009		2012		2015		2018	
		Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Norte	Não se Aplica	0	0	0	0	3 207	473	5 357	746
	Assentamento	0	0	0	0	0	55	0	94
	Indígena	0	0	0	0	1	13	0	27
	Quilombola	0	0	0	0	1	25	0	39
	Total	0	0	0	0	3 209	566	5 357	906
Nordeste	Não se Aplica	0	0	0	0	8 048	2 738	14 001	3 747
	Assentamento	0	0	0	0	0	160	0	227
	Indígena	0	0	0	0	5	26	7	29
	Quilombola	0	0	0	0	13	118	25	193
	Total	0	0	0	0	8 066	3 042	14 033	4 196
C. Oeste	Não se Aplica	4 534	33	0	0	3 671	71	4 865	118
	Assentamento	0	5	0	0	0	18	0	17
	Indígena	0	0	0	0	0	6	0	7
	Quilombola	1	1	0	0	1	5	29	4
	Total	4 535	39	0	0	3 672	100	4 894	146

(continua)

(conclusão)

		2009		2012		2015		2018	
		Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Sudeste	Não se Aplica	0	0	0	0	18 587	647	27 622	883
	Assentamento	0	0	0	0	0	5	0	10
	Indígena	0	0	0	0	0	2	0	15
	Quilombola	0	0	0	0	19	9	11	2
	Total	0	0	0	0	18 606	663	27 633	910
Sul	Não se Aplica	0	0	0	0	6 574	360	11 348	596
	Assentamento	0	0	0	0	0	9	0	4
	Indígena	0	0	0	0	0	4	0	4
	Quilombola	0	0	0	0	0	3	1	8
	Total	0	0	0	0	6 574	376	11 349	612

**Fonte:** Elaboração própria.

A Tabela 10 nos mostra um caso interessante: todas as regiões nos anos de 2009 e 2012 não aparecem representadas no censo escolar, no que diz respeito à Educação Infantil, exceto a região Centro-Oeste, no ano de 2009, que nos apresenta um total de 39 alunos matriculados nessa etapa de ensino do público-alvo da Educação Especial, sendo cinco matriculados em território de assentamento e um em território quilombola. No ano de 2012, nenhuma das regiões possui demonstrativo de qualquer tipo de matrícula na Educação Infantil. Nesse contexto cabe chamar a atenção aqui à obrigatoriedade da educação infantil, que se efetiva a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que diz sobre as crianças de quatro anos serem matriculadas nessa etapa de ensino, com prazo até 2016 para seu cumprimento. Assim, temos um crescimento nacional de 42,51% em território de assentamento, 56,14% em indígenas, e 60,82% em quilombolas.

Em 2018 o Nordeste mantém a tendência de destaque no quantitativo de matrículas superior, comparando às outras regiões, com número maior de matrículas em todas as localizações diferenciadas. Ao seu turno, o Sul nesse mesmo ano possui uma quantidade de matrículas que representa 3,53% das matrículas em comparação ao Nordeste, pensando as localizações de assentamento, quilombola e indígena.

Tendo como foco o ano de 2018, o número de matrículas em áreas rurais representa 9,66% do total. Evidenciado a localização diferenciada nacionalmente, territórios de assentamento representam 0,50% do total de matrículas, territórios indígenas dizem respeito a 0,12%, e quilombolas a 0,32%.

Dando continuidade à apresentação dos dados, a Tabela 11 versa sobre o Ensino Fundamental nas mesmas configurações da tabela sobre Educação Infantil.

**Tabela 11:** Matrículas Público-Alvo da Educação Especial, Etapa de Ensino - Ensino Fundamental por localização urbano/rural e localização diferenciada.

		2009		2012		2015		2018	
		Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Norte	Não se Aplica	22 667	3 980	36 840	7 634	44 607	9 915	59 728	12 591
	Assentamento	0	494	0	1 111	0	1 678	0	2 193
	Indígena	0	87	1	306	16	466	6	667
	Quilombola	30	147	44	244	44	345	52	526
	Total	22 697	4 708	36 885	9 295	44 667	12 404	59 786	15 977
Nordeste	Não se Aplica	58 700	20 034	96 681	33 478	119 864	9 915	165 440	50 045
	Assentamento	0	833	0	165	0	2 501	0	2 977
	Indígena	5	66	32	252	147	435	167	517
	Quilombola	56	437	134	1 236	205	345	541	2 676
	Total	61	1 336	166	1 653	60	12 404	59 786	15 977
C. Oeste	Não se Aplica	4 534	33	3 833	2 082	46 226	2 573	58 258	2 782
	Assentamento	0	5	0	536	0	665	0	852
	Indígena	0	2	30	85	23	241	20	279
	Quilombola	1	1	142	45	125	35	188	67
	Total	4 535	41	4 005	2 748	46 374	3 514	58 466	3 980

(continua)

(conclusão)

		2009		2012		2015		2018	
		Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Sudeste	Não se Aplica	160 074	6 085	180 136	8 885	187 959	9 882	226 675	11 620
	Assentamento	0	59	0	162	0	212	0	194
	Indígena	4	12	6	25	27	39	1	114
	Quilombola	69	115	156	158	166	295	201	318
	Total	160 147	6 271	180 298	9 230	188 152	10 428	226 877	12 246
Sul	Não se Aplica	53 482	4 569	86 142	8 591	95 920	9 909	115 008	10 826
	Assentamento	0	139	0	370	0	589	0	670
	Indígena	0	70	1	114	0	214	17	243
	Quilombola	51	75	50	130	80	243	45	335
	Total	53 533	4 853	86 193	9 205	96 000	10 955	115 070	12 074

**Fonte:** Elaboração própria.

Com relação ao Ensino Fundamental, temos um crescimento total de matrículas de 177,32% levando em conta todas as regiões, áreas e localização diferenciada. Em relação ao território de assentamento, o número de matrículas sobe 350,06%, indígena tem um crescimento de 725,61%, e quilombola recebe um acréscimo de 403,97%. Analisando o ano de 2018, o Nordeste assume o maior quantitativo de matrículas do público-alvo da Educação Especial para os territórios de assentamento e quilombola, ao passo que o Norte assume o maior número de matrículas em território indígena. O Sudeste é a região com o menor número de matrículas em todos os territórios diferenciados. Nacionalmente, podemos apontar que 14,31% das matrículas do alunado público-alvo da Educação Especial se encontram em áreas rurais no ano de 2018, trazendo a estimativa percentual por localização diferenciada; matrículas em assentamento assumem 0,54% do total de matrículas, indígena perfazem 0,24%; e quilombola, 0,69%.

Na tabela seguinte mostraremos os dados de matrículas referentes ao Ensino Médio.

**Tabela 12:** Matrículas Público-Alvo da Educação Especial, Etapa de Ensino – Ensino Médio por localização urbano/rural e localização diferenciada.

		2009		2012		2015		2018	
		Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Norte	Não se Aplica	1 335	33	2 772	197	4 062	240	8 480	902
	Assentamento	0	6	0	19	0	38	0	161
	Indígena	0	0	0	12	0	31	0	47
	Quilombola	1	2	2	0	4	0	0	21
	Total	1 336	41	2 774	228	4 066	309	8 480	1 131
Nordeste	Não se Aplica	2 716	128	6 920	499	9 082	535	22 197	1 363
	Assentamento	0	4	0	27	0	28	0	85
	Indígena	0	2	1	7	0	22	6	51
	Quilombola	9	2	14	10	18	16	54	61
	Total	2 725	136	6 935	543	9 100	601	22 257	1 560
C. Oeste	Não se Aplica	4 534	33	4 356	50	7 018	171	10 137	249
	Assentamento	0	5	0	5	0	51	0	126
	Indígena	0	0	0	2	0	29	0	33
	Quilombola	1	1	0	0	7	4	7	15
	Total	4 535	39	4 356	57	7 025	255	10 144	423

(continua)

(conclusão)

		2009		2012		2015		2018	
		Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Sudeste	Não se Aplica	9 612	146	16 262	279	25 110	477	43 443	884
	Assentamento	0	7	0	14	0	16	0	7
	Indígena	0	0	0	0	1	0	0	6
	Quilombola	1	2	11	5	13	11	30	20
	Total	9 613	155	16 273	298	25 124	504	43 473	917
Sul	Não se Aplica	2 633	59	7 012	199	11 145	361	16 971	683
	Assentamento	0	0	0	21	0	41	0	85
	Indígena	0	10	0	13	0	6	0	23
	Quilombola	0	1	0	0	4	1	12	0
	Total	2 633	70	7 012	233	11 149	409	16 983	108

**Fonte:** Elaboração própria.

Como primeiro dado a evidenciar, apontamos para um aumento nacional de todas as matrículas, com o percentual de 395,58%. Desse total, temos como foco apenas áreas rurais em âmbito nacional, com crescimento de 838,54%. Em localização diferenciada, nacionalmente o território de assentamento teve um aumento de 2.009,9%; o território indígena cresceu 1.283,33%; e o território quilombola representa um aumento de 1.000%.

Em 2018 chamamos a atenção para o percentual de 3,92% dos alunos público-alvo da Educação Especial que se encontram matriculados no Ensino Médio em áreas rurais em toda a extensão nacional. Matrículas em territórios de assentamento representam 0,35%, territórios indígenas possuem 0,15% das matrículas e quilombola 0,20%. Ainda no ano de 2018 a região Norte assume o destaque, com 161 matrículas em território de assentamento, ao passo que o Nordeste possui o maior quantitativo de matrículas em territórios indígenas, somando 57 alunos matriculados, e quilombola com 115 matrículas.

Evidenciando a modalidade EJA, a Tabela 13 aponta para o quantitativo modelo das tabelas anteriores; os dados estarão agrupados de forma geral, não especificando as etapas presentes nessa modalidade de ensino.

**Tabela 13:** Matrículas Público-Alvo da Educação Especial, Etapa de Ensino EJA, por localização urbano/rural e diferenciada.

		2009		2012		2015		2018	
		Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Norte	Não se Aplica	2 991	306	4 786	638	6 376	696	8 480	902
	Assentamento	0	74	0	108	0	115	0	161
	Indígena	0	7	0	23	5	22	0	47
	Quilombola	3	12	0	36	6	25	0	21
	Total	2 994	399	4 786	805	6 387	858	8 480	1 131
Nordeste	Não se Aplica	9 849	4 439	17 349	5 262	18 623	4 630	26 826	4 669
	Assentamento	0	302	0	392	0	412	0	420
	Indígena	0	22	3	105	11	54	15	68
	Quilombola	12	158	15	189	37	216	79	258
	Total	9 861	4 921	17 367	5 948	18 671	5 312	26 920	5 415
C. Oeste	Não se Aplica	2 662	81	4 007	44	5 296	86	5 475	107
	Assentamento	0	24	0	16	0	44	0	69
	Indígena	1	0	9	3	4	7	4	20
	Quilombola	7	0	2	0	1	11	8	14
	Total	2 670	105	4 018	63	5 301	148	5 487	210

(continua)

(conclusão)

		2009		2012		2015		2018	
		Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Sudeste	Não se Aplica	15 756	226	16 648	313	17 641	287	19 626	359
	Assentamento	0	9	0	7	0	5	0	4
	Indígena	0	0	21	3	2	0	0	2
	Quilombola	19	5	2	0	6	7	7	1
	Total	15 775	240	16 671	323	17 649	299	19 633	366
Sul	Não se Aplica	3 707	36	7 006	99	7 583	127	11 725	171
	Assentamento	0	0	0	5	0	8	0	9
	Indígena	0	1	1	1	0	2	0	5
	Quilombola	2	0	0	4	6	19	0	17
	Total	3 709	37	7 007	109	7 589	156	11 725	202

**Fonte:** Elaboração própria.

Quanto aos dados da EJA, no que diz respeito às matrículas do público-alvo da Educação Especial, percebemos um aumento total de 95,44%. Nas matrículas em áreas rurais, o aumento é de 28,44% no período estudado. Mostrando apenas os territórios de assentamento, indígenas e quilombola, o acréscimo foi de 62,10%, 419,35% e 85,77% respectivamente.

No ano de 2018 as matrículas do público-alvo da Educação Especial representam 15,18% do quantitativo em áreas rurais. O território de assentamento possui 0,83% das matrículas, enquanto o indígena apresenta 0,20%, e o quilombola, 0,50% das matrículas. Mantendo a tendência dos outros dados já apresentados, o Nordeste é a região com maior número de alunos matriculados em localização diferenciada, sendo que tem o menor número de matrículas.

Até aqui buscamos trabalhar com um cenário que os dados do censo educacional nos oferecem para vislumbrar em diferentes escalas como vem se dando a presença do público-alvo da Educação Especial em Interfaces com a Educação do Campo nas escolas públicas regulares. A partir daqui retomaremos alguns dados que consideramos importante aprofundar e discutir.

Assim colocado, para iniciar a discussão é interessante apontar inicialmente para alguns dados complementares sobre a população rural ofertado pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio<sup>4</sup> (PNAD) de 2015 do Instituto Brasileiro de geografia e Estatística (IBGE), a fim de desvelar outros cenários. Dessa forma, os dados da PNAD nos mostram que a população em áreas rurais representa 15,28%, por sua vez quando levamos em conta a população brasileira neste mesmo ano temos um total de 204.450.649 milhões de habitantes através da projeção do IBGE, ou seja, temos aproximadamente 31.178.723 milhões de habitantes residindo em áreas rurais. Ao cotejarmos esses dados com o censo escolar, podemos evidenciar que no mesmo ano, 2015, tínhamos em áreas rurais 84.285 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas rurais, o que representa 0,27% da população.

Seguindo esse fluxo, ao olharmos apenas ao número de alunos em áreas rurais com relação ao urbano nos dados de 2018 presente na tabela 9, temos

4 Acesso: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>

11,08% de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas rurais.

Assim, os dados apresentados nas tabelas anteriores nos apontam para um cenário das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e como ele vem se materializando nas escolas brasileiras. As tabelas sobre o censo e sua série histórica que nos debruçamos em desvelar complementam e apontam pistas de como as interfaces vem sendo realizada nas escolas. Ao seu turno, nos cabe refletir: como esse acesso vem se concretizando no chão da escola?

Nesse sentido, o próprio censo educacional nos fornece direcionamentos que nos permitem acolher o entendimento que existe no contexto de políticas públicas – uma contradição em relação ao acesso e a qualidade do público-alvo da Educação Especial que mora no campo.

Primeiramente, gostaríamos de realizar um diálogo referente aos dados relacionados ao número de escolas que se encontram presentes nas áreas rurais e o quantitativo de matrículas do público-alvo da Educação Especial nas escolas dessa localidade. Dessa forma, no tópico anterior invocamos a compreensão da existência de uma política de precarização das escolas em áreas rurais, sendo essa política sistematizada em ação no decorrer nas últimas décadas. Assim o processo de exclusão histórica é reiterado quando, a partir da tabela 8, temos um quantitativo crescente do número de matrículas. Olhando isoladamente, tal crescimento nos apresenta o acesso dos alunos em escolas rurais em uma política pública positiva para as interfaces, mas tal crescimento em diálogo com o fechamento de escolas potencializa o entendimento de uma precarização da educação cada vez mais presente nas escolas rurais, bem como um contínuo projeto de invisibilização que reitera a “dupla exclusão” (CAIADO; MELETTI, 2011) das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

A esse respeito, a partir dos dados evidenciados podemos inferir que tanto a modalidade Educação Especial quanto a Educação do Campo e suas Interfaces estão envolvidas em um campo de tensão, onde de um lado temos os interesses hegemônicos fecundos das disposições de uma globalização neoliberal que busca cada vez mais inferiorizar a cultura individual e coletiva da diferença presente nos povos do campo, ao mesmo tempo que do outro lado, o lado contra-hegemônico, temos grupos organizados de mobilização que buscam inserir uma condição correlata ao compilar lutas e conquistas de seus direitos.

Cabe destaque o entendimento com base em Santos (2014) ao conceito hegemonia e contra-hegemonia que usamos aqui. Para o autor:

Considero ser hegemônico, no nosso tempo, uma rede multifacetada de relações econômicas, sociais, políticas, culturais e epistemológicas desiguais baseadas nas interações entre três estruturas de poder e dominação – capitalismo, colonialismo e patriarcado – que definem a sua legitimidade (ou dissimulam a sua ilegitimidade) em termos do entendimento liberal do primado do direito, democracia e direitos humanos, vistos como a personificação dos ideais de uma boa sociedade. Paralelamente, considero ser contra-hegemônica a mobilização social e política que se traduz em lutas, movimentos ou iniciativas, tendo por objetivo eliminar ou reduzir relações desiguais de poder e transformá-las em relações de autoridade partilhada, recorrendo, para isso, a discursos e práticas que são inteligíveis transnacionalmente mediante tradução intercultural e articulação de ações coletivas. (SANTOS, 2014, p. 35)

Dessa forma, conseguimos perceber a existência de uma correlação de forças presente nas políticas públicas educacionais brasileiras, quando tomamos como foco as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, pois mesmo com políticas se materializando via legislação de direitos conquistados pelos grupos contra-hegemônicos e a tensão existente na visível contradição que apontamos até aqui, não foi suficiente para fazer valer o respeito e a manutenção desses direitos conquistados. Marcoccia (2010) nos ajuda, afirmando que os dispositivos legais:

[...] não garantem o direito real dos estudantes do campo com NEE ao acesso e permanência nas escolas públicas. Na prática, muito pouco se tem visto do desenvolvimento dessas políticas, da implementação dessas diretrizes e das ações para garantir esse direito. (MARCOCCIA, 2010, p. 03)

Dado esse contexto, reforça-se a ideia de que forças hegemônicas conseguiram implantar mecanismos dentro do próprio sistema educacional que efetiva seus interesses. Assim sendo, estamos em meio a um movimento de avanços e retrocessos educacionais, e sem essa tensão, a exclusão abissal, seria cada vez mais profunda.

Concomitantemente, as autoras Souza e Marcoccia nos ajudam com os mesmos direcionamentos ao afirmar as tensões entre os grupos e políticas educacionais, quando nos dizem:

Há que considerar que a estrutura social é dinâmica, logo, é no embate entre as classes antagônicas que se abrem espaços para a destruição ou a manutenção de determinadas estruturas políticas, econômicas e sociais. Nesse sentido, discutir as políticas de Educação Especial no contexto da Educação do Campo requer considerar que, se por um lado, o Estado, ao estabelecer as políticas educacionais aos estudantes com deficiência, as subordina aos interesses da classe dominante, à medida que respondem ao desenvolvimento econômico, político e social de uma classe, de outro lado, as reivindicações dos movimentos sociais passam a ser incorporadas à legislação. (SOUZA; MARCOCCIA, 2018, p. 360)

Ao analisarmos esse quantitativo citado anteriormente, sobre as salas de recursos e o AEE, junto dos dados dos alunos matriculados na sala regular de ensino e no Atendimento Educacional Especializado, especificamente nos territórios de assentamento, indígena e quilombola, temos um quantitativo de 16.563 alunos matriculados na sala regular no ano de 2018, mas, ainda em 2018 apenas 4.713 recebem tal atendimento. Tal número nos fornece o indicativo que apenas 28,48% recebem o AEE nos três territórios apresentados.

Trazendo esse contexto, apontamos como hipótese para essas realidades de baixa adesão ao AEE, o movimento que discutimos anteriormente quando trouxemos o fechamento de escolas. Com o fechamento de escolas e a nucleação, a distância acaba ficando maior, como citado no tópico anterior, sabemos que a dificuldade do transporte público é um dos principais problemas para aqueles que moram no campo. Assim, para que o aluno público-alvo da Educação Especial receba o Atendimento Educacional Especializado, percebemos tal ação como uma tarefa difícil, pois é um atendimento ofertado no contraturno da escolarização do aluno em sala de aula regular; desse modo, voltar a escola em outro turno é dificultoso e demanda de uma logística diferenciada que acaba por fazer os pais desistirem de tal atendimento.

Nos textos de que nos aproximamos sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, de nossa literatura, alguns movimentos de resistência, como trabalhar no próprio turno que o aluno está matriculado na sala regular, o AEE tem sido uma das alternativas. Porém, para tal movimento acontecer exige-se que esse aluno seja retirado da sala de aula – algo que não é interessante e que interrompe outros processos educacionais junto com a professora regente.

Consonante a isso, o atual PNE (BRASIL, 2014) dispõe sobre essa questão das salas de recursos multifuncionais e Atendimento Educacional

Especializado na meta 4.3 em Interfaces com o campo, mas os dados ainda nos mostram que essa meta se materializa de forma insipiente no campo, tornando esse elemento como um dos fatores de preocupação para as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Assim entendido, o próximo tópico versará sobre outras questões presentes dentro do próprio censo educacional e considerações de lacunas que percebemos a partir de nos debruçarmos sobre os próprios dados e da forma como ele vem servindo como instrumento de monitoramento das políticas públicas educacionais.

### **3.4 Percepções e contextos dos Indicadores sociais educacionais e seus diálogos possíveis**

Nos tópicos anteriores, tivemos como objetivo trazer escalas, projeções e simbolizações dos mapas simbólicos sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Assim sendo, de posse desses mapas desenvolvidos através de nossa pesquisa, nesse tópico o nosso principal interesse é problematizar: o que esses mapas simbólicos efetivamente nos dizem sobre o desvelamento das políticas públicas sobre as Interfaces? Com quais realidades nos deparamos quando dialogamos com a Educação Especial e as pistas de Educação do Campo possíveis através do levantamento anual do censo educacional?

Para iniciar, gostaríamos de reiterar os balizadores que nos acompanharam no processo de pensar as tabelas mostradas anteriormente. Tais dados foram levantados a partir do olhar direcionado para as legislações sobre a Educação Especial e Educação do Campo, sendo que a partir deles alguns desafios vão se mostrando, relativos ao desvelar uma Educação Especial em áreas rurais e mais especificamente em territórios indígenas, quilombolas e de assentamento.

Dessa forma, quando falamos nesses três territórios que perpassaram toda a construção das nossas tabelas de dados censitários, já demonstramos lacunas no processo de coleta desses dados referentes ao próprio censo educacional, pois, tomando os documentos sobre a Educação do Campo, percebemos que o público-alvo minimamente caracterizado nesses documentos

não se materializa dentro das variáveis do censo. Toda a diversidade e diferença dentro da realidade do campo acaba sendo diluída nesses três territórios citados; quem não estiver adequado a esses territórios é percebido sendo um sujeito genérico que “não se aplica” dentro desses espaços, logo não possui sua especificidade apontada como visível e nem com uma política pública tangível para ser pensada quando trabalhamos os dados do censo em sua pequena escala. Ou seja, quando nos distanciamos e temos uma visão macro, o próprio censo educacional busca delimitar esses três territórios como tendo uma maior visibilidade, ao mesmo tempo que invisibiliza a percepção de outras formas de existência dos alunos em outras comunidades, dentro da escola.

Como enfatizamos, os dados do censo escolar são fundantes para se pensar políticas públicas, mas o próprio censo faz escolhas, montando assim o próprio mapa simbólico que não coloca em seu bojo a diversidade do campo presente nas realidades brasileiras e em suas escolas. Ao seu turno, mesmo que o público-alvo da Educação do Campo apareça de forma tangível nos documentos que versam sobre o seu público-alvo, acaba-se desenvolvendo um processo que hierarquiza os territórios quilombolas, indígenas e de assentamento como sendo aqueles que são prioritários dentro do discurso educacional presente dentro dos dados sobre os quais o Estado deseja prestar contas. Em acréscimo ao Decreto nº 6.040, de 2007, citado no tópico anterior, também temos a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008b, n.p.)

Percebemos que o censo educacional acaba focando em uma determinada especificidade que, por sua vez, limita uma aproximação maior com a identidade de outras populações do campo dentro dos dados que ele fornece. Santos (2007a) nos ajuda a compreender tal movimento quando nos fala da

exclusão presente dentro do pensamento moderno ocidental em seu sistema de distinções visíveis e invisíveis: “a divisão é tal que o outro lado da linha desaparece como realidade, torna-se inexistente” (SANTOS, 2007a, p. 71). O autor nos chama a atenção sobre o fato de que, mesmo ao fim do colonialismo histórico, a linha abissal ainda se “mantém sobre forma de colonialismo de poder, de conhecimento, de ser e continua a separar a sociabilidade metropolitana da sociabilidade colonial” (SANTOS, 2018a, p. 51). Os territórios que aparecem no censo escolar, assentamento, indígena e quilombola, foram incorporados através das lutas dessas populações por direitos educacionais que antes invisibilizavam suas identidades. Aqui, neste caso, eles cruzaram a linha de exclusão abissal quando conquistaram direitos, foram sendo percebidos, se tornaram hierarquicamente visibilizados; outras populações existentes continuaram invisíveis e em seu *status* de estar do outro lado da linha, se encontrando ainda em exclusão abissal. Esse processo de cruzar a linha e ter seus territórios sendo incorporados no censo educacional ainda produz contradições e exclusões, que agora não são abissais, mas se tornam evidentes através da precarização da escolarização desses grupos.

A diferença crucial entre exclusão abissal e não abissal reside no fato de a primeira assentar na ideia de que a vítima, ou o alvo sofre de *capitis diminutio* ontológica por não ser totalmente humana, por ser um tipo de humano fatalmente degradado. [...] Como consequência a resistência contra a exclusão abissal engloba uma dimensão ontológica. É necessariamente uma forma de reexistência. (SANTOS, 2018a, p. 53)

Como dito anteriormente, ainda existem populações que, mesmo tendo seus lugares demarcados na legislação, não foram incorporadas pelo censo, não conferindo visibilidade e manifestando os resultados de uma política educacional. Eles podem ter cruzado a linha de exclusão abissal no que diz respeito ao direito educacional, mas continuam, para a estatística educacional, em seu *status* de não existência.

Isso acaba reforçando a noção da desigualdade e exclusão refletida dentro da materialização de direitos que o censo escolar deveria disponibilizar em seus dados, pois existem grupos que possuem um discurso histórico mais fortalecido, que conseguem se aproximar das instâncias maiores dentro do poder público, ao mesmo tempo que outros grupos e populações do campo ainda

se encontram em processo de fragilidade, nem ao menos visibilizados como sujeitos de direitos manifestados sendo reconhecidos no censo escolar. Somando-se o público-alvo da Educação Especial e suas identidades que também são pertencentes a essas populações invisibilizadas, ainda é evidente a dupla exclusão por parte do registro do censo educacional. Assim, entendemos a existência de um público marginalizado dentro dos marginalizados, e isso acaba por se tornar uma estratégia de uniformização das outras populações do campo não representadas no censo e os colocando em uma dinâmica de não reconhecimento desses sujeitos na produção de políticas públicas.

Esse processo de invisibilização também fica evidente quando nos aproximamos do contexto colocado no Plano Nacional de Educação referente aos anos de 2014 até 2024 (BRASIL, 2014). As metas e estratégias sobre a educação do campo também compreendem a invisibilização de outros pertencimentos e identidades presentes na realidade do campo. O documento enfatiza populações do campo, indígenas e quilombolas, evidenciando ainda mais a profundidade da desigualdade presente em um plano nacional que não busca fazer emergir outras diferenças encontradas no campo.

Nesse contexto, Santos (2018a) considera:

No entanto, no ponto de vista das epistemologias do Sul, a libertação tem como premissa a construção de alianças entre grupos abissalmente excluídos e grupos não abissalmente excluídos, articulando assim lutas contra exclusões abissais e lutas contra exclusões não abissais. Sem essa articulação, as exclusões não abissais, quando olhadas a partir do outro lado da linha abissal (lado colonial), tomam a aparência credível de formas privilegiadas de inclusão social. Do mesmo modo, as exclusões abissais, quando olhadas a partir deste lado da linha abissal (do lado metropolitano), são considerados como sendo uma fatalidade, ou um mal auto-infligido, ou a ordem natural das coisas. (SANTOS, 2018a, p. 55)

Assim sendo, o presente capítulo consistiu em uma produção de diversos mapas simbólicos que nos ajudam a entender o contexto nacional sobre como vem se dando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo em um processo de trabalhar em diferentes escalas, projeções e simbolizações a partir do censo escolar. Esses mapas simbólicos são importantes para avançar e compreender o fenômeno em conjunto com as pesquisas que envolvem as Interfaces. Assim, no próximo capítulo trabalharemos a literatura sobre a nossa

temática em tela e o que os autores têm nos apontando nas construções das diversas interfaces visibilizadas em suas pesquisas.

#### **4. CARTOGRAFANDO AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES: TRABALHANDO EM PEQUENA ESCALA**

Como vem se dando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo a partir das pesquisas que se debruçaram a desenvolver essa temática? Com essa pergunta em mente, traremos nesse capítulo as considerações a partir das dissertações e teses desenvolvidas que se propõem a pensar as Interfaces. Tais trabalhos acadêmicos formam, ao nosso olhar, mapas simbólicos que traduzem como vem se constituindo as Interfaces nas mais diversas realidades educacionais brasileiras.

Temos por objetivo articular os discursos que são produzidos e acompanhar as principais pistas em um trabalho de tradução entre as diferentes pesquisas desenvolvidas. Aqui, nesse momento, os pesquisadores assumem a centralidade a partir de seus mapas simbólicos e nos ajudam a perceber suas diferentes escalas, projeções e simbolizações.

É a partir desse contexto de multiplicidade das diferentes realidades educacionais que vamos desbravando e reconhecendo que a Educação Especial e a Educação do Campo são pensadas a partir de diferentes contextos, traduzidas a partir do direito à educação, conquistado por essas duas modalidades e materializado em diferentes formas, pois são traduzidos entre realidades locais distintos. Tais traduções permitem emergir múltiplos entendimentos ressignificados sobre as duas modalidades em tela, articuladas em Interfaces.

A proposição no desenvolvimento desse capítulo é somar múltiplos contextos, ou seja, a diversidade e a diferença que se sobressaem e nos desvelam o contexto de Interfaces, visto que a realidade das experiências sobre as Interfaces é muito maior do que presumem os documentos legais. Entendemos que nesses contextos existem as potencialidades, ao se pensar o público-alvo da Educação Especial nas realidades do campo.

Trabalharemos nesse capítulo com os dados que emergiram de 41 dissertações e teses cujos nomes dos autores, ano e instituição em que foram produzidos se encontram no Quadro 1 do Capítulo 2.

Assumimos as produções das dissertações e teses que versam sobre a temática em tela como narrativas; cada produção desenha o seu próprio mapa simbólico distinto, e suas diferentes ferramentas de distorção da realidade (escala, projeção e simbolização) percebem de forma única saberes que buscam visibilizar. Preocupamo-nos nesse momento em organizar e desenvolver um trabalho de tradução sobre a produção acadêmica, a partir de três simbolizações dentro do nosso próprio mapa simbólico. Essas simbolizações haviam sido pensadas quando desenvolvemos o instrumento que compôs nosso olhar para a leitura das dissertações e teses, que são: “O que o autor fala sobre Educação do Campo”, “O que o autor fala sobre Educação Especial” e “O que autor fala sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo”. Esses, dentre os outros elementos que compuseram o instrumento e que foram utilizados para selecionar os pesquisadores que entrevistamos, balizaram as diferentes proposições discursivas a partir do que cada pesquisador compreendia por essas duas modalidades e sua Interfaces.

Desta forma, no processo de leitura, compreendíamos que os autores adotavam diferentes escalas em seus mapas simbólicos, o que nos permitiu desvelar diferentes instâncias do discurso da Educação Especial, Educação do Campo e suas Interfaces. Nesse sentido, tivemos aproximações em pequena escala, que consistem em os autores apresentarem, no viés Educação do Campo e Educação Especial, os seus diferentes momentos de forma macro, formando um cenário complexo, mais amplo, do desenvolvimento dessas duas modalidades no decorrer de diferentes períodos históricos existentes dessas modalidades no Brasil. Esses são fios que foram sendo descritos pelos autores como diferentes fases, quando pensamos os sujeitos do campo e do público-alvo da Educação Especial. Os autores também destacam a legislação educacional o modo como se dão as modalidades e as Interfaces entre elas. Ao seu turno, ao mesmo tempo em que eles se aproximam das realidades estudadas, a escala vai aumentando e permite desvelar outros sentidos e ressignificações que são representados no chão da escola, nas comunidades e em outros territórios, no que diz respeito às suas potencialidades, limites e tensões.

Importante destacar que esse capítulo abordará as simbolizações representadas pela natureza da cartografia simbólica descrita no capítulo

metodológico utilizando a pequena escala. As escalas mudarão e serão aumentadas quando abordarmos nos próximos dois capítulos a entrevista com os pesquisadores escolhidos e as discussões relativas aos dados apresentados anteriormente, possibilitando assim fazermos uma ampliação ainda maior das escalas, fechando o nosso mapa simbólico que compõe a tese que defendemos.

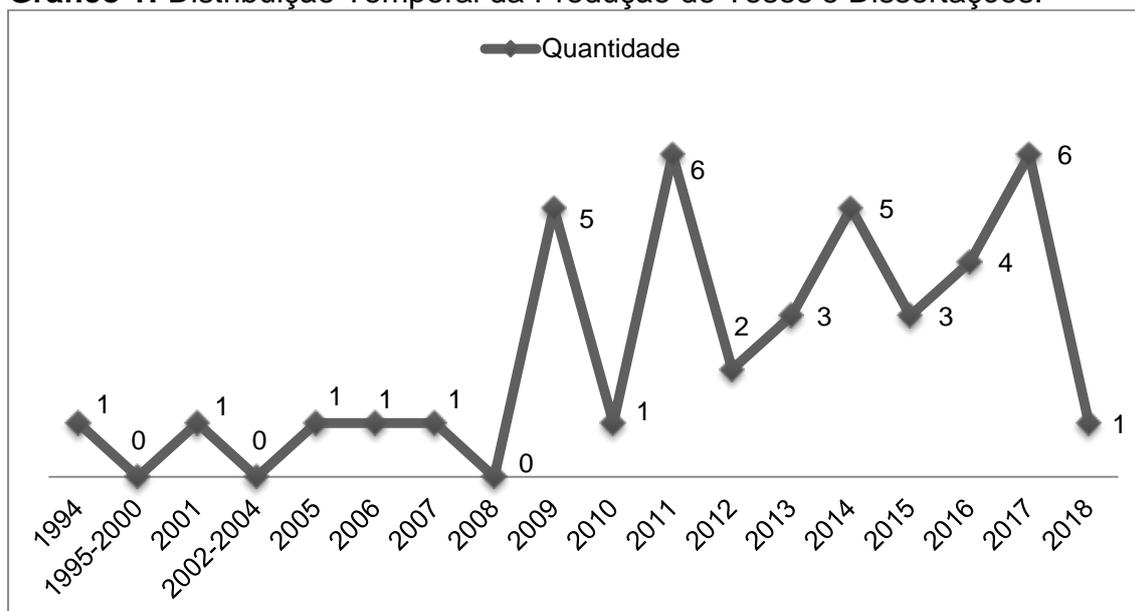
Traçaremos um panorama sobre os trabalhos e posteriormente aprofundaremos a partir das simbolizações que os autores nos apresentam.

#### **4.1 Panorama das 41 produções sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo**

Nesse tópico trabalharemos algumas questões iniciais a partir de um diálogo com os autores, Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), cujo artigo propôs o mapeamento das pesquisas sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Por sua vez, já especificamos em nosso capítulo metodológico a nossa aproximação a essa pesquisa por conta de que seus autores fazem um apanhado aprofundado sobre as pesquisas de nossa temática.

Assim sendo, buscaremos apontar um panorama quantitativo do que as pesquisas evidenciam à luz dos autores citados anteriormente, trazendo alguns de seus principais resultados, e depois seguir em outros tópicos com as nossas análises das leituras das dissertações e teses em tópicos específicos, explicitados na introdução desse capítulo.

Assim, baseando-nos em Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), em um gráfico produzido a partir dos dados de sua pesquisa, nos mostra o quantitativo de produções desenvolvidas e o ano de sua publicação. O levantamento foi feito até agosto de 2018.

**Gráfico 1:** Distribuição Temporal da Produção de Teses e Dissertações.

Fonte: Nozu, Ribeiro e Bruno, 2018, p. 323.

Nesse primeiro gráfico, percebemos o primeiro trabalho desenvolvido por Nádja Jorge Riche: uma dissertação do ano 1994, com o título “Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba, estado de São Paulo”. Entendemos que esse trabalho, desenvolvido na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, seja o primeiro que tangenciava as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Tem-se depois um período de 5 anos sem nenhuma produção na área. A ausência de produções é rompida no ano de 2001, com a dissertação de Silva (2001), que teve como título “O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural”, pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Temos então mapeadas por Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) duas produções anteriores às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo do ano de 2002. Mesmo depois desse documento que versa sobre as Interfaces, ainda temos mais dois anos sem produções mapeadas; elas voltam a surgir em 2005 e figuram uma por ano até 2007.

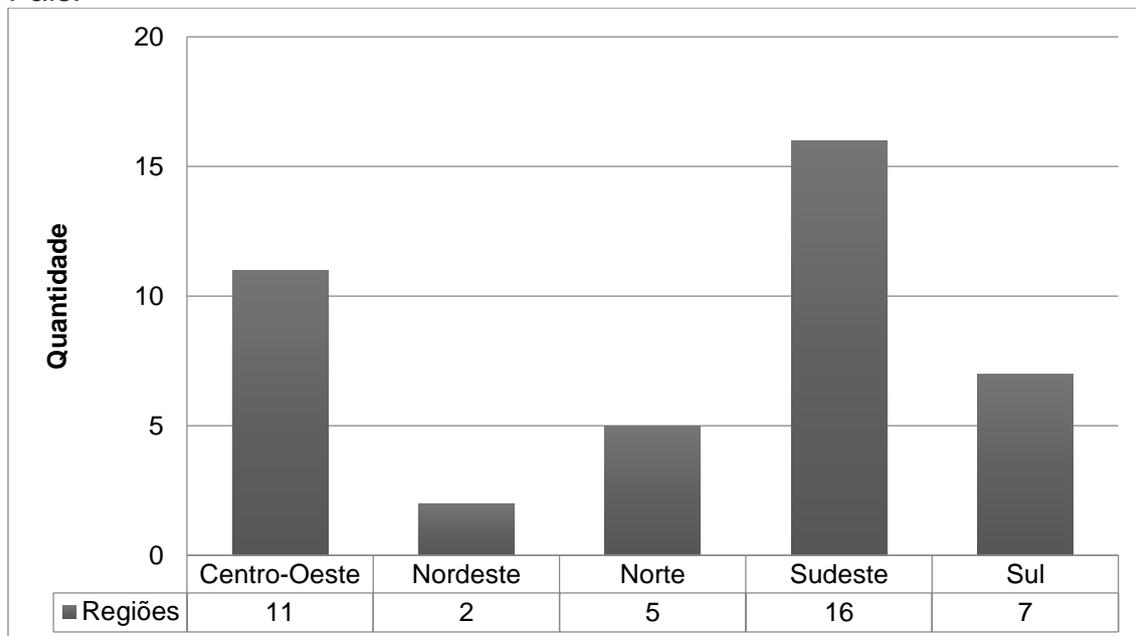
Em 2008 temos a materialização de dois marcos legais, a Resolução nº 02/2008 (BRASIL, 2008b), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e a Educação do Campo, e o lançamento da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). O primeiro documento citado reafirma as Interfaces Educação Especial e a Educação do Campo; por sua vez, o segundo documento traz, em uma orientação pensada para a Educação Especial, as Interfaces e a sua necessidade de articulação com a educação indígena, do campo e quilombola.

Podemos visualizar no gráfico que a partir de 2008 que os trabalhos são desenvolvidos de forma contínua, tendo os anos de 2009, 2011, 2014 e 2017 com maior destaque na conclusão das pesquisas.

Um segundo gráfico que Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) nos apresentam mostra as regiões brasileiras em que os trabalhos foram produzidos.

**Gráfico 2:** Distribuição da Produção de Teses e Dissertações por Regiões do País.



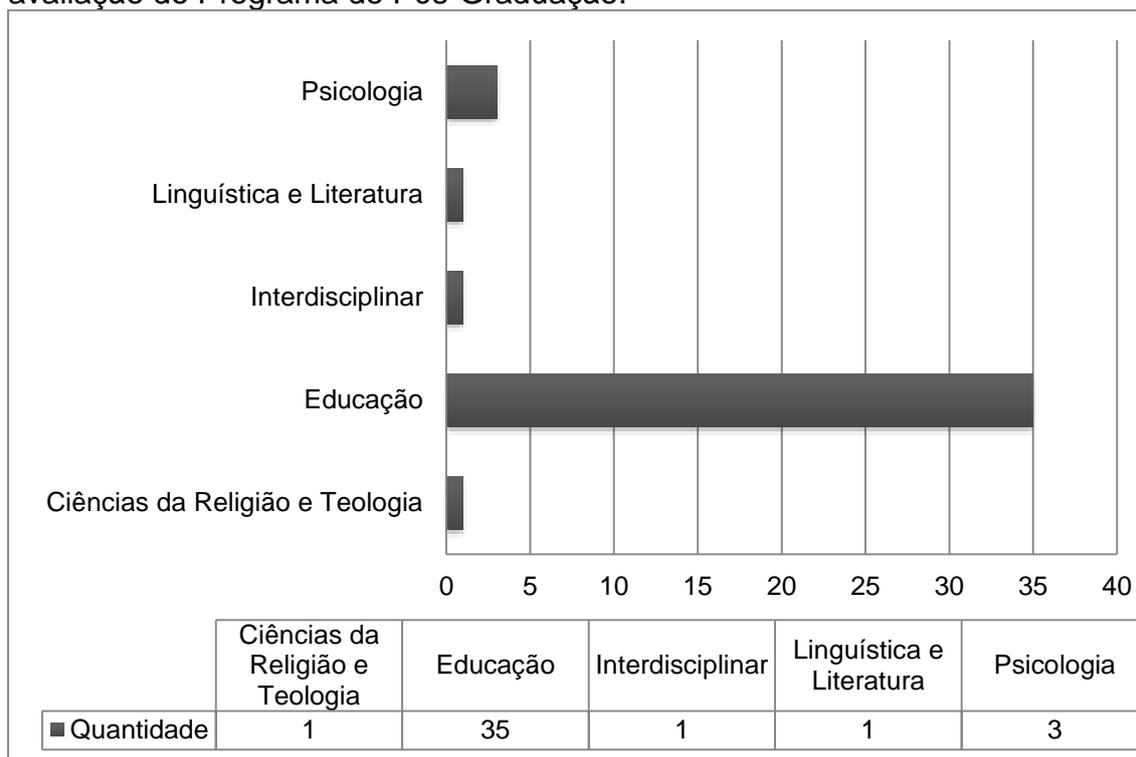
**Fonte:** Nozu, Ribeiro e Bruno, 2018, p. 324.

Esse gráfico apresenta a produção das pesquisas levando em conta as regiões do Brasil; aqui percebemos o destaque que as regiões Sudeste e Centro-Oeste possui no cômputo de pesquisas. A região Sudeste fica com 39,02% do quantitativo de produções, ao passo que o Centro-Oeste fica com 26,82%. O destaque fica para o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Grande Dourados, com 72,72% das produções, e a Universidade Federal de São Carlos, no Programa de Pós-Graduação em

Educação Especial, responsável por 37,5% das produções nessa região. O menor quantitativo fica na região Nordeste, com 4,87%.

Outro dado que nos chama a atenção e gostaríamos de apresentar é sobre o quantitativo de trabalhos por áreas dos Programas de Pós-Graduação no gráfico a seguir.

**Gráfico 3:** Distribuição da Produção de teses e Dissertações por Área de avaliação do Programa de Pós-Graduação.

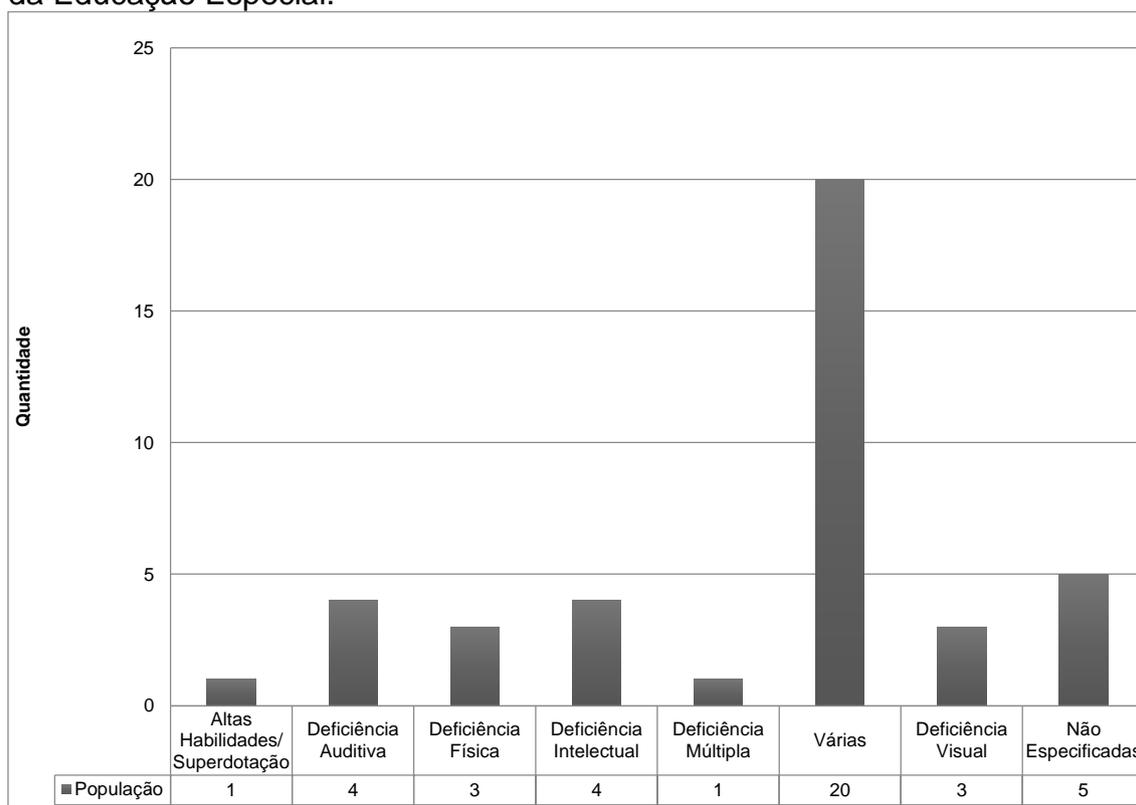


Fonte: Nozu, Ribeiro e Bruno, 2018, p. 328.

Esse gráfico nos ajuda a entender que, mesmo a área da Educação sendo responsável por 85,36% da produção, temos outros trabalhos que discutem as Interfaces em diferentes áreas, como a Psicologia (7,31%); a Ciência da Religião e Teologia, área Interdisciplinar e Linguística e Literatura representam cada uma 2,43%.

Outros dados a serem considerados dizem respeito às tipologias estudadas pelas pesquisas.

**Gráfico 4:** Distribuição da produção de Teses e Dissertações por Público alvo da Educação Especial.



Fonte: Nozu, Ribeiro e Bruno, 2018, p. 329.

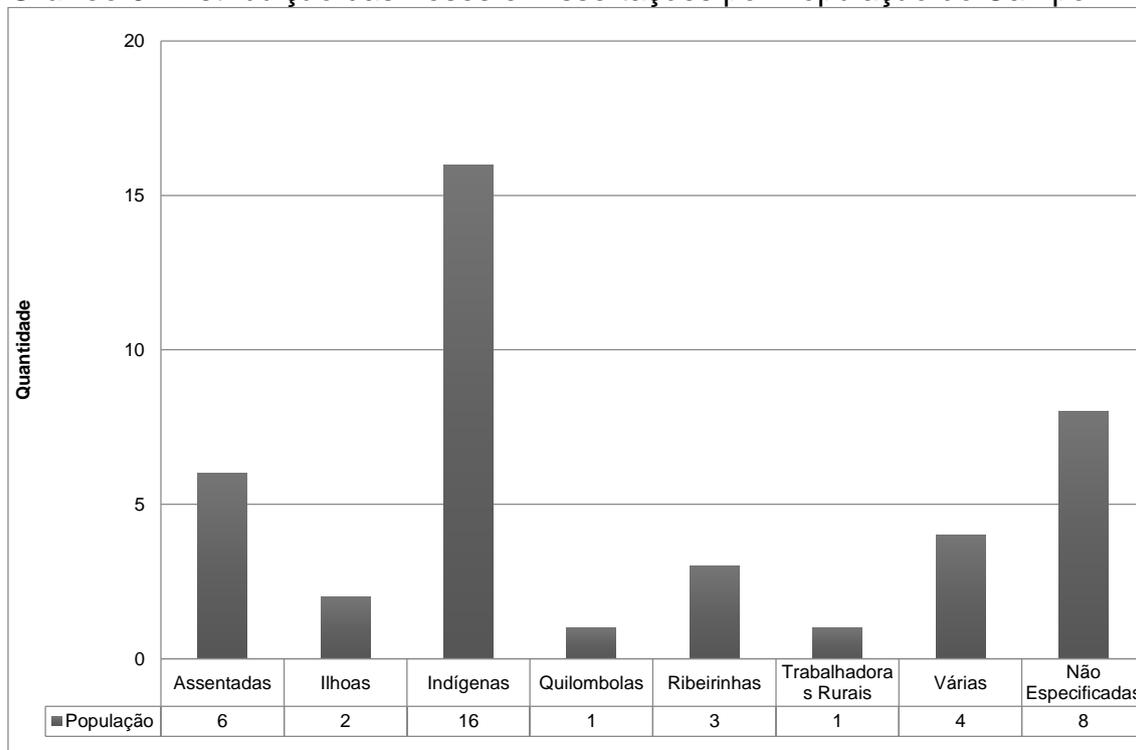
A partir desses dados, podemos perceber que as pesquisas se debruçaram mais em tipologias de deficiência auditiva e deficiência intelectual, que representam 9,75%. Outras tipologias também de interesse de pesquisa são a deficiência visual, com 7,31%, deficiência múltipla e altas habilidades e superdotação, com 2,43%.

Entre esses dados, cabe destacar as pesquisas que não se dedicam a uma tipologia em específico. Elas se debruçam em trabalhar em escalas diferentes sob determinados temas, que consistem, por exemplo, em pesquisas sobre uma região específica, que elegem uma população componente do público da Educação do Campo, se propõem a discutir determinado programa educacional com a Educação Especial, buscam entender o Atendimento Educacional Especializado e outras especificidades que não evocam necessariamente um grupo dentro das tipologias existentes.

Nesse sentido, dando continuidade aos dados em diálogo com Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), o próximo gráfico diz respeito às populações do campo

que emergem dentro do interesse de pesquisa dos autores lidos e nos mostra em síntese esses dados.

**Gráfico 5:** Distribuição das Teses e Dissertações por População do Campo.



**Fonte:** Nozu, Ribeiro e Bruno, 2018, p. 330.

Aqui cabe um destaque sobre as populações do campo que são visibilizadas pelas pesquisas sobre as Interfaces Educação Especial a Educação do Campo em diálogo com o que é pensado dentro do censo escolar. As pesquisas, em suas construções de seus mapas simbólicos sobre as Interfaces, apresentam outras formas de distorções das realidades, outras escalas, projeções e simbolizações. Na medida que constroem seus mapas simbólicos, os autores conseguem produzir existências e outras significações, fazendo com que esses outros grupos se tornem objeto de cuidado que a razão indolente (SANTOS, 2007b) busca excluir e tratar com desigualdade em detrimento a outros sujeitos.

No censo escolar trabalhado no capítulo anterior, três territórios são visibilizados: assentamento, indígenas e quilombolas. Tudo que não estiver enquadrado dentro dessa perspectiva que o censo apresenta fica direcionado à população genérica dentro das áreas rurais. Nesse sentido, os trabalhos que tratam das Interfaces conseguem, trabalhando outras distorções dentro de seus

mapas simbólicos, chamar a atenção para as populações ribeirinhas e ilhoas. Dentre as pesquisas, temos as populações indígenas, representadas por 39,02% das pesquisas realizadas; os assentados somam a segunda maior porcentagem, com 14,63%; ribeirinhos, 7,31%; ilhoas, 4,87%; quilombolas e trabalhadores rurais representam 2,43%.

## **4.2 Concepções das pesquisas sobre Educação do Campo**

Esse tópico tem por objetivo trazer considerações sobre o viés construído no que diz respeito à Educação do Campo que os autores apresentam em suas dissertações e teses. A partir dos textos acadêmicos, vamos percebendo a noção de existência de múltiplas realidades no campo. Nesse sentido, enfatizamos que a Educação do Campo não é uma modalidade possível de ser trabalhada de forma generalista, uniformizando aqueles que vivem em áreas rurais, mas precisa ter o direcionamento de entender essa modalidade como algo vivo que visibiliza as diferentes populações do campo, suas produções de existências e saberes tão legítimos, quanto aqueles vivenciados e produzidos pelo viés urbanocêntrico, propiciando assim traduções interculturais.

Tal concepção se clarifica quando recorremos aos conceitos de monoculturas e ecologias que permeiam a teorização que Santos (2006) nos apresenta dentro da sociologia das ausências. Nesse sentido, trabalhando a concepção de Educações do Campo que os autores nos apresentam, podemos considerar que temos mudanças paradigmáticas no desenvolvimento da educação dos sujeitos oriundos do campo que se presentificam historicamente dentro das simbolizações representadas nos mapas construídos sobre essa modalidade. Podemos chamar de uma monocultura rural, que envolve o movimento que busca a uniformidade das populações do campo, produção de não existência da diversidade cultural e o não reconhecimento da produção de conhecimento nesses espaços; nesse sentido, subvertendo a visão monocultural teríamos uma ecologia do campo, essa, sim, capaz de reconhecimento das produções de saberes e práticas existentes das populações pertencentes a outros espaços diversificados, que significam e ressignificam sua forma de ser e incidir no mundo.

Esse processo de um trabalho que propõe a visibilização dos sujeitos do campo, de produção de existências e reconhecimento da diversidade e diferença, não acontece sem tensões. Dessa forma, os autores nos apresentam essas tensões em diferentes sentidos em seus estudos, principalmente quando evocam nos discursos construídos em suas pesquisas os movimentos contra-hegemônicos que emergem historicamente e foram construídos a partir das realidades locais.

Entendemos que os autores abordam diferentes escalas dentro de suas pesquisas sobre o que consiste em ser Educação do Campo e Educação Especial. Percebemos o movimento de construção discursiva em pequena escala quando apontam para movimentos históricos que traduzem diferentes formas de se pensar a escolarização para as populações do campo e pessoas com deficiência.

Nesse sentido, identificamos modelos de pensamento que se constituem para além do pensamento educacional e incidem na construção de conhecimento científico e na realidade político-ideológica na forma de como são pensados os públicos-alvo dessas duas modalidades. Assim sendo, interpretamos esses movimentos como se constituindo paradigmas, que direcionam as duas modalidades no tratamento tanto social quanto pedagógico no decorrer da história.

A partir disso é importante chamar a atenção para a definição de paradigma que estamos trazendo. No dicionário Michaelis, um paradigma é aquilo que serve de modelo, padrão. Por sua vez, Khun vai definir um paradigma como sendo “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p. 13). Santos (2003) nos orienta que temos para além de paradigmas epistemológicos, eles também são políticos, sociais e culturais.

Assim sendo, quando identificamos paradigmas dentro dos processos históricos tanto da Educação do Campo e da Educação Especial, estamos direcionando nosso olhar para os mecanismos de uma dada época que direcionava e direciona o fazer epistemológico, político, social e cultural sobre os sujeitos do campo e pessoas com deficiência.

Camacho (2013) também vai nos acrescentar que um paradigma também se encontra alicerçado ao caráter político-ideológico e que sempre disputará a “hegemonia da produção/reprodução do conhecimento científico e a materialização na realidade” (p.47)

Dessa forma, identificamos a existência de dois paradigmas que dizem respeito ao movimento de se pensar a escolarização dos povos do campo. O primeiro paradigma é o Ruralismo Pedagógico que se encontra ancorado na noção que as pesquisas nos apresentam sobre os objetivos de “promover a fixação do homem no campo e evitar o aumento de conflitos e problemas sociais com o inchaço nas áreas urbanas” (SILVA, 2017, p. 42). O segundo paradigma, que tem envolvimento dos movimentos sociais (com mais destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST), podemos chamar de paradigma da Participação Popular de uma educação rural para uma Educação do Campo.

O surgimento da legislação que envolve a denominação “educação do campo”, deixando de chamar-se “educação rural”, teve sua origem com o envolvimento do Grupo de Trabalho (GT) de apoio à Reforma Agrária, da Universidade Federal de Brasília (UnB) e do MST, nas demandas dos movimentos sociais, que ocorreram após a primeira edição da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, no ano de 1998. Com isso, surgiu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores, articulado pelo MST, propondo a elaboração de leis que garantissem políticas públicas específicas para a educação do campo e um projeto educativo que pensassem nas escolas do campo. (KHÜN, 2017, p. 29)

A partir desse período histórico sob o paradigma da Participação Popular, avanços são conquistados via documentos oficiais que ajudam a materializar as intenções que o atual Paradigma da Participação Popular busca fazer garantir, gerando visibilização ao direito à educação para as populações que se encontram em meio ao campo. Assim são produzidas normatizações que levam em conta essas intencionalidades, e que são incorporadas dentro do aparato legal educacional brasileiro na forma de leis, resoluções, diretrizes que incorporam as conquistas por uma Educação do Campo.

As pesquisas sobre as Interfaces evidenciam, mais especificamente, três populações que se encontram sob esse guarda-chuva e que possuem também seus próprios paradigmas dentro das lutas por territórios e por uma educação que leve em conta suas especificidades. Assim, identificamos a presença das populações indígenas, quilombolas e de assentamento. Gostaríamos de

ressaltar nesse momento que não estamos invisibilizando as outras populações mostradas no Gráfico 5, mas em análise dos textos essas outras produções não trouxeram discussões específicas de suas respectivas lutas; dessa forma, não visualizamos uma discussão nesses outros trabalhos que fossem além dos aspectos macros preconizados sobre o discurso da Educação do Campo presentes dentro dos paradigmas do Ruralismo Pedagógico ou da Participação Popular. Por sua vez, incluiremos a especificidade da população ribeirinha no próximo capítulo quando aumentarmos a escala e trabalharemos as especificidades locais a partir da entrevista com os autores.

Assim, gostaríamos de iniciar trazendo um apontamento sobre o trabalhador rural em território de assentamento. Em nossa análise identificamos a especificidade dessa população consoante com os paradigmas trabalhados anteriormente; como o MST capitaneou os movimentos sociais para se pensar a Educação do Campo, as populações de assentamento se encontram com suas lutas engendradas no mapa simbólico em pequena escala que trouxemos nos parágrafos anteriores, assumindo o protagonismo que possibilitou a mudança paradigmática do Ruralismo Pedagógico para o da Participação popular. Nesse sentido, esse movimento abriu as portas para que outras populações, que já vinham com suas próprias demandas, fossem percebidas.

Chamamos a atenção às populações indígenas, que dizem respeito ao maior quantitativo de pesquisas que se debruçaram em trabalhar em Interfaces com a Educação Especial. Os estudos sobre esses sujeitos nos desvelam a compreensão da existência em seus mapas simbólicos de 4 fases dentro de seu próprio período histórico, quando discutem a escolarização para essa população. A primeira fase versa sobre o período do Brasil Colônia e a educação exclusiva via missionários católicos; a segunda fase diz respeito ao Serviço de Proteção ao Índio; a terceira fase está atrelada ao período do regime militar e dos serviços indígenas não governamentais; na quarta e última fase temos a escolarização indígena a partir da autogestão pelas próprias populações indígenas. Assim, distinguimos dois paradigmas que abarcam as diferentes fases: o primeiro paradigma denominamos Paradigma de Integração à Sociedade, pois ancora as três primeiras fases que buscam colonizar, uniformizar e tornar a população indígena “produtiva”; ao mesmo tempo que produz sua não existência subtraindo sua diversidade, criam-se exclusões abissais e não abissais nesse contexto.

Sobre a égide do paradigma da Participação Popular, a população indígena passa a vivenciar em sua especificidade um novo paradigma em seus grupos, o Reconhecimento da Diferença da População Indígena, que inclui a produção de sua escolarização formal realizada por eles próprios. Percebemos a materialização dessas especificidades sendo manifestadas como políticas públicas, na medida em que vislumbramos o censo educacional da população indígena, tematizado quando são considerados a escolarização em sua própria língua e os dados referentes a essas especificidades, levantados via microdados.

Nesse sentido, quando olhamos os mapas simbólicos que as pesquisas produzem sobre educação para os indígenas, conseguimos visualizar dentro dos mapas duas simbolizações que as pesquisas demarcam. Elas se relacionam em um processo de tradução entre os saberes culturais produzidos no âmbito das próprias comunidades (educação não formal) e o conhecimento sistematizado da escolarização formal. Os autores apontam para os conceitos da educação indígena e a educação escolar indígena.

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p. 129 apud RODRIGUES, 2014, p. 26)

Essas duas simbolizações, que emergem quando olhamos os mapas simbólicos a partir da pequena escala, se encontram ancoradas na representação dos movimentos que lutam por uma educação como direito ao mesmo tempo que dialogam com as próprias demandas de reconhecimento dos saberes locais sendo credibilizados. Esse sincretismo culmina no direito a uma Educação que vai para além da uniformização do currículo escolar e reforça a diversidade e a diferença dentro do próprio currículo materializado na escola. Isso propicia a ressignificação pela própria comunidade indígena, que ganha protagonismo em gerir os direcionamentos educacionais formais a partir de sua

cultura, ao mesmo tempo que reforça o reconhecimento cultural das diferentes etnias indígenas.

A outra população que encontramos sendo trabalhada em Interfaces com a Educação Especial é a quilombola. Nesse estudo, entendemos a presença de dois paradigmas que identificamos dentro do estudo de Mantovani (2015), o que se assemelha à percepção que tivemos com a educação indígena, pois temos a educação quilombola sob paradigma da Educação Formal Generalista que não leva em conta a especificidade dessa população e o paradigma da Educação Pensada para e pelo Povo Quilombola; assim, temos aproximações dentro dos paradigmas guarda-chuva evidenciados anteriormente.

Nesse contexto, Mantovani (2015) assume o pioneirismo em trabalhar as Interfaces dessa população, pois ela é a única com um trabalho sobre os povos quilombolas. Em seu estudo, a pesquisadora nos alerta para a falta de trabalhos que envolvam as Interfaces Educação Especial e a população Quilombola. Trazemos aproximações em seu mapa simbólico que flerta com os modos de pensar educação dos povos remanescentes quilombolas com a noção de uma educação formal e informal que se encontram entrecruzadas, se assemelhando à educação indígena. Assim ela discute:

O aprendizado deve se dar nas relações e no contato com a realidade e com os diferentes modos de vida dos quais fazemos parte. As possibilidades de trabalho pedagógico da educação especial nas comunidades se concretizariam na medida em que fosse sendo estabelecida uma relação entre as necessidades, a história, a cultura e as tradições dos membros das comunidades. [...] Para se discutir a educação escolar nas comunidades remanescentes de quilombos é preciso considerar a diversidade étnica do país e toda historicidade presente na constituição destas comunidades. O ensino nesses espaços deve partir deste reconhecimento histórico e cultural. (MANTOVANI, 2015, p. 115)

Um outro aspecto a evidenciar dentro das especificidades quilombola, indígena e de assentamento apresentadas pelos autores, diz respeito à simbolização presente dentro dos mapas simbólicos que representa as percepções sobre como é reconhecido o trato com a terra. São três visões diferentes quando pensada a relação com a terra: enquanto os assentados e o MST levam em conta a luta pelas terras que são improdutivas com o objetivo de torná-las produtivas, diminuindo a desigualdade social brasileira em um envolvimento que busca a posse dessa terra, a visão indígena é uma luta

territorial de quem no decorrer dos séculos foi sendo suprimido em nome do colonialismo histórico. Nesse sentido, o território indígena não possui o viés de propriedade privada. A percepção quilombola coaduna com a percepção indígena por não ter a noção de propriedade privada, sendo a terra compartilhada por todos os remanescentes quilombolas. A assunção da questão territorial se torna importante principalmente quando trabalharmos outros direcionamentos relativos ao pertencimento dos povos e seus territórios, no próximo capítulo.

### **4.3 Concepções das pesquisas sobre a Educação Especial**

No que se refere à Educação Especial, as pesquisas sobre as Interfaces nos direcionam a entender que ela é pautada por diferentes fases em seu fluxo histórico, em aproximação ao que escrevemos no tópico anterior sobre os paradigmas que perpassaram os tempos históricos da Educação do Campo, culminando em um guarda-chuva no paradigma atual da Política da Participação Popular que alicerça as populações do campo. Na Educação Especial também percebemos essas fases como paradigmas que regem tanto a questão educacional quanto a sua própria produção de conhecimento, que se modifica no decorrer da história da pessoa com deficiência no Brasil.

Igualmente ao tópico anterior, quando relatamos o diálogo com os estudos de Santos (2006) e definimos via sociologia das ausências a percepção de uma monocultura rural e uma ecologia do campo, no que diz respeito à Educação Especial, podemos articular da mesma forma. A primeira trabalha a partir da produção da não existência do sujeito com deficiência, segregando esses sujeitos e os excluindo dos espaços comuns, que as pessoas que não possuem deficiência acessam, ou até mesmo buscando o “conserto” dessas pessoas, para que elas possam ter acesso aos espaços comuns, assim caracterizando uma monocultura da Exclusão e Uniformização. Buscando superar essa concepção de monocultura, teríamos a ecologia da Inclusão, pela qual a deficiência é reconhecida como diferente sem hierarquização, não sendo reconhecida como um estigma que a classifica como inferior.

Desta forma, identificamos três paradigmas dentro do discurso da Educação Especial; dois estão inseridos dentro da monocultura da Exclusão e

Uniformização, que são os paradigmas da Institucionalização e o paradigma da Integração. Dentro da ecologia da Inclusão temos o paradigma Inclusivo.

O primeiro paradigma da Institucionalização remonta à Educação Especial a partir do século XVII. Nozu (2017, p. 48), se utilizando de leituras a partir de Foucault, nos aponta:

Este regime de verdade agrupou os enunciados que enfatizam a possibilidade de aprender do sujeito “deficiente” e que estabelecem as instituições especializadas como os espaços mais adequados para a oferta da educação desse sujeito. [...] Estas instituições comumente especializam-se no atendimento de uma categoria de deficiência (visual, auditiva, intelectual, motora) e funcionam em regime de internato, semi-internato ou externato. Nestes espaços foram/são ofertados cuidados relacionados à condição de deficiência do sujeito, a partir de atividades terapêuticas, assistenciais, de ensino especializado e de reabilitação com o intuito de promover a autonomia dos sujeitos “deficientes”. (NOZU, 2017, p. 48)

Por sua vez, Antunes (2012), quando reporta essa influência Institucionalização no Brasil, descreve que o pensamento liberal e do positivismo, que permeavam as bases ideológicas brasileiras, fizeram com que se pensasse a pessoa com deficiência enquadrada aos moldes da ciência moderna, na qual esse sujeito recebia o tratamento sob “forte característica terapêutica” (ANTUNES, 2012, p. 66). Ao mesmo tempo, o pensamento liberal fez com que o estado se eximisse do tratamento desses sujeitos, delegando às instituições especializadas de caráter filantrópico a assistência à pessoa com deficiência. As pessoas com deficiência nesse contexto ficavam segregadas em escolas especiais, instituições. Assim, Antunes (2012) nos alerta:

Neste sentido, se por um lado a escola foi criada para minimizar as diferenças, por outro ela acabou por desenvolver práticas e valores que aos poucos as acentuaram ainda mais, classificando e selecionando os alunos. Com critérios de permanência meritocráticos e excludentes – especialmente em termos de avaliação – muitas crianças e jovens foram colocados para fora da escola e, junto com isso, tiveram suas expectativas de vida podadas precocemente. (ANTUNES, 2012, p. 22)

O segundo paradigma, da Integração, sofreu uma mudança de discurso, mas ainda tem suas bases pautadas no paradigma da Institucionalização – a área da medicina subsidiou a importância de escolarizar as pessoas com deficiência. Entendemos que nesse momento passam a existir pontos de transição, mas mesmo sob o discurso integrador pensar a pessoa com

deficiência e a sua escolarização ainda perpassava por tensões. Temos apresentado nesse paradigma a noção do deficiente como sendo aquele que precisa ser consertado, eliminando sua deficiência, que é considerada sinônimo de atraso em comparação à pessoa “normal”. A Integração “buscava incorporar à educação regular crianças com deficiência que, por muito tempo, gozaram de um atendimento educacional segregado e paralelo, em classes ou escolas especiais” (ANTUNES, 2012, p. 68). Apesar dessa tentativa, a segregação ainda permanecia, pois, mesmo indo para as classes especiais o aluno “portador de deficiência” ainda estava à parte do sistema de ensino, não tendo acesso ao sistema regular.

O terceiro é o paradigma Inclusivo. Em grande escala, temos esse paradigma apresentado e defendido de forma majoritária pelas pesquisas. Algumas contradições e tensões no que diz respeito a esse paradigma quando trabalhados em escalas maiores na construção dos mapas simbólicos são aparentes, pois nas realidades locais a Educação Especial e a Educação do Campo apresentam diversas contradições na materialização dos atuais paradigmas, sustentados tanto pelos sujeitos pela luta por seus direitos pelo poder público (aprofundaremos essas tensões em capítulo posterior).

O paradigma Inclusivo é centrado no reconhecimento da diversidade e diferença, produção da existência no processo educacional quando se defende o direito à educação. Percebemos nesse paradigma a porta de entrada para o público-alvo da Educação Especial em um envolvimento pleno sem hierarquizações nas diferentes instâncias sociais, principalmente o seu acesso na escola se apropriando do currículo comum de ensino. As pesquisas se reportam a esse viés quando embasam suas discussões dentro das possibilidades de produção de conhecimento para o reconhecimento da diversidade e diferença, seja do público-alvo da Educação Especial ou outros sujeitos marginalizados historicamente.

Cabe aqui ressaltar a dupla potencialidade que envolve esse reconhecimento do outro “desierarquizado”. Como o paradigma Inclusivo não é centrado apenas no aluno hoje caracterizado público-alvo da Educação Especial e seu acesso à escola de ensino regular, sem entraves por conta de sua deficiência, apesar de essa modalidade de ensino estar inserida dentro desse paradigma, temos que ter a atenção para suas potencialidades no trato com a

diferença, e principalmente quando entendemos que a noção da existência desse paradigma nos ajuda a compartilhar da atenção em aproximar as modalidades da Educação Especial e Educação do Campo em Interfaces.

Nossa análise da literatura evidencia que, de diferentes maneiras discursivas, os autores nos apontam para direção das Interfaces, ao passo que Lopes (2014) nos ajuda a compreender a dupla potência em que o paradigma Inclusivo se encontra assentado:

A concepção de educação inclusiva, como a compreendo, defende a educação para todos: com ou sem laudos médicos; em escolas urbanas e do Campo; de diferentes estratos sociais; com dificuldades de aprendizagem não necessariamente de ordem neurológica; para os estudantes desmotivados, cansados, que praticaram evasão escolar e estão retomando os estudos; para aqueles que pensam em desistir da escola. Enfim, a educação deve incluir todos os estudantes em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esta concepção de inclusão apresenta uma dupla aproximação da Educação do Campo, uma vez que é uma luta para garantir o direito, acesso e permanência de todos na escola, e porque ambas buscam uma nova maneira de se fazer/viver a educação, distanciando-se do ensino tradicional. (LOPES, 2014, p. 23)

Consideramos esse paradigma como conciliador, se constituindo como um fio condutor no trabalho de tradução entre essas duas modalidades de ensino, produzindo nesse sentido uma zona de inteligibilidade recíproca.

#### **4.4 Concepções das pesquisas sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo**

As interfaces Educação Especial e Educação do Campo, a partir das análises, vem manifestando uma verdadeira ecologia de saberes nas mais diversas pesquisas de nosso levantamento. A partir do aprofundamento nos textos, vamos entendendo que trabalhar as duas modalidades em Interfaces envolve diferentes escalas, projeções e simbolizações. Cada pesquisa é a representação de um dado espaço-tempo que aponta diferentes maneiras de distorção da realidade que visibiliza diferentes pontos de significações sobre em que consiste as Interfaces. Nesse sentido, assim como reconhecemos as Educações do Campo também consideremos a existência de uma cartografia

simbólica que aponta para a percepção de Interfaces, sendo trabalhadas nas diferentes realidades sobre as quais as pesquisas se debruçaram.

Como nosso foco nesse capítulo é a pequena escala, é importante chamar a atenção aos sentidos que essa escala leva em conta no contexto de pensar as Interfaces. Considerando isso, os trabalhos sobre a temática em tela em um primeiro momento separam a Educação Especial e a Educação do Campo. Muitos deles constroem seu mapa simbólico escolhendo uma das modalidades como central em seu discurso, e a outra modalidade compõe agregando simbolizações que ajudam a compor as Interfaces. É importante chamar a atenção a isso, pois em nossa análise percebemos a centralidade do discurso que o autor carrega e como ele consegue articular as modalidades que insere dentro de sua pesquisa e quais aproximações faz entre elas.

Nesse sentido, o que chamamos anteriormente de ecologia do Campo e ecologia da Inclusão, para evidenciar o movimento contra hegemônico que propicia a produção de existências e saberes credíveis nas duas áreas, se presentifica de diferentes formas em todos os textos acadêmicos. Essa noção é potencializadora quando as dissertações e teses evidenciam as diferentes dimensões de Interfaces, pois a credibilização dos saberes contra-hegemônicos contribui para construção de zonas de inteligibilidade entre as duas áreas dentro das pesquisas.

Ao seu turno, a diversidade das populações reconhecida dentro dos documentos oficiais da Educação do Campo se encontra nas pesquisas representadas quando os autores pesquisam diferentes etnias indígenas, populações quilombolas, ribeirinhos e trabalhadores em áreas de assentamento. Muitos estudos se preocuparam em entender como vem se dando a relação de ser deficiente dentro de uma população específica do campo. Como exemplo, apontamos os estudos de Soares (2009), que buscou entender a representação social de uma mãe indígena e seu filho com paralisia cerebral, de Coelho (2011) e Lima (2013), que empreenderam sobre a criança surda na cultura indígena, Mantovani (2015) e a educação da pessoa com deficiência em áreas remanescentes de quilombo, de Peraino (2007), que pesquisou um adolescente em área de assentamento com altas habilidades/superdotação e Fernandes (2015), que estudou sobre o público-alvo da Educação Especial nas comunidades ribeirinhas. Assim as populações são visibilizadas de diferentes

formas, apontando-se também diferentes escalas em aproximação. Os estudos citados são exemplos de escalas que visibilizaram sujeitos das populações do campo e a especificidade com que são categorizadas dentro do que consiste em ser público-alvo da Educação Especial.

Contudo, algumas pesquisas não trabalharam diretamente com os aspectos sobre educação no que diz respeito às duas modalidades e à escolarização formal preconizada como direito. No levantamento das produções, existem estudos que buscam compreender como a comunidade se encontra envolvida com as pessoas com deficiência, suas aproximações com seus pares, como se apropria dos saberes locais e como se subjetiva, sendo aquele que reproduz e produz conhecimento a partir dos saberes que aprendeu. Essa dimensão se encontra explícita para além dos trabalhos citados: Batista (2016), por exemplo, trouxe as experiências de jovens e adultos nas comunidades das ilhas; Correia (2013) estuda os modos de conviver do indígena com deficiência em sua comunidade, com a percepção que a autora aborda, sobre viver com e para o outro. Nesse sentido, os pesquisadores propõem uma religação de sentidos das comunidades e os estigmas produzidos a partir de ser deficiente dentro da comunidade, apontam para as tensões que esse estigma pode carregar, sendo estes sujeitos produtivos ou não no âmbito das comunidades a que pertencem. Mesmo em meio aos limites que os estigmas podem ter dentro da comunidade entre alguns de seus integrantes, pistas mostram a sua superação:

A pesquisa de campo foi muito enriquecedora, pois, por mais que a pesquisadora conhecesse a etnia, na ida ao campo aconteciam outras variáveis que começavam a fazer parte do processo, o que demandava da pesquisadora uma escuta da terra seca, dos bodes e cabras soltas no pasto e do RE-conhecimento da pessoa com deficiência. Talvez esse tenha sido o ponto mais alto da investigação – os índios começaram a perceber os índios com deficiência entre eles, embora sempre estivessem ali, mas muitas vezes eram esquecidos ou não vistos. (CORREIA, 2013, p. 178)

Outro aspecto importante que gostaríamos de salientar na pequena escala dos mapas simbólicos desenvolvidos pelos autores é o Atendimento Educacional Especializado e as salas de recursos multifuncionais que assumem predominância quando as Interfaces é discutida na inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Vale ressaltar que

entendemos a importância de o AEE ser ofertado nas áreas rurais; como visto no capítulo anterior, existe uma carência grande de recursos para que esse tipo de atendimento seja ofertado nessas áreas. É um direito ao aluno público-alvo da Educação Especial ter o AEE que suplementa e complementa a escolarização, fazendo com que essa ação seja potencializadora para a apropriação do currículo comum para o aluno. Por sua vez, as pesquisas visibilizam um caráter centralizador do Atendimento Educacional Especializado, evidenciam o distanciamento deste com a realidade das populações do campo, excluindo assim sua especificidade no processo. Silva (2014) nos ajuda a ilustrar essa questão quando aponta em seu estudo pistas sobre o AEE nas escolas indígenas e a importância do diálogo sem hierarquizações.

Entendo que os professores do AEE das escolas indígenas precisam aprender a transitar entre as fronteiras das duas modalidades (Educação Especial e Educação Indígena) e traduzi-las para a sua cultura, negociando os saberes e constituindo a sua identidade conforme suas escolhas. (SILVA, 2014, p. 82)

No fluxo desse debate, uma última questão sobre as Interfaces diz respeito a uma pesquisa que buscou evidenciar o que entendemos como sendo a primeira manifestação que podemos considerar sobre Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Rafante (2006), em sua pesquisa, nos apresenta a história de Helena Antipoff e suas ações educacionais na Fazenda do Rosário nos anos de 1940 até 1948. Nesse estudo a autora não discute especificamente as duas modalidades de ensino, por conta que nesse período histórico o aluno do campo ainda era visto sob o paradigma do Ruralismo Pedagógico e os sujeitos com deficiência ainda sobre a égide do primeiro paradigma da Institucionalização. Cabe destaque que o conceito de excepcional atribuído aos alunos que eram inseridos na Fazenda do Rosário abarcava mais que crianças e jovens com deficiência.

A partir do perfil das crianças das classes especiais percebemos uma subdivisão da categoria excepcional. De um lado, aquelas consideradas “excepcionais” devido ao desenvolvimento mental aquém ou além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade. E, por outro, aquelas consideradas “excepcionais” tendo como base sua conduta ou seu caráter. Assim temos, “os excepcionais ‘orgânicos’, portadores de distúrbios de origem hereditária, e os excepcionais ‘sociais’, isto é, aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação. (RAFANTE, 2006, p. 75)

A partir disso, um caráter duplo de exclusão se torna aparente dentro da extensão do trabalho sobre a Fazenda do Rosário sob a criação e envolvimento da Helena Antipoff. Desta forma, vamos percebendo a partir das considerações da autora que o ideário da Fazenda do Rosário preconizava o diálogo de ensino e trabalho nos moldes dos fundamentos científicos para esse trabalho, mas acaba ficando relegado ao plano de apenas trabalho agrícola: “nesse aspecto, eram formados para trabalhar nas fazendas vizinhas, executando tarefas pré-determinadas, não adquirindo habilidades para alterar sua relação com esse trabalho” (RAFANTE, 2006, p. 227).

Nesse sentido, as Interfaces, mesmo vindo de dois paradigmas que remontam a outros tempos históricos e tendo apresentado as limitações e tensões de uma dada época, nos ajuda a reconhecer outras matrizes históricas de movimentos embrionários, pistas tangíveis que estiveram presentes muito tempo antes dos atuais paradigmas que reforçam a importância de inclusão e de levar em conta a diferença.

## **5. REENCONTRO COM OS PESQUISADORES: DIALOGANDO SOBRE AS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO DE TRADUÇÃO**

O presente capítulo tem como objetivo abordar as entrevistas realizadas com os autores de cinco teses de nosso escopo de 41 produções sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo analisados no capítulo anterior. Com esse retorno aos pesquisadores tivemos a oportunidade de uma maior aproximação com a produção acadêmica realizada, pois pudemos significar e ressignificar as suas próprias produções, ir além do relatório de pesquisa com o interesse de apreender saberes e fazeres que emergiram no decorrer da pesquisa, mas que ainda não tinham sido tocados em seus relatórios.

No momento das entrevistas os autores se abriram para outras/novas possibilidades de discussão sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, pois ao mesmo tempo que dialogávamos sobre suas produções, íamos traçando novas fronteiras, desenvolvendo uma nova narrativa que buscava um movimento que trabalhava com as diversas escalas presentes dentro da realidade educacional que versa sobre as Interfaces. Por sua vez, ao levar para esses pesquisadores elementos das leituras dos outros textos que compuseram nossa pesquisa, zonas de contato eram criadas e o trabalho de tradução (SANTOS, 2007b) entre os saberes era construído e uma inteligibilidade recíproca era desvelada com os autores.

Cabe aqui salientar que o perfil dos pesquisadores que foram escolhidos para serem entrevistados era de profissionais da educação que se tornaram professores universitários e continuaram seus movimentos como pesquisadores na área de Educação Especial. Dois deles continuaram como pesquisadores das Interfaces, e três deles continuaram na área da Educação Especial, mas com projetos futuros para continuar suas pesquisas sobre as Interfaces em tela.

Para além do critério de escolha ser a continuidade com o envolvimento com pesquisa dentre os autores, nos preocupamos em eleger estudos que representassem as Interfaces com a Educação Especial em territórios de assentamento, indígena, quilombola e ribeirinhos.

Assim sendo, dialogamos com os autores especificamente sobre como as Interfaces perpassou os percursos de sua pesquisa, seu caminho profissional, e apresentamos elementos que emergiram durante a análise das 41 dissertações e teses e o que os próprios pesquisadores em seus textos trabalharam; como centralidade ou tangenciaram em sua pesquisa.

Tais elementos se constituíram em três tópicos que evidenciaremos a seguir.

1. O primeiro tópico diz respeito às questões sobre políticas públicas e direitos educacionais sobre a Educação Especial, Educação do Campo e suas Interfaces, além dos direitos dos grupos que compõem a educação do campo. Nesse contexto discutimos sobre o direito de acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, as tensões e possibilidades que permeiam os direitos educacionais do aluno com deficiência em espaços rurais e suas diferentes realidades. Percebemos movimentos hierarquizantes que reforçam a desigualdade e exclusão bilateral, ao mesmo tempo embriões de possibilidades também se tornam presentes, em um diálogo de traduções interculturais.

2. Esse segundo tópico recorrente na literatura de nossa pesquisa buscou trabalhar com os autores a formação de professores, tanto a formação em nível de licenciatura quanto continuada. Levamos para os autores o entendimento que pesquisas estudadas apontaram para a necessidade de uma formação inicial e continuada que leve em conta as especificidades dos grupos representados dentro das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. As lacunas que são apontadas evidenciam necessidades demandadas tanto pelos próprios profissionais da educação (sujeitos das pesquisas analisadas) quanto pelos próprios pesquisadores em seus estudos.

3. O terceiro tópico evidenciado em nossa entrevista é a saúde. Nas leituras entendemos que os estudos sobre as Interfaces chamam a atenção para a saúde pública que tem sido caracterizada como precária no âmbito rural. Tal elemento, dentro da realidade desses espaços não urbanos, se torna um entrave de diversas maneiras. Dentre esses entraves percebemos que as dificuldades de acesso à saúde impedem a conscientização sobre a especificidade dos alunos para a família, a “tipificação” do público-alvo da Educação Especial e o tratamento. Assim fomos percebendo que as Interfaces com a Saúde é uma

condição importante dentro do desenvolvimento ao acesso do público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

A partir desses três tópicos criamos com os autores um mapa simbólico que aponta simbolizações sobre as fragilidades e potencialidades sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e ao mesmo tempo proporcionamos “zonas de contacto” cosmopolitas (SANTOS, 2007b) entre os autores do estudo, evidenciando Interfaces em construção em diferentes escalas em nossa cartografia.

Assim como na análise das dissertações e teses, utilizamos o programa Atlas TI para organização das transcrições de nossas entrevistas.

Esse capítulo será dividido em dois itens, que buscarão trabalhar as concepções das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo em nosso mapa simbólico. Elencaremos no item 5.1 seis simbolizações que representam as tensões e entraves que emergiram nas entrevistas e que consistem em práticas que promovem os silenciamentos, hierarquizações e distanciamentos dos grupos, tanto sobre a Educação Especial quanto a Educação do Campo que acabam por dificultar as Interfaces. No item 5.2 apontaremos as considerações do trabalho de tradução de Boaventura de Sousa Santos (2007b) entre os autores que vislumbram para possibilidades e avanços nas discussões a partir que evidenciamos cinco simbolizações que levam para considerações de novas práticas, ressignificações de políticas públicas e novas epistemologias que permitam construir um mapa simbólico tangível sobre as Interfaces.

A partir dos diálogos com os autores, dentro do item 5.2, vamos entendendo que para superar os entraves que serão apresentados nas próximas páginas é fundante traduções interculturais entre os diferentes grupos que compõem as Interfaces, a superação das monoculturas da escala dominante e do rigor e do saber para uma ecologia da trans-escala e dos saberes.

### **5.1 Tensões e entraves sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: concepções dos pesquisadores.**

A primeira simbolização, que trata da **relação hierárquica no acesso aos direitos educacionais** no diálogo com os autores, nos chama a atenção por ser um mecanismo de invisibilização que é forte dentro do contexto educacional

brasileiro sobre as Interfaces. A autora Ottonelli (2014) nos aponta para o contexto explorado a partir do autor Gilberto Dimenstein. Tal autor chama a atenção para o que ele nomeia de cidadão de papel, aqui o cidadão tem seus direitos garantidos por normatizações a partir dos processos de regulação protegidos pelo Estado, mas é apenas uma letra em uma legislação. “O cidadão brasileiro na realidade usufrui de uma cidadania aparente, uma cidadania de papel. Existem em nosso país milhões de cidadãos de papel.” (DIMENSTEIN, 2012, n.p.).

Nesse sentido, os direitos sobre a escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo têm sido garantidos para muitos apenas na letra das legislações. Já apresentamos nos capítulos anteriores que entraves como o fechamento de escolas, sua nucleação, relação do transporte que leva os alunos para escolas em regiões urbanas, invisibilização de outras comunidades existentes do campo, e para além desses contextos, temos questões que foram evidenciadas, como políticas de Educação Especial, ainda insipientes para o acesso ao público-alvo da Educação Especial na realidade do campo.

Em acréscimo, podemos observar que existe a concepção de uma perspectiva sobre os direitos reconhecidos de um cidadão e que alguns cidadãos estão mais próximos desses direitos do que outros, ao passo que, assim como evidenciado anteriormente, promovem uma exclusão não abissal (SANTOS, 2018a), pois aqui temos os cidadãos como sujeitos de direitos, mas excluídos deles.

A partir de tal concepção, recorreremos ao entendimento do direito à educação, cujo objetivo é a garantia da escolarização dos cidadãos brasileiros promovendo assim justiça social a partir da justiça cognitiva (SANTOS, 2010).

Para o contexto das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, os autores nos oferecem muitas pistas sobre tensões e entraves a partir da negação do direito à educação, que, por sua vez, acaba por se tornar um mecanismo de invisibilização desses sujeitos para a sua escolarização. A autora

Eucilene<sup>5</sup> aponta considerações sobre o direito à educação e sobre a negação desse direito para certas populações quando nos diz:

O direito à educação está aí, quando eu fui lá as crianças faziam três meses que não iam para escola, porque não tinha gasolina para pôr nos barcos. Então as escolas estavam fechadas, algumas escolas, não todas. Mas, algumas escolas fechadas, porque os alunos não conseguiam ir. São três meses da baixa do rio que a criança não consegue ir para a escola porque não tem barco. Então assim, acabou o ano e as crianças não foram para a escola. E que direito é esse? Está falando que é para todos, é um direito de todos. A questão do Ensino Médio eles não tem acesso. Então eu vejo que o ideal... nossa Constituição é um documento muito bem elaborado, mas nós temos um problema histórico na política do Brasil. (EUCILENE)

Por sua vez, a autora Alice<sup>6</sup> aponta a contradição de como a política de Educação Especial pode ser uma garantia de direitos, mas, ao mesmo tempo, também pode se constituir em um entrave.

A política ela traz muitas vantagens, ela traz orientações, norte, isso é importante. Algumas pessoas afirmam que ela não funciona. Eu digo que ela funciona, mas ainda não atende a todos. Ainda não dá, nós temos muitas particularidades. (ALICE)

Traçando aproximações, a autora Claudiana<sup>7</sup> afirma

[...] uma participante mesmo, não tinha atendimento nem da área da saúde, nem educacional, vai para a educação de jovens e adultos e vai como acompanhante nem como matriculada, ela vai como acompanhante da mãe. (CLAUDIANA)

As autoras nos descrevem os processos de hierarquização entre os cidadãos e suas formas de acesso aos direitos. Para nós, a partir de Santos (2018b) o conceito de cidadania está ligado ao laço com o Estado, o autor nos diz “cidadão é aquele que tem uma âncora, uma proteção, a proteção do próprio Estado, a proteção do direito” (p. 256). Assim, vamos entendendo que os sujeitos pertencentes aos grupos que perpassam a Educação do Campo e da Educação Especial para ter suas existências reconhecidas é necessário condicionar o

<sup>5</sup> Por questões de confidencialidade, acatando a sugestão do comitê de ética, utilizamos nomes fictícios.

<sup>6</sup> Nome fictício.

<sup>7</sup> Nome fictício.

papel de sua cidadania, no que diz respeito ao acesso ao direito à educação, para um movimento de deslocamento de sua identidade para se tornar cidadão efetivo do Estado. Tal deslocamento é a negação de sua identidade como indígena, ribeirinho, quilombola, trabalhador rural.

Ao seu turno, é nesse sentido que os grupos sociais que lutam pelos direitos por uma Educação do Campo e Educação Especial efetivam sua resistência, que em meio às lutas por direitos, acaba por exigir a necessidade de legislações específicas que abordem suas especificidades para além do viés hegemônico urbano.

Retomando a autora Eucilene, considerações sobre essa questão são apontadas:

Infelizmente a gente tem que criar sub, se a gente quiser colocar esse nome. Mas, subpolíticas para atender os grupos que a política macro ela não consegue atender, infelizmente. E eu acho que isso é um problema. É um problema no sentido nosso, nós ainda temos que criar subpolíticas para atender um grupo que a nossa legislação macro ela não consegue atender. (EUCILENE)

Por sua vez, Claudiana complementa:

Porque se você tem educação especial, se você tem educação do campo, você tem a EJA, isso é por conta de um direito negado. Grupos vão se formando na luta, na busca por essa conquista de direito. (CLAUDIANA)

Seguindo a partir desses excertos em que são colocados a necessidade de lutas cada vez mais específicas que agregam as características e o reconhecimento das produções de saberes e práticas dessas realidades, outros entraves vão sendo anunciados pelos autores. Uma outra percepção versa sobre a realidade das conquistas dos grupos e como elas se materializam na realidade local ao qual eles se encontram. A autora Claudiana retoma, nos relatando:

Eu fico pensando muito nisso. Nós vamos excluindo os grupos, chega uma hora que nós vamos incluir, mas de uma forma muito precária, muito perversa. Se nós tivéssemos uma educação que fosse para todos não precisaríamos está falando de inclusão. (CLAUDIANA)

As lutas pela manutenção do direito à educação de grupos não hegemônicos é ainda algo frágil, pois no decorrer dessa tese e com o relato dos

autores em reflexão sobre suas próprias pesquisas ao mesmo tempo ressignificam hoje como profissionais pesquisadores presentes em universidades, nos levam a confirmar o que Santos (2014) escreve quando trabalha os processos de colonização interna, que é um tipo de colonialismo que ainda tem por objetivo a dominação dos grupos não hegemônicos em suas lutas por direitos. Dessa forma, mesmo que tenhamos direitos reconhecidos de forma macro e direitos direcionados de forma específica para diferentes grupos, ainda existem mecanismos de exclusão que visam um processo de dominação tornando frágeis essas conquistas. Assim para Santos (2013, p. 63):

Direitos individuais e direitos coletivos decorre da luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos humanos individuais. As lutas das mulheres, dos povos indígenas, dos povos afrodescendentes, dos grupos vitimizados pelo racismo, dos gays, e das lésbicas marcaram os últimos cinquenta anos do processo de reconhecimento dos direitos coletivos, um reconhecimento sempre muito contestado e sempre em vias de ser revertido. (SANTOS, 2013, p. 63)

Ao seu turno, ainda nessa perspectiva da colonização interna, percebemos na fala de Alice o quanto se encontram enraizados discursos que os profissionais da educação em áreas rurais ainda carregam o peso estigmatizante, de que, para ser reconhecido como Educação do Campo, a condição de atraso e precariedade precisa estar presente.

[...] (Entrevistada reproduzindo a fala de um profissional de educação) “Não, não, nós já fomos orientados quem é rural e quem não é, nós não somos. Aqui não, aqui não, nós temos biblioteca, nós temos sala de informática, nós temos uma estrutura o que na escola rural geralmente não tem. Nós temos até internet e na rural não tem”. Sempre assim sabe? [...] Eu disse assim para ele. “Você já leu um documento sobre quem é o público da Educação do Campo?” Ele disse “Não, mas o pessoal que é da educação do campo sabe”. Eu disse “Então tá. Então me diz assim. Quem é o público que frequenta essa escola?” “São crianças”. “Ok, são filhas de quem? De empresários? De lojistas?”. Ele disse “Não, de pescador, de agricultor”. Então eu disse, “Então o senhor acabou de responder”. “Que essa escola mesmo tendo toda essa estrutura que vocês dizem que é diferenciada recebe 99,1% alunos que são oriundos da condição do campo. E a legislação é muito clara, mesmo que você considerasse urbano e a população sendo maioria do campo a escola teria que se reconhecer como escola do campo. (ALICE)

Um outro exemplo que podemos evidenciar sobre a fragilidade dos direitos e conquistas diz respeito sobre como os direitos dos indígenas, mesmo possuindo seu reconhecimento e avanços, foram materializados de forma distinta em diferentes regiões brasileiras. Claudiana traz o exemplo do estado de São Paulo.

O Estado de São Paulo vem com um movimento de negação mesmo. Aquela questão, todo mundo tem que ser tratado igual. Mas foi um estado que foi o último que aderiu esse movimento de começar a criar, até mesmo dentro da secretaria, um setor específico para discutir a questão indígena. A constituição federal puxou o movimento para implementar. Como a constituição é um documento maior foram sinalizando já nessa direção, mas foi assim, no último, na última curva que o estado de São Paulo de fato fez a implementação. De forma bem precária nessas comunidades trazendo escolas. (CLAUDIANA)

Para encerrar a discussão sobre essa primeira simbolização, é importante chamar a atenção para o que Santos (2013) chama de tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença, pois os direitos constituídos sob a égide da igualdade têm o objetivo do universalismo, mas no momento que reconhecemos o universalismo, a igualdade para todos vem acompanhado de mecanismos de dominação que hierarquizam e excluem aqueles que não se encontram caracterizados dentro de determinadas circunstâncias, para que esse direito seja garantido. O direito à educação, no sentido que estamos trabalhando nessa primeira simbolização, possui no universalismo o acesso à educação sob ótica igualitária ao conhecimento socialmente construído pela humanidade pela escolarização formal. A partir disso o paradigma dominante possui mecanismos que favorecem um colonialismo que obriga os sujeitos a se enquadrarem de tal maneira que desconstroem suas próprias existências para se ter acesso ao direito de escolarização. A Educação Especial e Educação do Campo perpassaram historicamente diferentes paradigmas que obrigaram os seus público-alvo a condições de dominação para serem integrados como cidadãos de direitos. O reconhecimento das diferenças elimina hierarquias e promove o respeito sem dominação, mas ainda, como dito anteriormente a conquista de direitos são frágeis e passíveis de constantes tensões e vislumbres de perda desses direitos. O aluno público-alvo da Educação Especial do campo se encontra imerso entre exclusões abissais e exclusões não abissais, hora possui direitos de ser

escolarizado, hora não possuí, pois, essa tensão envolve diferentes formas de materialização de direitos.

Considerando as questões acima, a segunda simbolização trata dos processos de **hiperfragmentação das lutas e demandas educacionais e sociais** que criam exclusões abissais e não abissais. Como relatado anteriormente, esse é um dos pontos que acaba efetivando o aspecto da desigualdade e exclusão mútua, que trouxemos no capítulo de nosso referencial teórico, ao passo que maximiza a separação entre as duas modalidades Educação Especial e Educação do Campo, invisibiliza-se entre si e impede a construção de zonas de contato cosmopolitas. Nesse sentido, os direitos educacionais a partir que vão se tornando cada vez mais específicos para cada modalidade gera uma hiperfragmentação que fragiliza o acesso à escolarização dos sujeitos que são público-alvo das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Um primeiro exemplo que ajuda a ilustrar esse tópico se encontra quando trazemos a fala de Alice.

Não temos acesso a uma mesa para sentar, reunir, conversar e apresentar a universidade e a secretaria e juntar forças, não conseguimos esse acesso. Eu consegui um pouco de entrada na Secretaria Estadual, porém já com esse olhar, a coordenação de Educação do Campo, coordenadoria quilombola, coordenadoria indígena e coordenadoria das artes. Então a Educação do Campo já não engloba quilombolas e indígenas e as artes, precisa de subcoordenadorias e aí eu não entendi o porquê fragmentou tanto. Por um lado, talvez para cuidar, porque o estado é grande. Por outro são mais empregos, mas eu não consigo afunilar, por exemplo, para uma efetividade. Quando eu perguntei: quantas pessoas com deficiências existem nas aldeias indígenas não souberam informar. Quando eu perguntei os mesmos dados para os quilombolas não souberam informar. Porque o assunto é da Educação Especial. (ALICE)

A preocupação de Alice no excerto que trouxemos relata a criação de uma fragilidade com a fragmentação da própria Educação do Campo e a necessidade de separar os grupos quilombolas, indígenas e das artes. O rebatimento desse excesso de fragmentação é a dissolução e impedimento de aproximações que poderiam vir a fortalecer esses grupos do campo com políticas públicas educacionais. O reconhecimento desses grupos é importante em nosso entendimento, mas e o sujeito com deficiência nessas comunidades? Quais aproximações e efetivo cuidado que suas lutas e demandas absorvem os sujeitos com deficiências oriundos dessas comunidades no acesso ao direito à

educação? Alice nos evidencia essa separação quando os responsáveis pela Educação Quilombola delegam o sujeito com deficiência para a Educação Especial havendo uma desresponsabilização do próprio público de sua comunidade, invisibilizando tal sujeito com deficiência e talvez sua existência como quilombola.

A Educação Especial também se presentifica na análise de Alice, a materialização da desigualdade e exclusão mútua se torna presente mais uma vez, pois percebemos uma desresponsabilização desse setor no trato com o seu público-alvo.

A coordenação de Educação Especial informa que visita esses alunos, já os reconhece e fez um cronograma de visitação e tal. Mas quando você chega na Educação do Campo, você percebe na fala delas que é uma visita praticamente no início do ano e não volta mais. Então, nem se sabe ao certo quantas crianças são, quantos alunos estão realmente matriculados com essa condição. As professoras e as coordenadoras têm certeza daqueles que possuem laudo, elas mesmos disseram “professora, pode até se tivermos outros aqui ninguém reconhece, pela falta de especificidade da área”. (ALICE)

Coadunando com Alice, Claudiana também possui uma fala sobre a fragmentação dos grupos e suas lutas quando nos diz:

Mas por outro lado eles também vão se fragmentando, né? O grupo da educação do campo, o grupo da Eja, o grupo da educação especial, o grupo, o grupo, o grupo, o grupo, parece que a educação fica muito fragmentada. Daí a gente não consegue compreender esse todo, esse macro. Para mim isso é um pouco... Como eu posso dizer? É uma fragilidade também. (CLAUDIANA)

Em outro momento da narrativa, Claudiana complementa:

Eu nunca fiz uma pergunta específica sobre isso, mas o que eu percebia era que a pauta era tão extensa e que eles não tinham ainda essa atenção. Então, assim, tinha outros assuntos, o transporte, matrícula, como que o aluno vai estudar, onde vai estudar. Outros pontos de pauta, né? E a educação especial acabava não sendo tocada. (CLAUDIANA)

Com os excertos anteriores, nos permitimos apreender o entendimento que o aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, no contexto narrado é duplamente invisibilizado, não é reconhecido pela Educação do Campo ao mesmo tempo que há indícios da desresponsabilização do próprio

setor da Educação Especial dentro da realidade do campo. Tal contexto de dupla exclusão é limitador das Interfaces, criam-se barreiras de aproximação fragilizando o direito à educação constitucionalmente garantido e presente em outros conjuntos de legislações e documentos norteadores das duas modalidades em tela.

No mesmo sentido, Claudiana reforça o caráter fragmentado dos grupos sociais e suas lutas por demandas específicas. Nesse caso, os mapas simbólicos criados a partir da conquista desses direitos cada vez mais específicos e a materialização deles via políticas públicas educacionais cria hierarquizações entre os grupos, entre os sujeitos, e os invisibiliza entre si. Tais mapas simbólicos desenvolvidos por esses grupos em suas lutas por direitos acabam por cair em uma armadilha que uniformiza, categoriza ao mesmo tempo que reproduz os modos de dominação da sociabilidade colonial, gerando por sua vez novas formas de reforçar ausências.

Dando prosseguimento em nossa análise a terceira simbolização trabalha sobre a percepção cartografada por nossos autores que consiste na ideia da **Educação Especial de caráter colonizadora**. Essa noção de aspecto colonizador se encontra ancorada dentro dos apontamentos da materialização da própria modalidade Educação Especial nas escolas rurais. Percebemos o entrave que silencia e invisibiliza a construção das Interfaces a partir que as ações gestadas nas escolas, na oferta de serviços e principalmente centrado no Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais. O autor José Miguel<sup>8</sup> faz o primeiro apontamento quando nos diz: “Mas na prática nas escolas do campo que investiguei as Interfaces, ela se dava com oferta de sala de recursos multifuncionais e um ou outro professor de apoio”. A esse respeito, delega-se para esses espaços a exclusividade de um tipo de atendimento para o trato com o aluno público-alvo da Educação Especial que se encontra no campo. Assim, a Educação Especial, diferentemente da preconizada na legislação vigente, como sendo uma modalidade transversal, acaba por se tornar mais um mecanismo que promoverá a manutenção da desigualdade e exclusão, ao mesmo tempo que cria um paradoxo de acesso aos direitos do aluno público-alvo da Educação Especial; isso porque ao mesmo

<sup>8</sup> Nome fictício.

tempo que o aluno possui acesso a um tipo de direito sobre a Educação Especial, não é inserido na modalidade da Educação do Campo e o trato transversal da modalidade em Interfaces acaba por distanciar o trato com a sua própria realidade local que circunscreve a escola.

Outra pista sobre esse tema que discutimos é encontrada na fala de Alice:

Agora recente. Se a gente for pensar no viés da sala de recursos, o profissional que está lá dentro não quer saber se é ribeirinho, se é indígena, se é quilombola. Lá dentro ele só tem a educação especial. Ele só é público da educação especial. Então ela desconecta com o restante. Ai ao encontro com o que você fala. Em contrapartida nas outras ilhas não tem sala de recursos, não tem professor da educação especial. (ALICE)

Nessa fala, dois contextos são anunciados, o primeiro aponta diretamente à dimensão colonizadora da Educação Especial: temos um profissional da Educação Especial que oferta o serviço como é colocado na legislação e em outros documentos norteadores, mas invisibiliza os cenários de vida dos alunos que são oriundos de diversas comunidades do campo. O segundo contexto retoma a negação do direito ao acesso que trouxemos no primeiro tópico.

Ao seu turno a mesma autora reforça:

Eu fico me perguntando. Eles não atendem a política? Ou a política já não se adéqua a realidade? Particularmente eu não acredito em uma sala de recursos multifuncional, a maneira como ela é idealizada, aquele kit que eles têm, para mim ela não atende a todos os públicos. É muito mais valoroso para o profissional com o conhecimento em educação especial atuando com o professor e com o aluno, mas nunca pediram opinião, distribuíram sala de recurso para todo mundo. Fizeram ela de um local preferencial. (ALICE)

A fala da autora reafirma o lugar exclusivista, hegemônico e imposto pela política de sala de recursos multifuncional. Evidencia-se aqui dentro dessa política um pretexto que ao mesmo tempo que ao buscar incluir, acaba excluindo, descontextualizando o aluno do espaço escolar. Em complemento, para além desse aspecto colonizador, os dados do nosso capítulo sobre o censo e estudos sobre a literatura relativa às Interfaces, como os de Fernandes (2015), Negrão (2017) e Silva (2017), evidenciam que são poucos os espaços escolares que possuem salas de recursos multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo em suas pesquisas, incluindo aqui a

necessidade de transporte para o atendimento em áreas urbanas ou nas instituições especializadas.

Em um próximo excerto, a autora Eucilene problematiza a necessidade de um diálogo maior entre as modalidades, entre as diferentes comunidades para melhor entender a própria percepção que essas comunidades possuem sobre o sujeito com deficiência, pois o processo de como a Educação Especial chega na comunidade potencializa esse papel colonizador da modalidade. Por sua vez, existe um descompasso com a realidade local que é salientado pela falta de informação sobre o público-alvo da Educação Especial existente em determinada localidade que pode provocar desperdício de recursos:

O modelo de salas para deficiência visual que não tinha na comunidade alunos com deficiência visual. Então eu já comecei a ver alguns problemas, porque foi pensado de uma forma homogênea como se enquadrasse todo o Brasil aquela proposta. Eu comecei a ver que tem que ser diferenciado. Um grande nó que eu tive no trabalho, uma grande dificuldade foi chegar, fazer essa definição mesmo, né? O que é Educação Especial como modalidade dentro das comunidades indígenas? (EUCILENE)

Um outro aspecto que Eucilene trouxe em nossa entrevista diz sobre como o estigma de ser caracterizado a partir da obtenção do laudo como público-alvo da Educação Especial dentro da realidade do campo pode produzir um ambiente que reforça a sua exclusão “não abissal” (SANTOS, 2018a).

Isso que você falou é uma questão muito delicada. Pensar na questão do laudo. Porque o laudo as vezes ele acaba trazendo mais a questão do estigma do que resolver o problema, porque isso já acontece no nosso contexto. O aluno enquanto ele está lá no meio de todos sem saber o que ele tem, é um aluno que precisa aprender. Quando ele recebe o diagnóstico de qualquer coisa ele já não é mais o meu aluno ele é um aluno da Educação Especial, da sala de recurso. (EUCILENE)

Para finalizar essa simbolização é importante inferir a partir dos autores o quanto a noção colonizadora da Educação Especial centrada do Atendimento Educacional Especializado, na sala de recursos multifuncionais e até mesmo na exclusão do aluno a partir da caracterização de sua deficiência, reafirma a condição de um excesso de regulação via a conquista de direitos. Em nossa análise o direcionamento que a materialização dos direitos conquistados sobre a Educação Especial provoca no momento que ampliamos a escala de nosso

mapa simbólico e nos aproximamos das realidades locais efetiva o entendimento de que existe apenas uma única maneira de levar esse direito ao aluno com deficiência na escola regular que é via o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional. Qualquer ação desenvolvida pelos profissionais da escola que fuja da forma que os documentos orientam, o como fazer da Educação Especial, pode ser considerada como desvio ao acesso a esse direito. Assim o excesso de regulação das formas como deve ser feito o trabalho com o público-alvo da Educação Especial acaba por invisibilizar alternativas que podem ser criadas dentro da escola com os profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos em diálogo com os outros espaços da escola e professoras da sala de aula comum. Construir outros tempos e espaços dentro da escola que busquem superar essas contradições colonizadoras não é percebido como ação legítima que permita a superação desse aspecto colonizador, urbanocêntrico das formas de materiais do acesso à Educação Especial que não centre apenas na oferta de serviços.

Dando sequência aos itens que identificamos como simbolizações dentro do mapa simbólico em nosso reencontro com os autores, identificamos na quarta simbolização a **produção de conhecimento e o papel da universidade nas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo** que pode ser um elemento potencializador da invisibilização das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo em relação a sua produção de conhecimento.

O papel da universidade, em vez de ser emancipatória, visibilizar e credibilizar alternativas de outras realidades existentes, centra-se em si mesma promovendo uma epistemologia do norte colonial dentro da instauração de grupos dominantes de produção científica que, nesse caso, consiste em uma produção de conhecimento descredibilizadora de conhecimentos locais que podem vir a ser emancipatórios dos grupos invisibilizados como os da Educação do Campo e Educação Especial.

No capítulo anterior, apontamos para as simbolizações que as pesquisas sobre as Interfaces Educação do Campo e Educação Especial trouxeram. Dentre essas simbolizações nos mapas simbólicos das pesquisas, identificamos paradigmas excludentes que buscavam a uniformização dos grupos marginalizados chegando até aos tempos históricos de paradigmas que

começam a emancipar outras formas de conhecimento e credibilizá-los. Mesmo em período histórico de rompimento e credibilização de outros saberes, as tensões coloniais da epistemologia do Norte ainda persistem. Nossos autores ainda identificam essas simbolizações que impedem o contato com outros saberes. Em um primeiro excerto, identificamos na fala de Alice como a universidade ainda busca desacreditar e tratar com desigualdade saberes que fogem ao padrão hegemônico da academia.

Eu me sinto frustrada. Pessoas que são, teoricamente, para quem está lá não é uma pessoa leiga. Então a própria universidade não discute isso, não tem domínio disso e ridiculariza, desqualifica o trabalho e as pessoas que lá existem. Quando disse (parecerista) “dá um Google”, para mim foi a coisa mais baixa que eu já vi nos últimos tempos academicamente falando. (ALICE)

Nesse excerto, o conhecimento produzido por nossa autora foi desacreditado por seus pares, inferiorizado e excluído como produção de conhecimento tangível ao avanço da área das Interfaces da Educação do Campo e Educação Especial. Aqui retomamos o excesso de regulação do conhecimento que afasta outras realidades de serem visibilizados, provocando exclusões abissais. Santos (2018a) nos provoca a refletir quando nos diz:

A principal dificuldade com que se confrontam as epistemologias do Sul nesse âmbito é o fato de terem de validar as suas orientações num mundo dominado pelas epistemologias do Norte. (SANTOS, 2018a, p. 78)

Em complemento ao excerto anterior, a autora descreve:

Mas enfim, é o que a gente encontra, né? E tem muita negativa, muita. Negativa porque é nesse viés de trabalho, negativa porque é região amazônica. Amazônica não interessa para o Brasil, mas quando, por exemplo, têm trabalhos que são de outras regiões eles acabam se tornando referência para o Brasil. Porque são questões particulares que viram referência para o Brasil. E daqui eles colocam explicitamente, não temos interesse nessa discussão. Revistas de educação especial nem entra para avaliação, meus trabalhos nem entram para avaliação. No momento que eu me viro para submissão não dá 24 horas e vem as justificativas, não tem o perfil da revista embora seja educação especial também a discussão. Então nem entra para a avaliação. [...] Então a própria universidade não discute isso, não tem domínio disso e ridiculariza, desqualifica o trabalho e as pessoas que lá existem. (ALICE)

Essas questões levantadas pela autora remetem aos mecanismos de produção de silenciamentos sobre outras formas emancipatórias de produção de conhecimento científico e nos fez perguntar. Qual realmente é o papel da universidade? Seria a autorreprodução de seus próprios interesses desconectados das realidades circunscritas a ela, ou a produção de um conhecimento emancipatório que envolva a credibilização de novos saberes?

A partir dessa consideração, entendemos em diálogo com Santos (2018a):

A inutilidade ou a falta de adequação do conhecimento científico é muitas vezes o resultado da arrogância e do hermetismo do cientista. Por outras palavras, uma vez confinado à respectiva zona de conforto – a comunidade científica –, o conhecimento científico recorre à sua própria retórica argumentativa. (SANTOS, 2018a, p. 307)

Para finalizar a construção discursiva dessa simbolização, acrescentaremos a fala de Eucilene, que sinaliza para a emergência de subverter um modelo de produção de conhecimento em prol de uma versão emancipatória de outras realidades e seus sujeitos invisibilizados:

Quando eu fui fazer o doutorado, minha orientadora já sinalizava para os orientandos dela que estava cansada de ver pesquisas sobre o obvio, né? Por exemplo, “A inclusão de alunos com deficiência em tal cidade”, “Inclusão de alunos com deficiência de tal outra cidade”. Então, de alguma forma você já sabia o resultado desses estudos. Eu começo numa cidade com algumas especificidades quando a gente analisa inclusão dessa perspectiva que eu estou falando para vocês bem geral, como acontece a inclusão em tal município, em outro município, então acaba que você já sabe alguns dados sem ir lá fazer pesquisa, mas você já sabe. (EUCILENE)

Reconhecemos nessa fala um embrião de subversão de um modelo hegemônico colonialista constituído na universidade, somando esse embrião com os excertos anteriores temos o reconhecimento de uma universidade que:

Segundo a lógica desse processo, são os investigadores quem determinam os processos científicos a resolver, define sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa. [...] A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido. (SANTOS, 2011b, p. 41)

Seguindo para a quinta simbolização de nossa construção cartográfica, temos a **formação de professor de caráter uniformizador** como um dos eixos que se torna tensão e entrave, que promove o processo de invisibilidade das Interfaces. Essa simbolização se encontra atrelada com o papel da universidade nas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, pois aqui os autores estão representando seus papéis tanto como pesquisadores nos tempos e espaços de construção de suas dissertações/teses e, no momento atual, representando o vínculo com a universidade o papel de formador de professor e de outros profissionais.

Nesse sentido ao entender o papel da universidade na formação de professor, pistas se tornam aparentes nas mais diferentes frentes e emergem mecanismos de invisibilização para as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Uma primeira questão a que gostaríamos de chamar a atenção se encontra dentro da narrativa da autora Alice: temos um elemento que nos aproxima das práticas uniformizantes da formação do professor dentro da universidade que torna as práticas mecânicas, pois os professores não se veem preparados. Por sua vez, nossa autora nos revela que o desenvolvimento da pesquisa realizado por ela precisa estar ligado à prática em sala de aula que retroalimenta a pesquisa dentro da universidade.

Então precisa ter o entendimento de que o professor também é parte da escola, que tem também responsabilidades para além da sala de aula e que ele precisa também fazer a parte da comunidade. E disse “Eu sou professora da universidade, mas eu dependo das práticas dos professores da sala de aula, eu dependo da realidade dele”. Porque eles falam muito nas entrevistas que a universidade não preparou, a universidade não atende necessidades. E aí eu digo, “Que momentos você percebeu que a universidade não atende à necessidade? Quando você se formou? Quando você veio para o chão da escola? O que foi que você viu na escola que você não viu na universidade? E quando na verdade a universidade ela dá elementos, ela concede elementos de formação, mas as pessoas elas querem aquele manual. (ALICE)

A autora nos coloca duas percepções de formação de professor diferentes: temos a percepção sobre o papel da universidade no que diz respeito à formação de um profissional docente crítico e participativo de sua comunidade, mas, ao mesmo tempo, em outra percepção ela mostra um discurso dos professores que tratam sua formação como algo técnico, deslocando sua formação da ação que se encontra presente dentro da escola.

Na fala de Alice chamamos a atenção para o trecho “elas querem um manual”, que torna clara a transformação da formação de professor e o papel da universidade em um ato de produção de uma mão de obra técnica que será utilizada na escola, uma mão de obra acrítica que se manifesta na escola como um professor que não consegue perceber a realidade que se encontra ancorada dentro da comunidade em que atua; sem isso, o profissional se torna apenas um reproduzidor de técnicas; caso o aluno não se encaixe, é automaticamente excluído. Mas ao mesmo tempo nos perguntamos: quando ocorre a mudança de entendimento entre a universidade “oferecer elementos de formação” e o “querer um manual” acontece no entendimento do professor? Entender isso se torna importante para evitar exclusões abissais e não abissais que deslocam os alunos com deficiência oriundos do campo aos seus próprios estigmas silenciadores e não emancipatórios que negam um olhar para sua escolarização.

Claudiana também complementa com uma consideração próxima a de Alice:

E eu percebo ainda essa busca pela receita o tempo todo. Isso também está, para mim, ao encontro de uma formação, às vezes, docente precária, que acha que vai sair de uma disciplina de sessenta horas e já vai sair especialista na área. (CLAUDIANA)

Um ponto que pode nos fazer refletir sobre a problematização dos parágrafos e excertos anteriores dialoga especificamente com a simbolização do papel da universidade. A esse respeito, entendemos o aspecto colonizador da universidade e sua produção de conhecimento em algo que constrói

[...] um conhecimento predominantemente disciplinar cuja a autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano da sociedade. (SANTOS, 2011b, p. 11)

A citação de Santos (2011b) também ajuda a trazer os próximos excertos que versam sobre essa produção de conhecimento disciplinar e que rebate no currículo da formação de professores de caráter colonizador, pois ao aprofundar com os autores sobre as licenciaturas específicas, a formação de professor indígena é tematizada e uma preocupação emerge.

Se ele conseguir ir para uma escola indígena e trabalhar só com indígena legal. Mas ele vai para uma escola comum, porque concurso para escola indígena também é difícil. Se ele vai para uma escola comum e lida com todos os públicos ele tem dificuldades. Então é o processo inverso, uma formação específica e não consegue trabalhar com os que não são indígenas. (ALICE)

Em outro momento, Claudiana também considera, com relação às Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, o conhecimento disciplinar homogêneo que invisibiliza a Interface dentro da universidade.

Quando eu falo de educação especial no campo que nós temos alunos com deficiência que vivem no campo nas mais diversas áreas né, ainda há um certo espanto. Primeiro ‘ainda existe quilombo? Existe escola no campo? E precisamos pensar na pessoa com deficiência na escola do campo?’ Então eu acho que é promover essas discussões, apresentar mais essas discussões no meio acadêmico. Eu acho que nós precisamos trazer isso mesmo né, visibilizar essas discussões. Então para mim eu acho que são as duas coisas. Esse diálogo. (CLAUDIANA)

O conhecimento disciplinar que envolve um paradigma de produção de conhecimento compartimentado, mesmo quando aberta às proposições do reconhecimento de um conhecimento indígena, que forma um professor que reconhece em sua própria formação o seu espaço de existência, ainda é um conhecimento formatado. O mesmo acontece com Claudiana: ainda existe o “espanto” sobre o público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo quando o tema é abordado dentro da universidade e na formação de professores. Aqui, a hiperfragmentação se encontra presente na produção de conhecimento e de como ela é levada aos novos professores. Reforça-se assim, a noção de um tecnicismo pedagógico em que o professor ao não absorver em sua formação determinado conhecimento, se encontra deslocado em sua atuação crítica ao refletir sobre sua própria prática (ESTEBAN; ZACOUR, 1993).

Em acréscimo, em um último excerto que apontaremos sobre essa simbolização nos chama a atenção a contribuição de Lana<sup>9</sup> quando nos coloca:

Então as condições materiais que se tem para se pensar a educação especial são muito insipientes. E elas chegam assim, elas chegam dessa forma para eles. Então tiveram relatos, inclusive de professores quilombolas mesmo, que são os que tinham que apresentar menos conflitos para o ensino das pessoas com deficiência. E aí eles dizem

<sup>9</sup> Nome fictício.

“Olha, o único conhecimento, que a gente sabe que não é boa vontade, o único instrumento de trabalho que eu tenho para pensar essa realidade foram alguns módulos que eu recebi online do curso que eu fiz da minha licenciatura. Então a gente percebe que isso é um problema. É um contexto, né? É um descaso histórico inclusive com a profissionalização de nós professores. (LANA)

Temos na representação da autora um ponto importante do conhecimento compartimentado e descolado da realidade de uma professora que narrou esse contexto de ferramentas formativas insipientes para lidar com o público-alvo da Educação Especial no contexto de uma comunidade remanescente quilombola. Assim, se o papel da formação de professores não for o papel que desenvolva um profissional da educação que seja crítico e reflita sobre sua própria prática, essa formação reproduz a condição de viés hegemônico capitalista e colonialista de formar um professor acrítico em sua atividade laboral de ensino. Tal entendimento suprime a realidade local, silencia a multiplicidade cultural existente dentro das comunidades do campo ao mesmo tempo que invisibiliza o aluno com deficiência pertencente a essas comunidades.

Seguindo para a sexta simbolização, trabalharemos com a relação do **não acesso ou a dificuldade do acesso do direito à saúde nos espaços rurais**, que no caso de nossa temática, Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, apresentou-se como sendo salutar para pensar o público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo. Mas no contexto dessa simbolização a saúde é identificada como um entrave e uma limitação, pois persiste no ambiente rural o descaso com o acesso a esse direito. Ao seu turno, quando a criança com deficiência possui tal acesso, encontramos pistas de descaso representada pela mera categorização de sua condição como deficiente. Dessa forma, Alice nos revela:

A legislação, o público da educação especial ela é interligada educação, saúde e assistência. Então teoricamente elas trabalham juntas e buscam juntas uma solução e um suporte para a pessoa com deficiência na cidade ou no campo. Porém no campo você não encontra posto de saúde tão próximo assim com suporte. A mesma coisa, médicos que tenham a compreensão da condição da pessoa com deficiência, outros acham que não vale nem a pena discutir. “Ah tá, tem deficiência, se a mãe está dizendo toma um laudo. Tá? Vai embora, você consegue o seu benefício”. Entendeu? (ALICE)

As Interfaces educação e saúde, colocada pela autora ao apontar para a legislação da Educação Especial, se torna basilar para o acesso ao aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, mas o tom de denúncia da autora ao apresentar a dificuldade da existência do atendimento à saúde na comunidade ou mais próximo de sua moradia evidencia o descaso público com os sujeitos do campo e as pessoas com deficiência. Em acréscimo, um duplo descaso vem acompanhado com o estigma da produção do sujeito com deficiência pelo profissional da saúde que reconhece e categoriza o sujeito reforçando a nossa compreensão de uma caracterização com o objetivo único de aquisição ao benefício e não para suporte ao atendimento clínico e outros serviços que possam ser ofertados pelo sistema de saúde.

A produção da deficiência é ressaltada por um de nossos autores que discutiram as Interfaces incluídos na literatura de nossa análise. Silva (2017) chama a atenção para essa questão, em diálogo com a fala de Alice; essa celeridade por categorizar o aluno sem avaliação apropriada pode levar a atribuir erroneamente um *status* de deficiência, que o estigmatizará por toda a vida. Silva (2017) então cita o exemplo da deficiência intelectual, que em seu estudo tem uma maior propensão para a categorização:

A deficiência intelectual em relação às demais deficiências (físicas e sensoriais) não possui características evidentes e visíveis fisicamente, basta o aluno apresentar uma dificuldade de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, hiperativismo) é rotulado com uma limitação cognitiva. (SILVA, 2017, p.153)

Seguindo esse contexto, Eucilene também traz em sua narrativa o laudo como um contexto excludente do “sequestro” pela Educação Especial que o aluno pode sofrer quando o laudo define uma condição limitante de sua condição como aluno.

Isso que você falou é uma questão muito delicada... pensar na questão do laudo. Porque o laudo as vezes ele acaba trazendo mais, como foi colocado aí, a questão do estigma do que resolver o problema, porque isso já acontece no nosso contexto. O aluno enquanto ele está lá no meio de todos sem saber o que ele tem ele é um aluno que precisa aprender. Quando ele recebe o diagnóstico de qualquer coisa ele já não é mais o meu aluno ele é um aluno da Educação Especial, da sala de recurso. (EUCILENE)

Essa fala demonstra a delimitação do espaço do aluno público-alvo da Educação Especial dentro da escola, produzindo exclusões a partir desses estigmas. Aproximamo-nos da simbolização apresentada anteriormente que versava sobre o caráter colonizador da Educação Especial, aqui nesse sentido, ao passo que o aluno recebe o seu laudo, percebemos a mudança de escala: em vez de se encontrar inserido dentro de uma pequena escala no seu direito à educação, sua escala aumenta e dentro do mapa simbólico ele fica aprisionado na Educação Especial. A transversalidade da modalidade da Educação Especial é diluída como já mencionado anteriormente em um conjunto de serviços.

Entendemos o suporte à saúde como um elemento que possibilita que estes alunos possam ser pensados como sujeitos com características que podem ser compreendidos pelas suas reais demandas. A negação da saúde acarreta a carência de informações sobre a deficiência, pois os professores com os profissionais da saúde podem cumprir um papel na comunidade que oriente as possibilidades do trabalho educativo, ao mesmo tempo que a saúde orienta sobre as demandas sobre as deficiências. A falta de compreensão sobre as deficiências tem contribuído para a produção da deficiência, ao mesmo tempo que para as famílias a falta de informação sobre as condições de seus filhos dificulta o rompimento de estigmas gerando exclusões e perda da qualidade de vida tanto nas comunidades onde moram quanto nas dimensões educacionais.

Outra questão que entendemos estar alinhada com a produção da deficiência é o desejo de que o aluno tenha o laudo, que em muitos casos é usado como uma ferramenta de exclusão ao aluno. José Miguel relata a procrastinação do aluno “em avaliação”, que oculta o interesse segregador do profissional da educação, pois o interesse não nos parece o da real avaliação da condição do aluno em compreender se ele possui uma deficiência ou não, e sim ao desejo de castigá-lo, separá-lo “dentro” da Educação Especial.

E é ali que eu trago algumas reflexões, avanço em relação a tese para pensar que esse enunciado “em avaliação” ele é muito poderoso. É um enunciado procrastinador, é um enunciado da definição, que deixa em aberto. O que justifica os alunos ficarem 3, 4 anos em avaliação. Como não tem o instrumento da verdade que é o laudo médico para caracterizar e como muitas vezes também... os professores sabem que não tem nada, mas há todo esse movimento da gestão, os professores regentes solicitarão. E olha que engraçado. Por que requerem? Como era no mesmo período explicaria na retirada do aluno. Então o aluno com mau comportamento ir para a sala de recursos “em avaliação”

livrava o desconforto do professor regente. Era tirado da sala. Então há essa dinâmica complexa também implicaria em retirada do aluno. “Ah, não, mas ele está em avaliação. Ah ele está indo para sala de recursos”. Então a questão é bem complexa nessa questão da produção e quem envolve uma série de olhares e de sujeitos avaliadores de relações de poder, de culturas distintas e relação de poder desde gestor e professor especialista, professor regente até relação de poder aluno professor. Então são múltiplos ali que atravessa a questão. (JOSÉ MIGUEL)

Para finalizar, a partir das pistas que essa simbolização nos traz, percebemos que a negação do acesso do direito a saúde nos parece muito mais acentuada do que o acesso negado do direito à educação nas comunidades. Nossos autores discutem essa questão quando mostram a existência da escola nas comunidades, mas ao seu turno a inexistência do serviço de saúde.

E eu percebi que o acesso à escola chegava, mas o acesso à saúde era muito precário. Então tinha a escola, feita naquelas casas suspensas e tudo o mais, mas acontecia de alguma forma ali com as limitações processos de escolarização, mas a saúde era difícil de chegar e tinha alunos com deficiência. (ALICE)

A negação de direitos é algo que vamos costurando no decorrer de nossa tese; estamos sempre preocupados com o quanto o acesso à educação é invisibilizado para os povos do campo e potencializado quando nos deparamos com as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. A partir disso, os autores, e mais especificamente ilustrado através desse excerto de Alice, vamos encontrando evidências de um direito à saúde precário nas áreas rurais do Brasil. Entrecruzando essa simbolização com a primeira simbolização que trouxemos nesse subitem, sobre o acesso aos direitos que só existem no papel, podemos aqui ampliar o discurso para a relação com o acesso ao direito à saúde que também possui hierarquização, sendo nesse caso um direito tratado com prioridade de acesso aos que são da cidade.

Arruda, Maia e Alves (2018), em um estudo que aponta para a desigualdade de acesso à saúde entre as áreas urbanas e rurais no Brasil, analisaram a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio dos anos de 1998 até 2008, e apontam alguns fatores que levam em conta a desigualdade de acesso a saúde nas áreas rurais. No estudo as autoras apontam para os avanços nas políticas de diminuição de desigualdades sociais a partir do crescimento econômico do país. Eles destacam o Programa de Saúde de Família, mas que

esses avanços ainda foram insuficientes para diminuir a própria desigualdade do acesso à saúde entre as áreas urbanas e rurais.

O Programa Saúde da Família (PSF) é um modelo assistencial voltado para o cuidado da saúde em nível primário, com foco na prevenção e voltado para garantir acesso a toda a população do território nacional. Um dos maiores objetivos do PSF é identificar indivíduos com riscos de doenças crônicas e em condições de vulnerabilidade. Apesar disso, ainda é evidente disparidades nas condições e acessos aos serviços de saúde no país. As áreas urbanas apresentam historicamente maior e melhor oferta de serviços de saúde. Embora as diferenças nos percentuais de acesso entre áreas urbanas e rurais no Brasil não serem expressivas (3,5 pontos percentuais em 2008), dois aspectos merecem consideração. Primeiro, a elevada desigualdade no acesso entre diferentes grupos sociais nas áreas urbanas e rurais, sobretudo nas áreas rurais. Segundo, a ausência de mudanças substanciais no período de dez anos, marcado por importantes mudanças socioeconômicas, alerta para a manutenção de importantes desigualdades territoriais. Afinal, o acesso a seguro-saúde, as necessidades de cuidados médicos e o consumo dos serviços de saúde são fundamentais para a qualidade de vida da população (ARRUDA; MAIA; ALVES, 2018, p. 12)

Assim sendo, vamos entendendo uma soma de fatores que pode vir a potencializar as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Nesse caso em específico, a saúde consiste em um elemento agregador para o processo de Inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos espaços rurais, mas ao constatar a insipiente presença do acesso a esse serviço em áreas não urbanas, a falta dos serviços de saúde se constitui em uma tensão que envolve para além da própria assistência para com a população desses espaços, envolve também a fragilidade ao acesso à escola, aos serviços clínicos, ao entendimento da própria deficiência pela família gerando assim uma produção da deficiência e o reforço ao duplo estigma excludente que a pessoa com deficiência do campo sofre.

Levando em consideração as questões apontadas anteriormente, no próximo item abordaremos os aspectos que trazem as simbolizações que buscam destituir as hierarquizações que foram percebidas nesse subitem.

## **5.2 Simbolizações rebeldes da cartografia simbólica das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: destituindo hierarquias.**

Nesse item, temos por objetivo pôr em evidência as simbolizações dentro do mapa simbólico desenhado pelos autores entrevistados que propiciaram a criação de “zonas de contato”, a partir do trabalho de tradução que manifestaram as potencialidades embrionárias dentro dos discursos produzidos sobre as Interfaces. Destituir hierarquias a partir do trabalho de tradução e visibilizar a existência de pistas credíveis em novas/outras realidades que antes não eram percebidas complementa nosso mapa com práticas de resistência em uma nova compreensão sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Ao revisitar os autores e, a partir deles, com suas produções acadêmicas, nos debruçamos em seus sentidos e significados sobre as Interfaces em consonância com suas experiências de vida e profissional, o que frutificou um novo aspecto que desconstruiu espaços e temporalidades, ao mesmo tempo que os reconhecemos como agentes ativos em pensar as Interfaces Educação Especial e Educação do campo com suas subjetividades inconformistas. A partir da narrativa dos autores entendemos que é possível:

Subverter a lógica temporal ao produzir efeito de sincronidade e de contemporaneidade que ajuda a tornar o estranho em conhecido, e em contemporâneo o que é distante no tempo [...] Nos processos de luta, as histórias configuram muitas vezes conhecimento capacitador, seja porque realçam a força dos oprimidos (por exemplo, lembrando das vitórias passadas), seja porque reduzem a força dos opressores (por exemplo, ridicularizando a realidade que os opressores tem como incontestável sublinhando a fragilidade de relações de poder que eles têm como inalteráveis). (SANTOS, 2018a, p. 110)

Nesse sentido, nossa primeira simbolização versa sobre a superação da Educação Especial de caráter colonizador. Como **descolonizar a Educação Especial**? A esse respeito, nossos autores apontam para embriões de saberes e fazeres que se tornaram movimentos transgressivos em suas realidades locais que tensionaram o discurso hegemônico a ponto de produzirem práticas alternativas ao que estava sendo colocado como alternativa. No momento que ampliamos a escala, conseguimos enxergar minúcias importantes que fazem parte da composição da Educação Especial no campo, mas que eram invisibilizados. Conseguimos perceber também, outros conhecimentos que são produzidos a partir da prática dos profissionais de educação, e nos ajudam a “detectar oportunidades de pensar para além dos critérios e dos paradigmas que predominam até agora” (SANTOS, 2018b, p. 100).

Consideramos que, para subverter os mecanismos hegemônicos que invisibilizam, silenciam, inferiorizam e excluem o reconhecimento das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, novas epistemologias precisam emergir das realidades locais, agregando o conhecimento construído localmente pelos agentes da educação em aproximação com as comunidades para que se possa produzir um conhecimento para o aluno público-alvo da Educação Especial nos espaços do campo que não seja excludente de sua própria identidade de pertencimento dos grupos que foram historicamente marginalizados em detrimento de um viés urbano.

As primeiras pistas são orientadas a partir de uma pergunta que levamos aos autores, inspirados por Gonçalves (2014), que usa em diversos momentos da escrita de sua tese a seguinte pergunta: “Qual Educação Especial queremos na Educação do Campo?”. A interrogação se tornou uma representação basilar, em nosso entendimento, de algo que pudesse evocar em nosso reencontro com os autores, considerações que discorressem tanto das práticas vivenciadas por eles, quanto em aspirações de uma produção de conhecimento de uma epistemologia das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Escolhemos o excerto de Lana para trazer elementos sobre essa questão evidenciada.

Pergunta complexa que exige resposta. Mas eu penso que a resposta dela precisa ser no coletivo, com as próprias pessoas, os próprios membros da comunidade. É isso que potencializaria essa resposta, essas proposições. Porque ali quando a gente fala da educação especial nas comunidades não tem como falar de um ensino sem considerar as condições de vida que eles estão submetidos, a estrutura geográfica das comunidades. O acesso a saúde, outros serviços. Então a educação especial precisa chegar ali também, contudo não numa perspectiva verticalizadora, mas tem que ser pensado junto. (LANA)

Essa primeira pista nos oferece um subsídio de uma produção de conhecimento e prática local que elege a destituição de hierarquização como forma de pensar as Interfaces. Consideramos o entendimento que Santos (2018b) nos coloca sobre a incapacidade de avaliar a pluralidade e a diversidade do mundo a partir de uma visão monocultural. Quando destacamos na fala de Lana, reflexões que ressaltam a importância do “pensar junto”, “no coletivo”, considerando as condições de vida dos integrantes da comunidade, produzindo

inteligibilidade entre os sujeitos que estão inseridos dentro de múltiplos contextos em suas comunidades. Assim, tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo em suas Interfaces precisam estar também desconstruindo hierarquias quanto às suas respectivas modalidades. Entendemos que esse contexto não é algo a ser pensado nem em primeiro lugar e nem por último, e sim consiste em algo inerente à própria comunidade em uma perspectiva multilateral de perceber os diversos papéis que os constitui.

Consideramos que pensar a Educação Especial como sendo uma modalidade que não se constitui apenas na cidade consiste em um processo de resistência ao pensamento hegemônico. Ao mesmo tempo, existe a desconstrução hegemônica quando são inseridos outros discursos que ampliam essas epistemologias que almejamos desenhar com os autores em seus mapas simbólicos.

Pensar em novas/outras epistemologias que visibilizem as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nos faz sempre flertar com um conceito de Boaventura de Sousa Santos que consideramos central. Tal conceito consiste na ecologia de saberes que se torna fundante para pensar o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento. Tal conceito também perpassará as outras simbolizações; temos como fio condutor a ideia de Santos (2018b), que nos descreve:

O descentramento dos saberes tem ainda uma outra dimensão. O campo de interações práticas (isto é, com objetivos práticos), em que se realiza a ecologia de saberes, exige que o lugar da interpelação dos saberes não seja um lugar exclusivo dos saberes, como frequentemente decorre em uma face da pressão hegemônica de um dado saber, por exemplo, as modernas universidades ou centros de investigação. O lugar de enunciação da ecologia de saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora. (SANTOS, 2018b, p. 71)

Alicerçado no capítulo anterior, discutimos os movimentos históricos que as dissertações e teses apontaram no que diz respeito à mudança da monocultura rural para a ecologia do campo. À luz das lutas de transformações sociais por uma Educação do Campo, entendemos a importância da necessidade de se pensar em processos de legitimar experiências antes invisíveis e transformá-las em suas realidades locais, promovendo assim ações que superem o viés urbano educacional que deslegitima a cultura do campo e o

saber produzido em suas comunidades. Fernandes nos ajuda a reiterar esse discurso, quando nos fala:

A educação do campo é um movimento em que os sujeitos que fazem parte dos movimentos sociais articulam uma luta política pela criação de políticas públicas para garantir uma educação do campo e no campo, sinalizando para a criação de um projeto de desenvolvimento que tenha como foco as marcas culturais do povo do campo (FERNANDES, 2006, p. 24)

Assim, os elementos discursivos apresentados pelos movimentos que lutam por uma educação do/no campo são elementos que se apresentam como zonas de contato que colaboram fornecendo pistas que podem nos ajudar a construir essa simbolização de descolonizar a Educação Especial. Dessa forma, em nosso entendimento, um dos pontos para se pensar a descolonização da Educação Especial, para alinhar em Interfaces com o Campo, consiste em aproximar os saberes locais e formar uma Educação Especial que também seja pensada pelo campo e para o campo. Para isso, precisamos subverter hierarquias existentes na noção de desigualdade e exclusão mútua, abrir espaço para uma escuta sensível para o que cada modalidade possui de saberes potencializadores, pois como discutido anteriormente, quando a Educação Especial se aproxima da Educação do Campo, muitas ações que já eram construídas de forma orgânica por sujeitos do campo paralisam, canibalizando práticas concretas.

A autora Lana vai nos dizer sobre esse processo de canibalização quando nos revela:

E em alguns conceitos eles estão mais evoluídos que a gente com relação a educação das pessoas com deficiência. Que as vezes eu levo essa proposta nossa, eu vou estar colonizando mais uma vez, sendo que eles já avançaram em algumas questões. Tem uma colega minha de trabalho que ela está fazendo o doutorado aqui. Ela está pesquisando nas comunidades aqui. Ela vai defender o doutorado dela acho que agora, até o final do ano ela defende o doutorado dela nessa área. E ela já percebeu dentro das comunidades que antes mesmo da gente chegar com as propostas da educação especial eles já tem algumas vertentes para fazer o atendimento para essa população. (LANA)

Um outro excerto da mesma autora salienta:

O resultado que eu cheguei dos estudos foi que ela deve ser pensada de acordo com a comunidade. E está lá registrado no projeto deles, que eles têm essa autonomia. Como qualquer outra escola tem autonomia de elaboração de seus projetos pedagógicos. Mas a conclusão que eu cheguei, que é uma Interface Educação Especial com a Educação Indígena, ela deve ser construída com as comunidades, porque senão mais uma vez a gente vai tentar fazer uma colonização que a gente vê que isso não dá certo nesse contexto. (LANA)

A fala da autora vai ao encontro do que apresentamos na teorização de Santos (2018a): as comunidades são espaços de saberes desenvolvidos ao longo de seus percursos históricos; conhecem e lidam, no dia a dia, com os sujeitos com deficiências que são pertencentes a essas realidades, produzem saberes e vivências que um conhecimento “encaixotado” construído longe dessas vivências; dificilmente produziram elementos contextualizadores sem o diálogo com esses agentes locais e seus saberes práticos.

Outro ponto para pensar essa descolonização da Educação Especial exige que a Educação do Campo também identifique a legitimidade dos saberes que a própria Educação Especial traz ao mesmo tempo que incorpora em suas demandas a luta pelo direito do aluno público-alvo da Educação Especial de ser escolarizado. Consideramos ser uma linha muito tênue que já evidenciamos anteriormente. Como a Educação Especial é identificada como colonizadora, existe a entrega dos alunos para os serviços ofertados pela sala de recursos multifuncionais deslocando o aluno de um trabalho que poderia ser desenvolvido e articulado com o currículo comum em sala de aula regular. Até mesmo o trabalho colaborativo que deveria ser esse eixo de articulação com a sala regular se torna agregado a exclusividade da Educação Especial. José Miguel tangencia essa questão:

E é atuar nos microcontextos. É atuar nos microcontextos para que os professores inclusive entendam que há outra forma de atuar da educação especial para além de sala de recursos multifuncionais. A maioria não sabe. Como é um modelo posto, hegemônico, muitos não questionam e não vislumbram porque não conhecem. As discussões geralmente em torno do trabalho colaborativo ficam restritas a educação especial e nem todos os espaços dialogam com essa perspectiva proposta. (JOSÉ MIGUEL)

O Atendimento Educacional Especializado também é tematizado por José Miguel, que nos chama a atenção para a realidade diferenciada das escolas do

campo e como a configuração do AEE, orientado pelos documentos oficiais não se sustenta nesses outros espaços que não urbanos.

Se você conversar com os profissionais, pelo menos os que eu conversei. Eles sabem. “José Miguel, nós sabemos que não pode tirar o aluno da sala de aula para levar para a sala de recursos, nós sabemos que a sala de recursos deve ser no contraturno”. Mas como ofertar no contraturno sendo que nas escolas de alternância não há. Qual o contraturno né? Há uma questão de transporte para as escolas do campo que funcionam em período regular. Que o transporte não vai voltar para buscar um aluno. Nós já temos acompanhado o fechamento massivo das escolas do campo por corte de recursos. Quanto mais voltar para buscar um aluno para prestar um atendimento educacional especializado. Isso não tem acontecido. (JOSÉ MIGUEL)

O autor aponta para os outros contextos que emergem de realidades locais específicas. Aqui nesse excerto, temos o exemplo de que o Atendimento Educacional Especializado não consegue se manter como uma ação que acontece no contraturno pelas especificidades das localidades onde é efetivado esse tipo de atendimento que é diferente do que se apresenta em áreas urbanas. São contextos diferenciados que suscitam a reconfiguração de como o AEE deve ser trabalhado. Considerando essa reconfiguração, são sinalizadas pelo autor outras formas de se pensar esse atendimento.

Então esses sujeitos recriam, reinterpretam com muita sagacidade. No município que investiguei, por exemplo, eles tinham uma lógica, não era uma mera retirada. Eles não retiravam em momentos de avaliação, em momentos que o aluno era muito envolvido, em atividades coletivas. Eles fazem um roteiro para retirar os alunos em determinados momentos de forma que as disciplinas fossem alteradas de uma semana para a outra. Vamos fazer uma escolha para evitar que o aluno fosse retirado sempre no mesmo dia e na mesma disciplina. E eles afirmam “Nós pensamos esse formato para que não haja um prejuízo curricular para o aluno”. Então eles recriam, reinterpretam. (JOSÉ MIGUEL)

Considerando esse excerto, o autor nos traz elementos que se tornam ações que permitam pensar outras formas de trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo levando em conta os seus contextos locais e tensões existentes, evidenciando elementos para que não seja negado aos alunos o acesso a esse direito. Essas pistas fomentam saídas que ajudam a descolonizar a Educação Especial no contexto do campo, pois adaptam para a realidade local ações que antes eram impeditivas ao acesso do

público-alvo da Educação Especial a esses serviços. Interessante salientar também o cuidado para que não haja prejuízo da sala de aula regular, em favor ao Atendimento Educacional Especializado. Essas estratégias desenvolvidas pelos profissionais da educação no contexto explicitado formam práticas expressivas que nos permitem empreender Interfaces Educação Especial e Educação do Campo emergentes.

Para finalizar essa simbolização reiteramos a pergunta que fizemos no início: “Qual Educação Especial queremos na Educação do Campo”? (GONÇALVES, 2014). Com as simbolizações cunhadas pela visibilização de subjetividades rebeldes, vamos trilhando um caminho para desenhar em nosso mapa simbólico, pontos de convergência de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010), que levará à compreensão das diversas epistemologias das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. A partir disso, um dos aspectos que consideramos centrais para a condução de uma descolonização da Educação Especial é a visibilização de saberes e a tradução delas gerando práticas emancipatórias.

Diretamente relacionado com o ponto anterior, acrescentamos nesse mapa simbólico a segunda simbolização que representam os **embriões de práticas dos professores e profissionais da educação**. Nessa simbolização as pistas embrionárias que nos levam para esse aspecto transformador se encontram ancoradas especificamente em experiências que dificilmente são visibilizadas quando a produção de conhecimento é hierarquizante e monocultural.

Buscamos nessa simbolização reconhecer que os saberes dos profissionais da educação são incompletos, e que ao mesmo tempo essa incompletude reconhecida por eles se potencializa como um propulsor alavancador de novos entendimentos que desenvolvem outros enunciados e transversalidades em suas práticas.

A esse respeito recorremos a Alice, que nos traz:

E nessa experiência atual da pesquisa eu tenho encontrado professoras que não são da Educação Especial e elas tem dito: “professora, a gente tem olhado como o aluno precisa aprender, a gente tem pesquisado como aprende e tentar ensinar. Alguns resultados positivos e outros nem tanto, mas tem tentado ensinar”. [...] Eles fizeram grupos de estudo. Em duas idas que eu fui eles fizeram.

Montaram grupos internos para discutir. Vamos discutir, vamos ver como é que ensino, como é que trabalha, produzir material... E elas foram testando. (ALICE)

A partir desse excerto, nos deparamos com ações desenvolvidas pelos professores com o propósito de encontrar alternativas para que o público-alvo da Educação Especial tenha acesso ao conhecimento fomentado a partir da escola. São resistências que levam a ações de reconhecimento de particularidades dos seus alunados a partir do reconhecimento da incompletude da formação que tiveram ao se deparar com algo que tensionasse as certezas do seu conhecimento, mudando do campo das certezas para o campo das incertezas. Com isso os professores assumem as “subjetividades inconformistas” (SANTOS, 2007b) que refletem as emergências de novas/outras práticas que a escola e os diferentes alunos exigem para a efetivação do acesso ao conhecimento escolar. Ao seu turno, é a partir dos processos de autoformação e experimentação de suas próprias práticas que os professores conseguem subsídios que buscam se opor ao pensamento hegemônico silenciador do público-alvo da Educação Especial no contexto educacional, e em especial, nos espaços no campo. A esse respeito entendemos com Libâneo (2002, p. 70)

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias na prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 2012, p. 70)

Consideramos que a partir disso é possível vislumbrar a ampliação do conhecimento escolar com a realidade do aluno. Quando o professor ressignifica sua prática, ele também consegue situar o aluno dentro dos contextos da comunidade a que pertence, desloca o aluno público-alvo da Educação Especial entendendo sua diferença dentro da comunidade, eliminando o contexto de exclusão não abissal em que ele se encontrava quando mesmo em uma escola do campo ainda estava em processo de invisibilização.

Alice continua a nos apresentar, nos vislumbres de sua realidade, os embriões de práticas potencializadoras dos profissionais de educação nos espaços que perpassados por suas experiências.

Em contrapartida nas outras ilhas não tem sala de recursos, não tem professor da educação especial, não tem... Não tem espaço assim para o AEE, nesse viés que a política apresenta hoje. Mas eu tenho grupos de professores que não são da área da educação especial e que se unem para dar suporte para esse aluno com deficiência. Tentar fazer... aprender... atividades comuns e tentando fazer diferenciadas dentro do limite que eles dispõem. E tentar principalmente obter o resultado que eles querem no final do ano, com essa criança já aprovada (inaudível) da série que está, do ciclo que está. E a maioria tem sido exitosa nessa perspectiva da coletividade os professores estando juntos, né? (ALICE)

A negação ao direito à Educação Especial se presentifica na fala de Alice, o contexto da escola que ela representa em seu enunciado mostra a falta do acesso aos recursos e serviços ofertados pela modalidade. A falta de tais recursos se torna um dificultador para o acesso aos conhecimentos que profissionais com formação mais específica sobre determinada deficiência poderia levar, possibilitando assim o desenvolvimento de um trabalho efetivamente colaborativo como preconiza a legislação. Por sua vez, a negação do direito não se ramificou como paralisante aos professores que ali atuavam. Os pontos principais no que Alice nos apresenta são o aspecto coletivo de ajuda mútua evidenciando resistência, ações coletivas entre os professores que somam e discutem seus saberes possibilitando outras vias de superar a falta de direitos. Encontramos aqui, gestadas pelos professores, produções de conhecimentos locais, realizadas pelos sujeitos que estão na concretude dos espaços escolares. As tentativas e os êxitos de tais experimentações abrem espaço para que essas experiências sejam visibilizadas pelos pesquisadores que se encontram pensando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, e a partir disso, junto com os sujeitos que se encontram nas emergências das práticas, desenvolvam uma ecologia dos saberes que promova a aproximação dos diferentes mapas simbólicos e criem zonas de contato entre a Educação Especial e Educação do Campo.

Seguindo o fluxo dessa simbolização, outro exemplo versa sobre o trabalho de um professor indígena antes que a Educação Especial se aproximasse das escolas indígenas e levasse o caráter colonizador para essas comunidades. A autora Eucilene rememora a experiência de um professor indígena:

Então, eles não tinham os rótulos que têm hoje, eles percebem que eles têm alunos diferentes, mas eles tentam... teve um professor indígena aqui que ele fala que no estudo dele, na monografia dele da graduação. Ele vai e coloca que ele tentava realizar atividades diferentes, sem saber que é só mais uma estratégia realizada pela Educação Especial, mas ele de ver a diversidade da sala e que tinha um aluno que tinha uma dificuldade maior que os outros e ele ficava ali tentando criar alternativas para ensinar esse aluno os mesmos conteúdos. “Como que eu vou ensinar matemática para esse aluno? Como eu vou ensinar ciências para esse aluno?” Aí fala que catava lá o menino, que era até um aluno que eu não me engano acho que ele tinha deficiência intelectual. [...] Por isso que eu falo, a gente às vezes tem muito o que aprender dentro dessas comunidades, que o professor ele nunca privava o aluno. (EUCILENE)

As estratégias desenvolvidas antes da Educação Especial chegar à escola são percebidas pela autora como referência de um trabalho com os alunos que são reconhecidos por suas diferenças, sem ainda terem os rótulos e as estigmatizações que o caráter colonizador da Educação Especial pode levar para a escola. Tal prática elaborada a partir do reconhecimento das diferenças se encontra desenvolvida junto com a reflexão e o movimento do professor.

Em acréscimo, Eucilene reforça a necessidade de aproximação com os conhecimentos das comunidades, entende que nesses contextos deveria haver um diálogo efetivo entre aluno, conhecimento e professor, com base nessas realidades do entorno da escola. Quando ela diz “temos muito o que aprender na comunidade”, ela direciona sua fala aos papéis que ocupa dentro da universidade, como professora e como pesquisadora da área, pois no momento que a universidade reconhece o conhecimento das comunidades, outras proposições sobre pensar a Educação Especial e como deve ser esse diálogo com a Educação do Campo se tornam visíveis. Nesse sentido, a Educação Especial e Educação do Campo se retroalimentam em uma prática conjunta quando são realizadas traduções interculturais.

Em um outro exemplo de práticas efetivadas a partir das “subjetividades inconformistas”, criando um outro/novo olhar para o sujeito com deficiências no campo, é trazido por Claudiana no contexto do Pronera de EJA.

Como uma aluna vai... aluna que é surda, ela vai como acompanhante da mãe e aí ela não tinha nenhuma atividade. Ela não tinha nenhuma atividade, simplesmente como acompanhante. A professora percebe que ela começa a fazer algumas garatuja, algum desejo, a professora identifica que ela tinha um desejo de escrever, de participar. E aí a professora já começa a elaborar atividades específicas para ela. Então teve sim essa ação de pensar em uma proposta para ela, as amigas

também que participaram, as duas professoras que tiveram alunas com deficiências também começaram a levar essas demandas, essas situações para a formação docente, também a discussão começou na formação docente lá na UNIMEP que era onde se coordenava o Pronera da EJA. (CLAUDIANA)

A autora nos narra que no contexto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, direcionado para a Educação de Jovens e Adultos, havia professoras que se deparavam com o público-alvo da Educação Especial, mas que o próprio programa não tinha esse público-alvo matriculado. Essa experiência, com essa pessoa com deficiência que era surda e se comunicava com gestos caseiros, fez com que a professora percebesse o interesse dela no ato de aprender e direcionasse sua prática para essa aluna. Mesmo não possuindo formação para tal, a sensibilidade aliada com uma prática de ensino, que se torna emancipadora no momento em que a professora passa a acreditar que o aluno consegue aprender, moveu o fazer dela, para que um novo embrião de possibilidade existisse naqueles momentos nas aulas.

Uma outra questão que temos que levar em conta é como houve uma tensão na medida que pessoas com deficiência começaram a serem visibilizadas no contexto do Pronera da EJA, outras professoras também se depararam com as mesmas situações e levaram as demandas para a coordenação do programa. Tal tensão acendeu um alerta no Pronera sobre esse público-alvo emergente no Campo. Desta forma, percebemos que as Interfaces se reforçam, à medida que os próprios professores visibilizam, via suas práticas, os sujeitos que possuem deficiência. Se a professora tratasse aquela pessoa como uma mera acompanhante da mãe, invisibilizando o interesse que essa pessoa com deficiência tinha em aprender, por ela não estar matriculada no Pronera, não teríamos essas pistas, essas potências de práticas diferenciadas pensadas a partir da mobilização dos professores, que nos permite entender das presenças de Interfaces Educação Especial e Educação do Campo a partir do conhecimento produzido nas emergências das práticas escolares.

Seguindo para a terceira simbolização, elencaremos os elementos que os autores nos trazem sobre o **papel emancipatório da universidade**. Nessa simbolização, ao falarmos da universidade, estamos atribuindo um novo fazer que busca destituir hierarquias na produção de conhecimento. Diferente do papel da universidade evidenciado nas simbolizações que representavam as tensões

e entraves no subitem 5.1, aqui visibiliza-se outros movimentos que visibilizam conhecimentos antes ofuscados. Por sua vez, a principal característica que exploraremos na fala dos autores está ancorada na perspectiva de Santos (2011b) de passagem de um conhecimento universitário, para um conhecimento pluriversitário. E o que seria tal conhecimento pluriversitário?

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre a ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (SANTOS, 2011b, p. 43)

Assim, os modos de produção de conhecimento a que Santos nos chama a atenção estão relacionados ao conhecimento que também é produzido para além da universidade, em um trabalho de tradução transdisciplinar e intercultural. No caso da Educação Especial e Educação do Campo, inserem-se dentro da universidade como atores que passam do pesquisar “sobre” para o pesquisar “com”. Ao ter esses grupos como atores da produção de conhecimento, suas práticas serão visibilizadas, serão gerados diálogos em um trabalho de tradução entre esses conhecimentos diversos que entrarão em convergência com outros conhecimentos produzidos na universidade, permitindo o avanço sem canibalização, sem hierarquizações que criam silenciamentos. A partir disso, as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo ao ser tematizada nessa perspectiva legitimará seus conhecimentos produzidos nas realidades locais. Aqui reafirmamos a potencialidade desse movimento pelo viés da ecologia de saberes na construção de inteligibilidade do conhecimento entre os diferentes grupos.

Quais são os anúncios que os autores nos trazem sobre essa simbolização? Alice nos modos de fazer como pesquisadora busca aprofundar

as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo pensando em uma articulação em rede de pesquisadores que discutem a temática em tela.

Essa foi uma ideia para a rede da educação especial do campo para que nós possamos ter força. Entender, porque sozinho não vai dar. Tem uma rede. Então quem participa? Que lugares? Onde vocês são? O que vocês discutem? Eu acho que começa a atrair um pouquinho mais o olhar e talvez um pouquinho mais talvez de valor com relação à discussão. Entendeu, porque sozinho parece que não vai ganhar força.  
(ALICE)

Aproximar pesquisadores adquire uma potencialidade importante para o trabalho com as Interfaces na produção de conhecimento. Já discutimos em outros momentos de nossa tese que a produção de conhecimento sobre a temática que discutimos é fragmentada; sendo assim, existe pouca articulação entre os pesquisadores. Reconhecer essa fragmentação e propor essa aproximação entre os saberes é importante. A própria autora salienta a importância de aproximação entre os saberes e pesquisadores que permite que a área adquira uma nova dimensão de visibilização, podendo preencher uma nova cartografia sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Os conhecimentos em diálogo em constante tradução evitarão o epistemicídio, o monopólio do conhecimento e a perda de experiências que são visibilizadas por outras pesquisas. A convergência desses saberes em ebulição a partir da rede de pesquisadores abrange novas fronteiras entre os mapas simbólicos, descolonizando a universidade de uma epistemologia do Norte descontextualizada com a realidade dos saberes produzidos.

A rede de pesquisadores das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo que Alice nos traz também possui um desafio, pois visibilizará uma quantidade enorme de experiências e conhecimentos que se encontravam silenciados e restritos em determinadas localidades. O conhecimento que emerge das Interfaces é um conhecimento que reúne diferentes grupos sociais, diferentes culturas das comunidades, outras práticas e saberes legitimados por outras produções de significados de modos de viver, lutas, resistências, modos de significar a deficiência, outras temporalidades. Tais elementos são diferentes existências que se presentificam e aumentam o desafio de construir inteligibilidade entre tantas experiências visibilizadas. Compreendemos que esse

desafio seja algo fortuito, pois ele leva para uma produção de conhecimento descolonizada e emancipatória.

Nesse ínterim, Eucilene nos mostra outra pista sobre o papel emancipador da universidade. Na medida que os grupos que antes eram invisibilizados vão conquistando o direito a uma formação que leve em conta a especificidade de seus grupos. No caso de Eucilene, temos na formação de professor indígena, uma forma de reconhecimento tanto da condição dos grupos indígenas que se inserirem na produção de conhecimento universitário, quanto eles serem autores dessa produção. Assim, Eucilene nos diz:

Qual seria a educação especial ideal para a população indígena? Isso ainda é um nó que está sendo desatado agora que eu estou vendo alguns movimentos dos próprios professores indígenas que estão escrevendo sobre o assunto. Então eu já percebo que nós vamos começar a ter uma melhor definição a partir disso. (EUCILENE)

A pergunta que Eucilene nos faz (“Qual Educação Especial é ideal para a população indígena?”) assume outros contornos quando vislumbramos um conhecimento universitário sendo desenvolvido a partir que professores indígenas começam a problematizar e desenvolver pesquisas sobre suas próprias realidades somados às práticas vivenciadas por eles mesmos. A partir disso, Santos (2018a) nos ajuda quando escreve:

A questão não é buscar a completude ou a universalidade, mas procurar atingir uma maior consciência da incompletude e da pluriversidade, não para valorizar conhecimentos segundo critérios abstratos baseados em curiosidade intelectual, mas diferentes conhecimentos nascidos em lutas contra a dominação ou, se não nascidos na luta, susceptíveis de serem usados em lutas de forma produtiva. (SANTOS, 2018a, p. 444)

Visibilizar a Educação Especial nas comunidades indígenas realizada a partir de pesquisas desenvolvidas pelos seus próprios pares é destituir as hierarquias que são encontradas na noção de desigualdade e exclusão mútua. Esse reconhecimento da Educação Especial também possibilita aliar o aspecto descolonizador que evidenciamos com o a primeira simbolização desse subitem 5.2.

Nesse mesmo sentido, Claudiana também entende que a inserção de sujeitos de comunidades do campo na universidade movimenta o fazer e a

visibilização das realidades locais no processo de produção de conhecimento. Na simbolização anterior, referente aos embriões, práticas dos professores e profissionais da educação, já chamamos a atenção para a experiência que Claudiana nos conta sobre a professora que se deparou com uma pessoa com deficiência que acompanhava a mãe no Pronera da EJA. Nesse próximo excerto de nossa entrevista, abordamos a continuação da fala trazida por Claudiana, mas nesse momento é evidenciado por ela que as professoras que tiveram práticas diferenciadas, ainda estavam em processo de formação inicial.

E a partir disso elas vão atrás. Elas vão atrás de literatura elas vão construir um TCC sobre isso, né? Porque elas também estavam em processo de formação, elas estavam na Graduação ainda, elas não tinham curso completo. (CLAUDIANA)

Reconhecemos aqui o mesmo movimento que Eucilene nos conta. Os professores no contexto do Pronera da EJA vão encaminhar as demandas presentes em suas práticas para sua formação, ao passo que elas visibilizaram suas práticas no Trabalho de Conclusão de Curso. Nos dois excertos, tanto o de Eucilene quanto o de Claudiana, se encontram materializados o diálogo entre a academia e o conhecimento das práticas desses sujeitos na produção de conhecimento.

Para fechar essa simbolização trazemos no próximo excerto a fala de José Miguel sobre a continuidade de sua trajetória como pesquisador.

Então, hoje eu desenvolvo uma pesquisa colaborativa numa escola do campo de dependência administrava estadual, funciona em regime regular e tem sala de recursos e professores de apoio. Nós temos trabalhado uma pesquisa colaborativa para tentar ampliar as possibilidades do trabalho colaborativo nessa escola. Temos tido o apoio da gestão, dos professores regentes, especialistas. Então é um desafio porque se der certo a ideia... eu tenho a autorização da secretária do estado. Se der certo esse piloto é tentar depois disseminar para as escolas do campo do estado. (JOSÉ MIGUEL)

José Miguel nos relata as experiências de novas proposições que tem desenvolvido em sua prática como pesquisador. Interessante salientar que sua prática visa buscar uma ação colaborativa com a realidade da escola do campo. Tal maneira de desenvolver sua prática de pesquisa é compreendida por nós como algo que busca descolonizar a prática científica abissal. A dimensão

colaborativa, converte desbrava outros saberes, legitima o fazer com o outro em suas práticas locais, diminui as desigualdades das relações de poder na produção de conhecimento. Ter a aproximação dos atores da realidade concreta das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo cria inteligibilidade entre os grupos permitindo que o conhecimento seja emancipatório nas realidades que são circunscritas.

A centralidade dessa simbolização versa sobre como pensar em uma epistemologia das ausências e das emergências, no sentido do encontro dos diferentes saberes em articulação, os conhecimentos científicos e os conhecimentos artesanais, desenvolvidos a partir de práticas emancipatórias; reconhecer através desses contornos um conhecimento que seja potente e que produza justiça cognitiva para os sujeitos público-alvo da Educação Especial nas realidades do campo. A descolonização da universidade de cunho emancipatório produz interações dialógicas, outros sentidos para os agentes que estão na linha de ação. Salientamos a concordância com Santos (2018a) nos modos de ver a pesquisa sobre as Interfaces, quando ele nos diz que a

[...] ecologia de saberes desenvolve-se segundo o ritmo dessas interpelações, e do modo como, através da sua interação, surgem conhecimentos híbridos, conhecimentos com uma nova identidade, uma identidade própria. (SANTOS, 2018, p. 236)

Em uma quarta simbolização, evidenciamos os aspectos de uma **formação de professor de caráter emancipatória**. Como já apontado no início do capítulo, quando apresentamos as simbolizações, a formação de professores nas universidades possui um viés cunhado nas epistemologias do Norte (SANTOS, 2007a), de cunho reprodutor de um discurso hegemônico de exclusão abissal que não leva em conta outros sujeitos que fogem ao padrão urbanocêntrico – tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo serão resíduos dessa formação. Da mesma forma, quando existe formação específica de uma licenciatura que leve em conta a realidade de comunidades do campo, ainda é centrada em questões próprias deixando de fora o diálogo com a Educação Especial que se tornará residual no processo formativo desses professores (ANJOS, 2016).

Percebemos a fragilidade e a urgência de uma formação de professores que leve em conta o rompimento do “*status quo*” e que alcance um viés emancipatório, tanto de transmissão de saberes quanto de produção de conhecimento e diálogo intercultural com grupos até então invisibilizados dentro da universidade. Da mesma forma a dimensão de uma formação de professores de cunho emancipatório visa uma nova pedagogia. Uma pedagogia (sociologia) das ausências e pedagogia (sociologia) das emergências (SANTOS, 2018b), o que implica a mudança de um conhecimento disciplinar para transdisciplinar, da homogeneidade para a heterogeneidade.

Por esse viés, nossos autores nos entregam algumas considerações sobre a visibilização e o fortalecimento das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, a partir de suas experiências como pesquisadores e professores universitários. São pistas e proposições que eles nos oferecem nos modos de como subverter práticas institucionais universitárias.

Assim Claudiana nos coloca:

Eu acredito que tenha que ter essa disciplina específica como no caso de fundamentos da educação inclusiva, mas eu acho que os outros professores também poderiam fazer essa articulação, falar um pouco sobre a EJA, falar um pouco sobre educação do campo, para que os alunos também percebam que temos diversas áreas e que a educação não é apenas urbana. Então eu posso ir para a área rural e respeitar aquela cultura, conhecer um pouco da cultura e não colocar a minha cultura como hegemônica, aquilo que eu penso. Então assim, é importante para que a gente também compreenda outras realidades. Eu penso que é essa compreensão do macro. Eu volto nisso de novo, por exemplo, se o professor que leciona na graduação, na pedagogia, se ele tem essa compreensão do macro, na hora que ele vai falar de história da educação ele pode fazer um gancho da educação do campo, ele pode fazer um gancho da educação especial. Ele pode fazer um gancho da EJA. Desde que ele tenha essa reflexão inicial. (CLAUDIANA)

A autora nos remete para a perspectiva que salientamos a partir de Santos nos parágrafos anteriores, abordando a necessidade de um diálogo transdisciplinar da heterogeneidade das diferenças como um eixo condutor de visibilização de outras realidades dentro da formação inicial de professores. Em outros momentos de nosso texto, apontamos para as surpresas com que os professores se deparam, quando chegam à escola, tanto na Educação Especial quanto na Educação do Campo – por serem residuais na formação de professores, ficam marginalizados dentro da formação. Ao se depararem com as

emergências que circunscrevem o professor na escola, a negação da heterogeneidade dessas modalidades é comum, acabando por marginalizá-las e dificultando as Interfaces. Claudiana coloca em evidência a necessidade de um trabalho trans-escalar que dialogue diferentes questões da Educação sem hierarquização.

Ao seu turno, Eucilene nos provoca, evidenciando que os professores universitários manifestam os desafios que teriam para superar a forma hegemônica de formação de professor.

Não temos ainda essa bagagem, nem somos formados para isso, ficamos todo mundo nas suas especificidades, não temos uma formação transversal também. Mas é difícil refletir. Se pensarmos que os formandos deveriam ter essa formação transversal... você não vê numa disciplina, mas vê isso diluído no curso, nas outras disciplinas, mas é difícil os outros colegas. É difícil, pensando aqui enquanto professora refletir sobre a questão da diversidade. Igual quando eu dei o exemplo da professora de Alfabetização e Letramento, como que ela vai formar? Formar o professor que vai trabalhar com cego sendo que ela não tem essa formação específica. É muito difícil. Então a minha preocupação é essa, que é o que a gente está fazendo hoje nas licenciaturas. (EUCILENE)

Entendemos as tensões, limites e dificuldades que os professores possuem ao serem tensionados, pois ainda se encontram enraizados em paradigmas que colocam cada conhecimento em seu lugar, não fomentam diálogos entre diferentes conhecimentos. É uma formação baseada nas epistemologias do Norte, hierarquizante e esse rompimento do conhecimento regulação para um conhecimento emancipação não ocorrerá sem resistência. Santos (2011b) que também volta seu olhar para as universidades brasileiras nos ajuda nessa questão ao dizer:

O fosso cavado entre universidade pública e o saber pedagógico é prejudicial, tanto para a escola pública, como para a universidade [...]. O princípio a ser afirmado é o compromisso da universidade com a escola pública. A partir daí trata-se de estabelecer mecanismos institucionais de colaboração através dos quais seja construída uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino. (SANTOS, 2011b, p. 83)

Em complemento ele reforça que “o modelo de conhecimento universitário convencional domina ainda hoje os cursos de graduação” (SANTOS, 2011b, p. 97). Assim, em nossa perspectiva entendemos que, para que se possa pensar

uma formação de professor de caráter emancipatório, demandar-se-á de um exercício dos próprios professores universitários em um novo olhar para as licenciaturas, para que haja uma maior fluidez transversal do conhecimento ali lecionado, que evite o esquadramento de saberes descontextualizados e propicie saberes contextualizados com as realidades dos alunos da graduação. Também no âmbito da pesquisa universitária é importante um movimento que propicie um trabalho de tradução que identifique o outro como potência discursiva.

Em nossa literatura sobre as Interfaces, Sousa (2013) enfatiza essa incompletude da formação inicial sobre a Educação Especial. É notório que, dentre a literatura que analisamos, vários outros autores chamam a atenção para essa questão tanto sobre a Educação Especial quando a Educação do Campo. A esse respeito entendemos dos limites que a formação inicial possui em seu currículo com base no tempo de formação que geralmente é de quatro anos. Mas entendemos ser possível aos professores em sua formação dialogar e conhecer saberes e realidades distintas que rompem com a forma disciplinar da formação de professores, permitindo que esses produzam práticas de acordo com a realidade que se presentifica. Para isso, precisam ser formados com vislumbre de que ao entrar na escola se encontrarão com as diferenças e não com intenções homogeneizadoras.

Em acréscimo à fala de Claudiana e Eucilene, José Miguel aponta como consideração:

Então eu entendo que, formação inicial, continuada, em serviço, projetos de extensão junto as escolas, a participação para que eles sejam provocados a pensar. Você pergunta para mim “O que eles vislumbram de Interface?” Eles passaram a ser mais provocados quando eu fui dar formação. Aí eles começaram a sinalizar, vislumbrar algumas questões. (JOSÉ MIGUEL)

O que José Miguel nos coloca sobre a formação de professores versa sobre o apontamento de elementos que se encontram presentes nas realidades desses sujeitos, mas que ainda não tinham sido tematizados em suas formações. No momento que ele acrescenta um elemento novo, ele chama a atenção para uma demanda que estava latente nas experiências dos professores em formação inicial ou em formação continuada. Essa pista é forte,

pois ao serem provocados e retornarem sinalizando questões, visibilizam demandas que se não forem tocadas pelo conhecimento acadêmico em sua formação; pode-se criar uma hierarquização que permita que alunos em formação inicial entendam como sendo inferiores, ofertando a eles condições que reproduzem e marginalizam as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo e de outras temáticas invisibilizadas.

Nesse sentido, no momento que os professores em formação levantam suas questões visibilizadas pelo professor universitário, acontece um movimento de inteligibilidade recíproca no qual o retorno das questões visibilizadas retroalimentará o fazer do professor universitário para questões emergentes e propiciará mecanismos que permitam emancipar a formação de professores, no sentido de torná-los mais reflexivos e autônomos para o trabalho com as heterogeneidades da realidade da escola. Repensar o papel do pesquisador/professor universitário também é importante, para que sejam realizadas novas práticas emancipatórias tanto sobre a pesquisa quanto a transmissão de conhecimento, permitindo assim uma “pedagogia das ausências e das emergências” (SANTOS, 2018b).

Na quinta e última simbolização, temos **traduções interculturais e o reconhecimento das diferenças**. Santos (2007b) nos diz sobre a importância do trabalho de tradução dentro da sociologia das emergências. Durante todo esse capítulo sempre estamos evocando o trabalho de tradução com o objetivo de chamar a atenção para as diferentes formas que ele pode operar para a aproximação, visibilização e potencialização de diferentes formas de conhecimento que são gestados por pessoas, grupos ou espaços não hegemônicos, propiciando o vislumbre de novas epistemologias que vão se agregando em uma epistemologia das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Assim, trabalhamos no sentido de um trabalho de tradução intercultural que perceba realmente as diferenças, não fragmentando os sujeitos, e nem os reduzindo a suas condições de ser sujeito do campo ou de ser público-alvo da Educação Especial. Ao seu turno, cristalizar a Educação do Campo e a Educação Especial sem pensar um trabalho com as diferenças silencia uma infinidade de experiências e especificidades nas duas modalidades.

Nesse sentido, os autores nos oferecem pistas de que é possível pensar a educação a partir das diferenças. A esse respeito, José Miguel nos diz:

Se tivéssemos que sinalizar a Interface com uma palavra seria diferenças. Seria os múltiplos. Então trabalhar talvez com uma formação para as diferenças implicaria um pouco naquilo que eu já vim refletindo com você aqui, numa educação inclusiva, intercultural, atravessada pelos atravessamentos vários das diferenças. (JOSÉ MIGUEL)

No sentido narrado pelo autor, as diferenças são evocadas para sinalizar o que se encontra silenciado dentro de uma cultura hegemônica de dominação. Assim, o papel das traduções interculturais seria o trato com as diferenças, as Interfaces Educação do Campo e Educação Especial estaria incluída nas diferenças, e a tradução entre elas é uma possibilidade latente que ajuda na superação desse silenciamento em busca de mudança. O autor chama a atenção para a formação de professores e como o papel dessa formação é importante para fazer a gestão desse diálogo com a diferença.

As traduções interculturais, no que diz respeito a pensar uma epistemologia das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, visibilizam para depois criarem inteligibilidade. Nessa direção, as simbolizações descritas nesse capítulo identificaram das tensões às possibilidades, dos mecanismos que os autores nos apontaram como pistas de dominação hegemônica para zonas de escape desse processo de dominação subalterno invisibilizador. Reconhecer as diferenças é um importante passo dentro dos espaços de formação e produção de conhecimento para criar inteligibilidade que possa criar um *status* crível para as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

O papel de pensar um trabalho de tradução intercultural a partir das diferenças também é assentado no viés de destituir hierarquias e ocorre quando trabalhamos a “noção de desigualdade e exclusão mútua” entre a Educação Especial e Educação do Campo, quando as demandas de cada grupo acabam por se invisibilizarem e não se perceberem mesmo uma estando incluídas uma na outra. Santos (2007b) nos orienta quando escreve:

Não nos serve nem uma política de hegemonia nem uma política identitária 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, não de chegada (SANTOS, 2007b, p. 56)

Ao seu turno, José Miguel complementa:

Então eu penso que talvez essas possibilidades com um grupo de pesquisa, uma rede de pesquisa, um projeto de pesquisa interinstitucional, cursos de formação atuando ali em parceria com a educação básica muito naquela perspectiva que eu já sinalizei, na questão das diferenças. Uma pedagogia intercultural, inclusiva voltando para as diferenças. (JOSÉ MIGUEL)

Sinalizamos anteriormente a existência de uma rede de pesquisa sobre as Interfaces em construção pela autora Alice, sobre como os pesquisadores que entrevistamos se articulam sobre as Interfaces; José Miguel reforça a ideia de que no momento que nos encontramos a rede já estava em processo embrionário com os outros autores. Assim, esse autor reforça a simbolização do papel emancipador da universidade, seguindo pela simbolização da formação de professor emancipatória, em articulação com a realidade da escola e nesse aspecto compreendemos o trabalho de tradução intercultural.

Assim como enfatizamos no excerto de Santos (2007b) sobre pensar as diferenças sem que se torne uma questão identitária fundamentalista, Alice pensa uma outra proposição sobre igualdade.

Então eu não posso pensar numa educação pulverizada, ao contrário, eu estou pensando numa educação única. [...] quando eu discuto, no meu caso, ribeirinhos eu digo, crianças ribeirinhas com deficiência. Não são crianças ribeirinhas e Educação Especial e não sei o quê. É tudo junto, uma pessoa só que vive naquele lugar. Nós temos nas escolas, na turma do (inaudível) que são professores que já atuam nas escolas dos interiores, mas que não tem formação específica. Professores surdos, gays, que são do campo e eles não conseguem dialogar, eles não conseguem ter ponto de apoio. “Porque eu preciso escolher uma discussão”. Eu disse “É a mesma coisa, a gente precisa entender que essa tua identidade ela perpassa por essas questões. Ele não se torna três pessoas ou três momentos, né? (ALICE)

Alice nos coloca a tensão que existe a partir da simbolização da hiperfragmentação em que o excesso de diferença gera uma política de educação fechada a partir da política identitária fundamentalista que esquadrinha compartimentando múltiplas identidades, fechando-as em si mesmas. Percebemos, na fala da autora, questões que nos levam para a reflexão de um trabalho de tradução intercultural em um diálogo com as diferenças. Entendemos esse desafio, uma constante no pensamento de Boaventura de Sousa Santos ao trabalhar a sociologia das ausências e das

emergências. Pelo lado da educação como sendo uma só e composta pelas diferenças, realidades distintas, sujeitos que significam e ressignificam suas formas de se encontrar no mundo a partir de suas trajetórias que envolvem relações históricas e sociais, as aproximações e o diálogo com a diferença podem se tornar mais fluidos através do trabalho de tradução. Como pensar o direito à educação reconhecendo-a como um direito universal ao mesmo tempo que é alicerçada pelas diferenças, sem que esse direito universal se torne um mecanismo de reprodução de uma hegemonia? Tanto Boaventura de Sousa Santos quanto João Arriscado Nunes, também possuem inquietações a esse respeito:

Como é possível, ao mesmo tempo, exigir que seja reconhecida a diferença, tal como ela se constituiu através da história, e exigir que os <<outros>> nos olhem como iguais e nos reconheçam os mesmos direitos de que são titulares? Como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo combater as relações de desigualdade e de opressão que se constituíram acompanhando essa diferença? Como compatibilizar os direitos e os direitos individuais? Como reinventar as cidadanias que sejam capazes, ao mesmo tempo, de ser cosmopolitas e de ser locais? (SANTOS; NUNES, 2004, n.p.).

A esse respeito, para uma tradução intercultural, que leve em conta tanto a igualdade e a diferença sem canibalizações, são reconhecidas por Santos (2007b) pistas que nos levam ao “respeito da igualdade ao princípio do reconhecimento da diferença” (p. 62). O autor nos fala que toda energia por emancipação foi direcionada para o princípio da igualdade, e não para o reconhecimento das diferenças. Foi a partir disso que o aspecto hegemônico que aponta para a desigualdade e exclusão se tornou propício para a deslegitimação e silenciamento das diferenças. No capítulo anterior, quando trabalhamos os paradigmas tanto da Educação Especial e Educação do Campo, reconhecemos a partir dos autores da literatura analisada esse direcionamento para o princípio da igualdade que buscava o alinhamento das diferenças, buscando uniformizar o público-alvo das duas modalidades silenciando e excluindo da educação os não aptos para se enquadrarem. A esse respeito, nessa simbolização tanto José Miguel quanto Alice nos apontam para pistas que evidenciam o princípio do respeito à igualdade e o reconhecimento da diferença, que ao trabalhar com as traduções interculturais em diferentes instâncias, seja nas universidades em

pesquisa e formação, na construção de políticas públicas educacionais ou na educação básica, se tornam mecanismos fortalecedores para epistemologias das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

O presente capítulo nos permitiu o vislumbre da construção de um mapa simbólico a partir do reencontro com os 5 pesquisadores. Entendemos que foram materializados tensões e desafios que se tornaram simbolizações, elementos gráficos presentes no mapa simbólico, que ajudam na identificação de elementos que se tornam zonas de contato, para um trabalho de tradução com outros mapas desenvolvidos tanto por essa tese quanto em outros trabalhos de pesquisa, grupos de pesquisadores, professores e outros profissionais da educação. Aqui tivemos como objetivo o desvelar de demandas presentes nas Interface Educação Especial e Educação do Campo, demanda estas potencializadoras que contribuem para evitar outros períodos históricos de silenciamentos, ao mesmo tempo que evidenciamos novas epistemologias possíveis a partir dos discursos dos próprios pesquisadores das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

## **CONSIDERAÇÕES: mapas simbólicos e epistemologias das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo**

Ao desenvolver uma pesquisa sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, assumimos alguns desafios e responsabilidades que se encontram presentes quando vivenciamos e cooperamos com a construção de uma discursividade nova no que diz respeito ao movimento de pensar o aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo. Não nos referimos ao “novo” no sentido de algo inédito, mas a algo “novo” que “já existia” e que na última década foi ganhando um escopo maior, sendo desvelado, desconstruindo hierarquias discursivas excludentes e que reforçavam a desigualdade entre sujeitos iguais em suas diferenças. Assim, pensar em uma nova discursividade é também apresentar uma nova forma de pensar a produção de conhecimento, de religar os saberes que se debruçaram em discutir as Interfaces Educação do Campo e Educação Especial, mas que ao mesmo tempo ainda se encontravam distantes um do outro.

Iniciamos nosso percurso no trabalho de nossa temática em tela, sempre com o interesse de reconhecer as pistas e os porquês de as Interfaces serem invisibilizadas durante tanto tempo. Quais eram as tensões que impediam perceber o público-alvo da Educação Especial no campo? Em nossa dissertação, nos perguntamos: dentre tantas produções de conhecimento materializado em pesquisas que compõe dissertações e teses que convertiam seus esforços em analisar as modalidades da Educação Especial e a Educação do Campo em separado, por que apenas uma pesquisa se aproximava dessa temática no estado do Espírito Santo? Será que a Educação Especial era uma modalidade, que mesmo transversal, não conseguia se desvincular de uma perspectiva urbana? Nesse sentido, naquele contexto de nossa dissertação fomos entendendo que as Interfaces estavam presentes, pistas foram encontradas e nos mostravam que havia esforços para pensar a escolarização do aluno com deficiência, mesmo quando tais esforços estavam envoltos de entraves que dificultavam ou invisibilizavam tais alunos nas localidades do campo de onde eram oriundos.

A partir disso, nos interessou desenvolver uma cartografia baseada nas teorizações de Boaventura de Sousa Santos que evidenciasse as diferentes

Interfaces produzidas pela literatura daqueles que se debruçaram sobre estudar as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Além disso, posteriormente, dialogamos diretamente com alguns desses autores para promover um trabalho de tradução que pudesse delimitar mapas simbólicos sobre as Interfaces construídas.

No momento de desenvolvimento da tese, no decorrer de nossas leituras das 41 dissertações e teses, ao mesmo tempo que dialogávamos com Boaventura de Sousa Santos, fomos entendendo que ao desvelar as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nas realidades educacionais do Brasil não poderíamos trabalhar com a noção de que existe uma Interface, no singular, pois ao dialogarmos com a Sociologia das Ausências em Santos (2007b) fomos entendendo que havia uma infinidade de saberes que estavam sendo desvelados. Cada dissertação e tese delimitava seu próprio mapa simbólico, com suas projeções, simbolizações e escalas daquilo que cada autor pesquisava. Ao nos depararmos com essa infinidade de novos saberes e múltiplos olhares sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, traçamos o primeiro elemento de nossa tese que buscamos defender/construir. Assumimos a ideia de que as realidades da Educação Especial no campo nos permitem considerar que não existe Interface, e sim Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Ao assumir isso, evitamos a reprodução de uma epistemologia excludente, uniformizadora, que busca moldar as diferenças tornando-as iguais perante um padrão único de escolarização. A Sociologia das Ausências possibilita desvelar essas diferenças ao mesmo tempo que não as hierarquiza, trabalha o viés do reconhecimento e possui o objetivo de legitimar novas/outras formas de conhecimento que antes eram invisibilizados.

Visibilizar, reconhecer, tornar credível, dialogar, tornou-se possível quando voltamos nosso olhar para diferentes frentes em nosso contexto de pesquisa. Um segundo contexto no argumento de nossa tese consistiu na religação desses saberes, que se encontravam invisibilizados, fragmentados e desconectados. Assim, para potencializar a produção de conhecimento sobre nossa temática, precisávamos assumir a necessidade de criar inteligibilidade entre os conhecimentos diferentes produzidos, reconhecer suas tensões, possibilidades e realizamos um trabalho de tradução que avançasse no sentido de abordar embriões de novas epistemologias que agregaram o viés do

reconhecimento das diferenças que se encontram presentes nas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Nossa tese buscou o reconhecimento entre os saberes construídos, criando mapas simbólicos dessas diferentes Interfaces e buscando a tradução intercultural entre elas. Para além das pesquisas desenvolvidas sobre a temática que trabalhamos, se fez necessário nos aproximarmos também dos mapas simbólicos desenvolvidos a partir dos dados oficiais do censo educacional disponibilizado pelo governo federal através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pois os dados oficiais são responsáveis por delimitar políticas públicas. Isso nos ajudou a trazer mais do que um panorama de como está sendo ofertada a escolarização pelo poder público, temos mapas simbólicos que nos dizem como a realidade das Interfaces está sendo materializada no decorrer dos anos e com qual prioridade no contexto do campo. Assim, conseguimos compreender como vem se dando o acesso do aluno nas escolas do campo e como o poder público tem garantido o seu direito à educação. Ao seu turno, tais mapas simbólicos trabalham com escalas, simbolizações e projeções diferentes, que se complementam com as pesquisas de nosso escopo analisado e nas entrevistas com os pesquisadores.

Dessa forma, a partir da natureza metodológica da cartografia simbólica de Boaventura Sousa Santos, nos centramos na produção de três grandes mapas simbólicos, com suas projeções, simbolizações e escalas criando representações de outros territórios e significações. Nessa perspectiva, tivemos os grandes mapas simbólicos do censo educacional, da análise de 41 dissertações e teses, e das entrevistas com cinco pesquisadores da literatura analisada. São três mapas simbólicos construídos, que buscavam apontar significações sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nos mais diferentes contextos culminando em representações das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, nos apresentando um escopo de imersão do que está sendo entendido por Interfaces nos mais diferentes territórios materializados.

Para a cartografia, lançamos mão de diferentes ferramentas, e cada grande mapa simbólico ficou representado pela utilização de uma dada ferramenta específica que nos ajudou no processo de delimitar nossas considerações sobre os mapas. No primeiro grande mapa simbólico sobre o

censo educacional, usamos o programa de análise estatística IBM SPSS. Como estávamos lidando com os dados brutos sem tratamento disponibilizado pelo INEP/MEC, tal ferramenta foi suficientemente útil para que pudéssemos desbravar muitos elementos que abordassem um diálogo com o censo educacional que demonstrasse diferentes simbolizações sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo em dados concretos no decorrer dos anos de 2009, 2012, 2015 e 2018. Construimos diferentes tabelas com os dados que evidenciam o acesso dos alunos nas escolas da educação básica localizados em áreas rurais e em territórios específicos que são os territórios indígena, quilombolas e de assentamentos. Entendemos, a partir de diferentes escalas nesse grande mapa, como em diferentes áreas do território nacional o acesso a escolarização está se dando.

No que diz respeito à análise das 41 dissertações e teses, tivemos como compreensão que esses textos acadêmicos se constituíam como narrativas que representavam diferentes papéis dos pesquisadores dentro da produção de pesquisa sobre as Interfaces. Com isso, três perguntas foram basilares para buscarmos o entendimento por aqueles que estudaram as Interfaces: O que era Educação do Campo? O que era Educação Especial? O que era Interfaces Educação do Campo e Educação Especial? Nosso principal interesse nesse ínterim era entender quais concepções sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo estavam sendo significadas por eles em suas diversas pesquisas, além de como cada modalidade era compreendida no processo de construção de conhecimento. Dessa forma, a segunda ferramenta que se encontra presente nessa análise das dissertações e teses consistiu na utilização do programa de análise de dados qualitativo Atlas TI, que nos permitiu uma leitura atenta dos trabalhos que elegemos ao mesmo tempo que nos permitia aproximar diferentes textos, organizando eixos que contemplavam aproximações discursivas dentro das dissertações e teses lidas.

O terceiro grande mapa simbólico foi desenvolvido a partir da eleição de cinco autores para um diálogo considerando suas próprias pesquisas. Como considerávamos suas pesquisas como narrativas, propusemos um reencontro com os pesquisadores para aprofundar o diálogo, que se encontrava dentro de seus próprios textos. Assim, a construção de uma nova narrativa a partir desse reencontro consistiu na terceira ferramenta utilizada para desenvolver o mapa

simbólico do reencontro com os autores. Nesse sentido, nosso interesse era que o pesquisador desenvolvesse uma segunda narrativa que trouxesse elementos que versassem sobre sua história e que o levou a pesquisar sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Além disso, o aprofundamento sobre os momentos de suas pesquisas com elementos que não se encontravam nos textos e os caminhos que estavam sendo percorridos por eles após a tese. Acrescidos a esses, também levamos outros elementos para a discussão com os autores que consistiu no que foi evidenciado pelos mapas simbólicos do censo educacional e as análises das dissertações e teses. Esses elementos tiveram um papel importante para aprofundamento e diálogo com outros dados que permitiram que os autores pensassem em novos/outros elementos que emergiram a partir desses outros dados que levamos a eles.

Antes de desenvolvermos as considerações acerca desses três grandes mapas simbólicos, gostaríamos de chamar a atenção ao que Santos (2011a) considera sobre a cartografia simbólica, que em nossa tese se configura como uma cartografia simbólica das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Ao desenvolver um mapa simbólico o cartógrafo condiciona o mapa ao tipo e o grau de distorção que ele deve privilegiar quando ele se utiliza do mecanismo de projeção. Assim, consideramos que os mapas simbólicos “representam um compromisso” ao visibilizar diferentes questões presentes nas Interfaces a partir de nossa trajetória de pesquisa no decorrer desses anos (SANTOS, 2011a, p. 203). Debruçamo-nos em nossa tese sobre a eleição de projeções que visibilizassem determinados contextos ao mesmo tempo que nos distanciamos de outros. A esse respeito, estamos ancorados ao uso específico da criação de mapas simbólicos que representem o compromisso que assumimos em nossa tese.

Ao trabalharmos aqui nas considerações finais os três grandes mapas simbólicos assumimos que cada mapa, em suas projeções possui um centro e uma periferia. Consideramos o centro de nossos mapas simbólicos elementos que reproduzem questões hegemônicas da realidade que o mapa representa, que possuem uma visibilidade maior dentro dos mapas, mas, ao mesmo tempo, distorcem e invisibilizam deixando na periferia aquilo que elegem ignorar e deixar de fora. Por sua vez na periferia dos mapas, se encontram os elementos invisibilizados, silenciados, mas que possuem embriões latentes de

possibilidades e experiências que o centro vislumbra como sendo não crível, que produz sua não existência.

Adentrando em nossas considerações sobre o primeiro grande mapa simbólico a respeito do censo educacional, temos como principais considerações nos dados levantados relações que perpassam pelo centro e a periferia do mapa. Tivemos dentro do censo escolar o levantamento de dois grandes conjuntos de dados, o primeiro que versa sobre o quantitativo de escolas e o segundo que trabalha com matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo. Considerando o primeiro grande conjunto de dados, elencamos como o centro de nosso mapa a representação do quantitativo de escolas, chamando a atenção para a localização das escolas representados pelos territórios de assentamento, indígena e quilombola. No censo entendemos que o campo se materializa a partir desses territórios como centro, outros territórios se encontram com a categoria denominado “não se aplica”; esses são os outros invisibilizados, que se encontram na periferia da projeção dos dados censitários, invisibilizando outros territórios presentes dentro da realidade do campo brasileiro.

Nesse sentido, os principais resultados e considerações do primeiro conjunto de dados, referentes ao quantitativo de escolas, nos permitem levantar algumas questões. A primeira delas é a existência de uma sistêmica política de fechamento de escolas. Somadas escolas urbanas e rurais, tivemos um fechamento de 36.467 escolas nos anos levantados; olhando apenas aquelas em áreas rurais, temos um acúmulo no decorrer dos anos de 726,74% de fechamentos. Por sua vez, consideramos que essa política possui como justificativa a redução de gastos, privilegiando a nucleação de escolas e a contratação de transporte público que leva o aluno para escolas urbanas. A economia de recursos é algo que não é justificável, pois em diálogo com a nossa literatura fica claro que os recursos para transporte são elevados. Isso nos leva a inferir que o objetivo do fechamento de escolas é a invisibilização do campo ao levar os alunos para as escolas urbanas. Por sua vez, esse quantitativo de fechamento de escolas se encontra presente ao olharmos os dados a partir da pequena escala, pois percebemos o território rural de forma ampla ainda sem considerar os territórios indígena, quilombola e assentamento.

O centro da projeção que evidencia a Educação do Campo representa a materialização de políticas públicas sobre a Educação do Campo que são discutidas a partir dos territórios indígenas, quilombolas e de assentamentos e representam a ampliação da escala. Olhando somente esses territórios, temos o aumento do quantitativo de escolas nesses lugares. Essa relação periferia e centro presente nas projeções dos mapas representa os invisibilizados pelas políticas públicas, pois na periferia do mapa se encontram presentes outras comunidades que ainda não possuem suas representações dentro do aparato censitário educacional; a partir disso, se encontram à margem, não percebidos pelas políticas públicas, produzindo sua desigualdade e exclusão quando não são percebidos pelos indicadores educacionais.

A segunda questão de nossas considerações desse primeiro grande mapa simbólico é um elemento que se materializa como zona de contato a partir do grande mapa simbólico dos dados das dissertações e teses e do grande mapa simbólico do reencontro com os pesquisadores: o Atendimento Educacional Especializado e a sala de recursos multifuncionais. Tanto as produções acadêmicas quanto os autores anunciam que esse tipo de atendimento tem sido considerado elemento central no trabalho com o aluno público-alvo da Educação Especial nas Escolas do campo. A aproximação que conseguimos fazer sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo utilizando o censo educacional são os dados que abordam o AEE nas escolas do campo, assim como o quantitativo de salas de recursos multifuncionais que se constituíram em pistas tangíveis sobre as Interfaces nos dados que apontamos. Levando em conta as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, o Atendimento Educacional Especializado e as salas de recursos multifuncionais se agregam ao centro de nossa projeção.

Quando vamos ao grande mapa do censo educacional, o cenário brasileiro representado em pequena escala nos mostra um diálogo que complementa a visão dos outros dois grandes mapas, mas, ao mesmo tempo, os dados do censo nos apontam que, do total de escolas nos territórios indígena, quilombola e assentamento, apenas 0,90% possuem a oferta Atendimento Educacional Especializado, e 1,02% das escolas possuem as salas de recursos multifuncionais. Assim entendemos que a política de sala de recursos multifuncionais e AEE, quando presente nas escolas do campo, acaba

adquirindo uma predominância na escolarização do aluno, mas tais serviços estão quantitativamente distantes de terem sua oferta predominante nos territórios indígenas, quilombolas e de assentamento.

Uma terceira questão que gostaríamos de evidenciar do grande mapa do censo educacional, se evidencia ao olharmos o conjunto de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo. Os dados nos mostram um crescimento alto de matrículas do público-alvo no decorrer dos anos estudados, chegando em 2018 com o total representando 11,08% de matrículas em escolas de áreas rurais. A inserção desse alunado nas escolas rurais, principalmente referente aos indígenas, quilombolas e de assentamento, é um marco importante no acesso à escolarização, desencadeado pelas lutas sociais e materializado pelas políticas públicas em ação. Por sua vez, ao dialogarmos com os dados de escolas e de matrículas, vamos entendendo a aparente existência de um campo de tensão entre as políticas de Estado e as que visam a manutenção do direito das demandas do cidadão, pois a partir de apontarmos diferentes escalas, projeções e simbolizações que representam os dados, o diálogo entre elas nos permite considerar esse embate das forças do Estado e da sociedade nos direitos adquiridos, ao passo que o fechamento de escolas em áreas rurais precariza o acesso. Assim, o Estado, na medida que oferece o direito à educação, retira esse direito com o fechamento de escolas, impedindo que os alunos tenham sua escolarização orientada a partir da realidade local da comunidade em que se encontram. Percebemos um esforço do poder público em tensionar direitos do cidadão, pois os direitos materializados depois de muito engajamento são sempre frágeis, quando referem a direitos para populações invisibilizadas, como as do campo e as pessoas com deficiência. Em nossa análise, entendemos que o Estado, ao produzir seus mapas simbólicos sobre as políticas públicas de acesso aos direitos do cidadão, se utiliza do aparato das distorções da realidade para reforçar desigualdades e excluir seguimentos da população que já se encontravam marginalizados.

Em acréscimo, demarcando como a política de Interfaces Educação Especial e Educação do Campo é excludente no acesso aos direitos, evidenciamos o acesso ao Atendimento Educacional Especializado nos números de matrículas. Como já discutido, temos no discurso dos autores e das pesquisas a centralidade do AEE como oferta de serviços para o público alvo da Educação

Especial nas escolas do campo, pois ao ter indicativos de se possuir deficiência ou ter efetivamente um laudo, o aluno passa a ser considerado como aquele que é de responsabilidade do profissional especializado na área de Educação Especial. Como indicado nos parágrafos anteriores, temos apenas 0,90% das escolas em territórios indígenas, quilombolas e de assentamento que possuem a oferta de tal atendimento, ao passo que apenas 28,48% dos alunos matriculados recebem esse serviço. Entendemos, portanto, que a oferta desse atendimento nas escolas do campo é feita para a minoria dos alunos matriculados nos territórios citados, o que revela ser mais uma política de manutenção da desigualdade e exclusão, pois a oferta do AEE é uma política que se encontra nos diversos documentos delineadores da Educação Especial, dentro da educação brasileira. Dessa forma temos o acúmulo de mais um direito fragilizado, e nesse contexto ocorre uma fragilidade que acontece duplamente a partir dos contornos das Interfaces das duas modalidades que estudamos em nossa pesquisa.

A partir desse contexto, podemos inferir que o fechamento de escolas, associado à política de transporte, dificulta o acesso ao Atendimento Educacional Especializado. Na política referente à Educação Especial, temos o indicativo de que o AEE seja ofertado no contraturno ao da escolarização do aluno, mas no campo temos o transporte precarizado e a dificuldade para levar o aluno novamente para a escola no contraturno, em alguns dias da semana, somando-se a isso o fechamento de escolas próximas de onde reside, o aluno possui dificuldade ainda maior para voltar em um outro momento para receber o atendimento. Também se presentifica o fato de o aluno receber o atendimento em uma instituição especializada ou em escola em área urbana, desconsiderando a realidade local do aluno e as diversas construções com os saberes próprios de sua comunidade, que deixam de existir quando o aluno deixa de receber o atendimento em sua comunidade.

Seguindo por esse caminho de análise, reforça-se um mecanismo do viés urbano que o Estado elege para se configurar a educação brasileira, que se apoia na perspectiva hegemônica traduzida a partir da “razão indolente” (SANTOS, 2007b) que carrega em sua monocultura o processo de deslegitimar outras formas de produção de existências. Tal perspectiva recai sobre a educação no momento que a aparente tensão entre Estado e sociedade civil na

luta pelos seus direitos se demonstra frágil, com recuos e inoperância da manutenção dos direitos conquistados. Esse grande mapa simbólico sobre o censo educacional evidencia muito bem essa tensão, pois os avanços sobre os direitos conquistados tanto na educação do campo quanto na Educação Especial e suas Interfaces que são demonstrados pelos dados quando mudamos as escalas e projeções sempre vêm acompanhados de contradições sobre a manutenção dos direitos.

O segundo grande mapa simbólico versa sobre as produções de dissertações e teses sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Nele, nosso principal interesse esteve atrelado a perceber quais as concepções dos autores sobre Educação Especial, Educação do Campo e em Interfaces. No contexto das dissertações e teses, temos uma diferença de escala, projeção e simbolização dentro dos mapas simbólicos, pois aqui entendemos que as pesquisas se debruçam de diferentes formas sobre os contextos estudados; assim o grande mapa simbólico das produções emerge a partir de outros mapas simbólicos representados, considerando que cada pesquisa nos oferece uma visibilização de experiências, muito ampla dentro do contexto das Interfaces. Ao produzirmos esse grande mapa simbólico, fomos entendendo que o centro da projeção se presentificava nos grupos indígenas, quilombolas, de assentamento, ribeirinhos e ilhoas, presentes nos estudos, mas que a maior parte das produções se dava com os grupos indígenas (39,02%) das pesquisas realizadas. Assim, vamos entendendo que a produção sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo tem reproduzido o mesmo público que o censo nos aponta em seus territórios, com exceção das comunidades ribeirinhas e ilhoas, que são visibilizados nas pesquisas. Ainda existem as pesquisas que não trabalharam com a representação de uma comunidade específica, mas estudavam os alunos público-alvo da Educação Especial de uma determinada região do campo.

Considerando a análise das dissertações e teses que tematizaram as Interfaces, conseguimos entender as várias experiências existentes, a partir das realidades do campo. Assim, ao pensar sobre a modalidade Educação do Campo, precisamos reconhecer a pluralidade e não trabalhar o campo de forma uniformizante; ao reconhecer a diferença dentro do campo, também podemos reconhecer as formas de produção de existências próprias do campo e legitimar

tais contextos. À luz da teorização de Santos (2007a), concebemos que o contexto da escolarização dos sujeitos oriundos do campo é permeado por diferentes contextos de mudanças paradigmáticas históricas que representam a luta por uma Educação do e no Campo. Assim, considerando as concepções sobre a Educação do Campo, dentro dos mapas simbólicos dos autores, com inspiração em Santos (2007a), passamos a chamar de monocultura rural o movimento do não reconhecimento das realidades do campo, as reconhecendo como um resíduo histórico em via de desaparecimento. O viés da monocultura rural está ancorado no processo anterior das lutas dos povos do campo pelo direito de manutenção e reconhecimento de suas realidades e cultura. Historicamente com o objetivo de subverter a monocultura rural, temos a ecologia do campo, que consiste no reconhecimento da existência da cultura do campo, as populações presentes nesses territórios e credibilizando seus saberes, que a monocultura rural visa desqualificar. A esse respeito, a abordagem dos trabalhos desenvolvidos com a temática sobre as Interfaces das duas modalidades de nosso estudo, se encontram presentes. O movimento permite o reconhecimento e construção de uma ecologia do campo, pois as pesquisas buscam o reconhecimento do que antes se encontrava invisibilizado.

Nos processos de construção discursiva sobre o que consiste a Educação do Campo, encontramos dois paradigmas na história que envolve a escolarização das populações do campo. O primeiro é o Ruralismo pedagógico, que historicamente tinha como objetivo a fixação do homem no campo, evitando um processo acentuado de urbanização. E o outro paradigma é o da Participação Popular, de uma educação rural por uma Educação do Campo, que se encontra ancorado nas lutas e conquistas populares pelo direito à educação do campo.

O paradigma da Participação Popular se constrói como um guarda-chuva que possibilitou visibilizar, a partir das pesquisas, lutas de outras três populações do campo, indígenas, quilombolas e de assentamento. Apesar de as pesquisas evidenciarem outras populações, elas não trouxeram representações sobre as lutas por direito dessas outras comunidades. O centro desse mapa simbólico, no que diz respeito às lutas, fica em meio a essas três populações, sendo que o movimento histórico das lutas de outras populações e até mesmo a visibilização delas ainda se encontra como margem desse grande mapa simbólico. Reconhecemos nas lutas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra o

protagonismo da virada do Paradigma do Rural para o paradigma da Participação Popular.

Chamando a atenção para as populações indígenas, em seu processo histórico da educação da população indígena, temos dois paradigmas: o primeiro é o da Integração à sociedade, que abarca três fases dos processos de escolarização indígena. A primeira fase se dá no período do Brasil Colônia e a escolarização exclusiva por missionários católicos, enquanto a segunda fase versa no período do Serviço de Proteção ao Índio, e a terceira fase é ligada ao período de regime militar. Essas fases da escolarização indígena buscavam uniformizar o indígena e transformá-lo em um sujeito “produtivo” pelo viés colonialista de produção capitalista. O segundo paradigma diz respeito ao Reconhecimento da Diferença da População Indígena, que só foi possível a partir dos movimentos coletivos presentes no paradigma da Representação Popular, pois, nesse sentido, foi possível para a população indígena ter o direito a uma escolarização fomentada a partir de sua cultura, direcionada por eles mesmos.

Quanto à população quilombola, temos a assunção de um movimento que se encontra aproximado ao movimento e às fases da população indígena. Temos o paradigma da Educação Formal Generalista, que não leva em conta suas especificidades e o paradigma da Educação Quilombola Pensada para e pelo Povo Quilombola.

Ao seu turno, na concepção que os autores apontam sobre a Educação Especial, podemos levar em conta no processo de produção de não existência a monocultura da Exclusão e Uniformização, e contrapondo tal monocultura temos a ecologia da Inclusão e o reconhecimento. São reconhecidos três paradigmas nesse movimento. Dois deles, dentro da monocultura da Exclusão e Uniformização, consistem no paradigma da Institucionalização, que segregava o sujeito com deficiência o excluindo dos espaços comuns. O paradigma da Integração buscava em meio ao discurso de integrar o sujeito com deficiência na sociedade, assentando-se na noção que esse sujeito, para ser integrado, precisava ser consertado minimizando o máximo a sua deficiência. Inserido na ecologia da Inclusão, temos o paradigma Inclusivo, que reconhece a diferença do sujeito com deficiência em sua especificidade, buscando incluí-lo sem o pressuposto de hierarquizá-lo como desigual.

Sobre a concepção que as pesquisas possuem sobre as Interfaces, é importante chamar a atenção para o reconhecimento da visibilização do movimento que as pesquisas assumem para evidenciar possibilidades de desconstruir hierarquizações dentro de cada modalidade. Assim, as pesquisas trabalham com a perspectiva de um trabalho que envolva a ecologia do Campo e a ecologia da Inclusão, que rompe com silenciamentos, ao mesmo tempo em que buscam reconhecer um viés de subjetividade inconformista e contra-hegemônico, possibilitando reconhecer as potencialidades latentes dentro das Interfaces nas mais diferentes localidades e populações do campo e do público-alvo da Educação Especial, rompendo com a razão indolente da produção de conhecimento.

O contexto de Interfaces nas pesquisas analisadas assume olhares diferentes a partir de que os autores privilegiam uma determinada modalidade em detrimento de outra. Considerando cada pesquisa como sendo, também, um mapa simbólico que representa as realidades de cada autor sobre a temática, temos pesquisas que em suas projeções possuem a Educação do Campo como centro e a Educação Especial como periferia, ao mesmo tempo e vice-versa. É importante destacar a existência de trabalhos que discutem as Interfaces, mas não possuem na construção discursiva a análise e a apreciação da realidade do campo como sendo constitutiva das Interfaces. Tais pesquisas se encontram em realidades rurais, mas focam em um aparato discursivo reprodutor da escolarização da cidade.

Outro aspecto a ser considerado sobre a concepção de Interfaces é que, a partir do grande mapa simbólico das pesquisas, encontramos em seu centro o Atendimento Educacional Especializado. Tal atendimento, somado à sala de recursos multifuncionais, assume primazia dentro do discurso das Interfaces. Ao mesmo tempo, como já salientado, o centro dessa projeção se encontra deslocado da realidade brasileira sobre a Educação Especial presente no campo, pois os dados censitários mostram o pouco acesso ao AEE nas áreas rurais disponibilizado aos alunos. Com isso, a periferia da projeção do mapa simbólico acaba ficando invisibilizada, pois, ao centrar nesse atendimento, outras relações da escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial ficam invisibilizadas, outros embriões de saberes e fazeres que poderiam existir são suprimidos, quando se centra apenas no Atendimento Educacional

Especializado. Pistas também evidenciam que tal atendimento não necessariamente dialoga com as especificidades das localidades de onde os alunos são oriundos, permitindo inferir a sobreposição de práticas urbanas aos alunos que são escolarizados no campo.

Seguindo para as considerações acerca do terceiro grande mapa simbólico, o reencontro com os autores propiciou pistas que envolvem dois conjuntos de simbolizações elencados por eles próprios ao revisitarem suas pesquisas. Esse terceiro grande mapa simbólico corresponde a simbolizações que trazem tensões e entraves que se materializam em mecanismos de silenciamento, hierarquizações e distanciamento dos grupos tanto do Campo quanto da Educação Especial. A esse respeito, as tensões e entraves representam os modos hegemônicos de perceber tanto a produção de conhecimento, práticas pedagógicas e dificuldades de acesso aos direitos que são garantidos para alguma parcela da população, mas para outros acabam se tornando direitos garantidos apenas pela legislação, mas não materializados via políticas públicas. O segundo conjunto de simbolizações trabalha a superação desses entraves e tensões; os autores apontam a pistas a partir de suas práticas e análises dos cotidianos que perpassaram suas trajetórias como pesquisadores e profissionais de educação. Tais pistas são embriões de saberes e fazeres que percebemos como zonas de contato que possibilitam o trabalho de tradução intercultural. Por sua vez, nos mostram o dimensionamento de novas epistemologias possíveis, que trabalham o aspecto emancipatório da produção de conhecimento, ao mesmo tempo que tanto trabalham a diferença sem hierarquizações quanto desenvolvem o diálogo entre os diferentes grupos.

No que diz respeito às tensões e entraves, identificamos seis simbolizações: relação hierárquica no acesso aos direitos educacionais; a hiperfragmentação das lutas e demandas educacionais; educação especial de caráter colonizadora; a produção de conhecimento e o papel da universidade nas Interfaces; a formação de professores de caráter uniformizador; o não acesso ou a dificuldade de acesso ao direito à saúde nos espaços rurais.

Essas seis simbolizações representam diferentes frentes nos mecanismos de silenciamento das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo que promovem a manutenção da desigualdade e exclusão. Essas simbolizações são constituídas como “razão indolente” em seu processo de

produção de não existência atuando dentro do cenário de nossa temática. Assim, no centro dessa projeção temos identificados territórios discursivos e práticas sociais que trabalham a partir da homogeneização do discurso hegemônico silenciador de outras experiências possíveis.

Reconhecemos como essas simbolizações limitam as realidades da Educação Especial nas realidades do campo, a negação de direitos como o da educação e da saúde para as populações do campo, como acabam construindo barreiras ao mostrar que determinados cidadãos possuem mais direitos que outros, pois, para o campo, sempre são conquistas muito frágeis. Quando tomamos a Educação Especial nos espaços do campo, entendemos que ela ainda se constitui na transposição de uma educação ao seu público-alvo que advém da cidade. Chega no campo sem maiores mudanças pois fica centrada nela mesma e invisibiliza práticas com os alunos que já se encontravam presentes.

Outro aspecto importante diz respeito à produção de conhecimento: evidenciamos que as universidades buscam responder questões que elas mesmas elaboram, se distanciando da realidade do entorno, descredibilizando outros saberes, ao provocar um movimento colonizador da produção de conhecimento. As concepções da sociologia das ausências e a sociologia das emergências de Santos (2007b) subsidiam e orientam o desvelar de novas epistemologias insurgentes a partir do diálogo com os pesquisadores. Estes ampliaram, somados aos outros grandes mapas simbólicos, as experiências dentro das Interfaces, ao mesmo tempo que nos direcionam para pistas de possibilidades credíveis.

O reencontro com os autores nos permitiu apontar cinco outras simbolizações: descolonizar a Educação Especial; embriões de práticas dos professores e profissionais da educação; papel emancipatório da universidade; formação de professor emancipatória; traduções interculturais e o reconhecimento das diferenças.

Essas simbolizações/pistas que se encontram na periferia desse grande mapa são responsáveis por nos anunciar novos/outros olhares, que se encontram sendo gestados no âmbito das práticas e percepções dos autores. Podemos considerar que elas são rastros que emergem a partir da ecologia de saberes (SANTOS, 2010), que aos poucos vão sendo desvelados, à medida que

se realiza a continuidade e aprofundamento dos trabalhos por eles realizados. Essas são epistemologias que desvelam caminhos alternativos de novos encontros com realidades já existentes, ao passo que constroem novas formas de produção de conhecimento que não sejam apenas extrativistas e sim reconheçam essas realidades em contato, possibilitando em vez de pesquisar “sobre” as múltiplas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, que se pesquise “com” os próprios sujeitos que se encontram enriquecidos pela sua própria cultura, formas de ser e estar no mundo e de produzir, viabilizando a produção de conhecimento sobre as Interfaces a produção de inteligibilidade recíproca, proporcionada por um novo olhar epistemológico que permitirá desconstruir práticas de produção de não existências. Apostamos na construção de diálogos entre os conhecimentos locais, entre os sujeitos no chão da escola, das comunidades, das lutas sociais e o conhecimento que advém da universidade, desenvolvendo uma ecologia dos saberes entre esses diferentes conhecimentos sem hierarquizações e silenciamentos.

A partir das considerações de nossos três grandes mapas simbólicos e suas principais características, apontaremos para quatro zonas de contato que emergem de nossa tese. Essas zonas de contato se constituem como chave para que haja inteligibilidade recíproca em um trabalho de tradução que seja desenvolvido em diferentes frentes.

Como primeira zona de contato, evidenciamos a **desierarquização do acesso aos direitos do cidadão**. Efetivamente, em nossa tese defendemos os direitos educacionais e seu acesso para a população com dignidade e qualidade no ensino para todos. Também fomos reconhecendo na construção de nossa pesquisa que o direito à educação é um elemento que para ser alcançado precisa estar abarcado por outros direitos sociais maiores. Reconhecemos a existência de uma hierarquia entre o acesso a alguns direitos, sendo que alguns cidadãos possuem mais acesso aos direitos fundamentais do que outros, e esse elemento que se constitui como uma zona de contato é algo que precisa atingir um status prioritário dentro da discussão – movimentos sociais e outros grupos organizados no sentido de romper com essa legitimação hierárquica. Alguns exemplos apresentados em nossa tese podem ser reiterados: 1 – a dicotomia cidade e campo, escolas rurais fechando, dificuldade de acesso para os moradores de comunidades rurais; 2 – dentro do próprio campo também

podemos encontrar o fechamento de escolas, mas o fechamento se dá em territórios que não são indígenas, quilombolas ou de assentamento, evidenciando que os direitos conquistados por esses grupos criaram prioridade ao não fechamento de escola, em detrimento de outros grupos existentes do campo, que não são reconhecidos como prioridade ao alcance do direito de manutenção de escola em seus territórios; 3 – no campo, a saúde precária dificulta a relação com as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo; 4 – evidenciamos que o direito à educação para as populações do campo é efêmero, excludente, em detrimento do urbanocêntrismo existente na base histórica da sociedade brasileira.

Assim, por mais que haja movimentos para legitimação e inclusão de outras populações dentro de “normalizações” que abarquem a legitimidade do acesso à escolarização, os direitos serão frágeis e reversíveis. As Interfaces Educação Especial e Educação do Campo ainda possuem uma dupla identidade, pois, mesmo que alunos público-alvo da Educação Especial estejam sendo escolarizados em escolas do campo ou em áreas rurais, a própria Educação Especial ainda possui um viés urbano. Em nossa pesquisa, sinalizamos pistas de possibilidades de rompimento, em que a própria realidade local produzia alternativas que buscaram pensar o alunado com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento na escola, mas essas questões precisam ser visibilizadas e credibilizadas em diálogo conjunto com organizações e movimentos sociais, que lutam por direitos sociais para a população existente na periferia de cartografias colonizadoras.

A segunda zona de contato se encontra ancorada dentro da **formação de professores**. Esse ponto precisa dialogar mais com os saberes práticos das realidades locais das comunidades em que os alunos público-alvo da Educação Especial estão sendo escolarizados. Professores precisam ser formados para tecer diálogos de entendimento que aliem suas propostas formativas, com alternativas credibilizadas a partir dos saberes e fazeres que subvertem um aspecto colonizado de reprodução de conhecimento.

A terceira zona de contato versa sobre a **produção de conhecimento** sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Primeiramente consideramos que as pesquisas sobre as Interfaces dialoguem entre si. Faz-se necessário a ampliação do escopo de realidades a serem pesquisadas,

ampliando as realidades ainda invisibilizadas. Para o adensamento da produção sobre a temática, sinaliza-se para a criação de redes entre os pesquisadores, bem como para sua fortificação. Os saberes construídos precisam alcançar inteligibilidade entre os diferentes, setores para além das universidades, tensionando políticas públicas educacionais, aproximando-se dos grupos sociais. Outro aspecto que merece destaque versa sobre a questão metodológica de fazer pesquisa. Santos (2018a) nos orienta sobre a pesquisa-ação participativa como um campo de possibilidades para a visibilização de práticas e saberes e lutas contra hegemônicas. Em um exemplo que envolve possibilidades práticas, consideramos o histórico do grupo de pesquisa do qual faço parte desde o ano de 2008, como um grupo que trabalhou com um dos eixos de sua produção de conhecimento a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativa-crítica, somando a essa metodologia a perspectiva colaborativo-crítica nos processos de pesquisa. Assim, fazemos entender que:

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, ao reconhecer os desafios de educar na diferença, toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da constituição de rupturas para situações extremas. Busca construir novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os profissionais que dão concretude aos processos de ensino. [...] a natureza colaborativa da investigação-ação coloca os profissionais envolvidos no processo de pesquisa no lugar de sujeitos encarnados e construtores do conhecimento, por estarem incorporados ao discurso e à discussão dos caminhos da investigação, uma vez que esse movimento busca diálogos com as vontades de conhecer desses sujeitos, ou seja, o problema de investigação nasce das demandas vividas no cotidiano. (JESUS; VIEIRA; EFFIGEN, 2014, p. 785)

A partir desse excerto podemos entender a potência da pesquisa-ação colaborativo-crítica, para desenvolver inteligibilidade entre a universidade e as realidades locais nos contextos da Educação Especial e Educação do Campo em Interfaces, visto que relaciona a desierarquização, com a produção de conhecimento mútuo que possibilita a retroalimentação de saberes em traduções interculturais e ao mesmo envolve caráter epistemológico e político.

A quarta zona de contato são os **saberes práticos dos profissionais do chão da escola e sujeitos das comunidades do campo**. Reconhecer nos sujeitos do campo os saberes embrionários, que podem levar para novas

práticas pedagógicas e ressignificar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, é importante para ser trabalhado dentro da produção de conhecimento sobre as Interfaces. O objetivo nessa zona de contato é significar diferentes formas de práticas de saberes dentro das comunidades, ao legitimar esses saberes e dialogar a partir deles em diferentes escalas. Podemos inferir que a abertura de outras experiências produz efeitos de tradução intercultural e interpolítica entre as lutas e resistências sociais por direitos e pelo acesso aos direitos já estabelecidos sem a limitação verticalizada de um cidadão estar acima do outro na apropriação de direitos coletivos, e ao mesmo tempo propiciar diálogo entre as práticas pedagógicas e desterritorializá-las. Pauta-se uma formação de professores que assuma as diferenças sem hierarquizações e inclua esses sujeitos práticos como produtores de conhecimento dentro da realidade pedagógica que eles estão inseridos. Essa zona de contato busca integrar os saberes práticos, levando-os a transitar em diferentes escalas e fronteiras dentro das comunidades, universidades, produção de políticas públicas e manutenção e lutas por direitos.

Em um último movimento dessas considerações, acreditamos que alcançamos nossos objetivos, ao desenvolver, com a colaboração de diversas pesquisas e pesquisadores, nossa tese, que cartografou e visibilizou as múltiplas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Dentro dessa cartografia os diferentes mapas mostraram tanto mecanismos de produções de não existência das Interfaces, quanto embriões de possibilidades latentes presentes nas realidades das duas modalidades em Interfaces. Em complemento, acreditamos que precisamos ser transgressores e desenvolver uma epistemologia do Sul que se distancie das formas de produção de conhecimentos hegemônicos e colonizadores de visão urbanocêntrica, em detrimento ao campo e da negação dos sujeitos com deficiência, altas-habilidades e superdotação e transtornos globais do desenvolvimento nesses territórios. As emergências de diálogos interculturais entre os diferentes grupos que abarquem os grupos envolvidos nas lutas sociais, produção de conhecimento e saberes locais dentro do processo de reconhecimento das epistemologias do Sul, possibilitarão para a área da educação o surgimento concreto e credibilizado das epistemologias das Interfaces Educação Especial e

Educação do Campo. Para que isso ocorra, consideramos ser necessário pavimentar redes de pesquisadores trans-locais que alcancem e criem capilaridades com os grupos locais, deslocando as simbolizações das periferias para o centro, convergindo as diferenças, impedindo silenciamentos e potencializando o discurso de tais epistemologias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. C. de. **Educação inclusiva no campo**: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas. 2018. 215 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2018.

ALMEIDA, M. L. **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.

ARRUDA, NATÁLIA MARTINS; MAIA, Alexandre Gori ; ALVES, LUCIANA CORREIA . Desigualdade no acesso à saúde entre as áreas urbanas e rurais do Brasil: uma decomposição de fatores entre 1998 a 2008. **CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA**, v. 34, p. 1-15, 2018.

ANJOS, C. F. **Realidades em contato**: construindo uma Interface entre Educação Especial e Educação do Campo. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Janeiro, Rio Janeiro, 2012.

BANK, W. **O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global**. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em: 3 jan. 2020.

BAPTISTA, C. R. Educação Especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. In: BAPTISTA, C. B. (Org.). **Escolarização e deficiência**: configuração nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPPE, 2015.

BATISTA, M. V. M. B. **Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA**. 2016. 197 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 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.

2002. 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.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 5 janeiro. 2021.

BRASIL. 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 nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008a. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducEspecial.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 abr. 2008b. 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.

BRASIL. 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: . Acesso em: 9 maio 2015.

BRASIL, Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010. Institui o inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm) Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 29 de maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 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. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>>. Acesso em: 20 janeiro de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. Microdados do censo educacional. 2018.

BURATTO, L. G. **Prevenção de deficiência**: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná. 2010. 198 f. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 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.

CAMACHO, R. S. **Paradigma em disputa na educação do campo**. 2012. 806 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2013.

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. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

CORREIA, P. C. H. **Modos de coMviver do índio com deficiência**: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé. 2013. 223 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2013.

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. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** [on-line], v. 23, n. 1 - 2, 1997.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesquisa.** [online]. 2002.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, N.P.: Autores Associados, 1997.

DI PIERRO, M. C; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Rev. Bras. Educ.** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

DIMENSTEIN, G. **O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 24ª. ed. São Paulo: Ática, 2012.

EFFGEN, A. P. S. **A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**: políticas instituídas e práticas educativas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2017.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, F. J; BRANDÃO, E. C. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da Educação do Campo. **IMAGENS DA EDUCAÇÃO**, v. 7, p. 76-86, 2017.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280 f. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia**: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM. 2009. 111 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2009.

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. 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.

JESUS, D. M; ANJOS, C.; BERGAMI, C. Z. Educação no Campo e Educação Especial: o que pensam os gestores de Educação Especial. In: 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Pós-graduação em Educação na Região Sudeste em suas Múltiplas Dimensões, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio De Janeiro, 2011.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. ; EFFGEN, A.P.S. . Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, v. 1, p. 1-15, 2014

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, v. 41, p. 61-79, 2011.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KÜHN, E. R. **A educação especial na educação do campo**: as configurações de uma escola da Rede Municipal de Ensino. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. (Ed.). **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. p. 352-96.

LIBÂNEO, J.C. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”, in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. 124 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

LOPES, J. C. **Educação inclusiva na formação de educadores**: uma experiência na licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. 2014. 104 f. Dissertação – Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2014.

MACALLI, A. C. **Trajetória escolar de alunos com deficiência**: matrículas do censo escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

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.

MATTOSO, M. G. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos**. 2016. 168 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2016.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2014

MILANESI, J. B. **Rede Social Virtual de Professores Especializados e a Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual**. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, 2017.

MONTICELLI, F. F. **Processos de exclusão da/na escola no estado do Espírito Santo na primeira república (1889-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2014.

NEGRÃO, G. P. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA**. 2017. Dissertação – Mestrado em Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

NOVAES, G. S; NUNES. S. C. Políticas públicas educacionais: a educação básica entre o prescrito e o real **Rev. Ed. Popular, Uberlândia**, v. 13, n. 2, p. 81-93, jul./dez. 2014

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

NOZU, W. C. S; RIBEIRO. E. A; BRUNO. M. M. G. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **INTERFACES DA EDUC**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

OLIVEIRA, T. H. B. de. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de ensino médio no município de Magé**. 2017. 82 f. Dissertação – Mestrado em Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

OTTONELLI, J. C. **Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

PÁSSARO, R. E; ALBUQUERQUE, R. F; PÁSSARO, J. F. A negação do direito à educação evidenciada pela precariedade das escolas nas comunidades assentadas do Cariri cearense. **Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, Edição Especial 10, ano V, 2016.

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.

QUEIROZ, J. B. P. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Enea**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, jan-jun, 2011.

RABELO, A. O. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, p. 171-188, jan./mar. 2011.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948**. 2006. 247 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2006.

RAIOL, J. J. M. **Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA**. 2017. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2017.

RICHE, N. J. **Projeto rural: análise das interações entre classe Especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/N.P.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

RODRIGUES, D. S. **A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin ConstantAM**. 2014. 66 f. Dissertação – Mestrado em Teologia, Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2014.

RODRIGUES, A. C. S; MARQUES, D. F; RODRIGUES, A. M; DIAS, G. L. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **EDucação e Realidade** Edição eletrônica, v. 42, p. 707-728, 2017.

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.

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.

SECIN, V. K. A. V. **Ortópica, oralidade e o letramento**: estudo descritivo e comparativo da visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai. 2011. 385 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, B. S. **A construção Multicultural da Igualdade e Diferença**. Oficina Nº 135, Janeiro, 1999.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, 2002.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (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. Para além do pensamento abissal: as linhas globais a uma ecologia dos saberes, **Rev. Novos Estudos**. v. 79, nov. 2007a.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2007b.

SANTOS, B. S. A construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. In: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo. Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011a.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade** – 3ª ed. – Cortez, São Paulo, 2011b.

SANTOS, B. S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Edições Almedina. Coimbra, 2018a.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. Cortez. São Paulo, 2018b.

SANTOS, M. L. **A política pública de Educação do Município Manaus**: o atendimento educacional especializado na organização escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011c.

SANTOS, B. S; NUNES, J. A. **INTRODUÇÃO: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade** in SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural** (Org.), 2004, Porto: Afrontamento.

SILVA, A. S; MORETO, C; FOERSTE, E; JESUS, J. G; TRARBACH, M. A. **Educação do Campo Saberes e Práticas**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

SILVA, B. P. **Produção do sujeito e do território: o caso de um jovem guarani mbya com baixa visão**. 2009. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2009.

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.

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

SILVA, L. F. da. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação – Mestrado em Ciências, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

SILVA, R, M. N. B; COELHO, W. N. B. A escola e a cultura escolar: é possível controlar as Diferenças no/pelo Currículo?. **XXIII Simpósio Brasileiro/V Congresso Luso-brasileiro/I Colóquio Ibero-americano de Política e Administração da Educação**, v. 1, p. 1-14, 2011.

SOARES, J. F. **A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral**. 2009. 100 f. Dissertação – Mestrado em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2009.

SOARES, S. **Sujeitos do Campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUSA, M. C. E. C. de. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez**. 2013. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

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 Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SOUZA, V. P. S. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani**: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. 2011. 145 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2011.

SOUZA, M. A de; MARCOCCIA, P. C. P. Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 9, p. 350-375, 2018.

VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas do campo? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 31. n. 03. p. 49-69, jul.-set. 2015.

VENERE, M. R. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença**. 2005. 139 f. Dissertação – Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2005.

VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M. (ORG) **Educação Especial**: Políticas e Formação de Professores. Marília, ABPPEE, 2016.

VICTOR, S. L; VIEIRA, A. B; OLIVEIRA. I. M. (Org). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 124 f. Dissertação – Mestrado em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

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.