



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ENTRE PORTEIRAS MARGINAIS E FRONTEIRAS CULTURAIS**

DOURADOS – MS

2017



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ENTRE PORTEIRAS MARGINAIS E FRONTEIRAS CULTURAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno.

Coorientador: Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero.

DOURADOS – MS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

N961e Nozu, Washington Cesar Shoiti
Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais / Washington Cesar Shoiti Nozu -- Dourados: UFGD, 2017. 235f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Marilda Moraes Garcia Bruno
Co-orientador: Eladio Sebastián Heredero

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.
Inclui bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação do Campo. 3. Educação Inclusiva. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ENTRE PORTEIRAS MARGINAIS E FRONTEIRAS CULTURAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno e coorientação do Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero.

Área de concentração: História, Política e Gestão da Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Data da Defesa: 23 de janeiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno – Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Profª. Drª. Denise Meyrelles de Jesus – Membro Externo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)



Profª. Drª. Doracina Aparecida de Castro Araujo – Membro Externo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profª. Drª. Aline Maira da Silva – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Profª. Drª. Morgana de Fátima Agostini Martins – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados – MS
2017

Para **Sônia, Hiroshi, Geni e Orlando**, pelos valores da simplicidade, da honestidade e da perseverança transmitidos.

Para **Doracina**, por abrir as primeiras portas para a minha caminhada no território da educação dos sujeitos marginalizados.

Para **Marilda**, por me desafiar a ir além das fronteiras e, mais que isso, por me dar as mãos e comigo transitar nos entre-lugares.

Para **Núbea, Leonardo e Josiane**, por inundarem a travessia de alegria, de afeição e de leveza.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Marilda Moraes Garcia Bruno, pela inspiração que a sua trajetória pessoal-profissional-acadêmica na área da Educação Especial exala (e nos encanta!), pelas orientações minuciosas e problematizadoras, pelo suporte teórico-metodológico-afetivo durante toda a caminhada desta tese e por me deixar, como legado, a antipatia pelas “palavras acostumadas”, como diria Manoel de Barros.

Ao Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero, pela gentileza de aceitar coorientar este trabalho, pela confiança em mim depositada, pelo olhar múltiplo e cuidadoso e pelas reflexões provocadas com seus apontamentos a partir de outras vivências e experiências de inclusão escolar.

Àquelas com as quais tive a honra de receber valiosas contribuições para o direcionamento desta tese: Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayach Anache, Prof^ª. Dr^ª. Aline Maira da Silva, Prof^ª. Dr^ª. Denise Meyrelles de Jesus, Prof^ª. Dr^ª. Doracina Aparecida de Castro Araujo, Prof^ª. Dr^ª. Elisângela Alves da Silva Scaff e Prof^ª. Dr^ª. Morgana de Fátima Agostini Martins.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro na consecução desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na pessoa de sua coordenadora Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice de Miranda Aranda e, em especial, aos professores com os quais tive o privilégio de aprender durante o período do Doutorado: Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Cristina Furtado, Elisângela Alves da Silva Scaff, Prof^ª. Dr^ª. Giselle Cristina Martins Real, Prof^ª. Dr^ª. Magda Sarat, Prof^ª. Dr^ª. Maria Beatriz Rocha Ferreira, Prof^ª. Dr^ª. Marilda Moraes Garcia Bruno e Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), pelas interlocuções oportunizadas durante o desenvolvimento deste trabalho, em especial à Prof^ª. Dr^ª. Mirlene Ferreira Macedo Damázio, às doutorandas Ilma Regina Castro Saramago de Souza e Luciana Lopes Coelho e aos mestrandos Aurélio da Silva Alencar e Dorca Soares de Lima Brito.

À Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS, principalmente à coordenadora municipal da Educação Especial, à coordenadora municipal da Educação do Campo e aos gestores e professores das escolas do campo, que abraçaram a pesquisa dialogicamente, enunciando suas experiências, seus saberes, suas angústias e seus sonhos.

Aos amigos que, em diferentes espaços e tempos, contribuíram de múltiplas formas para o alcance desta conquista: Adejunior Genuino, Adriana Valadão, Ana Cláudia dos Santos Rocha, Camila Tinti Moreira, Claudemir Dantes, Élson Luiz de Araujo, Euluze Rodrigues da Costa Júnior, Francielle Priscylla Pott, José Scaff Filho, Josiane Alves Poloni, Jósio Mendes de Lima, Leonardo Santos Amâncio Cabral, Luiz Eduardo Faraoni, Nathália Soares, Núbea Rodrigues Xavier, Renato Sérgio Bruno, Sílvia Leiko Nomizo, Tiago Luiz Aguiar de Souza e Wellington Vargas Figueiredo.

À primeira turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, pela aprendizagem e pelo convívio cotidiano: Giovani Ferreira Bezerra, Grazielly Vilhalva da Silva Nascimento, Márcia Maria Ribera Lopes, Marianne Pereira de Souza, Míria Izabel Campos, Núbea Rodrigues Xavier e Simone Estigarribia de Lima.

“O que mais nos atrasam são as porteiras! Às vezes temos que abrir duas ou três porteiras seguidas”.

Motorista do transporte escolar rural de Paranaíba/MS

“A fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente”.
Homi K. Bhabha (2013, p. 25)

RESUMO

Esta tese insere-se no conjunto de estudos que teve como temática a interface entre Educação Especial e Educação do Campo. O objetivo geral foi analisar as práticas discursivas e não discursivas de articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS. Diante desta empreitada, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) escavar os dispositivos da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades no cenário educacional brasileiro, a partir da perspectiva da educação inclusiva; b) descrever as configurações da Educação Especial e da Educação do Campo na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS; c) caracterizar os sujeitos discentes e as escolas do campo e delinear os espaços e tempos da Educação Especial e da Educação do Campo em Paranaíba/MS; d) problematizar os discursos na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, no contexto investigado. O arcabouço teórico-metodológico da tese partiu das contribuições dos Estudos Foucaultianos e dos Estudos Culturais. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, no bojo da qual foi constituída uma rede discursiva – compreendida como um artefato metodológico para captura de práticas discursivas e não discursivas acerca do objeto eleito para a investigação. Nesse processo, o cenário enunciativo compreendeu a rede municipal de ensino de Paranaíba/MS, tendo como foco as cenas enunciativas de três escolas do campo. Os sujeitos enunciativos do estudo foram 24 profissionais da educação: uma coordenadora municipal da Educação Especial; uma coordenadora municipal da Educação do Campo; sete gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) das escolas do campo; duas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas do campo; 13 professores das classes comuns das escolas do campo que atendem alunos público-alvo da Educação Especial. Os procedimentos para a captura das práticas discursivas e não discursivas envolveram: observação, registros fotográficos, estudo documental, entrevistas, levantamento de matrículas e uso de dados de questionário socioeconômico respondido por 218 famílias dos alunos das escolas do campo. Para o tratamento dos dados utilizou-se a análise do discurso de inspiração foucaultiana. Os resultados evidenciaram alguns deslocamentos discursivos da Educação Especial e da Educação do Campo, na rede de ensino em exame, em relação aos regimes de verdade vigentes em cada uma destas modalidades educacionais. Ademais, refletiram que a interface Educação Especial – Educação do Campo não é um dado, mas uma articulação discursiva que necessita ser construída. Nessa direção, consideraram a interface como trânsitos de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo. A hibridização entre estas áreas educacionais tem produzido uma figura complexa de identidade e diferença: os alunos que permanecem nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas do campo sob o rótulo “em avaliação”. Por fim, o trabalho indicou como desafio emergente a construção de uma articulação entre ambas as modalidades que atenda tanto as necessidades específicas como as diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, de gênero, de origem, as possibilidades e os limites do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação oriundos do campo. Traduções culturais podem ser necessárias para evitar a colonização e a subalternidade dos modos de vida dos alunos do campo, bem como a produção e/ou a invisibilização de deficiências em razão de diferenças socioculturais.

Palavras-Chave: Educação Especial. Educação do Campo. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This thesis inserts in a set of studies which had as thematic the interface between Special Education and Rural Education. The general objective was to analyze the discursive and non discursive practices of articulation between the Special Education and the Rural Education, within the sphere of the Basic Education, in the municipal educational system of Paranaíba/MS. In front of this undertaking, it was established the following specific objectives: a) to excavate the devices of the Special Education, of the Rural Education and the interface between both modalities in the Brazilian educational scenario, according to the inclusive education perspective; b) to describe the configurations of the Special Education and Rural Education in the municipal educational system of Paranaíba/MS; c) to characterize the learners subjects and the rural schools and to delineate the spaces and times of the Special Education and Rural Education in Paranaíba/MS; d) to problematize the discourses within the interface between Special Education and Rural Education, in the investigated context. The theoretical-methodological framework of the thesis departed from the contributions of the Foucauldian Studies and the Cultural Studies. It is an ethnographic research, in the bulge of which a discursive network was constituted – understood as a methodological instrument for the capture of discursive and non-discursive practices about the object chosen for the investigation. In this process, the enunciative scenario has comprises a municipal educational system of Paranaíba/MS, focusing on the enunciative scenes of three rural schools. The enunciators subjects of the study were 24 professionals of Education: the municipal coordinator of the Special Education; the municipal coordinator of the Rural Education; seven scholar managers (director and pedagogical coordinator) of the rural schools; two teachers of the Multifunctional Resource Classrooms of the rural schools; 13 teachers from the regular classes in which are enrolled students of the target audience of Special Education. The procedures for the capture of discursive and non-discursive practices involved: observation, photographic records, documentary study, interviews, enrollment and the use of data from a socioeconomic questionnaire which was answered by 218 families of students from the rural schools. To the treatment of the data, has been adopted the discourse analysis with Foucauldian inspiration. The results showed some discursive displacements of the Special Education and the Rural Education, within the educational system examined, in relation to the regimes of truth presents in each of these educational modalities. In addition, it reflects that the Special Education – Rural Education's interface is not a given, but a discursive articulation that needs to be constructed. In this direction, has been considerate the interface as transits of hybrid subjects by interstitial spaces and times that across itselfs *among the faces* of the Special Education and the Rural Education. The hybridization between these educational areas has produced a hybrid and complex figure of identity and difference: students who remain at the Multifunctional Resource Classrooms of the rural schools under the mark "under evaluation". Finally, the work indicated as an emerging challenge the construction of articulation between both modalities, which attends specific needs such as socio-cultural, ages, ethnic and racial, gender and origin differences, the possibilities and limits of the teaching-learning process of students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness from the rural contexts. Cultural translations may be necessary in order to avoid the colonization and the subalternity of the ways of life of the rural students and also the production and/or the invisibilization of disabilities as result of sociocultural differences.

Keywords: Special Education. Rural Education. Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Teses e Dissertações na Interface Educação Especial – Educação do Campo.....	21
Quadro 2. Caracterização das Escolas do Campo do Município de Paranaíba/MS.....	36
Quadro 3. Perfil dos Sujeitos Enunciadores da Rede Discursiva.....	37
Quadro 4. Delineamentos da Rede Discursiva.....	41
Quadro 5. Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.....	77
Quadro 6. Rede Estadual de Ensino de Paranaíba/MS.....	79
Quadro 7. Rede Privada de Ensino de Paranaíba/MS.....	80
Quadro 8. Serviços de Educação Especial nas Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.....	140
Quadro 9. Perfil dos Alunos que Frequentam o AEE na SRMs da Escola do Campo A.....	151
Quadro 10. Perfil dos Alunos que Frequentam o AEE na SRMs da Escola do Campo B.....	152
Quadro 11. Perfil dos Alunos que Frequentam o AEE na SRMs da Escola do Campo C.....	153
Quadro 12. Alunos da Educação Especial e Alunos que Frequentam o AEE nas SRMs das Escolas Municipais do Campo de Paranaíba/MS.....	161
Quadro 13. Alunos da Educação Especial e Alunos que Frequentam o AEE nas SRMs das Escolas Urbanas de Paranaíba/MS.....	161

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Localização Geográfica do Município de Paranaíba/MS	73
Mapa 2. Localização Geográfica das Escolas do Campo A, B e C de Paranaíba/MS	114

LISTA DE GRÁFICOS E TABELA

Gráfico 1. Distribuição por Dependência Administrativa das Matrículas na Educação Básica de Paranaíba/MS.....	76
Gráfico 2. Alunos da Educação Especial Incluídos nas Escolas Comuns de Educação Básica de Paranaíba/MS em 2016: distribuição por dependência administrativa.....	82
Gráfico 3. Localização do Domicílio dos Alunos das Escolas do Campo de Paranaíba/MS..	106
Gráfico 4. Tipo de Domicílio dos Alunos das Escolas do Campo de Paranaíba/MS.....	108
Gráfico 5. Atividades Econômicas das Famílias dos Alunos das Escolas do Campo de Paranaíba/MS	109
Gráfico 6. Renda Mensal das Famílias dos Alunos das Escolas do Campo de Paranaíba/MS	110
Gráfico 7. Escolaridade das Famílias dos Alunos das Escolas do Campo de Paranaíba/MS .	111
Gráfico 8. Expectativas das Famílias sobre as Escolas do Campo de Paranaíba/MS	135
Tabela 1. Total de Matrículas de Alunos Público-Alvo da Educação Especial nas Escolas Municipais do Campo de Paranaíba/MS (2010-2015)	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Caminho para a Escola A	115
Figura 2. Imediações da Escola A	115
Figura 3. Fachada e Perspectiva Angular da Escola A.....	117
Figura 4. O Não Dito na Escola A.....	117
Figura 5. Caminho para a Escola B	118
Figura 6. Imediações da Escola B	118
Figura 7. Fachada e Perspectiva Angular da Escola B	119
Figura 8. O Não Dito na Escola B	120
Figura 9. Caminho para a Escola C	121
Figura 10. Imediações da Escola C	121
Figura 11. Fachada e Perspectiva Angular da Escola C	122
Figura 12. O Não Dito na Escola C	123
Figura 13. Salas de Aula da Escola A	127
Figura 14. Salas de Aula da Escola B.....	128
Figura 15. Salas de Aula da Escola C.....	129
Figura 16. Sala de Recursos Multifuncionais da Escola A.....	144
Figura 17. Sala de Recursos Multifuncionais da Escola B.....	146
Figura 18. Sala de Recursos Multifuncionais da Escola C.....	147

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CME – Conselho Municipal de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCDC – Formação Continuada dos Docentes do Campo

GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva

GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEDET – Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial do Bolsão/MS

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEHEG – Projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SIDRA – Sistema IBGE de Recuperação Automática

SRMs – Sala de Recursos Multifuncionais

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

PARA INICIAR O DISCURSO	16
Ditos e Escritos: elementos para a construção do objeto de investigação	17
Abordagem Teórico-Metodológica	23
Delineamento do Objeto de Investigação	31
Caminhos Investigativos	32
Organização da Tese	42
CAPÍTULO 1. PARA ALÉM DAS POLÍTICAS DA DIVERSIDADE: OS “ENTRE-LUGARES” DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	44
1.1. Educação Especial e Educação do Campo: estratégias de normalização do sujeito “deficiente” e do sujeito “rural”	45
1.2. O Lugar da Educação Especial nos Dispositivos Educacionais Brasileiros	54
1.3. O Lugar da Educação do Campo nos Dispositivos Educacionais Brasileiros	60
1.4. “Entre-Lugares” da Educação Especial e Educação do Campo: rumo às políticas das diferenças	64
CAPÍTULO 2. CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARANAÍBA/MS	71
2.1. O Palco das Encenações	71
2.2. Indicadores Socioeducacionais no Município de Paranaíba: territórios da Educação Especial e da Educação do Campo	74
2.3. Política e Gestão Municipal da Educação Especial	83
2.4. Política e Gestão Municipal da Educação do Campo	93
CAPÍTULO 3. SUJEITOS, ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARANAÍBA/MS	104
3.1. Sujeitos das Escolas do Campo: o perfil discente	105
3.2. Locais das Culturas: as escolas do campo	113
3.3. Tempo-Escola e Tempo-Comunidade: períodos e territórios formativos	124
3.4. Educação Especial nas Escolas do Campo: espaços, tempos e sujeitos	138
3.5. Espaços e Tempos da Educação Especial e da Educação do Campo: processos de hibridização e de diferenciação dos sujeitos	157
PARA DEIXAR O DISCURSO EM ABERTO	164
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS	185
ANEXO A. Termo de Autorização para Coleta de Dados de Pesquisa.	186
ANEXO B. Questionário Socioeconômico	187
ANEXO C. Encaminhamento para Avaliação Educacional	191
ANEXO D. Termo de Autorização para Avaliação e Imagem	193

ANEXO E. Resultado da Avaliação Pedagógica	194
ANEXO F. Parecer Pedagógico	195
ANEXO G. Requerimento de Matrícula da Sala de Recursos Multifuncional	196
ANEXO H. Termo de Compromisso	197
ANEXO I. Ficha de Acompanhamento Individual do Estudante.....	198
ANEXO J. Relatório de Avaliação Individual	200
ANEXO K. Ficha de Acompanhamento Individual do Estudante – SRMs	202
ANEXO L. Relação de Alunos para Sala de Recursos Multifuncional	206
ANEXO M. Referencial Curricular dos Eixos Temáticos Terra-Vida-Trabalho das Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS	207
APÊNDICES	218
APÊNDICE A. TCLE – Coordenadora da Educação Especial	219
APÊNDICE B. TCLE – Coordenadora da Educação do Campo	221
APÊNDICE C. TCLE – Gestores das Escolas do Campo.....	223
APÊNDICE D. TCLE – Professores das Classes Comuns das Escolas do Campo	225
APÊNDICE E. TCLE – Professores do AEE das Escolas do Campo.....	227
APÊNDICE F. Pontos de Discussão – Entrevista com a Coordenadora da Educação Especial	229
APÊNDICE G. Pontos de Discussão – Entrevista com a Coordenadora da Educação do Campo.....	230
APÊNDICE H. Pontos de Discussão – Entrevista com os Gestores das Escolas do Campo..	231
APÊNDICE I. Pontos de Discussão – Entrevista com os Professores das Classes Comuns das Escolas do Campo	232
APÊNDICE J. Pontos de Discussão – Entrevista com os Professores do AEE das Escolas do Campo.....	234

PARA INICIAR O DISCURSO

Esta tese inscreve-se no conjunto de investigações que tem como objeto a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. A articulação entre ambas as modalidades educacionais é um constructo discursivo atual, fruto da imbricação do ideal de universalização do direito à educação e da ênfase pedagógica dada às especificidades e necessidades dos sujeitos em processo de escolarização.

As diretrizes políticas e as produções acadêmicas que tratam da temática são recentes e lacunares, o que nos permite evidenciar que a interface Educação Especial – Educação do Campo é um objeto bruto, em construção, que instiga os estudiosos em virtude de sua complexidade, tanto na esfera da atuação política quanto na seara da teoria educacional.

Assim, ao vislumbrar as peculiaridades deste objeto, assumimos, previamente, a responsabilidade, os riscos e os prazeres de uma empreitada permeada por curiosidade e dúvidas investigativas que transitam num terreno movediço, porém, possivelmente fértil.

Por um lado, é preciso considerar o lugar periférico e marginal, que ambas as modalidades ocuparam/ocupam, historicamente, no cenário educacional brasileiro: a Educação Especial constituiu-se como um “apêndice indesejável” da educação comum (MAZZOTTA, 2005), ao passo que a Educação do Campo ainda é tida como um “resíduo” do sistema educacional urbano (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Por outro lado, os conceitos que abarcam as temáticas envolvem fronteiras culturais e interculturais, pois trazem à baila elementos não apenas da diversidade social e cultural, mas, sobretudo, da diferença individual, do tempo e espaço de aprendizagem e das necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial que estudam em escolas do campo.

Portanto, investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo é dispor-se a transitar num território intersticial, situado entre **porteiros marginais** – do descaso do poder público, do silenciamento acadêmico e da estigmatização social – e **fronteiras culturais** – de saberes, de práticas pedagógicas, de modos de constituição dos sujeitos, que podem ser tanto consensuais quanto conflituosos.

Dessa maneira, a eleição da interface Educação Especial – Educação do Campo como foco desta tese, leva-nos a reconhecer as fragilidades, as instabilidades e os desafios que emergem da nossa aproximação a um objeto híbrido, ainda não sistematizado e pouco estudado, mas que, justamente por isso, nos encoraja a pincelar, artesanalmente, algumas

encenações desse acontecimento discursivo, dentre tantas outras pinturas possíveis de retratar o tema.

Ditos e Escritos: elementos para a construção do objeto de investigação

Pensar na posição de sujeito que ocupo no ato de pronunciar uma tese é ser provocado a indagar os meus múltiplos, os meus outros, os meus possíveis, as minhas idiossincrasias, as minhas circunstâncias. É pensar nas instituições pelas quais transitei, nos sujeitos com os quais convivi e nos processos espirais de formação, conformação e deformação. É pensar nos discursos que foram por mim apropriados, expropriados e reintegrados dentro de certos “regimes de verdade”. É pensar na discursividade que me toma e a partir da qual eu falo neste momento.

Diante do ritual de inscrição de uma tese na ordem do discurso acadêmico, da mesma maneira que Foucault (2010a, p. 5-6) irrompe sua aula inaugural no Collège de France, em 1970, “ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível”, assim, não haveria começo “e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seus desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível”. Mas, como poetiza Manoel de Barros (1997, p. 70), “essa tarefa de cessar é que puxa minhas frases para antes de mim”.

E uma voz ecoa: “é preciso continuar, é preciso pronunciar as palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam” (FOUCAULT, 2010a, p. 6). É preciso, nesta ordem arriscada do discurso, nos situar num movimento de (des)continuidade de algo que se **diz** e que está em **curso**. É preciso seguir determinadas regras e adotar certos procedimentos para conjurar os perigos e adentrar na discursividade pedagógica da temática interface Educação Especial – Educação do Campo. Neste processo, tomaremos os ditos e os escritos que nos precederam, que nos subsidiam teoricamente, que constituem nosso objeto e a nós mesmos.

A temática da Educação Especial ingressou na minha trajetória acadêmica em 2007, quando me tornei membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, liderado pela Prof^a. Dr^a. Doracina Aparecida de Castro Araujo.

Os estudos e as discussões sobre Educação Especial realizados no âmbito do GEPPE começaram a dialogar com as reflexões produzidas na imbricação da minha formação jurídica e pedagógica, realizada concomitantemente nas graduações de Direito (2004-2008) e de Pedagogia (2006-2009), ambas oportunizadas pela UEMS de Paranaíba. De um lado, a formação jurídica fomentou a compreensão da Educação Especial enquanto um direito social, fruto de lutas e resistências dos movimentos de defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência, e direcionou o olhar para as políticas públicas de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns do ensino regular. Por sua vez, a formação pedagógica possibilitou voltar minha atenção às questões atinentes às especificidades do processo educativo, às necessidades específicas dos alunos, às resistências, às dificuldades, às possibilidades e aos desafios vivenciados pelo coletivo escolar no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Diante destas possibilidades e motivado pelo descompasso, muitas vezes explícito, entre a previsão dos textos políticos e as ações realizadas no “chão da escola”, desenvolvi iniciação científica, financiada pelo CNPq, tendo como tema as políticas e as práticas de educação inclusiva, a partir de estudos documentais e bibliográficos.

A familiarização com o tema possibilitada pela iniciação científica me incitou a uma verificação empírica acerca da materialização das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, levando-me a desenvolver, enquanto trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, um estudo sobre a implementação da política de inclusão escolar nas escolas estaduais do município de Paranaíba/MS.

As reflexões produzidas pelas investigações supracitadas ganharam novas dimensões quando iniciei, no ano de 2010, a caminhada profissional enquanto docente contratado dos Cursos de Pedagogia e Ciências Sociais da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, ministrando as disciplinas de Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional e de Educação Inclusiva. A partir dos diálogos com os discentes dos cursos citados fui motivado a pensar sobre a formação inicial do professor e decidi estudar a transmissão, produção e socialização de conhecimentos científicos pela Universidade sobre Educação Inclusiva. Assim, registrei, em minha monografia do Curso de Especialização em Educação, as atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre educação inclusiva do Curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, desenvolvidas entre 2006 a 2009.

Com o intuito de aprofundar os estudos acerca dos fundamentos, dos limites e possibilidades da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ingressei no Mestrado em

Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ocasião em que pude, por meio das interlocuções com discentes e docentes do Programa, avançar nos aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos. Nesse processo formativo, elaborei minha dissertação (NOZU, 2013), com apoio financeiro da CAPES e sob orientação da Prof^a Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno, tendo como foco o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), da rede pública de ensino urbana de Paranaíba/MS.

No período de levantamento de dados da pesquisa de Mestrado, uma informação prestada por uma professora de Educação Especial de uma das escolas investigadas, localizada em espaço urbano e que atendia alunos oriundos do campo, me inquietou muito. Conforme o relato, as suspeitas, por parte dos professores das classes comuns daquela unidade escolar, de que os alunos possuíam algum tipo de deficiência, eram altíssimas, desproporcionais, quando comparadas aos índices de outras escolas da rede de ensino pesquisada que atendem alunos que vivem na zona urbana. Diante dessa informação, muitas indagações me provocaram: estariam muitos alunos oriundos do campo sendo identificados como “deficientes” em função de diferenças socioculturais? Estão as escolas do campo atendendo seus alunos em conformidade com as especificidades das populações do campo, no que tange aos aspectos socioculturais e educacionais especiais?

Estes dilemas não receberam, naquele momento, tratamento analítico na minha dissertação, que integrava as seguintes redes de pesquisa nacional e estadual: o Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP (coordenado pela Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos) e o Observatório Estadual de Educação Especial (coordenado pela Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) – que, na ocasião, tinham como foco o AEE em SRMs. Contudo, aquelas inquietações permaneceram latentes, provocando o meu pensamento e direcionando minha curiosidade investigativa para as possíveis relações estabelecidas entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Assim, ao retomar algumas brechas levantadas a partir da minha dissertação de mestrado e direcionar a atenção à relação entre Educação Especial e Educação do Campo, busco, com a presente investigação, dar continuidade aos estudos e reflexões na área da Educação Especial e agregar, como elemento diferenciador, a Educação do Campo, com vistas a analisar as articulações que estas modalidades de educação estabelecem entre si. O cenário empírico escolhido foi o município de Paranaíba – lócus que venho pesquisando, com

diferentes enfoques e atores, a questão da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, desde 2009.

Desta feita, seguindo o rito acadêmico, com o intuito de explorar os saberes e conhecimentos elaborados acerca da interface Educação Especial – Educação do Campo, iniciamos o processo de levantamento da produção acadêmica (teses e dissertações) para, simultaneamente, nos aproximarmos e diferenciarmos do que já foi dito e escrito sobre a temática.

Para tanto, empreendemos busca no Banco de Teses da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e nos bancos de dados institucionais de Programas de Pós-Graduação. A busca se deu tendo como base a combinação dos seguintes descritores: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Escolas do Campo; Educação do Campo; Educação Rural; Inclusão Escolar; Educação Inclusiva.

Ressalvamos que, no processo de triagem, os trabalhos relacionados às populações indígenas¹, quilombolas² e ribeirinhas³ – consideradas também como público-alvo da Educação do Campo – não foram selecionados para esta revisão, haja vista que o lócus empírico da nossa investigação não compreende a presença destes grupos. Assim, dado que a Educação considerada “do Campo” abarca diferentes sujeitos e distintas particularidades, optamos por fazer um recorte, delimitando àquela ofertada, principalmente, aos sujeitos assentados da Reforma Agrária, trabalhadores assalariados rurais e agricultores familiares. Trata-se tão somente de um recorte de pesquisa, não de uma estratégia de negação e/ou silenciamento quanto à existência dessas e de outras populações do campo.

A partir dos critérios de seleção definidos, os achados nos indicaram duas teses (ANTUNES, 2012; GONÇALVES, 2014) e oito dissertações (RICHE, 1994; PERAINO, 2007; PONZO, 2009; MARCOCCIA, 2011; SOUZA, 2012; OTTONELLI, 2014; PALMA, 2016; ANJOS, 2016) que discutem, de alguma forma, a relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Diante dos achados, ficou evidente que a articulação entre Educação Especial e Educação do Campo ainda é tema pouco explorado nas produções acadêmicas na seara da

¹ Dentre os trabalhos que tratam da interface entre a Educação Indígena e a Educação Especial, destacamos, entre outros, a tese de Sá (2015) e as dissertações de Sá (2011), Souza (2011), Coelho (2011), Lima (2013), Sousa (2013), Silva (2014) e Mattoso (2016).

² Quanto à interface entre a Educação Quilombola e a Educação Especial, registramos a tese de Mantovani (2015).

³ A escolarização de pessoas com deficiência de comunidades ribeirinhas foi o foco da tese de Fernandes (2015).

educação (CAIADO; MELETTI, 2011; MARCOCCIA, 2011; JESUS; ANJOS, 2012; PALMA, 2016).

Nesse sentido, concordamos com Marcoccia (2011, p. 64) quando afirma que “a pouca quantidade de trabalhos acerca da interface educação do campo e educação especial revela que a trajetória da temática no campo das pesquisas em educação no país está em fase inicial, portanto, é uma história que precisa ser construída”.

O Quadro 1 apresenta o levantamento de teses e dissertações que tratam da relação entre Educação Especial e Educação do Campo.

Quadro 1. Teses e Dissertações na Interface Educação Especial – Educação do Campo

Autor	Natureza / Instituição	Título	Ano de Defesa
GONÇALVES	Tese UFSCar	Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: experiências do PRONERA	2014
ANTUNES	Tese UERJ	História de Vida de Alunos com Deficiência Intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito	2012
ANJOS	Dissertação UFES	Realidades em Contato: construindo uma interface entre a Educação Especial e Educação do Campo	2016
PALMA	Dissertação UNESP	Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional	2016
OTTONELLI	Dissertação URI	Rede de atendimentos aos Alunos Inclusos nas Escolas do Campo: o desafio da inclusão	2014
SOUZA	Dissertação UEL	Educação do Campo e a Escolarização de Pessoas com Deficiência: uma análise dos indicadores sociais do Paraná	2012
MARCOCCIA	Dissertação UTP	Escolas Públicas do Campo: indagações sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional	2011
PONZO	Dissertação UFES	As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores	2009
PERAINO	Dissertação UCDB	Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso	2007
RICHE	Dissertação UERJ	Projeto Rural: análise das interações entre classe especial classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba – São Paulo	1994

Fonte: elaborado pelo autor (2016)

Como se observa, das dez produções acadêmicas, nove foram produzidas na última década, e, destas, seis foram lançadas no último quinquênio, o que evidencia que a atenção dada à temática da interface é recente. Das produções, uma está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PERAINO, 2007) e outra está vinculada ao Programa de Pós-

Graduação em Educação Especial (GONÇALVES, 2014), sendo que as demais estão vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação.

No que diz respeito às abordagens, uma pesquisa é caracterizada como quantitativa (SOUZA, 2012) e outra como quantitativa-qualitativa (MARCOCCIA, 2011), ao passo que as demais adotam a abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, com exceção da dissertação de Souza (2012), que se baseou em indicadores educacionais, as demais produções realizaram, dentre outros procedimentos, coleta de dados em campo.

Quanto às perspectivas teóricas adotadas, encontramos uma variedade de enfoques: pedagogia crítica (GONÇALVES, 2015); abordagem psicossocial da deficiência (ANTUNES, 2012); a partir do pensamento de Boaventura de Sousa Santos (ANJOS, 2016); abordagem social da deficiência (PALMA, 2016); abordagem hermenêutica (OTTONELLI, 2014); materialismo histórico-dialético (MARCOCCIA, 2011); abordagem multirreferencial (PONZO, 2009); e abordagem cognitivista piagetiana (RICHE, 1994). Das dez pesquisas revisadas, duas não explicitaram suas perspectivas teóricas (SOUZA, 2012; PERAINO, 2007).

No que cerne ao foco e ao lócus das pesquisas, temos também uma variedade de objetos: Riche (1994) estuda experiências de interação entre alunos das classes comuns e de classes especiais fora do ambiente escolar, numa fazenda de um município paulista; Peraino (2007) realiza um estudo de caso de um aluno com altas habilidades de uma escola rural de um município localizado na região centro norte do Mato Grosso do Sul; Ponzo (2009) trata da formação de professores para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais oriundos da zona rural de um município capixaba; Marcoccia (2011) busca compreender a Educação Especial na Educação do Campo no Estado do Paraná, analisando o cumprimento das recomendações político-normativas das áreas; Souza (2012) analisa as alterações quantitativas dos índices de matrículas de alunos com deficiência que residem no campo no Estado do Paraná, com base nos indicadores sociais e educacionais; Ottonelli (2014) identifica os atendimentos educacionais e terapêuticos disponíveis aos alunos incluídos em escolas do campo de um município gaúcho; Palma (2016) analisa o AEE em SRMs de escolas do campo de um município paulista; Anjos (2016) trata da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo a partir dos sujeitos que produziram conhecimentos sobre essas duas modalidades no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Antunes (2012) registra o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular a partir das histórias de cinco jovens inseridos na rede

regular de ensino de um município carioca; e Gonçalves (2014) discute as interfaces entre a Educação Especial, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o intuito de analisar a organização escolar de um projeto de EJA do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) desenvolvido em dois assentamentos paulistas, com o enfoque da Educação Especial.

Diante da produção acadêmica analisada, seguindo as palavras de Jesus e Anjos (2012, p. 1821), “entendemos fundamental ampliarmos essa rede inicial para outras regiões e outros Estados brasileiros, fazendo abrir espaços de discussão, criando zonas de intelegibilidade e de diálogo entre a educação especial e a educação do campo”.

Assim, com base no entendimento de Jesus e Anjos (2012) e considerando as contribuições já existentes, fomos estimulados, mais uma vez, a retornar à Paranaíba/MS (já que nossas primeiras inquietações sobre o tema advieram daquele contexto!) a fim de analisar as articulações entre a Educação Especial e a Educação do Campo, a partir de uma abordagem teórico-metodológica ainda não identificada nas produções acadêmicas que discutem a temática, quais sejam: a inscrição na perspectiva pós-crítica e a ênfase nos discursos sobre a interface Educação Especial – Educação do Campo.

Ademais, a eleição do município de Paranaíba/MS como cenário para investigação da articulação Educação Especial – Educação do Campo justifica-se: a) pela escassez de pesquisas educacionais e, mais precisamente, a inexistência de produções relacionando a Educação Especial e a Educação do Campo no município e na região na qual este se insere (Bolsão Sul-Mato-Grossense); b) pela demanda – haja vista as solicitações constantes da rede municipal de ensino para trabalhos acadêmicos nas áreas de Educação Especial e Educação do Campo, que possam contribuir para a melhoria da educação local; c) pela viabilidade – tendo em vista o suporte da Secretaria Municipal de Educação para mediação junto aos gestores e professores das escolas do campo, cedência de transporte para as escolas do campo e disponibilização de horários específicos para os procedimentos de coleta de dados; d) pela continuidade à pesquisa realizada por Nozu (2013).

Abordagem Teórico-Metodológica

Inscrevemos o alinhavo desta tese a partir das contribuições da perspectiva pós-crítica (também chamada de pós-estruturalista), entendida por nós não como uma filiação

doutrinária, mas como um modo de questionar as verdades e realidades estabelecidas e, mais que isso, acenar para que tantas outras possíveis sejam produzidas.

Partimos, portanto, da concepção de que uma teoria não se limita, tão-somente, a descobrir, a descrever e explicar a realidade; a teoria está irremediavelmente implicada na produção da realidade. Pois, “ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 2013, p. 11).

Nessa perspectiva, “faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos” (SILVA, 2013, p. 11), posto que o deslocamento da ênfase da teoria para o discurso pretende destacar a imbricação das descrições linguísticas na produção da realidade. Conforme Silva (2013, p. 12), “uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve”.

Por conseguinte, um discurso sobre a articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo não se restringe a representar o que seria esta interface, que existiria antes da constituição deste discurso e estaria à espera de ser descoberta. Um discurso sobre a interface Educação Especial – Educação do Campo, mesmo que busque descrevê-la tal como ela “realmente” é, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular desta interface. Isso porque:

[...] a suposta descrição é, efetivamente, uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício teórico, aquilo que ela cria acaba parecendo como uma descoberta (SILVA, 2013, p. 12).

Assim, longe de qualquer pretensão totalizante, a partir da noção de discurso, buscamos provocar a criação de um determinado objeto, produzido a partir de determinadas práticas discursivas e não discursivas, circunscritas em um determinado tempo e espaço.

Dessa maneira, concebemos que os discursos sobre a interface Educação Especial – Educação do Campo produzem o objeto de que tratam, produzem coisas das quais falam. Nessa direção, ao considerarmos a perspectiva da noção de discurso, estamos dispensados da operação de separar “asserções sobre a realidade de asserções sobre como deveria ser a realidade”, já que ambas têm os mesmos “efeitos de realidade”: “o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser” (SILVA, 2013, p. 13).

Diante da abrangência e da extensão das problematizações aos modelos fixos, acabados e fechados compreendidas pela perspectiva pós-crítica, buscamos tecer nosso objeto, principalmente, em diálogo e a partir dos Estudos Foucaultianos⁴ e dos Estudos Culturais⁵.

Sobre esta tarefa teórico-metodológica, Veiga-Neto (2004) apresenta as potencialidades de aproximar o pensamento de Foucault aos Estudos Culturais, já que, ao recusarem as metanarrativas, os universais, os transcendentais e os insuspeitos, ambos podem propiciar diferentes e contingentes maneiras de ver e de produzir sentidos ao mundo.

Nesta empreitada, consideramos o pensamento cético de Foucault, “que acreditava apenas na verdade dos fatos [...] e jamais na verdade das ideias gerais. Pois não admitia nenhuma transcendência fundadora” (VEYNE, 2011, p. 9). Ou seja, para Veyne (2011), Foucault era um cético em sua duplicidade: como pensador que olha para o aquário e vê os peixes nele girando e, ao mesmo tempo, um dos peixes que se encontra dentro do aquário.

Se, de um lado, as teorizações foucaultianas não indicam “o caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente”, por outro lado, elas funcionam como catalizadoras para nossos pensamentos e nossas ações (VEIGA-NETO, 2011, p. 16, grifos do autor). Nesse sentido, é preciso deduzir “da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não ser mais, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT, 2008a, p. 348).

Desse modo, compreendemos que o trabalho intelectual de Foucault aproxima-se ao ofício de um pirotécnico: incendiar e destruir os muros das certezas com seus discursos-bombas e, com isso, fazer emergir problematizações, desconstruções, lutas e resistências como fogos de artifício.

Em consonância problematizadora, os Estudos Culturais são tidos como uma prática política – com vocação interdisciplinar, transdisciplinar e antidisciplinar (COSTA, 2011; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013), – que questiona os cânones tradicionais, que recusa a neutralidade dos saberes (COSTA, 2005), que indaga como e por que pesquisas científicas são feitas (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013). Para Costa (2011, p.

⁴ Situamos os Estudos Foucaultianos como o conjunto das teorizações elaboradas por Michel Foucault, bem como das produções bibliográficas de estudiosos e pesquisadores inspiradas no pensamento deste intelectual francês.

⁵ Conforme Nelson Treichler e Grossberg (2013, p. 9), os Estudos Culturais “têm sido vistos como uma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo campo de domínio da cultura humana”. Neste estudo adotamos os autores dos Estudos Culturais que dialogam com o pós-estruturalismo.

107), os Estudos Culturais constituem um novo campo de saberes com possibilidades “para o cruzamento de fronteiras, para uma hibridização de temas, problemas e questões”.

Ademais, os Estudos Culturais “partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior das relações de poder” (NELSON; TREICHLER; GROSSBER, 2013, p. 11). Isso porque “a cultura está imbricada indissolúvelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo”, pois “a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder” (VEIGA-NETO, 2004, p. 40). Por conseguinte, ao colocar o poder no centro das significações e as identidades culturais, os Estudos Culturais abrem possibilidades de aproximação com o pensamento de Foucault (VEIGA-NETO, 2004).

Assim, os Estudos Foucaultianos e os Estudos Culturais podem ser considerados um campo de conhecimento e de militância, já que a investigação de determinadas práticas e configurações sociais coloca-nos “diante da possibilidade de se articular algum novo arranjo, diferente daquele que estava sob escrutínio” (VEIGA-NETO, 2004, p. 48).

Por isso concebemos que estes referenciais sejam fecundos para descrever, analisar e problematizar o discursivo e o não discursivo da interface Educação Especial – Educação do Campo, já que esta combinação pode ser eficaz para fazer emergir as tensões, os deslocamentos e as possibilidades advindos da imbricação destas duas modalidades educacionais.

Nesse sentido, a descrição, a análise e a problematização da interface, longe de funcionar como elemento paralisante, serve-nos de combustível para inventar “instrumentos diferentes que sejam capazes de nos levar a compreender de outras maneiras o mundo em que vivemos para, a partir daí, ser possível criar novas formas de vida, novas maneiras de estar neste mundo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 46).

Em outras palavras, parafraseando Veiga-Neto (2004), ainda que não almejemos a “saída do labirinto”, podemos e devemos, diante das condições do presente, pensar em outros arranjos e outras práticas de interface Educação Especial – Educação do Campo que provoquem outras significações e outras possibilidades para nos movimentarmos neste “labirinto”.

Para transitar neste “labirinto”, elegemos como ferramentas analíticas para o percurso, dentre outras que serão adotadas ao longo do caminho investigativo, a noção de discurso (FOUCAULT, 2009; 2010a; 2010b; 2010c), de política da diferença (HALL, 2001), de entre-

lugares (BHABHA, 2013), de hibridização (CANCLINI, 2013) e de tradução cultural (BHABHA, 2013), conceitos esses que nos permitem examinar os enunciados, as práticas culturais e as relações de poder no contexto escolar.

Desse conjunto, destacamos que a noção de discurso se constitui como instrumento principal para a operacionalização e tessitura do nosso objeto investigativo. Os discursos (mormente os políticos e os pedagógicos) constituirão, dessa maneira, o *corpus* de saber-poder que possibilitará evidenciar as configurações, as transgressões e as hibridizações entre Educação Especial e Educação do Campo.

Nessa direção, tomamos a noção de **discurso** como:

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2010b, p. 136-137).

Diante desta teorização, salientamos o domínio arqueológico e o domínio genealógico do discurso: o primeiro pode ser expresso na pergunta “que posso saber?”, ao passo que o segundo articula-se à questão “o que posso fazer [dizer]?” (DELEUZE, 2011).

Em seu domínio arqueológico, o discurso pode ser compreendido como um conjunto de enunciados que se agrupam numa mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2010b). Assim, a unidade elementar do discurso é o enunciado, que, contudo, “não está solto no mundo, mas está ligado a – e mais ou menos validado por – outros enunciados, numa série discursiva que institui um regime de verdade, fora do qual nada tem sentido” (VEIGA-NETO, 2004, p. 41).

Por conseguinte, mais que uma unidade, o enunciado é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [os discursos] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2010b, p. 98). Esta função enunciativa é estabelecida por quatro elementos: um referente (referência a algo que identificamos); um sujeito (alguém que pode efetivamente afirmar algo); um domínio associado (o fato de o enunciado não existir isolado); e uma existência material (coisas ditas, escritas, gravadas e passíveis de reprodução ou repetição) (FOUCAULT, 2010b).

Em seu domínio genealógico, o discurso é tido como “um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2010c, p. 253), funcionando, assim, “como jogos (games), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e

de esquivar, como também de luta” (FOUCAULT, 2009, p. 9). Logo, os discursos são produzidos pelas e produzem relações de poder, a partir do controle do que pode ser dito e o que não pode, do que pode ser reproduzido e do que deve ser interdito, dos que são (i)legitimados a enunciar e das circunstâncias (in)adequadas para a enunciação.

Sintetizando, o domínio arqueológico concentra-se nas chamadas **práticas discursivas**, naquilo que foi dito, escrito e gravado, destacando pistas sobre o exercício, as condições, as regras que controlam e o campo em que se realizam a função enunciativa. Por sua vez, o domínio genealógico enfatiza as denominadas **práticas não discursivas**, atreladas às relações de poder, às instituições, às práticas sociais e pedagógicas, àquilo que não é dito, que sujeitam indivíduos e populações às técnicas disciplinares e biorreguladoras.

Considerando que o “discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro” (FOUCAULT, 2009, p. 9), advertimos que o discursivo e o não discursivo implicam-se mutuamente na construção artesanal do nosso objetivo investigativo, de modo a possibilitar a identificação dos enunciados, agrupá-los, relacioná-los, pô-los em séries lógicas, agrupá-los e analisá-los no interior das práticas sociais, mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos e de saberes.

Importa-nos, portanto, a problematização do jogo de relações do dito e do não dito para compreendermos a rede diferenciada e contingente de poderes e saberes que produzem a interface da Educação Especial e da Educação do Campo. Nesse exercício analítico, entendemos por problematização o “conjunto de práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2010d, p. 242). Assim, a problematização implica um movimento de questionamento da forma pela qual a interface, objeto do nosso pensamento, circula nas políticas educacionais (nível macro) e no cotidiano escolar (nível micro), dentro dos regimes de verdade da Educação Especial e da Educação do Campo.

Nas palavras de Fischer (2013, p. 126), “poderíamos dizer que, em toda a obra de Foucault, a problematização sobre os discursos (e os saberes) está no centro, assim como a problematização que trata das relações de poder e o debate sobre diferentes modos de constituição do sujeito”.

Nessa direção, os discursos sobre o direito à educação diferenciada dos sujeitos da Educação Especial e da Educação do Campo podem ser analisados, a partir de Foucault (2010e), como “lutas transversais”, que se cruzam e se intercalam, que questionam o “estatuto

do indivíduo” (por um lado, afirmam o direito de ser diferente; por outro, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros), lutas contra os privilégios do conhecimento, finalmente, lutas que “giram em torno da questão: quem somos nós?” (FOUCAULT, 2010e, p. 278).

Para pensarmos sobre esta questão, Hall (2011) adverte que as identidades modernas, que no passado forneciam sólidas localizações dos indivíduos sociais, estão sendo descentradas, deslocadas ou fragmentadas. Desta forma,

[...] Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2011, p. 9).

Por sua vez, Bhabha (2013, p. 20) destaca a “necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”. Trata-se de pensar em identidades, hibridação cultural e o ser humano nos entre-lugares da Educação Especial – Educação do Campo. Portanto, para pensarmos nas identidades dos alunos da Educação Especial e da Educação do Campo é preciso superar as identidades fixas, binárias, já que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2011, p. 22). Este processo é descrito por Hall (2011) como mudança de uma política de identidade para uma **política da diferença**, que oportuniza o sujeito a assumir diferentes identidades em diferentes momentos, para reivindicar determinados direitos, espaços políticos e possibilidades enunciativas.

Conforme Bhabha (2013, p. 20), “é na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas [...], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados”. Entretanto, vale salientar, que a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, e no caso da educação de pessoas com deficiência que vivem o campo, “é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 2013, p. 21).

Nesse sentido, a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo pode ser compreendida como processo de **hibridização** (CANCLINI, 2013). Entende-se por **hibridização** os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2013, p. XIX). Assim, diante da possibilidade de emergência de uma política da diferença (HALL, 2011), a articulação entre Educação Especial e Educação do Campo pode ser desafiada a atender, simultaneamente, “às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 103).

Canclini (2013, p. XVIII) adverte que “hibridização não é sinônimo de fusão sem contradições”. Ainda, Bhabha (2013, p. 20) elucida que, neste **entre-lugares**, o intercâmbio entre Educação Especial e Educação do Campo – com seus valores, significados e prioridades – pode “ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável”. Neste ponto, reiteram-se os desafios já anunciados de se trabalhar com a interface destas duas modalidades educacionais. Desafios que nos motiva a ir além, “abrir fendas” (JESUS; ANJOS, 2012), descortinar as outras possibilidades e tecer rotas alternativas.

Assim, para atuar neste interstício social e cultural, ou seja, para construir possibilidades na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, são necessários diálogos, negociações e **traduções culturais** (BHABHA, 2013). Para Santos (2007, p. 39), a tradução é um procedimento intercultural e intersocial: “é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização”. De acordo com Bhabha (2013, p. 360, grifos do autor), “a tradução cultural dessacraliza as pressuposições transparentes da supremacia cultural e, nesse próprio ato, exige uma especificidade contextual, uma diferenciação histórica *no interior* das posições minoritárias”.

Em síntese, ao situarmo-nos epistemologicamente na perspectiva pós-crítica, assumimos uma postura investigativa de suspeita e recusa das verdades cristalizadas e dos sistemas estáticos, prontos e definitivos. Consideramos, por conseguinte, que o conhecimento é uma invenção geograficamente localizada e historicamente datada, forjado nas relações de luta e poder.

Por isso, elegemos, nesse processo, os Estudos Foucaultianos e os Estudos Culturais para a construção teórico-metodológica do nosso objeto não por considerá-los como epistemologicamente superiores ou sistematicamente capazes de dar conta de toda a realidade

social. Longe disso, seus conceitos serão tomados como ferramentas para problematizar o dispositivo político-pedagógico da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo e, assim, inventar outras possibilidades discursivas e não discursivas contingenciais e estabelecidas sob o signo da incompletude.

Diante da caixa de ferramentas apresentadas, a investigação da “articulação” (juntamente com a “desarticulação” e “rearticulação”) entre a Educação Especial e a Educação do Campo implica na descrição de um “processo contínuo de separação, realinhamento e recombinação de discursos, grupos sociais, interesses políticos e estruturas de poder, numa sociedade”, bem como na descrição dos “processos discursivos pelos quais os objetos e identidades são formadas ou pelos quais se lhe atribuem significados” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 19-20).

Delineamento do Objeto de Investigação

Considerando os efeitos produzidos pelo nosso referencial teórico-metodológico nas formas de conceber um objeto e de tratá-lo, elencamos o seguinte **problema de pesquisa**: como se dá o processo de hibridização entre Educação Especial e Educação do Campo na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS?

Esta questão desemboca em outras inquietações: de que maneira os discursos sobre a interface Educação Especial – Educação do Campo têm circulado nas políticas educacionais brasileiras, no contexto da educação inclusiva? Como o dito e o não dito configuram a interface Educação Especial – Educação do Campo no cotidiano escolar?

A partir destas indagações, definimos o objetivo geral e os objetivos específicos da nossa investigação:

Objetivo Geral: analisar as práticas discursivas e não discursivas de articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

Objetivos Específicos:

- a) Escavar os dispositivos da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades no cenário educacional brasileiro, a partir da perspectiva da educação inclusiva;
- b) Descrever as configurações da Educação Especial e da Educação do Campo na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS;
- c) Caracterizar os sujeitos discentes e as escolas do campo e delinear os espaços e tempos da Educação Especial e da Educação do Campo em Paranaíba/MS;
- d) Problematizar os discursos na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, no contexto investigado.

Caminhos Investigativos

O caminho percorrido por esta investigação envolveu a adoção provisória e a renúncia titubeada de variadas tipologias de pesquisa. Envolveu também momentos de reflexão crítica e de busca de diálogo entre teoria e empiria para que outros elementos, outras intencionalidades, outras finalidades e outras estratégias fossem incorporados à proposta inicial.

Durante os primeiros passos, várias setas foram aparecendo enquanto possibilidades de atingir o alvo desejado. Muitas rotas, já traçadas por viajantes experientes, mostraram-se bastante seguras, profícuas e legítimas; outras nos atraíam mais pela beleza da paisagem e pelos atalhos e desvios.

Com a retomada de nossa base epistemológica, tomamos com Foucault, num mesmo cálice, uma dose de champagne e de ansiolíticos e iniciamos um passeio pelo deserto: “paisagem ora desoladora, ora magnífica, na qual nenhuma trilha se desenha a não ser aquela que o próprio caminhante cunha com seus passos; lugar sem lugar onde nada permanece”. No deserto não há conforto, nem redenção: apenas tensão, perigos e desafios renovados (ARAÚJO, 2008).

Neste momento, a exortação dos Estudos Culturais de que o método é construído no processo passou a fazer sentido e ganhar materialidade. Em outras palavras, adotando a linguagem do poeta espanhol Antonio Machado, passamos a entender que “o caminho se faz ao caminhar”.

Isso porque os Estudos Culturais concebem tanto seus métodos e objetos de estudo de forma contextualizada no tempo e espaço e relacionados aos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013). Os caminhos investigativos construídos por esta perspectiva permitem uma maior liberdade ao pesquisador, assemelhando-se a uma *bricolage*, diante de possibilidades de pesquisas inesperadas, inimaginadas, ou, até mesmo não solicitadas (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013).

Nesse processo, nossas pegadas na areia foram se aproximando de alguns indícios, pistas e possibilidades da **pesquisa etnográfica**. A etnografia é considerada uma modalidade de pesquisa que surge da antropologia cultural e da sociologia qualitativa, inscrevendo-se na seara da metodologia qualitativa. No âmbito da educação, a etnografia tem sido utilizada, predominantemente, com a finalidade de compreender “de dentro” os fenômenos educacionais, a partir da percepção, da atribuição de significado e da opinião dos “atores” que os vivenciam (ESTEBAN, 2010).

Conforme Esteban (2010, p. 163-164),

[...] A etnografia educacional contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita às pessoas responsáveis pela política educacional e aos profissionais da educação um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações, assim como a tomada de decisões.

Em razão disso, compreendemos que a etnografia poderia auxiliar quanto: a) a investigação do objeto complexo que é a interface, a partir do olhar “de dentro”, do “local da cultura” (BHABHA, 2013); b) a produção de um conhecimento contextual e sensível, por meio dos discursos dos “agentes da prática” educativa; c) a provocação de outros olhares, arranjos e possibilidades acerca do objeto investigado.

Além disso, entendemos que o uso da etnografia poderia ser útil na tarefa de integrar a constituição do nosso objeto e a perspectiva teórico-metodológica que nos inspira (ROCKWELL, 1989). Nessa direção, Rockwell (1989, p. 32) insiste que a etnografia seja tomada como “um ‘enfoque’ ou uma ‘perspectiva’, algo que articula o método e a teoria, mas que não esgota os problemas nem de um nem do outro”. Isso porque, nas pesquisas etnográficas “encontram-se, implícita ou explicitamente, conceituações do objeto de estudo que definem qual das múltiplas descrições ‘possíveis’ da realidade estudada se deva fazer” (ROCKWELL, 1989, p. 34).

Sobre este aspecto, prezando pela coerência teórico-metodológica desta tese, indicamos, a partir de Veiga-Neto (2004), a forte tendência dos Estudos Culturais à etnografia, com destaque aos estudos que envolvem grupos minoritários e novos jogos de poder pelos quais se estabelecem identidades, significados sociais e culturais.

Ainda, Rockwell (1989) aponta que a “nova etnografia” pode ser potente para enfatizar certos aspectos da cultura escolar, tais como: a categorização específica que os professores fazem dos alunos em diferentes situações escolares; a demonstração de diferenças cognoscitivas⁶ entre os alunos provenientes de grupos específicos e as categorias e expectativas dos professores.

Desta feita, adotar a etnografia como caminho investigativo da nossa pesquisa pode ser eficaz para o tratamento das especificidades de escolarização dos sujeitos com deficiência/sujeitos do campo, a partir de discursos dos profissionais da educação sobre: a) as múltiplas identidades que são assumidas no contexto escolar; b) as percepções das diferenças e necessidades dos alunos; c) as relações de saber-poder estabelecidas entre Educação Especial – Educação do Campo no cotidiano escolar.

Diante desses subsídios, evidenciamos que “a pesquisa etnográfica permite um processo de construção teórica simultânea à pesquisa empírica” (ROCKWELL, 1989, p. 35). Neste modo aberto e artesanal de se fazer pesquisa, a etnografia fomenta a atenção às interações sociais em situações cotidianas e contextuais, indicando o cuidado e a “sensibilidade para com a linguagem e as concepções dos sujeitos estudados” (ROCKWELL, 1989, p. 38).

Para tanto,

[...] a etnografia requer uma unidade delimitada no tempo e no espaço, podendo o etnógrafo observar e documentar diretamente situações e processos concretos. A etnografia propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar. Por isso, a comunidade, a escola ou, quando muito, o bairro e a microrregião são o universo natural da pesquisa etnográfica (ROCKWELL, 1989, p. 45)

Ao priorizarmos em nossa investigação o microcontexto em detrimento do macro, acenamos a um dos limites da nossa opção metodológica. Entretanto, acreditamos que, num estudo etnográfico, não é o tamanho da unidade espacial que define os limites teóricos da pesquisa, já que as possibilidades de constituição do objeto e de produção do conhecimento

⁶ Conforme Rockwell (1989, p. 40), a competência cognoscitiva compreende “aquilo que uma pessoa tem de saber ou crer para poder participar de determinado grupo social”.

são dadas “pela construção teórica dos conceitos utilizados na análise dos dados” (ROCKWELL, 1989, p. 45).

Por fim, vale dizer que acatamos a sugestão de Veiga-Neto (2004, p. 49) de combinar as “ferramentas de análise foucaultiana do discurso com os avanços da vertente etnográfica dos Estudos Culturais” para o tratamento do nosso objeto de estudo. Dessa maneira, na sequência, apresentaremos algumas fendas por nós abertas para transitar nos sinuosos terrenos de investigações sobre a interface Educação Especial – Educação do Campo.

Nessa caminhada, considerando os discursos como o *corpus* da nossa tese, buscamos construir uma **rede discursiva**, compreendida aqui enquanto um artefato metodológico para captura de práticas discursivas e não discursivas acerca do objeto eleito para a investigação. A constituição dessa rede parte da noção de que os discursos “são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2010b, p. 55).

Para tanto, o engendramento dessa rede discursiva foi possível a partir da eleição de determinado cenário enunciativo, da participação de sujeitos enunciadores e de dispositivos de captura e análise dos discursos.

O **cenário enunciativo** deste estudo etnográfico compreende a rede municipal de ensino de Paranaíba/MS. Salientamos que a realização da pesquisa empírica foi autorizada expressamente pela Secretaria Municipal de Educação, em julho de 2016 (ANEXO A). Neste cenário, focalizamos como cenas enunciativas as três escolas do campo, doravante denominadas, por procedimentos éticos, como Escolas A, B e C. Conforme a Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) de Paranaíba/MS n. 004/2012, estas escolas oferecem somente a Educação Infantil (pré-escola) e o Ensino Fundamental (Ciclos I e II).

As três escolas municipais do campo de Paranaíba/MS organizam-se pelo regime de alternância regular de períodos de estudos, configurado na disposição de dois “tempos”: tempo-escola e tempo-comunidade – o primeiro compreende o processo formal de ensino-aprendizagem que envolve professores e alunos no ambiente escolar; o segundo direciona, de um lado, os alunos para realização de atividades pedagógicas e de vivências cotidianas no meio onde residem e, de outro lado, os professores/gestores para cumprimento de cursos de formação continuada.

A seguir, as Escolas A, B e C serão brevemente caracterizadas no Quadro 2. A descrição mais profunda destas instituições de ensino será realizada no capítulo 3 deste trabalho.

Quadro 2. Caracterização das Escolas do Campo do Município de Paranaíba/MS

Escola	Escola A	Escola B	Escola C
Etapas da Educação Básica ofertadas	Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental (I e II)	Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental (I e II)	Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental (I e II)
Localização	Distrito Tamandaré, a 96 km da sede do município	Distrito Raimundo, a 35 km da sede do município	Distrito São João do Aporé, a 74 km da sede do município
Quantidade de professores	17	16	13
Quantidade de gestores	2	3	2
Demais profissionais⁷	16	17	12
Quantidade total de alunos	149	128	120

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto às instituições (2016)

Os **sujeitos enunciadore**s compreendem um grupo de profissionais da rede municipal de ensino de Paranaíba/MS que atuam junto às escolas do campo. No que tange à captação desses sujeitos enunciadore

s, com exceção dos professores das classes comuns das escolas do campo – que foram indicados pelos gestores de suas escolas tendo como critério o trabalho atual com alunos público-alvo da Educação Especial –, os demais profissionais envolvidos na rede discursiva foram diretamente convidados por nós, a partir do contato prévio e das informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS.

Estes sujeitos, cientes da natureza, dos objetivos, dos procedimentos e dos riscos da pesquisa, assinaram, antes da coleta de dados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES A, B, C, D e E).

Assim, neste momento, interessa-nos apresentar, no Quadro 3, quem são estes sujeitos enunciadore

s e de onde eles falam. Compreender estes aspectos do processo enunciativo nos permite analisar as posições que os sujeitos assumem diante de certo discurso, bem como as relações de saber-poder manifestadas nas cenas enunciativas.

⁷ Compreende secretários, profissionais de serviços gerais, merendeiras, monitores (profissional de apoio) e motoristas do transporte escolar rural.

Quadro 3. Perfil dos Sujeitos Enunciadores da Rede Discursiva

Posição de sujeito	Formação inicial	Formação continuada	Experiência na função atual
Coordenadora da Educação Especial	Pedagogia	Esp. em Educação e em Educação do Campo	9 anos
Coordenadora da Educação do Campo	Pedagogia	Esp. em Psicopedagogia e em Educação do Campo	4 anos
Diretor da Escola A	Pedagogia	Esp. em Educação do Campo	9 anos
Diretor da Escola B	Pedagogia	Esp. em Educação do Campo	10 anos
Diretora da Escola C	Pedagogia	Esp. em Educação do Campo	10 anos
Coordenadora Pedagógica da Escola A	Matemática	Esp. em Educação do Campo	1 ano
Coordenadora Pedagógica da Escola B – Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Pedagogia	Esp. em Gestão Escolar e em Educação do Campo	9 anos
Coordenadora Pedagógica da Escola B – Ensino Fundamental II	Química Industrial	Esp. em Gestão Escolar e em Educação do Campo	4 anos
Coordenadora Pedagógica da Escola C	Pedagogia	Esp. em Didática e em Educação do Campo	3 anos
Professora das SRMs das Escolas A e C	Matemática	Esp. em Educação Especial Inclusiva e em Psicopedagogia	3 anos
Professora da SRMs da Escola B	Pedagogia	Esp. em AEE	2 anos
Professor da classe comum da Escola A	Ciências	Esp. em Psicopedagogia e em Educação do Campo	29 anos
Professora da classe comum da Escola A	Letras e Pedagogia	Não Informado	1 ano
Professora da classe comum da Escola A	Letras	Esp. em Educação do Campo	3 anos
Professora da classe comum da Escola B	Pedagogia	Esp. em Educação do Campo	28 anos
Professora da classe comum da Escola B	Normal Superior	Esp. em Educação do Campo	30 anos
Professora da classe comum da Escola B	Pedagogia	Esp. em Educação do Campo	16 anos
Professora da classe comum da Escola B	Letras	Esp. em Gestão e Administração Escolar	2 anos
Professora da classe comum da Escola B	Matemática	Não Informado	6 meses
Professor da classe comum da Escola C	Pedagogia e História	Esp. em Educação do Campo	16 anos
Professora da classe comum da Escola C	Matemática	Esp. em Educação do Campo	3 anos
Professora da classe comum da Escola C	Letras	Não Informado	6 meses
Professora da classe comum da Escola C	Normal Superior	Esp. em Educação do Campo	17 anos
Professora da classe comum da Escola C	Letras	Esp. em Educação do Campo	6 meses

Fonte: elaborado pelo autor (2016)

Em síntese, participaram do estudo 24 sujeitos enunciadore: uma coordenadora municipal da Educação Especial; uma coordenadora municipal da Educação do Campo; sete gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) das escolas do campo; duas professoras das SRMs das escolas do campo; 13 professores das classes comuns das escolas do campo que atendem alunos público-alvo da Educação Especial.

Outro dado importante para pensarmos os enunciados levantados, é o fato de que, dos 24 sujeitos enunciadore da pesquisa, apenas dois residem na zona rural, sendo os demais residentes na zona urbana do município de Paranaíba/MS.

Os procedimentos para a captura das práticas discursivas e não discursivas sobre a interface Educação Especial – Educação do Campo nas cenas enunciativas eleitas envolveram: observação, registros fotográficos, estudo documental, entrevistas, levantamento de matrículas e questionários.

Foi realizada **observação** nas três escolas do campo que integram a rede municipal de ensino de Paranaíba/MS, tendo como foco os “locais das culturas” (BHABHA, 2013), o contexto, a estrutura e o funcionamento destas instituições. As observações das unidades escolares foram feitas durante os meses de julho e de novembro de 2016.

Durante esta mirada, fizemos alguns **registros fotográficos** com o intuito de retratar as cenas enunciativas da pesquisa. Além disso, dialogamos informalmente com funcionários das escolas, monitora de alunos com deficiência na classe comum, motoristas do transporte escolar rural, pais de alunos e moradores dos distritos, com o escopo de nos aproximarmos do contexto e do fenômeno observado.

O **estudo documental** possibilitou analisar os dispositivos elaborados pelo Conselho Municipal de Educação de Paranaíba/MS para as áreas de Educação Especial (PARANAÍBA, 2013; 2014a) e de Educação do Campo (PARANAÍBA, 2012a; 2012b), bem como os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das três escolas do campo (PARANAÍBA, 2014b; 2014c; 2014d). Os documentos referenciados foram obtidos em julho de 2016, na Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS e nas escolas do campo. Este procedimento forneceu elementos oficiais para se pensar os lugares da Educação Especial e da Educação do Campo no âmbito do sistema de ensino e no âmbito das unidades escolares.

Por sua vez, **entrevistas** foram realizadas com os 24 sujeitos enunciadore da pesquisa, tendo como base pontos de discussão sobre a Educação Especial e a Educação do Campo (APÊNDICES F, G, H, I e J). Salientamos que os pontos de discussão das entrevistas

foram avaliados pelos pesquisadores e membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFGD.

Levando em consideração as relações de saber-poder, optamos por realizar entrevistas individuais e/ou coletivas, em função do *status* e das posições que os sujeitos enunciativos ocupam na dinâmica da rede municipal de ensino de Paranaíba/MS. Para tanto, foram feitas entrevistas individuais com a coordenadora da Educação Especial, a coordenadora da Educação do Campo, com a professora das SRMs das Escolas A e C e com a professora da SRMs da Escola B. Também realizamos seis entrevistas coletivas, agrupando os seguintes sujeitos: gestores da Escola A (diretor e coordenadora pedagógica); gestores da Escola B (diretor, coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II); gestores da Escola C (diretora e coordenadora pedagógica); três professores das classes comuns da Escola A; cinco professores das classes comuns da Escola B; cinco professores das classes comuns da Escola C.

As entrevistas foram realizadas em dois blocos. O primeiro bloco de entrevistas ocorreu no mês de julho de 2016 com as coordenadoras da Educação Especial e da Educação do Campo, na sala da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS. No segundo bloco, realizado no mês de agosto de 2016, retomamos as entrevistas com as coordenadoras das áreas aludidas e realizamos este procedimento com os gestores escolares, professoras das SRMs e professores das classes comuns das escolas do campo, nos espaços físicos de duas escolas municipais urbanas, durante o momento de planejamento coletivo destes profissionais. Por fim, no mês de novembro de 2016, para adensamento de alguns aspectos, novas entrevistas foram feitas com as professoras das SRMs e com os professores das classes comuns, no contexto das próprias escolas do campo.

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas, passando pelo processo de textualização para retirada de expressões próprias da linguagem oral. Consideramos as entrevistas como “eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam [...] no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Não podemos nos abster das tramas de poder-saber que permeiam a relação sujeitos pesquisadores – sujeitos enunciativos durante a realização das entrevistas. Diante desta percepção, cumpre-nos tomar a análise foucaultiana de que “o sujeito do discurso não é uma

pessoa, alguém que diz alguma coisa; trata-se antes de uma posição que alguém assume, diante de um certo discurso” (FISCHER, 2013, p. 134). Nesse sentido, é preciso destacar os processos de reprodução do **diz-se** oficial, de interdição dos enunciados perigosos à ordem do discurso vigente e as posições de sujeito no ato enunciativo.

Além dos procedimentos já indicados, no mês de agosto de 2016, colocando em suspeição os indicadores oficiais, realizamos um **levantamento de matrículas** dos alunos da Educação Especial e dos alunos que frequentam o AEE nas SRMs das escolas urbanas e do campo, na redes pública e privada de ensino. Esta escavação de dados deu-se mediante visitas presenciais e/ou contatos telefônicos em cada uma das instituições e buscou cotejar as matrículas desse alunado nas escolas urbanas e do campo, de forma a evidenciar algumas pistas sobre a relação deficiência-campo-cidade.

Por fim, para ampliar a análise dessa trama discursiva, fizemos uso de dados obtidos por meio de **Questionário Socioeconômico** (ANEXO B), elaborado pelos gestores das três escolas do campo e pela Coordenação Municipal da Educação do Campo de Paranaíba/MS com vistas à caracterização do perfil do corpo discente. Os familiares dos alunos das escolas do campo responderam este instrumento, composto de 39 questões abertas e fechadas, permitindo o levantamento de alguns dados sociais e econômicos sobre estes sujeitos do campo. Durante os momentos de observação realizados nas escolas do campo, tivemos acesso às respostas de 218 questionários: 105 da Escola A, 56 da Escola B e 57 da Escola C.

O Quadro 4, sintetiza os delineamentos da rede discursiva constituída para coleta das práticas discursivas e não discursivas da interface Educação Especial – Educação do Campo em Paranaíba/MS.

Quadro 4. Delineamentos da Rede Discursiva

Etapas	Procedimentos
1	Levantamento dos ditos e escritos sobre interface Educação Especial e Educação do Campo
2	Autorização de realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS
3	Observação nas escolas do campo
4	Estudo documental (documentos do Conselho Municipal de Educação sobre Educação Especial e Educação do Campo e PPP das escolas do campo)
5	Entrevistas com as coordenadoras municipais da Educação Especial e da Educação do Campo de Paranaíba/MS, com os gestores escolares das escolas do campo (diretores e coordenadores pedagógicos), com as professoras das SRMs das escolas do campo e com os professores das classes comuns das escolas do campo que atendem alunos da Educação Especial.
6	Levantamento empírico de dados de matrículas dos alunos da Educação Especial e dos alunos que frequentam o AEE nas SRMs das escolas urbanas e do campo, públicas e privadas.
7	Acesso às respostas do questionário sobre o perfil socioeconômico dos alunos do campo, elaborado pela coordenação da Educação do Campo e pelos gestores das escolas do campo.

Fonte: elaborado pelo autor (2016)

Para a análise dos dados obtidos por meio da rede discursiva, nos valeremos da **análise do discurso** de inspiração foucaultiana. Tal proposta de análise do discurso não tenta encontrar as intencionalidades ocultas do sujeito falante nem busca encontrar uma origem de determinado discurso; ao contrário, parte do discurso “tal qual ele é”, examinando “as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e no qual o poder funciona” (FOUCAULT, 2010c, p. 253). Nessa direção, em Foucault a análise do discurso é inseparável das relações de poder.

Na analítica foucaultiana, tem-se que o poder é capilar, relacional, microfísico e está pulverizado em toda a sociedade (FOUCAULT, 2010f). Nesse aspecto, esta perspectiva nos estimula a trabalhar, para além do discurso oficial acerca da interface Educação Especial – Educação do Campo, com os “outros” e variados discursos sobre o tema que circulam, permeiam e atravessam o “chão da escola”.

Para Foucault, a análise do discurso dá-se no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Neste sentido, cabe salientar que

[...] o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); **ao falarmos das coisas, nós a**

constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais que uma representação do mundo; eles produzem o mundo (VEIGA-NETO, 2007, p. 31, grifos nossos).

Assim, considerando que as coisas ditas são amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo, “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198-199). Trata-se, portanto, “de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições’ de existência do discurso” (SALES, 2014, p. 127).

Nesse sentido, tomamos o discurso como uma prática social que se produz e gera efeitos em razão das relações de poder e saber, e, nesse processo, buscamos analisar os elementos enunciáveis (práticas discursivas) e os elementos visíveis (práticas não discursivas) (VEIGA-NETO, 2007).

No processo de análise, procuramos nos atentar às práticas discursivas e não discursivas relacionadas: à política e gestão da Educação Especial e da Educação do Campo na rede investigada; às propostas pedagógicas das escolas do campo; à organização do tempo-espaço da Educação Especial e da Educação do Campo; às peculiaridades socioculturais e às necessidades específicas dos sujeitos discentes.

Por fim, cumpre enunciar que este modo de tratar os discursos não se configura como um “porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 33). O que conseguimos, no máximo, é nos amarrar, durante a travessia, às superfícies e aí construirmos “uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior que a outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras” (VEIGA-NETO, 2007, p. 33).

É nesta análise de superfície do discurso (não superficial!), que almejamos tecer nexos entre o dito e o não dito, sinalizando fragmentos, evidências, pistas, regularidades, deslocamentos e interdições com vistas à problematização da interface Educação Especial – Educação do Campo, no cenário da educação inclusiva.

Organização da Tese

Após a realização da rede discursiva e a análise dos discursos, organizamos a tese em três capítulos.

O capítulo 1, intitulado **Para Além das Políticas da Diversidade: os “entre-lugares” da Educação Especial e da Educação do Campo**, trata, inicialmente, a Educação Especial e a Educação do Campo como estratégias de normalização do sujeito “deficiente” e do sujeito “rural”. Em seguida, analisa os dispositivos da Educação Especial e da Educação do Campo no conjunto das políticas educacionais da diversidade, evidenciando o essencialismo com que estas tratam seus públicos-alvo, para, ao final do capítulo, problematizar a interface entre ambas as modalidades educacionais, acenando para a emergência da constituição de políticas das diferenças.

O capítulo 2, denominado **Configurações da Educação Especial e da Educação do Campo em Paranaíba/MS**, apresenta o cenário investigado, contextualiza a Educação Especial e a Educação do Campo por meio de indicadores socioeducacionais e destaca aspectos específicos da política e gestão municipal destas modalidades educacionais.

O capítulo 3, chamado de **Sujeitos, Espaços e Tempos da Educação Especial e da Educação do Campo em Paranaíba/MS**, caracteriza os sujeitos discentes e as cenas enunciativas das três escolas do campo compreendidas pelo estudo, delineando, neste contexto, a organização dos tempos e dos espaços da Educação Especial e da Educação do Campo. Ainda, a partir do estabelecimento pontos nodais, problematiza o processo de hibridização Educação Especial – Educação do Campo e de produção das diferenças nos sujeitos discentes.

CAPÍTULO 1

PARA ALÉM DAS POLÍTICAS DA DIVERSIDADE: OS “ENTRE-LUGARES” DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educação Especial e Educação do Campo constituem-se em imbricadas práticas discursivas e não discursivas que atuam na formação de determinados sujeitos. Sujeitos demarcados num processo de diferenciação operacionalizado a partir da instituição arbitrária da norma e de suas conseqüentes estratégias de normalização. Nesse sentido, a marcação da diferença do sujeito “deficiente” e do sujeito “rural”, numa lógica binária e essencialista, é componente chave para que se estabeleça um processo de normalização.

Essas estratégias de poder articulam-se aos saberes pedagógicos da educação do sujeito “deficiente” e da educação do sujeito “rural”, constituindo, no tempo-espaço, “regimes de verdade” que direcionam, discursivamente, os processos formativos e o estabelecimento de significações acerca do “por que”, do “como” e de “onde” esses sujeitos devem ser educados.

Enfatizamos, neste capítulo, os discursos que operaram/operam como verdadeiros na educação do sujeito “deficiente” (institucionalização, integração e inclusão) e na educação do sujeito “rural” (educação rural e educação no/do campo), de modo a evidenciar como estes se cruzam, por vezes, se repelem e se excluem no processo de normalização destes sujeitos, produzindo significados, legitimando ou interditando certos enunciados.

Na sequência, apresentamos os dispositivos e as tendências atuais da Educação Especial e da Educação do Campo, que colocam em pauta identidades que requerem um processo específico e diferenciado de educação. Nesse jogo político pelo alcance do direito à educação, as identidades e as diferenças dos sujeitos da Educação Especial e da Educação do Campo acabam sendo essencializadas e cristalizadas, ora biologicamente ora culturalmente, e, dessa maneira, sendo contempladas no conjunto das políticas da diversidade.

Tais políticas tendem a naturalizar os sujeitos “deficientes” e os sujeitos “rurais”, fomentando representações político-pedagógicas estáticas sobre os mesmos. Diante desta situação, os dispositivos da diversidade contentam-se em celebrar as diferenças desses sujeitos, aos quais, tidos como exóticos, são destinadas apenas recomendações pedagógicas de respeito e tolerância (SILVA, T., 2014).

A partir deste cenário, entendemos que as relações estabelecidas nos entre-lugares da Educação Especial e da Educação do Campo precisam ir além das políticas da diversidade, de modo a questionar as relações de poder que produzem as diferenças e permitir o “cruzamento

de fronteiras” que demarcam, artificialmente, os limites entre os territórios das diferentes identidades (SILVA, T., 2014). Em outras palavras, é preciso avançar de uma política da diversidade para uma política das diferenças.

1.1. Educação Especial e Educação do Campo: estratégias de normalização do sujeito “deficiente” e do sujeito “rural”

Educação? Educações. Com esta pergunta-afirmação, Brandão (2013) enuncia que somos capturados, continuamente (de modo informal, não formal ou formal), pela educação – sendo que dela não conseguimos escapar. Ademais, as variadas formas assumidas pela educação, situadas no tempo-espaço, indicam o ideal de sujeito a ser formado, em consonância com os interesses e expectativas sociais.

Diante disso, entendemos a educação como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que atuam, contingencialmente, no processo de constituição dos sujeitos. Isso porque “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2010a, p. 44).

Nesse sentido, temos que a Educação Especial e a Educação do Campo são dispositivos de saberes-poderes que funcionam como instrumentos para que os seus sujeitos-alvo tenham acesso aos discursos necessários para a performance na vida social e, simultaneamente, como tecnologias de esquadramento, conhecimento e controle, bem como de produção, formação e constituição de sujeitos específicos.

Assim, consideramos a Educação Especial e a Educação do Campo, ressalvadas suas especificidades, como tramas de saberes, poderes e sujeitos. Saberes produzidos por teorias, práticas pedagógicas, estratégias, procedimentos e metodologias de ensino. Poderes que atravessam desde a elaboração das políticas educacionais até o governmentação dos sujeitos docentes e discentes no cotidiano escolar. Sujeitos que são efeitos dos saberes e poderes aos quais são submetidos ou das resistências e contracondutas empreendidas nas práticas de si.

Importa-nos, neste momento, a título de contextualização do objeto, pinçar alguns discursos sobre a educação dos sujeitos “deficientes” e a educação dos sujeitos “rurais”, com vistas a evidenciar alguns deslocamentos político-pedagógicos nos processos de normalização desses sujeitos.

Em face desta empreitada, precisamos, de antemão, fazer alguns esclarecimentos: a) não pretendemos aqui realizar uma análise historiográfica da educação do sujeito “deficiente” e da educação do sujeito “rural”, mas apresentar os principais “regimes de verdade” que giraram/giram em torno dessas propostas educativas; b) o uso das expressões “deficiente” e “rural” é intencional e demarca nossa denúncia aos processos marginais, periféricos e essencialistas de constituição desses sujeitos, que, de maneira binária, os colocaram como sendo o avesso do sujeito “eficiente” e “urbano”, e, portanto, como alvo de práticas de normalização.

Conforme Foucault (2010g), a norma se estabelece como regra de conduta, como princípio de conformidade, como pretensão de poder. De um lado, a norma converte-se num critério de divisão dos sujeitos: aqueles que se enquadram e aqueles que não se enquadram na norma, em outras palavras, o normal e o anormal.

Assim, para Foucault (2010h, p. 176), a norma: a) relaciona os atos, os desempenhos, os comportamentos dos sujeitos a um domínio, “que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir”; b) diferencia os sujeitos com base nesse domínio, nessa regra; c) mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor as capacidades dos sujeitos; d) faz funcionar, a partir da valorização das condutas, uma conformidade a ser alcançada, buscando, assim, homogeneizar os comportamentos dos sujeitos; e) traça “o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal”. Portanto, a norma “compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza (sic), exclui” (FOUCAULT, 2010h, p. 176).

Nesses jogos de diferenciação, os sujeitos “deficientes” e os sujeitos “rurais” são alocados como sujeitos anormais, que desviam do modelo mercadológico da eficiência e civilizado do urbano, e, portanto, têm suas capacidades inferiorizadas, suas condições de existência marginalizadas e seus comportamentos estereotipados.

Para Fleuri (2006, p. 498), o estereótipo “indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais”. Dessa maneira, o estereótipo “funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro” e, dessa forma, “constitui imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade” (FLEURI, 2006, p. 498). Nesse processo, os sujeitos tendem a ser considerados como fixos, imutáveis e estáveis, sendo, portanto, passíveis de técnicas de normalização.

Dessa maneira, a lógica moderna binária é operacionalizada tomando o sujeito “eficiente” e “urbano” para elaboração arbitrária da norma e, a partir daí, criar as anomalias do sistema, nomeando-as, esquadrinhando-as, controlando-as e regulando-as no conjunto das normalidades. Isso porque, como nos ensina Foucault (2008b, p. 83), “o normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório”.

Além de distinguir o normal do anormal, é preciso ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, sendo que “a operação da normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem uma em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008b, p. 83).

Por conseguinte, a dinâmica da normalização se dá em procedimentos de exclusão-inclusão: categorizam-se sujeitos como normais e anormais (“deficientes” e “eficientes” e “rurais” e “urbanos”), fixando-lhes imagens sectarizadas, absolutizadas e reducionistas que são significadas nas políticas das diversidades tendentes a promover as relações sociais e a integração entre os sujeitos, naturalizando as diferenças e corrigindo os desníveis nas fronteiras da normalidade.

Em sua operacionalização, a normalização entrecruza tecnologias disciplinares e tecnologias biopolíticas (FOUCAULT, 2008b; 2010i). As tecnologias disciplinares são centradas no corpo do indivíduo e atuam por meio de atividades de treinamento, de vigilância, de distribuição dos espaços e de controle do tempo, desenvolvidas principalmente no âmbito das instituições. As tecnologias biopolíticas focalizam as populações e as massas humanas, conhecendo-as e regulando-as mediante o uso de precisões, de números, de estimativas estatísticas, de recenseamentos, de medições globais no conjunto do aparato estatal.

Sintetizando, conforme Foucault (2010i, p. 210), temos duas séries que se articulam no processo de normalização: “a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado”. De um lado, a organodisciplina da instituição manipula o corpo do indivíduo de modo a torná-lo útil economicamente e dócil politicamente. De outro lado, a biorregulamentação pelo Estado que agrupa os efeitos de massa próprios de uma população, procurando controlar a ocorrência e a probabilidade de eventos fortuitos e compensar seus efeitos.

Dito isto, entendemos que as estratégias para educar o sujeito “deficiente” e o sujeito “rural” funcionaram/funcionam como processos disciplinadores e biorregulamentadores e

instituem regimes de verdade⁸ que acolhem determinados discursos e desprezam outros, fazendo-os funcionar como verdadeiros ou falsos nas dinâmicas sociais, políticas e pedagógicas. Assim, reiteramos nossa concepção de

[...] que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo do saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2010h, p. 30).

Nessa diretiva, cumpre-nos, depois de termos enfatizado que o sujeito “deficiente” e o sujeito “rural” constituem-se nas relações de poder-saber, tratar dos regimes de verdade que circularam/circulam na seara da educação do sujeito “deficiente” e na educação do sujeito “rural”, evidenciando, no contexto brasileiro, alguns discursos e deslocamentos.

No que cerne à educação do sujeito “deficiente”, identificamos três regimes que funcionaram/funcionam, em dados tempos-espacos, como discursos verdadeiros: a institucionalização, a integração e a inclusão (ARANHA, 2001; MENDES, 2006; 2010a; 2010b; GLAT; BLANCO, 2009; GLAT; PLETSCH, 2011; NOZU, 2013).

A institucionalização, configurada com base no discurso médico da deficiência⁹, foi a primeira estratégia educativa de atenção ao sujeito “deficiente”, sendo que as primeiras instituições destinadas a este fim foram criadas por volta do século XVII, no bojo de outras instituições ocidentais tais como as prisões, os hospitais, as fábricas, os manicômios (ARANHA, 2001). 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”.

A proposta e a dinâmica das instituições especializadas passaram a sofrer diversas e severas críticas, mormente a partir da publicação da Declaração Universal dos Direitos

⁸ Vale destacar que, para Foucault (2010f, p. 12), a verdade não é algo transcendental, ao contrário, “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder”.

⁹ No modelo médico, a deficiência é tomada tão-somente a partir de sua causa orgânico-biológica, ou seja, focaliza apenas os elementos intrínsecos ao sujeito.

Humanos no pós Segunda Guerra, que têm questionado desde a sua organização baseada na categorização, passando pela denúncia de práticas segregativas e de isolamento do convívio social e desembocando nos altos custos econômicos de sua manutenção e funcionamento.

Assim, diante da emergência de outras relações de poder-saber, outro regime de verdade passou a ser adotado na educação do sujeito “deficiente”: a integração. O enunciado o sujeito “deficiente” pode ser integrado na escola comum tornou-se “a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 21).

A proposta de integração configurava-se num “sistema de cascatas” (MENDES, 2010a), que previa o trânsito progressivo do sujeito “deficiente” de um ambiente segregado (escola especial, instituições especializadas e ambientes hospitalares), passando por um ambiente intermediário (classe especial numa escola comum), até chegar num ambiente considerado como integrador (classe comum numa escola comum).

A integração, assim como a proposta da institucionalização, concebia a deficiência a partir do discurso médico, e, portanto, direcionava a educação do sujeito “deficiente” nas escolas e classes especiais a partir de um viés de preparação, aptidão e prontidão para acessar às classes comuns. Contudo, ao fixar nos sujeitos “deficientes” a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, sem alterações nas estruturas sociais, as progressões para as classes comuns raramente aconteciam, o que ocasionava a permanência *ad aeternum* destes alunos nas escolas e classes especiais e atravancava, dessa forma, o processo integrador.

Logo, abriu-se espaço para a problematização deste *modus operandi* da educação do sujeito “deficiente”, sobretudo pela atuação dos movimentos sociais das/pelas pessoas com deficiência, que passaram a exigir participação plena e igualdade de oportunidades no acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela cultura, a partir da década de 1970¹⁰.

Nesse processo, outra concepção da deficiência passou a ganhar destaque, competindo com o discurso médico: o discurso social da deficiência¹¹. A partir dessas novas configurações de poder-saber, principalmente na década de 1990, constituiu-se o atual regime de verdade da educação do sujeito “deficiente”: a inclusão.

Ao direcionar a atenção aos elementos extrínsecos (ambientais e sociais) ao sujeito, a inclusão coloca em funcionamento o enunciado o sujeito “deficiente” deve ser incluído na

¹⁰ São proclamadas, no âmbito internacional, na década de 1970: a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental (1971), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e a Resolução da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas n. 31/123, em 1976, declarando o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

¹¹ No modelo social, a deficiência é considerada a partir de uma multiplicidade de causas, para além dos orgânico-biológicos, enfatizando os elementos sociais e ambientais, ou seja, elementos extrínsecos ao sujeito.

escola comum, delegando a esta estrutura a incumbência de eliminar as barreiras didáticas, físicas e atitudinais que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos sujeitos “deficientes”. Ademais, a inclusão emerge da confluência de discursos relacionados aos direitos humanos, à democratização do ensino e ao neoliberalismo, enunciando a construção de “uma escola para todos” que valorize as diversidades humanas.

Assim, a proposta da inclusão potencializa o processo de normalização do sujeito “deficiente”, ao promover a convergência de práticas educativas dos normais e dos anormais num mesmo espaço e equalizar, dessa forma, os diferentes níveis de normalidade.

Desta maneira, evidenciamos que os processos de normalização do sujeito “deficiente”, como num jogo de verdadeiro ou falso, deslocam-se entre espaços valorizados para a realização do ato educativo (instituição especializada – classes especiais das escolas comuns – classes comuns das escolas comuns) e entre discursos sobre a deficiência que ora responsabilizam o sujeito (discurso médico) ora a sociedade (discurso social), constituindo regimes de verdade descontínuos no processo de educação do sujeito “deficiente”.

Feitas estas considerações, passaremos à elucidação dos regimes de verdade na educação do sujeito “rural”, que, tal como a educação do sujeito “deficiente”, são configurados em arenas de imbricações político-teóricas. Um passeio pela literatura especializada (WESCHENFELDER, 2003; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011; CALDART, 2011; MUNARIM, 2011; PIRES, 2012; ANTUNES-ROCHA, 2014; PORTES; SANTOS, 2014), permite-nos apontar duas “políticas gerais da verdade” (FOUCAULT, 2010f) na educação do sujeito “rural”: a educação rural e a educação no/do campo.

A educação rural é permeada por significações ambíguas, marcadas pelo tensionamento entre o rural e o urbano, sendo que as primeiras ações de implantação de escolas no meio rural deram-se, no Brasil, no início e meados do século XX. O desenvolvimento da educação rural atrelou-se ao movimento do “ruralismo pedagógico” (PIRES, 2012; ANTUNES-ROCHA, 2014; PORTES; SANTOS, 2014), que via na educação do sujeito “rural” uma possibilidade de conter o êxodo rural das populações pobres do campo. Nesse sentido, a educação rural compreendia um conjunto de enunciados relacionados à mudança dos costumes agrícolas, vistos como atrasados, ao preparo para o trabalho no campo e à elevação da produção agrícola (PORTES; SANTOS, 2014).

Caracterizada como uma educação feita **para** o sujeito “rural” (CALDART, 2011), a educação rural foi pensada por agentes oficiais, “sem a participação da população rural, esta que, analisada sempre pelo ângulo da carência e da decadência, deveria ser guiada, pois seria

incapaz de pensar ou participar de decisões sobre o seu destino” (PORTES; SANTOS, 2014, p. 64).

Assim, a educação rural funcionou como objeto de governo dos sujeitos “rurais”, visando modernizá-los diante do processo de industrialização e progresso. Em outras palavras, conforme Weschenfelder (2003, p. 33), os enunciados sobre a educação rural são parte de uma estratégia maior – a modernização do campo – através de um objetivo estratégico: realizar a “mudança na mentalidade agrícola”.

Com o fortalecimento e a atuação dos movimentos sociais do campo, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas últimas décadas do século XX, a educação do sujeito “rural” passa a ser demarcada por outras concepções políticas, teóricas e pedagógicas que buscam, explicitamente, romper com a concepção de educação rural (MUNARIM, 2011).

No bojo dessas lutas pela constituição da hegemonia na educação do sujeito “rural”, um novo regime de verdade passa a se veicular no Movimento Por Uma Educação do Campo: a educação no/do campo – “*no*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *do*: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e à suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 149-150, grifos da autora).

O uso do termo **campo** em detrimento da palavra **rural** integra um jogo político de significações, lutas e resistências: retoma o conceito de camponês, já que seu “significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos”, enfatizando o “sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 25). Desta feita, a categoria camponês funciona como uma identidade fundacional a partir da qual derivam as demais identidades das populações rurais.

Os enunciados que constituem a educação no/do campo enfatizam, de um modo geral, sua caracterização, em oposição à educação rural, como uma educação feita **com** e **pelos** sujeitos do campo e não apenas **para** o meio rural; uma educação que possui estreita relação entre a terra, o trabalho e a produção de suas existências (CALDART, 2011; MURARIM, 2011). Ademais, salientam a valorização das diversas culturas e identidades do campo, que se agrupam numa “identidade comum: somos um só povo; somos parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação”, sendo

que a “nossa divisão em nome das diferenças somente interessa a quem nos oprime” (CALDART, 2011, p. 153-154).

A análise desses enunciados leva-nos a tecer duas considerações acerca do processo de normalização dos sujeitos “rurais”: a) a participação de representantes desses sujeitos na elaboração de uma educação no/do campo não blinda a educação escolar dos sujeitos “rurais” de ações de controle sócio-institucional e regulação estatal, apenas “potencializam transformações das próprias estruturas de relação em que se sujeitam e, ambivalentemente, se tornam sujeitos” (FLEURI, 2006, p. 513); b) se, de um lado, as múltiplas identidades dos sujeitos do campo podem desagregar a unidade do movimento de educação no/do campo na luta contra “os opressores”, por outro lado, esta multiplicidade pode dificultar o esquadramento desses sujeitos e potencializar outras formas de ser, agir e pensar, ampliando, dessa maneira, as estratégias de resistências, de contracondutas e de recusas.

Mesmo assim, ante o exposto, também apontamos deslocamentos nos regimes de verdade da educação do sujeito “rural”, que transitam de um movimento educativo **feito para** a um movimento educativo **feito com e pelos** sujeitos “rurais” e, em decorrência disso, de uma política tida como colonizadora a uma política de afirmação da diversidade, dos costumes, valores e princípios dos sujeitos do campo.

Em vista disso, neste momento, podemos tecer algumas aproximações entre os regimes de verdade vigentes na educação do sujeito “deficiente” e na educação do sujeito “rural”: tanto a inclusão como a educação no/do campo circunscrevem-se no rol das lutas sociais dos sujeitos “deficientes” e “rurais” das últimas décadas do século XX, entrando em evidência principalmente a partir da década de 1990. Além disso, ambas resultam da compreensão da educação enquanto um direito humano e a consequente busca pela universalização desse direito. Por fim, ambas configuram-se, ao delimitar seu alcance e seus sujeitos, como políticas da diversidade, veiculando afirmativamente a condição de seus destinatários.

Entretanto, precisamos problematizar que os discursos atuais da inclusão escolar e da educação no/do campo, que têm funcionado como “verdadeiros” para a educação do sujeito “deficiente” e do sujeito “rural”, não surgiram de um vazio transcendental, mas foram produzidos nas relações de poder-saber com outros discursos, estabelecendo cruzamentos, aproximações e distanciamentos.

Nesse sentido, Bueno (2008) e Mendes (2006; 2010b) têm questionado, no cenário da educação do sujeito “deficiente”, o discurso da inclusão escolar como superação do discurso

da integração. Por sua vez, Portes e Santos (2014, p. 61-62) apontam que, no contexto da educação do sujeito “rural”, as fronteiras entre o discurso da educação rural e o discurso da educação no/do campo, “na prática, são menos visíveis do que aquelas fronteiras estabelecidas pelas discussões políticas e pelos discursos e construções teóricas acerca de uma e de outra educação”.

De qualquer forma, compreendemos que a educação do sujeito “deficiente” e a educação do sujeito “rural” funcionam como mecanismos para identificar e normalizar as anomalias do sistema educacional geral. Dessa maneira, buscam tornar os sujeitos “deficientes” e “rurais” em corpos dóceis e úteis e, simultaneamente, controlar os eventos fortuitos e os riscos sociais que estas populações podem ocasionar.

Contudo, cumpre mencionarmos que, enquanto funcionamento do poder, a norma não pode ser descrita somente em termos negativos (reprime, recalca, exclui, esconde, etc.); isso porque o poder produz: objetos, rituais da verdade, saberes, sujeitos, resistências e subversões (FOUCAULT, 2010h).

Assim, nas relações de poder são produzidos os conhecimentos sobre a educação do sujeito “deficiente” e a educação do sujeito “rural”, compreendidas como estratégias de um objetivo mais amplo que é a normalização destes sujeitos.

Portanto, trataremos, na sequência, dos dispositivos que oficializam, no plano institucional e estatal, os regimes de verdade atuais da educação do sujeito “deficiente” e a educação do sujeito “rural”, que são consideradas no conjunto das políticas educacionais da diversidade¹².

Nessa conjuntura, alertamos que as políticas da diversidade estabelecem uma compreensão estereotípica, essencialista, rígida, hierarquizante, normalizadora dos sujeitos, enquadrando as identidades em unidades pré-estabelecidas e estáticas. Conforme Skliar (2002), estas políticas produzem, assim, uma diversidade que apenas se nota e com a qual se vibra, não indagando os processos discursivos e não discursivos de produção do “diferente”.

Assim, a ideia de homogeneização dos sujeitos “deficientes” e “rurais” no cenário das políticas da diversidade acaba por silenciar as múltiplas diferenças produzidas nestes e

¹² Atualmente, as políticas de Educação Especial e de Educação do Campo estão vinculadas, no aparato estatal, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). De acordo com as informações do Ministério da Educação: “o objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais” (MEC, 2016, [n.p.]).

subvertidas por estes sujeitos, invisibilizando-as e naturalizando-as sob o signo de um diverso genérico e unificador.

Os dispositivos da educação do sujeito “deficiente” e do sujeito “rural” serão apresentados a seguir, tomando como recorte temporal a Constituição Federal de 1988, tida como um acontecimento no âmbito das lutas dos movimentos sociais e, no caso que nos interessa, das políticas educacionais da diversidade, ao enfatizar que a educação é um direito de todos (Artigo 205) e que o ensino deve ser ministrado tendo como princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Artigo 206, I) (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, cabe elucidarmos que os dispositivos brasileiros apresentados a seguir integram um jogo de múltiplas relações políticas globais e locais (BALL, 2001), tendo influências, em seus processos de (re)construção e (re)interpretação do direito universal à educação, de Declarações Internacionais como a de Jontiem (Tailândia, 1990), de Salamanca (Espanha, 1994) e de Dakar (Senegal, 2000).

1.2. O Lugar da Educação Especial nos Dispositivos Educacionais Brasileiros

A Constituição Federal de 1988 trata explicitamente da educação do sujeito “deficiente” no inciso III do Artigo 208, dispondo que o Estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Desde então, conforme Mendes e Malheiro (2012), o conceito de atendimento educacional especializado vem sendo apresentado com diversos sentidos nos documentos político-normativos: ora como antônimo de Educação Especial (para demarcar a preferência de matrículas nas classes comuns em detrimento das classes e escolas especiais); ora como sinônimo de Educação Especial (como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996); ora como um serviço de apoio à escolarização na classe comum (que é o sentido que passou a predominar nos documentos a partir de meados dos anos 2000).

A LDB de 1996 trata da Educação Especial em um capítulo próprio (Capítulo V), definindo-a, em seu Artigo 58, como a “modalidade de educação escolar oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”¹³ (BRASIL, 1996).

Nozu (2013) enfatiza que o advérbio “preferencialmente”, presente nos dispositivos supracitados da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, funcionou como objeto de disputa entre os grupos de interesse, que lhe deram interpretações distintas: para alguns, o advérbio diz respeito à matrícula do público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns do ensino regular (que deve ser preferencial, mas não exclusiva!); para outros, o preferencialmente refere-se não à matrícula, mas à oferta do atendimento educacional especializado, que deve ser prestado, de preferência, nas escolas comuns do ensino regular.

Destacamos, ainda, que a LDB de 1996, dentre outras garantias, assegura, no Artigo 59, aos alunos público-alvo da Educação Especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Em que pese o cuidado do dispositivo em destacar a atenção às necessidades do alunado da Educação Especial, cumpre-nos sinalizar que necessidade educacional especial não é sinônimo de deficiência: “não é uma característica homogênea fixa, de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim [...] a *demanda de determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida*” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 26, grifos das autoras). Nesse sentido, é preciso afastar a visão estática (MAZZOTTA, 2005), ainda hegemônica na Educação Especial, que vincula diretamente o sujeito da Educação Especial às necessidades educacionais especiais. Além disso, entendemos que, além das necessidades específicas que podem resultar da condição de deficiência, a atenção a outras necessidades contextuais e socioculturais devem ser observadas no processo de escolarização desses alunos.

Ao contrário da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) suprimem o advérbio “preferencialmente” e sugerem a matrícula dos alunos da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Este documento enfatiza no Artigo 4º, inciso II, o papel da Educação Especial voltado à “busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2001).

¹³ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. Antes dessa lei, a LDB/1996 indicava que o público-alvo da Educação Especial eram os “educandos portadores de necessidades especiais”.

Novamente, é preciso tensionar a fixidez que parece se instaurar na ideia de “identidade própria” e de “reconhecimento e valorização das diferenças”: consideramos que as identidades de um sujeito são múltiplas e se intercalam de acordo com processo de enunciação; ademais, mais que reconhecer e valorizar as diferenças, elas devem ser questionadas e colocadas sob suspeita. Em tempo, cumpre observarmos, a partir do foco da nossa pesquisa, o silenciamento dessas Diretrizes quanto às escolas do campo que atendem os alunos público-alvo da Educação Especial.

Em 2008, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva materializa o regime de verdade atual na educação do sujeito “deficiente”, explicitando seu objetivo de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a).

Esta Política conceitua a Educação Especial como “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. Desta feita, demarca a atuação da Educação Especial para grupos determinados de sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a), definindo como

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a).

Cabe aqui apontarmos que a definição do público-alvo da Educação Especial fundamenta-se num essencialismo biológico, que toma o corpo desses sujeitos para definirem suas identidades. Isso porque, para Woodward (20014, p. 15), “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”.

Assim, os sujeitos da Educação Especial, quando matriculados nas classes comuns das escolas regulares, têm sido encaminhados, quase que mecanicamente e sem uma avaliação adequada da existência e da definição de suas necessidades educacionais especiais para o AEE (GLAT; PLETSCHE, 2011; NOZU, 2013). Isso ilustra, mais uma vez, as representações que são construídas, de forma fixa, sobre a condição do público-alvo da Educação Especial, direcionando-os, irremediavelmente, para o AEE.

Da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva importa-nos frisar a previsão da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, *in verbis*:

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, grifos nossos).

Diante deste dispositivo, cabe-nos questionar como tem se dado a observância das “diferenças socioculturais” na elaboração da interface Educação Especial – Educação do Campo nos projetos pedagógicos e na dinâmica do “chão da escola”. Em outras palavras, cumpre, na análise da política, verificar se a atuação da Educação Especial nas escolas do campo tem se atentado, quando da elaboração de estratégias e recursos pedagógicos, aos princípios, valores, culturas e especificidades dos alunos oriundos do campo ou se tão-somente tem reproduzido um modelo de Educação Especial “urbanocêntrico” nas escolas do campo. E, mais que isso, cabe problematizarmos como essas diferenças socioculturais têm sido produzidas nos entre-lugares que se estabelecem entre a Educação Especial e outras modalidades de educação.

Em tempo, vale destacar que o AEE – foco de atuação da atual política de Educação Especial – é definido “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011), que tem “como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a).

Para Baptista (2011, p. 70), o AEE “deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto-observar-se”.

O AEE deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização, na própria escola comum, em outra escola de ensino regular ou em centro especializado que realize tal serviço (BRASIL, 2009). Ademais, os dispositivos recomendam que este atendimento não tenha caráter substitutivo às classes comuns (BRASIL, 2008a; 2009), buscando complementar a formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar a formação dos alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). O parágrafo 2º do Artigo 2º do Decreto n. 7.611/2011 alerta que

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009) dispõem que este serviço seja ofertado prioritariamente nas SRMs – definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Sem tardar, registramos que o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) trata, em sua Meta 4, sobre a universalização para o público-alvo da Educação Especial, na faixa etária dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando um sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014b). Uma das estratégias prioritárias desta meta, acompanhando as ações governamentais da última década¹⁴ para a área da Educação Especial, acena para a relação desta modalidade de ensino com a Educação do Campo: “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014b).

Pesquisadores da área da Educação Especial (BRUNO, 2010; 2012; MENDES, 2011; BAPTISTA, 2011; MENDES; MALHEIRO, 2012; NOZU, 2013) têm apresentado críticas ao caráter redutor, simplista e instrumental do AEE ofertado no formato das SRMs.

¹⁴ No âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, desde 2007, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Ministério da Educação tem lançado editais para receber e selecionar propostas para o financiamento de salas de recursos multifuncionais do Tipo 1 e do Tipo 2, conforme as demandas das redes registradas no Censo Escolar. As salas classificadas como Tipo 1 dispõem de equipamentos, mobiliário e materiais que possibilitam o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, com exceção dos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão). As salas do Tipo 2 possuem, além dos equipamentos previstos nas do Tipo 1, recursos específicos para o atendimento dos alunos com deficiência visual, possibilitando também o atendimento dos demais sujeitos da educação especial.

Mendes e Malheiro (2012) entendem a política de AEE em SRMs como um tipo de “serviço tamanho único” que explicita uma simplificação dos serviços de apoio da Educação Especial e que não encontra, na literatura científica da área, sustentação em termos de efetividade. Por sua vez, Bruno (2012) compreende que este “modelo único” representa uma tática geral de governamentalidade que coloca em funcionamento a lógica do mercado e a instrumentalização da Educação Especial.

Recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), enfatiza, em seu Capítulo IV, o direito à educação da pessoa com deficiência, incumbindo, no Artigo 28, dentre outras responsabilidades, o poder público de: aprimorar os sistemas educacionais para garantir “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (inciso II); institucionalizar o AEE junto aos projetos pedagógicos das escolas, bem como “os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (inciso III); adotar “medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (inciso IX) (BRASIL, 2015).

De um modo geral, a Lei de Inclusão reforça as especificidades das pessoas com deficiência e indica a eliminação das barreiras e criação de estratégias para assegurar, em condições de igualdade, o gozo de direitos e a promoção da inclusão social e da cidadania da pessoa com deficiência.

A partir dos dispositivos elencados, podemos sintetizar a ordem do discurso da Educação Especial nos dispositivos educacionais brasileiros: a política em vigor, de perspectiva inclusiva, indica a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, sendo ofertado, facultativamente e no contraturno, AEE, de forma complementar e suplementar, prioritariamente nos espaços das SRMs.

1.3. O Lugar da Educação do Campo nos Dispositivos Educacionais Brasileiros

Ao contrário da educação do sujeito “deficiente”, a educação do sujeito “rural” não foi expressamente mencionada na Constituição Federal de 1988. Assim, neste silenciamento, a educação do sujeito “rural” “foi considerada como direito, mas um direito, ainda, inspirado no paradigma urbano” (PIRES, 2012, p. 90). A ênfase dada aos direitos do sujeito “rural” neste documento recai na condição de produtor/trabalhador das áreas rurais. Entretanto, ao estabelecer, no Artigo 62 das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), por meio de legislação específica, acena para educação do sujeito “rural” e para elaboração de políticas educacionais para o setor.

Se a educação do sujeito “deficiente” é tratada num capítulo próprio da LDB de 1996, o mesmo não acontece com a educação do sujeito “rural”: apenas um artigo da referida legislação dispõe sobre a educação básica para a população rural. Trata-se do Artigo 28, que preconiza que os sistemas de ensino deverão atentar-se às peculiaridades da vida no campo e prever: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do campo; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho no campo (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, uma das estratégias de organização da Educação do Campo tem se dado no regime de alternância entre dois tempos-espacos distintos no processo formativo: um tempo voltado às práticas no contexto escolar, denominado tempo-escola, e outro tempo voltado às atividades de trabalho e estudo junto à família e a comunidade, chamado tempo-comunidade.

Para Lourdes Silva (2014), o regime de alternância permite uma conjugação da formação teórico-acadêmica com atividades no contexto da vida e do trabalho das populações do campo, buscando um diálogo com os saberes e a cultura local. Diante disso, a alternância é tida como uma “estratégia para abertura do mundo escolar à realidade de vida dos jovens, para flexibilização da organização do calendário escolar e adequação à vida no meio rural; para aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens; para realização de estágio de vivência” (SILVA, L., 2014, p. 107).

Queiroz (2004) e Lourdes Silva (2014) indicam três tipos de alternância: a) alternância justapositiva – quando há mera sucessão do tempo-escola e do tempo-comunidade, sem uma relação entre ambos; b) alternância associativa – quando há uma relação entre a atividade

escolar e a atividade profissional, organizada, contudo, como uma simples adição; c) alternância integrativa real ou copulativa – quando há uma sinergia, uma retroalimentação, uma compenetração efetiva entre os tempos formativos escolares e socioprofissionais, superando a visão dicotômica entre tempo-espaço teórico e tempo-espaço prático.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas por meio da Resolução n. 1, de 03 de abril de 2002, constituem-se num conjunto de princípios e procedimentos para adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, bem como das modalidades de ensino, dentre elas, a Educação Especial (BRASIL, 2002).

Para Munarim (2011), a definição da Educação do Campo não é “fixa” nem “fechada num conjunto de palavras”, mas está num movimento de construção teórica. Por isso, para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 12-13), a Educação do Campo traz “uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”.

Por conseguinte, estas Diretrizes salientam que as escolas do campo devem dar atenção ao seu entorno, aos contextos nos quais estão inseridas, de modo que contemplem, em suas propostas pedagógicas, “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Artigo 2º) (BRASIL, 2002). Salientamos que, por um ponto vista, as Diretrizes acenam para a articulação entre Educação do Campo e Educação Especial, de outro, quando enunciam “todos os aspectos” da diversidade do campo, silenciam quanto às peculiaridades do público-alvo da Educação Especial.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, dispõe, em seu Artigo 1º, que a Educação do Campo “destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida” (BRASIL, 2008b). Com o intuito de acenar para a relação entre Educação do Campo e Educação Especial, enfatizamos o parágrafo 5º, do mesmo Artigo 1º, o qual indica a necessidade dos sistemas de ensino adotarem providências para que os alunos da Educação Especial, que vivem no campo, tenham acesso à educação básica, preferencialmente em escolas comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2008b).

O Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, considerando como público-alvo da Educação do Campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

A partir do que foi enunciado, temos indícios de que a definição do público-alvo da Educação do Campo sustenta-se num essencialismo cultural, tomando por base o compartilhamento de algumas práticas sociais e culturais no meio rural e, mais que isso, um histórico comum de negação e inferiorização (WOODWARD, 2014).

Entendemos assim que, ainda que algumas lutas sejam transversais aos sujeitos do campo, suas identidades são múltiplas, forjadas nas relações de poder-resistências e tomadas, contingencialmente, para atuação performativa nas encenações sociais. Se a definição da Educação do Campo não é fixa (MUNARIM, 2011), entendemos que as identidades de seus sujeitos também não o são.

Quanto à definição de escola do campo, esta pode ser tanto aquela situada em área rural, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010). Em outras palavras, “a identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam”. (MUNARIM, 2011, p. 12).

Entretanto, o Movimento Por Uma Educação do Campo tem defendido uma educação **no e do** campo:

[...] “no campo”, porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter que submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; “do campo”, porque o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo, que combine pedagogias de maneira a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria. (MUNARIM, 2011, p. 12).

Assim, para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 23, grifos dos autores), a Educação do Campo precisa ser uma “educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que

constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade”.

Para tanto, os recursos didáticos, pedagógicos e culturais voltados à Educação do Campo devem atender às especificidades dos seus sujeitos e trabalhar com conteúdos contextualizados aos saberes das comunidades em diálogo com os saberes acadêmicos (BRASIL, 2010). Nesse processo, o projeto político-pedagógico constitui-se num instrumento de enunciação desta proposta, devendo partir de uma análise contextual da escola e das populações do campo por ela atendidas.

Pires (2012) sugere que os projetos político-pedagógico das escolas do campo se pautem nos eixos a seguir: relação entre educação e trabalho, teoria e prática social; ação investigativa, questionadora e criativa; relações entre educação, cultura, política e economia; trabalho coletivo, a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes; gestão democrática.

Em síntese, os dispositivos da Educação do Campo indicam uma educação construída pelos interesses e pelas necessidades das diversas populações do campo, entendidas amplamente como aquelas que produzem sua existência da e na terra. Assim, defendem a criação de projetos pedagógicos que contemplem, em seus currículos e metodologias, os valores, os princípios, as práticas e as culturas dos sujeitos que vivem no e do campo, assim como uma flexibilização de tempo-espço na organização escolar para os processos formativos.

Contudo, um dos entraves para a construção da Educação do Campo, tal como enuncia Antunes-Rocha (2014, p. 29), “diz respeito à superação das representações depreciativas que temos dos sujeitos, do trabalho, do espaço, da cultura e dos modos de produzir a vida no campo”. Além disso, a Educação do Campo é marcada pela precariedade: falta de infraestrutura necessária; escolas distantes do lugar onde vivem as populações do campo; merenda escolar insuficiente; currículos e calendários alheios à realidade do campo; salas multisseriadas; material didático com temas que não se atentam à vida no campo; permanência dos altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão; formação docente deficitária (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011; PIRES, 2012; PORTES; SANTOS, 2014).

1.4. “Entre-Lugares” da Educação Especial e da Educação do Campo: rumo às políticas das diferenças

A política é um campo de lutas complexas, travadas no tempo-espaço, envolvendo diversos grupos de interesse que apresentam suas demandas e reivindicações para direcionar o acesso aos bens públicos materiais e imateriais. Esta concepção de política, denominada de pluralista, enfatiza a atuação dos múltiplos grupos de pressão e de interesse na elaboração das políticas públicas (AZEVEDO, 1997; COIMBRA, 1987).

Nessa perspectiva, entendemos que tanto as atuais políticas de Educação Especial quanto as de Educação do Campo foram processadas pelo sistema político num complexo feixe de influências, relações e negociações com, respectivamente, os movimentos sociais das pessoas com deficiência e os movimentos sociais do campo.

Costuradas pela agulha da marginalidade, algumas aproximações entre Educação Especial e Educação do Campo podem ser tecidas: ambas sofrem descaso na seara das ações governamentais (CAIADO, 2010; CAIADO; MELETTI, 2011); são historicamente atingidas por práticas assistencialistas (MAZZOTTA, 2005; CALDART, 2011); tem seus públicos alvos inferiorizados, estigmatizados e estereotipados (CAIADO, 2010; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011; SANTOMÉ, 2013); encontram-se em situação de invisibilidade (MARCOCCIA, 2011; ANJOS, 2016); são vozes ausentes na seleção da cultura e do currículo escolar (SANTOMÉ, 2013).

Dado este cenário, algumas lutas dos sujeitos da Educação Especial e dos sujeitos da Educação do Campo podem ser caracterizadas pela transversalidade: ambas resultam de movimentos sociais contra os múltiplos processos de exclusão social; ambas evidenciam o reconhecimento da vida das pessoas e das suas necessidades básicas; ambas empreendem resistências contra as formas de assujeitamento; ambas buscam o empoderamento e a afirmação positiva de seus sujeitos.

Com Foucault (2010e), podemos sintetizar essas lutas transversais dos sujeitos “deficientes” e dos sujeitos “rurais” enquanto: lutas contra as formas de dominação (social, cultural, biológica); lutas contra as formas de exploração (que separam os indivíduos daquilo que produzem); lutas contra as formas de sujeição (contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, dessa maneira, aos outros).

Santos (2010, p. 280) nos estimula a pensar nas lutas desses sujeitos a partir de dois sistemas de pertença hierarquizada: o sistema da desigualdade e o sistema da exclusão. O

sistema de desigualdade, fundado no aspecto socioeconômico, é operacionalizado por um sistema hierárquico de integração social subordinada, portanto, “quem está em baixo está dentro e sua presença é indispensável”. O sistema de exclusão, por sua vez, fundamenta-se no aspecto sociocultural e, apesar de também ser hierarquizado, opera pelo princípio da segregação: “quem está embaixo, está fora”.

Assim, entendemos que tanto os sujeitos “deficientes” como os sujeitos “rurais” são inseridos nos sistemas de desigualdade e de exclusão, que, na prática, se intercalam e formam combinações complexas. Para Anjos (2016), estes sujeitos são inseridos num sistema “bilateral” de desigualdade e exclusão, produzindo, desse modo, silenciamentos e invisibilizações.

Diante da desigualdade e da exclusão produzidos pelo sistema capitalista, as lutas sociais passaram a reivindicar do Estado “políticas redistributivas e formas menos extremas de exclusão” (SANTOS, 2010, p. 312). Assim, a gestão controlada desses sistemas de pertença hierarquizada não foi uma iniciativa do Estado capitalista, mas o produto das pressões sociais.

Nesse processo político de múltiplas negociações, consideramos, por um lado, que, “por diferentes caminhos, os movimentos sociais organizados na luta por melhores condições de vida, as pessoas com deficiência e os trabalhadores do campo, têm conquistado espaço na legislação; têm, portanto, conquistado instrumentos jurídicos de luta” (CAIADO; GONÇALVES, 2013, p. 182). Por outro lado, compreendemos que a gestão dos sistemas de desigualdades e de exclusão constitui-se em estratégia biopolítica de apaziguamento e regulação social.

De todo jeito, essas questões têm sido tratadas no contexto das políticas da diversidade. Estas políticas buscam atender determinadas demandas “das diversidades”, articulando-se aos princípios democráticos, aos direitos humanos de populações marginalizadas, às influências neoliberais no campo das políticas sociais, às estratégias biorreguladoras e às reivindicações dos diversos grupos que requerem voz e vez nas arenas decisórias dos espaços públicos.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm sido convocadas a atender ao desafio da diversidade e adotar, simultaneamente, medidas de universalização e de focalização para o alcance do direito à educação de populações vulneráveis e marginalizadas sócio, cultural e economicamente.

As políticas universalistas propõem uma educação igualitária aos estudantes, sem distinções étnico-raciais, sociais, de religião, de gênero, de crença e de capacidade, visando o acesso, permanência e sucesso nas etapas da educação básica. Por sua vez, dada a insuficiência das políticas universalistas, as políticas focalizadas, como base no princípio da equidade, afirmam-se como proposta para efetivação do direito à educação de “determinados grupos marcados por uma diferença específica”, buscando “dar mais a quem mais precisa” (CURY, 2005, p. 15).

Não se trata somente de caminhar rumo ao direito universal à educação, mas de, nessa trajetória, inserir na pauta política, as demandas pontuais de determinados grupos que lutam pelo direito a uma educação diferenciada. Nesse sentido, concordamos com Laclau (2011, p. 57), quando aponta que “o universal é o símbolo de uma plenitude ausente, e o particular existe apenas no movimento contraditório da afirmação simultânea de uma identidade diferencial e seu cancelamento por meio de sua inclusão num meio não diferencial”.

A defesa deste ideal resulta da combinação do direito à igualdade e do direito à diferença. Se as políticas universais visam atingir a todos igualmente, em contrapartida, as políticas focalizadas buscam suprir as lacunas deixadas por aquelas e atender as peculiaridades de determinadas populações (CURY, 2005).

Entretanto, salientamos que “a relação entre o direito à igualdade de todos e o direito à equidade, em respeito à diferença, no eixo do dever do Estado e do direito do cidadão não é uma relação simples” (CURY, 2005, p. 16). Para tanto, é preciso que “se *desconstrua* a oposição binária igualdade/diferença como única via possível, chamando a atenção para o constante trabalho da *diferença dentro da diferença*” (FLEURI, 2006, p. 500, grifo do autor).

Santos (2010) nos adverte acerca dos efeitos dos essencialismos da igualdade e da diferença: o primeiro, situado no eixo socioeconômico, pode gerar desigualdade, ao passo que o segundo, situado no eixo cultural, pode gerar exclusão. O essencialismo da igualdade descaracteriza as diferenças e identidades, absolutizando uma delas e desprezando as demais. O essencialismo da diferença atua pela intensificação abstrata de várias diferenças ou identidades, perdendo de vista os movimentos desiguais entre elas.

Dessa maneira, “quer um, quer outro processo permitem a aplicação de critérios abstractos de normalização, sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para as declarar incomparáveis e, portanto, inassimiláveis” (SANTOS, 2010, p. 283-284). Dessa maneira, se o essencialismo da igualdade fomenta a desigualdade e a exclusão pelo excesso de semelhança, o essencialismo da diferença fomenta a desigualdade

e a exclusão pelo excesso de diferença. Portanto, Santos (2010, p. 313) destaca a necessidade de um “meta-direito intercultural” que presida as relações entre igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Diante desse quadro, evidenciamos a armadilha essencialista das políticas focalizadas da diversidade: ao promover, equitativamente, o empoderamento de determinados sujeitos, estes acabam, no processo, sendo marcados por dadas diferenças e tendo suas identidades fixadas e naturalizadas.

Para Woodward (2014, p. 13, grifo da autora), “com frequência, a identidade envolve reivindicações *essencialistas* sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável”. Dessa maneira, a perspectiva essencialista é tomada como um conjunto autêntico, cristalino, de características compartilhado por todos os sujeitos do grupo e que não se altera ao longo do tempo (WOODWARD, 2014).

Assim, se de um lado, a definição do público-alvo da Educação Especial e da Educação do Campo torna-se um importante fator identitário de mobilização política, delimitando os sujeitos a serem alcançados por políticas diferenciadas, do outro lado, acaba por traduzir políticas essencialistas que circunscrevem seu âmbito de atuação. Isso ocorre pois “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. [...] Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, T., 2014, p. 82).

Conforme Bhabha (2013), as políticas da diversidade referem-se a um objeto de conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos ou costumes culturais pré-dados. Nesse sentido, a política de Educação Especial acaba por fixar as identidades de seus sujeitos nos aspectos biológicos, ao passo que a política de Educação do Campo parte de justificativas históricas e culturais para essencializar as identidades de seus sujeitos. De acordo com Woodward (2014, p. 38, grifos da autora), “o essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção *unificada* de identidade”.

Além disso, entendemos que a oposição binária entre aluno da Educação Especial x aluno da Educação Comum e entre aluno da Educação do Campo x aluno da Educação Urbana obscurece as diferenças dentro de cada um destes grupos, quanto aos

comportamentos, desejos, aprendizagens, necessidades, experiências etc. Ou seja, a ideia de homogeneização destes grupos mascara e silencia as diferenças dentro das diferenças, invisibilizando-as.

Portanto, as políticas da diversidade enquadram e sujeitam as identidades e as diferenças a partir de categorias já estabelecidas, deixando de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem as identidades e as diferenças. Nessa mecânica, é operacionalizada a

[...] pedagogia da diversidade como pluralização do “eu mesmo” e de “o mesmo”; uma pedagogia que hospeda, que abriga; mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do alojar. Uma pedagogia que reúne, ao mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade em relação ao outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem. Uma pedagogia que não se preocupa (e que se aborrece) com a identidade do outro, quando não repete (até a exaustão) somente a ipseidade do “eu” (SKLIAR, 2002, p. 12).

Dito de outra maneira, as políticas da diversidade – ao cristalizar, essencializar e naturalizar determinadas identidades – funcionam mediante oposições binárias, travestindo-se, sob a égide do multiculturalismo, em enunciados que contemplam a polidez e a tolerância e que promovem uma celebração cínica das diferenças, mas que não permitem ir além do “eu” e do “outro” e produzir, desse modo, o inclassificável e o indefinível.

Talvez, tal como nos ensina Foucault (2010e, p. 283), enquanto estratégia de subversão e resistência aos processos normalizadores que nos assujeitam, precisássemos imaginar e construir modos de ser para além da mesmice, e, assim, não “descobrir o que somos, mas recusar o que somos”.

Diante deste cenário, entendemos que a compreensão das diferenças requer um olhar mais complexo, deslizante e híbrido, que supere as lógicas fundadas nos binarismos e as perspectivas essencialistas, ou seja, uma compreensão que problematize as identidades e diferenças e avance para além das políticas da diversidade.

Precisamos, portanto, para tratar das articulações Educação Especial – Educação do Campo, deslocar a ênfase das políticas da diversidade para as políticas das diferenças. Embora diversidade e diferença pareçam termos similares, com usos e caráter de representação soando como idênticos, seus usos parecem ser os mesmos, seu caráter de representação da alteridade parece idêntico, “entre a diversidade e a diferença existe um abismo insondável, uma distância política, poética e filosoficamente opressora” (SKLIAR, 2002, p. 4).

Na construção desse regime de verdade, Tomaz Silva (2014) indica as distâncias entre a diversidade e a diferença: a diversidade é estática, é um estado, é estéril; a diferença é processo, construção, ação. A diversidade limita-se ao existente; a diferença permite a emergência do novo. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura; a diferença é um movimento.

Contrapondo-se às políticas da diversidade, as políticas das diferenças questionam a produção da identidade e da diferença, tomando-as como relações de poder, subvertem a estabilidade das categorias biológicas e culturais, construídas a partir de oposições binárias, e, ainda, apontam as diferenças dentro das diferenças como uma alternativa às perspectivas essencialistas.

Nas políticas da diferença, a identidade não é um conceito essencialista, mas um conceito estratégico, posicional, fragmentado e fraturado que é multiplamente construído “ao longo de discursos, práticas e posições que podem cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2014, p. 108). Isso porque o sujeito assume identidades diferentes (por vezes, contraditórias) em diferentes momentos; identidades que não se organizam em torno de um “eu” coerente, mas que empurram “em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2011, p. 13).

Hall (2014, p. 111-112, grifo do autor) faz uso

[...] o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.

Nesse sentido, para Hall (2014) a identidade é um conceito que opera “sob rasura” e que se torna fluido de acordo com os processos de enunciação do sujeito. Isso porque, ao sermos posicionados em diferentes contextos que nos impõem certas expectativas e restrições sociais, representamo-nos de maneiras distintas e deslizantes.

Conforme Bhabha (2013), nas políticas das diferenças, há um deslocamento do sujeito da cultural para o sujeito da enunciação, já que a diferença cultural é um processo de enunciação da cultura. Por sua vez, Canclini (2013) desloca a ênfase da identidade para as hibridizações interculturais.

Importa-nos salientar que as políticas das diferenças – com seus múltiplos e transitórios significados e com suas potências criativas e promissoras – possibilitam a emergência de espaços intersticiais com enunciações de diferentes sujeitos e de múltiplas identidades socioculturais, de modo a tornar possível o processo de hibridização.

Desta maneira, “o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 2013, p. 20). Assim, cabe-nos situar, para além dos espaços fixos, em terrenos movediços e analisar, nos entre-lugares culturais, as figuras complexas de diferença e identidade produzidas, num processo ativo e contingente, pelas práticas discursivas e não discursivas.

Isso porque acreditamos que a análise da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo necessita de uma perspectiva epistemológica que possibilite problematizar os lugares demarcados dessas modalidades educacionais, pré-definidos nos dispositivos político-normativos, e nos levar ao local da cultura, um espaço intermédio, heterotópico, fronteiro, um entre-lugares capaz (re)criar as dimensões híbrido, do complexo, do imprevisível diante de práticas educativas distintas combinadas em condições específicas. Nesse sentido, “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (SILVA, T., 2014, p. 101).

Ademais, urge “reconhecer o diferente e elaborar as tensões das diferenças” (CANCLINI, 2013, p. XXVI), de modo a acenar para as diferenças dentro das diferenças, e tomar a interface Educação Especial – Educação do Campo como um espaço híbrido de negociações e de traduções culturais onde identidades e diferenças são produzidas discursivamente nas relações de saber-poder.

CAPÍTULO 2

CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARANAÍBA/MS

As configurações da Educação Especial e da Educação do Campo que queremos enunciar dizem respeito a um conjunto de encenações, de diretrizes políticas e de atuações performáticas locais. Esse processo não é linear e uniforme. Ele é plural e multifacetado, pois depende, muitas vezes, de convergências, aproximações, afastamentos ou até mesmo ocupa um lugar de invisibilidade ou silenciamento na ordem discursiva das políticas educacionais.

Nessa dinâmica, um feixe discursivo é construído a partir de movimentos entre as macropolíticas educacionais e o contexto local. Assim, numa relação de interdependência, estas políticas são recontextualizadas e traduzidas pelos agentes institucionais, no microprocesso político, sob múltiplos propósitos, influências, condições concretas específicas e concepções acerca da educação (BALL, 2001).

Desta feita, numa ação de bricolagem, os textos políticos locais são produzidos e disseminados como regimes de verdade. Nesse processo de configurações e reconfigurações, a função de determinados agentes institucionais é prezar pela ordem do discurso, atuando, com *status* de legitimidade, pela sua disseminação e materialização e interditando, sempre que possível, os desvios que podem gerar riscos.

Nessa perspectiva, pretendemos neste capítulo, contextualizar o cenário da nossa investigação, apresentar os indicadores socioeducacionais do município e descrever aspectos da política e gestão da Educação Especial e da Educação do Campo na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

2.1. O Palco das Encenações

O território hoje compreendido pelo município de Paranaíba era, originariamente, habitado por indígenas da etnia Kayapó. Os viajantes e cronistas do século XVII caracterizavam estes indígenas como valentes guerreiros, com traços linguísticos, socioculturais, de habitação e de divisão do trabalho bastante peculiares. Com o processo colonizador iniciado com as “bandeiras” paulistas, no século XVIII, e intensificado com a fixação de migrantes advindos das Minas Gerais, no século XIX, de São Paulo e do Sul do

Brasil, no século XX, estes indígenas foram perseguidos, desprezados e eliminados fisicamente. Assim, a região do atual município de Paranaíba é “uma terra sem índios” (ZORZATO, 2005, p. 1).

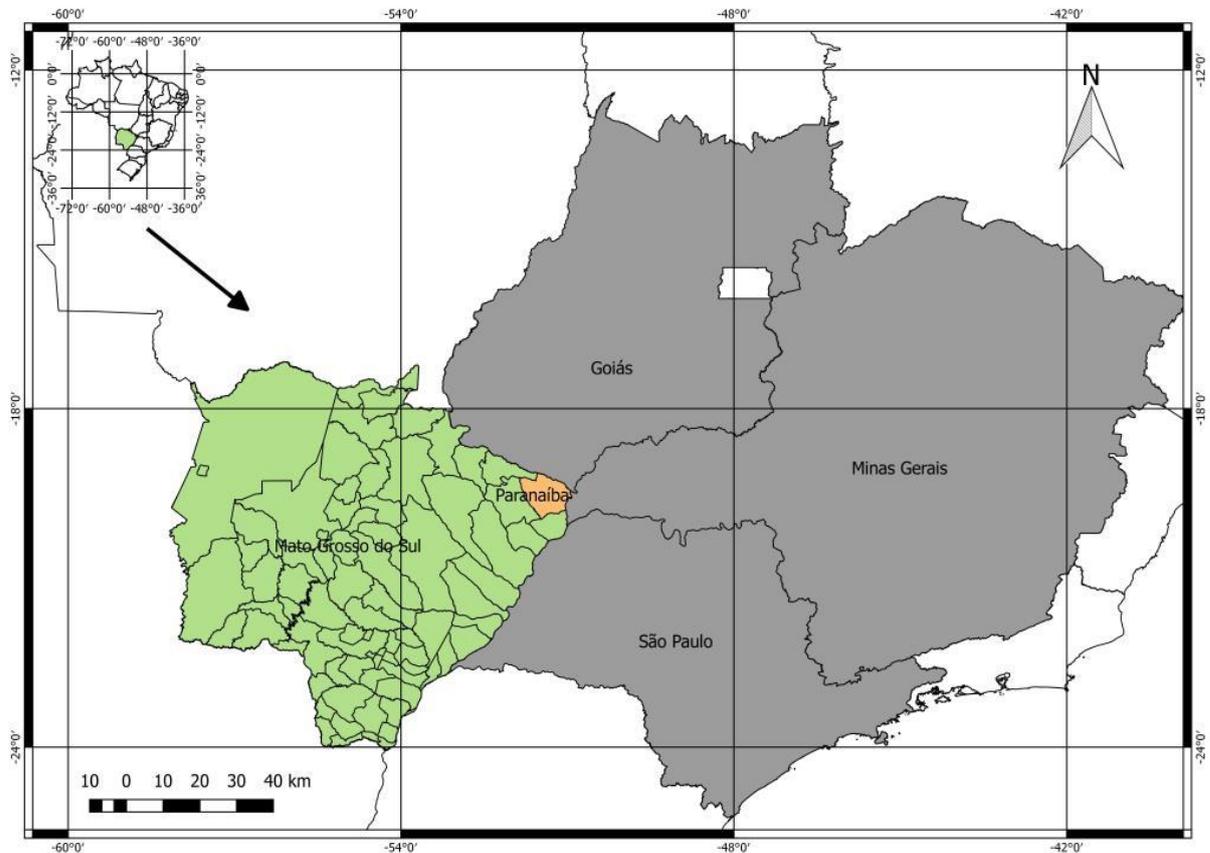
Criado, em 1838, sob a denominação de Santana do Paranaíba, o distrito foi elevado à condição de vila, em 1857, e à condição de cidade, em 1894. O topônimo do município advém do rio Paranaíba, que banha grande parte de seu território.

Paranaíba teve importante participação na Guerra do Paraguai (1864-1870), sendo rota de apoio logístico e de fuga de civis, principalmente com o episódio conhecido como “retirada de Laguna”, em 1867. Neste mesmo período, Alfredo de Taunay, o Visconde de Taunay, documentou a geografia, os habitantes e os costumes da região no romance *Inocência*, publicado em 1872, dando a conhecer a região em grande parte do Brasil e do mundo (BERTOLETTI, 2012).

O município localiza-se a leste do estado de Mato Grosso do Sul e compreende uma unidade territorial de 5.402,652 km², com predominância do clima sub-úmido e de vegetação de pastagem plantada, seguida de Cerrado e de Mata Atlântica. A divisão territorial do município organiza-se em seis distritos: Paranaíba, Alto Santana, Raimundo, São João do Aporé, Tamandaré e Velhacaria. A economia local gira em torno de serviços, seguidos da indústria e da agropecuária (IBGE, 2016).

O Mapa 1 indica a localização geográfica do município de Paranaíba/MS.

Mapa 1. Localização Geográfica do Município de Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pela geógrafa Nathália K. C. Soares (2016)

Paranaíba ocupa uma área fronteiriça, de importância político-econômica, entre os Estados de Goiás e Minas Gerais (com os quais faz divisa) e de São Paulo (do qual dista cerca de 60 km). Integra o chamado “bolsão-sul-mato-grossense”, uma região subdividida informalmente, a partir de valores culturais, sociais e econômicos, constituída pelos seguintes municípios: Água Clara, Aparecida do Taboado, Brasilândia, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência, Paranaíba, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas.

Neste estudo, adotamos o conceito de território discutido por Saquet (2004; 2007), que envolve não apenas tempo, espaço e história, mas forças econômicas, políticas e culturais, reciprocamente relacionadas que efetivam o território, o processo social, no e com o espaço geográfico, centrado e emanado na e da territorialidade cotidiana dos indivíduos, em diferentes contextos.

Os processos sociais e naturais, e mesmo nosso pensamento, efetivam-se na e com a territorialidade cotidiana. O território é tomado e construído socialmente, resultado e condição do processo de territorialização; é produto do processo de apropriação e domínio social,

cotidianamente, inscrevendo-se num campo das relações de poder. O que o autor quer reforçar “é que o movimento e a heterogeneidade estão no território, nas relações que seus agentes sociais efetivam. O território pode ser compreendido de diferentes maneiras, às vezes, não excludentes” (SAQUET, 2007, p.71).

Compreender como os territórios da Educação Especial e da Educação do Campo são construídos em Paranaíba é o desafio que nos move para a próxima seção deste trabalho.

2.2. Indicadores Socioeducacionais no Município de Paranaíba: territórios da Educação Especial e a Educação do Campo

A população de Paranaíba está estimada em 40.192 habitantes, destes, 35.754 (88,95%) vivem em áreas urbanas e 4.438 (11,05%) têm situação de domicílio em áreas rurais. No que diz respeito à população com deficiência, o levantamento do Censo Demográfico de 2010 indica, com base na percepção dos entrevistados, que em Paranaíba, 11.641 pessoas possuem pelo menos algum tipo de deficiência permanente (auditiva, mental/intelectual, motora e/ou visual), sendo que, deste montante, 10.585 vivem na zona urbana e 1.056 na zona rural (IBGE, 2010).

O Índice de Desenvolvimento Humano¹⁵ (IDH) do município é considerado alto (0,721), ocupando a 8ª posição no *ranking* estadual entre 79 municípios e a 1.266ª posição no *ranking* nacional entre 5.565 municípios. A dimensão que mais contribui para o IDH do município é a longevidade (0,823), seguida da renda (0,727) e da educação (0,627) (PNUD, 2016).

Apesar de apresentar, no cálculo do IDH municipal, uma taxa abaixo das dimensões de longevidade e de renda, a dimensão da educação foi a que mais cresceu, em termos absolutos, de 1991 a 2010. Em 1991, o IDH Educação era de 0,231, ao passo que, em 2010, este índice era de 0,627. Ou seja, apresentou um crescimento de 0,396 (PNUD, 2016).

A expectativa de anos de estudo – frequência escolar da população em idade escolar obrigatória¹⁶ – no município de Paranaíba era, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, de 10,25 anos. Outro dado relevante é que, em 2010, 86,05% dos alunos de seis a 17 anos apresentavam até dois anos de defasagem idade-série (PNUD, 2016).

¹⁵ Índice calculado considerando três indicadores de desenvolvimento humano: longevidade, renda e educação da população.

¹⁶ À época, a idade escolar obrigatória foi calculada dos seis aos 17 anos.

Conforme o PNUD (2016), com base no Censo Demográfico de 2010, em Paranaíba: a proporção de crianças de cinco a seis anos na escola era de 92,34%; a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental era de 95,19%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo era de 60,86%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com o Ensino Médio completo era de 43,22%.

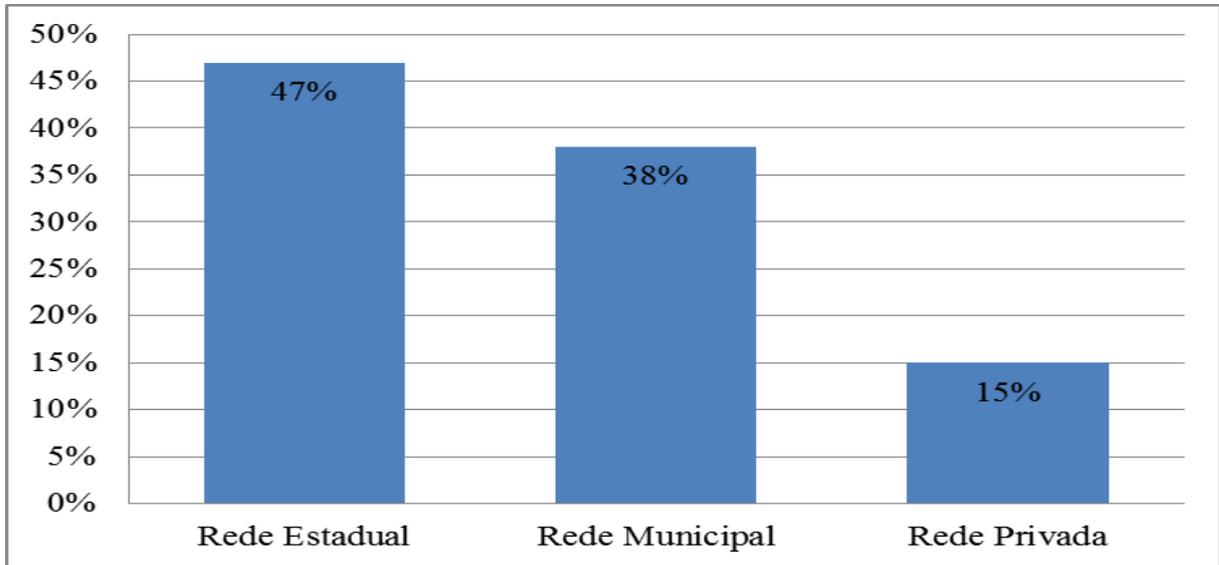
Desse modo, contrapondo os discursos nacionais sobre a universalização do Ensino Fundamental, grande parcela dos adolescentes paranaibenses em idade escolar obrigatória não conclui o Ensino Fundamental. Além disso, acenando para os desafios vindouros no campo da obrigatoriedade da Educação Básica, mais da metade dos jovens de Paranaíba, entre 18 e 20 anos, não conclui o Ensino Médio.

Atualmente, no município são contemplados os níveis de Educação Básica e Educação Superior, tanto pela rede pública como pela rede privada. A Educação Superior é ofertada por quatro instituições: uma federal (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS), uma estadual (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS) e duas privadas (Faculdades Integradas de Paranaíba, que ofertam cursos presenciais, e a Universidade do Norte do Paraná, que oferece cursos semipresenciais).

A Educação Básica é ofertada em seis instituições estaduais (todas ofertando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), 13 instituições municipais (seis Centros de Educação Infantil e sete escolas que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental) e cinco instituições privadas (um Centro de Educação Especial, duas instituições de Educação Infantil e duas escolas que ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O Gráfico 1 informa a distribuição de matrículas na Educação Básica, por dependência administrativa, no município em tela, no ano corrente de 2016. Optamos por utilizar os dados de matrículas coletados *in locu* por dois motivos: os dados disponíveis nos bancos oficiais são relativos ao ano de 2015; por consideramos este levantamento como um exercício de caracterização do contexto, apresentando dados atualizados concomitantemente ao momento de realização da pesquisa de campo.

Gráfico 1. Distribuição por Dependência Administrativa das Matrículas na Educação Básica de Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto às instituições (2016)

As matrículas na Educação Básica no município ocorrem predominantemente na rede estadual (47%), com o total de 4.452 matrículas, seguida da rede municipal (38%), com 3.545 matrículas, e da rede privada (15%), com 1.446 matrículas. Em análise realizada com base no Censo Escolar de 2012, Nozu (2013) informa que 52% das matrículas na Educação Básica em Paranaíba eram feitas na rede estadual de ensino, seguida da rede municipal, com 34%, e da rede privada, com 14%.

Assim, observamos que, de 2012 a 2016, quanto à Educação Básica, houve uma diminuição de 5% nas matrículas na rede estadual – que, contudo, ainda é hegemônica – e um aumento de 4% nas matrículas na rede municipal e de 1% na rede privada de ensino de Paranaíba.

Portanto, o processo de municipalização do ensino, que desponta como uma tendência nacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), na localidade investigada ocorre de modo tímido, sendo que, no período de 2012 a 2016, um terço do deslocamento de matrículas da rede estadual desembocou na rede privada, ampliando, dessa maneira, a atuação do setor privado na oferta da Educação Básica.

Na sequência, realizaremos uma breve contextualização da Educação Básica disponibilizada no município de Paranaíba/MS, por meio dos Quadros 5, 6 e 7 organizados por dependência administrativa, contendo informações sobre as instituições, tais como a

localização destas (urbana ou rural), as etapas ofertadas da Educação Básica, o total geral de alunos matriculados e dos alunos da Educação Especial, com laudo, por escola.

Durante este exercício, buscaremos localizar os encontros (e desencontros) da Educação Especial e da Educação do Campo nas redes municipal, estadual e privada de ensino, acenando para algumas situações particulares – levantadas com a pesquisa empírica – que merecem destaque para compreensão do objeto investigado.

Por cuidado ético, optamos por identificar as instituições educacionais mediante o uso de letras em ordem alfabética.

Quadro 5. Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS

Instituição	Localização	Etapas Ofertadas da Educação Básica	Total de Alunos	Alunos da Educação Especial
A	Rural	Educação Infantil (Pré-Escola) Ensino Fundamental (Ciclos I e II)	149	1
B	Rural	Educação Infantil (Pré-Escola) Ensino Fundamental (Ciclos I e II)	128	5
C	Rural	Educação Infantil (Pré-Escola) Ensino Fundamental (Ciclos I e II)	120	3
D	Urbana	Educação Infantil (Pré-Escola) Ensino Fundamental (Ciclos I e II)	562	10
E	Urbana	Educação Infantil (Pré-Escola) Ensino Fundamental (Ciclos I e II)	683	22
F	Urbana	Educação Infantil (Pré-Escola) Ensino Fundamental (Ciclos I e II)	447	9
G	Urbana	Educação Infantil (Pré-Escola) Ensino Fundamental (Ciclos I e II)	329	3
H	Urbana	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	342	2
I	Urbana	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	310	2
J	Urbana	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	206	0
K	Urbana	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	101	0
L	Urbana	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	93	0
M	Urbana	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	75	0

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto às instituições (2016)

As instituições da rede municipal de ensino A, B e C constituem-se como núcleo do nosso estudo, por serem as únicas escolas de Educação Básica de Paranaíba localizadas na zona rural e por serem inseridas, expressamente, conforme o Plano Municipal de Educação

2015-2025 (PARANAÍBA, 2015a), no conjunto das ações relacionadas à Educação do Campo. Assim, estas escolas serão tratadas em momento oportuno, com maior atenção e profundidade.

Neste momento, cumpre registrarmos as especificidades da Escola D do Quadro 5. Apesar de seu alunado constituir-se hegemonicamente por sujeitos que residem no campo, esta instituição é identificada como uma escola urbana. Com dados coletados em 2012, o estudo realizado por Nozu (2013) indicava que esta escola funcionava em regime de alternância, tal como as escolas A, B e C do Quadro 5 funcionam atualmente (como mostraremos adiante). Contudo, os dados de 2016 informam que a Escola D, por motivos de disputa política em termos de financiamento¹⁷, está funcionando em horário convencional (com cinco horas/aulas diárias, de segunda à sexta-feira) e não integra as ações voltadas à Educação do Campo no município. Aqui, algumas pistas já indicam que a definição das escolas do campo é atravessada por conveniências administrativas e não pela identificação pedagógica com os sujeitos do campo.

Dos 10 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na Escola municipal D, cinco são oriundos do campo (um com Transtorno do Espectro Autista e quatro com Deficiência Intelectual) e recebem o AEE na SRMs durante o horário de escolarização, em função da disponibilização do transporte escolar rural, que viabiliza a locomoção dos alunos do campo somente no turno matutino. Para o AEE, estes cinco alunos são levados à SRMs, durante o horário de aula, por meio de uma escala entre as disciplinas com intuito de minimizar o prejuízo acadêmico que, porventura, possa ocorrer pela saída da sala de aula comum.

Salientamos que as demais instituições municipais do Quadro 5 não atendem alunos oriundos do campo. Dito isso, passaremos para a contextualização da rede estadual de ensino.

¹⁷ Os professores das escolas do campo trabalham em regime de dedicação exclusiva, recebendo adicionais por difícil acesso e por peculiaridades pedagógicas (PARANAÍBA, 2012b).

Quadro 6. Rede Estadual de Ensino de Paranaíba/MS

Instituição	Localização	Etapas Ofertadas da Educação Básica	Total de Alunos	Alunos da Educação Especial
A	Urbana	Ensino Fundamental (Ciclos I e II) Ensino Médio	1640	19
B	Urbana	Ensino Fundamental (Ciclos I e II) Ensino Médio	874	9
C	Urbana	Ensino Fundamental (Ciclos I e II) Ensino Médio	798	29
D	Urbana	Ensino Fundamental (Ciclos I e II) Ensino Médio	403	13
E	Urbana	Ensino Fundamental (Ciclos I e II) Ensino Médio	382	13
F	Urbana	Ensino Fundamental (Ciclos I e II) Ensino Médio (apenas o 1º ano)	355	22

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto às instituições (2016)

Das instituições estaduais de ensino apresentadas no Quadro 6, apenas a Escola E atende os alunos oriundos do campo. Esta escola, com sede na zona urbana, recebe alunos da zona rural de todo o município que buscam cursar o Ensino Médio, já que as três escolas municipais do campo ofertam somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Da mesma forma que a Escola municipal D, esta instituição não é identificada, ainda que parcela de seu alunado seja oriundo da zona rural, como uma escola do campo, quer por motivos filosóficos quer por motivos políticos. Dos alunos que vivem no campo e que estudam no Ensino Médio da Escola estadual E, apenas um é considerado como público-alvo da Educação Especial. O referido aluno, com baixa visão, não recebe o AEE na SRMs disponível nesta escola estadual.

Ademais, a Escola estadual E (Quadro 6) oferece – num regime de parceria entre Estado e Município – uma extensão do Ensino Médio junto à Escola do campo municipal B (Quadro 5). Neste caso específico, a rede municipal disponibiliza o espaço físico para as turmas dos três anos do Ensino Médio (cerca de 40 alunos no total), o transporte e a merenda escolar para estes alunos. A rede estadual, por sua vez, responsabiliza-se por todas as questões pedagógicas e administrativas, incluindo o custeio dos profissionais da educação envolvidos nesta extensão do Ensino Médio na escola em tela. Esta extensão do Ensino Médio da Escola estadual E, seguindo o horário alternativo da Escola municipal B, funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 07h40min às 15h. Do alunado desta extensão, nenhum foi identificado como público-alvo da Educação Especial.

A seguir, apresentaremos, junto ao Quadro 7, a rede privada de ensino de Paranaíba.

Quadro 7. Rede Privada de Ensino de Paranaíba/MS

Instituição	Localização	Etapas Ofertadas da Educação Básica	Total de Alunos	Alunos da Educação Especial
A	Urbana	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) Ensino Fundamental (Ciclos I e II) Ensino Médio	760	03
B	Urbana	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) Ensino Fundamental (Ciclos I e II) Ensino Médio	350	02
C	Urbana	Educação Infantil (Pré-Escola) Ensino Fundamental (Ciclo I) Educação Profissional	141	141
D	Urbana	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	110	04
E	Urbana	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	85	0

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto às instituições (2016)

Das instituições privadas de ensino, enfatizamos a Escola C: única instituição especializada em Educação Especial de Paranaíba, que atende alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas, desde 1980. Dos 141 alunos matriculados, seis são residentes na zona rural e utilizam-se do transporte escolar rural municipal para a locomoção até esta instituição especializada. Estes alunos cursam o Ensino Fundamental na referida instituição, sendo que quatro deles possuem Deficiência Intelectual, um possui Síndrome de Down e um tem Deficiência Intelectual e Paralisia Cerebral. A faixa etária desses sujeitos é compreendida dos 20 aos 43 anos.

Em face dos indicadores atuais apresentados acerca da Educação Básica em Paranaíba, podemos levantar alguns indícios dos lugares da Educação Especial e da Educação do Campo neste cenário.

Sobre a Educação do Campo, cabem algumas problematizações. Inicialmente, vale observar que os sujeitos que vivem no campo estão presentes (em números desproporcionais) nas três instâncias administrativas que oferecem a Educação Básica no município. Mais especificadamente, em quatro escolas municipais (três localizadas na zona rural e uma na zona urbana), em uma escola estadual (urbana) e em uma instituição privada (urbana).

Em que pese o discurso da Educação do Campo por uma escola do e no campo, ou seja, uma escola que partilhe das experiências, princípios e saberes dos povos do campo e que esteja situada no lugar ou próximo ao ambiente onde vivem estes sujeitos, muitos alunos oriundos do campo, em Paranaíba, são escolarizados em instituições baseadas num modelo pedagógico “urbanocêntrico” e que se encontram na zona urbana do município, a longas distâncias do lugar de moradia dessas populações.

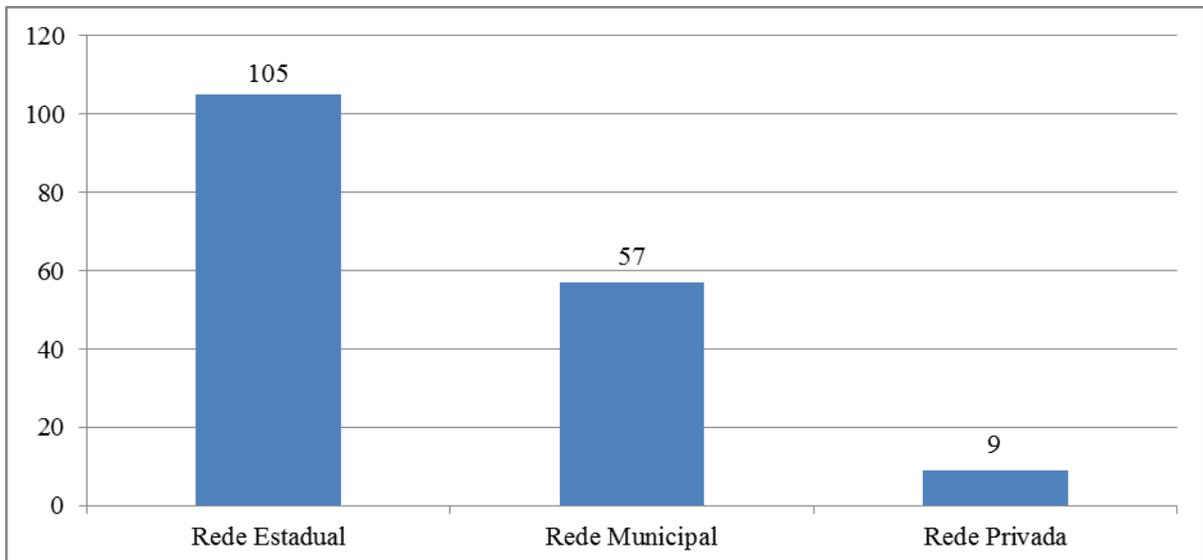
Além disso, ressalta-se que os adolescentes que vivem no campo são muito afetados no gozo do direito à educação em Paranaíba: tanto pelo chamamento das famílias para contribuírem mais intensamente com o trabalho no campo, quanto pela escassez de oferta de Ensino Médio no meio rural. Estas variáveis, cumuladas com o parco transporte escolar público disponível, competem para que estes sujeitos não deem continuidade e/ou abandonem os estudos – situação que, em certa medida, contribui para ilustrar os dados apontados pelo PNUD (2016), com base no Censo Demográfico de 2010: mais da metade dos jovens entre 18 e 20 anos não concluem o Ensino Médio no município.

Em igual medida, é preciso assinalar a ausência de creches localizadas no meio rural para atender as crianças de zero a três anos, haja vista que as três escolas municipais do campo ofertam somente a etapa da Pré-Escola na Educação Infantil.

Acerca da Educação Especial, a princípio, cotejamos os indicadores de inclusão nas escolas comuns informados por Nozu (2013), a partir do Censo Escolar de 2011, com os dados levantados nas escolas em 2016. Em 2011, havia 149 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas comuns de Educação Básica de Paranaíba, distribuídos, por dependência administrativa, da seguinte maneira: 87 alunos na rede estadual; 58 alunos na rede municipal; e quatro alunos na rede privada (NOZU, 2013).

Atualmente, o número de alunos da Educação Especial incluídos nas escolas comuns em Paranaíba é de 171. Assim, de 2011 para 2016 houve um crescimento de 14,7% de matrículas de alunos incluídos. O Gráfico 2 informa a distribuição desses alunos nas escolas comuns da rede estadual, municipal e particular.

Gráfico 2. Alunos da Educação Especial Incluídos nas Escolas Comuns de Educação Básica de Paranaíba/MS em 2016: distribuição por dependência administrativa



Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto às instituições (2016)

Da análise dos dados de 2011 para 2016, por dependência administrativa, evidenciamos: o aumento de matrículas na rede estadual (cerca de 20%) e na rede privada (125%); a diminuição de matrículas na rede municipal (cerca de 2%).

Ademais, vale informarmos as influências das políticas inclusivas na atuação da instituição especializada em Educação Especial de Paranaíba (instituição C do Quadro 5). Em 2012, Nozu (2013) indicou que a instituição atendia 153 alunos, sendo que 22 destes recebiam somente o AEE. Em 2016, a escola especial diminuiu o número geral de matrículas para 141 (queda de cerca de 8%) e ampliou o número de matrículas junto ao AEE para 39 atendimentos (aumento de cerca de 77%).

Outro ponto que observamos foi a ausência, em muitas instituições de Educação Infantil (quatro na rede municipal e uma na rede privada), de crianças consideradas público-alvo da Educação Especial. Neste caso, advertimos, com base em Prieto, Maldonado e Pagnez (2014), sobre a precariedade de acesso das crianças de zero a cinco anos da Educação Especial na Educação Infantil. Ainda, destacamos que as dificuldades na identificação das necessidades específicas das crianças de zero a cinco anos podem impedir a estimulação precoce e a realização de ações favorecedoras do desenvolvimento e da aprendizagem destas crianças.

Ademais, os dados levantados *in loco* apontam que somente um aluno da Educação Especial que vive no campo está cursando o Ensino Médio em Paranaíba. Este indicativo

leva-nos a refletir sobre: as condições que impedem o fluxo dos alunos público-alvo da Educação Especial do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (MELETTI; RIBEIRO, 2014); a dupla marginalização em torno das expectativas acadêmicas deste alunado, que alimenta a lógica perversa de que, por possuírem deficiência e viverem na zona rural, necessitam de pouca escolarização.

Diante do quadro apresentado, procuramos elucidar aspectos gerais da Educação Básica em Paranaíba, problematizando, neste contexto, aspectos da Educação Especial e da Educação do Campo. Além disso, buscamos ilustrar o recorte da nossa investigação, ao acenar para a existência de apenas três escolas do campo (situadas na zona rural e integrantes da rede municipal de ensino), todas elas com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, sendo, portanto, escolhidas pelas potentes possibilidades para analisar as relações entre Educação Especial e Educação do Campo.

Feitas estas considerações, passaremos, nas duas próximas seções, à descrição da política e da gestão da Educação Especial e da Educação do Campo da rede municipal de ensino de Paranaíba. Cumpre-nos ressaltar que, até 2012, esta rede de ensino orientava as suas ações educacionais principalmente por meio de documentos político-normativos produzidos no âmbito estadual e federal.

Em 2012, foi criado o CME de Paranaíba, por meio da Lei Municipal n. 1.778, de 16 de fevereiro de 2012, como um órgão da Secretaria Municipal de Educação, com funções consultivas, deliberativas, normativas e mobilizadora no âmbito do Sistema Municipal de Ensino conforme legislação federal, estadual e municipal (PARANAÍBA, 2015a). Desde então, alguns documentos foram produzidos para a área da Educação Especial e para a Educação do Campo. Trataremos destes documentos e, quando pertinente, do Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025), bem como dos enunciados das coordenadoras municipais da Educação Especial e da Educação do Campo, a seguir.

2.3. Política e Gestão Municipal da Educação Especial

A trajetória da Educação Especial em Paranaíba engloba diversos tempos-espacos, serviços, concepções filosóficas e instituições formativas. Muitas mudanças ocorreram, desde as primeiras classes especiais implantadas nas escolas estaduais em meados da década de 1970, passando pela criação da instituição especializada de caráter filantrópico criada em

1980, tangenciando a formação das salas de recursos “tipo reforço” na rede pública de ensino em meados dos anos 2000 até alcançar o atual modelo hegemônico de AEE em SRMs (NOZU, 2013).

Na rede municipal de ensino, a Educação Especial passa a receber uma maior atenção a partir de 2004, quando Paranaíba foi eleito, por questões logísticas, como um município-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, abrangendo 11 municípios sul-mato-grossenses nas atividades de formação de gestores e educadores para a construção de sistemas educacionais inclusivos (PARANAÍBA, 2015a).

Com os desdobramentos políticos deste programa, em 2006, foi criada a Coordenação de Educação Especial, vinculada ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Desde então, o cargo vem sendo ocupado por uma profissional que cumula, também, o cargo de Técnica de Educação Especial pelo Núcleo de Educação Especial da rede estadual de ensino. Considerando esta situação, Nozu (2013) indicou que muitos procedimentos (identificação, avaliação e encaminhamentos) da Educação Especial são compartilhados pelas redes estadual e municipal de ensino de Paranaíba.

A documentação sobre Educação Especial, produzida no âmbito do CME, reduz-se a duas deliberações: a Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 011, de 12 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a educação escolar dos educandos público-alvo da Educação Especial na Educação Básica; e a Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 015, de 04 de novembro de 2014, que dispõe sobre o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Básica. Nos dizeres da coordenadora municipal de Educação Especial, as produções político-normativas municipais “atendem um pouco as especificidades de Paranaíba sem ferir as [produções] federais e estaduais, além disso, temos o Plano Municipal de Educação, com a Meta 4, que foca na Educação Especial”.

A Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 011/2013, em seu Art. 11, inciso X, estabelece as competências da Coordenação municipal de Educação Especial, a saber: o apoio técnico e pedagógico para promover a inclusão; a emissão de pareceres sobre serviços de apoio especializado nas escolas comuns e nos processos de autorização de funcionamento das escolas especiais; a coordenação, assessoria e supervisão das atividades, programas, projetos e ações nas instituições de ensino da rede municipal; promoção, formação, treinamento e aperfeiçoamento dos recursos humanos para garantia da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial (PARANAÍBA, 2013).

Dentre suas atribuições, a coordenadora municipal da Educação Especial destaca “as orientações aos profissionais das escolas comuns”, o “trabalho de recepção de alunos [da Educação Especial] novos que chegam às escolas – que tem sido positivo junto aos demais alunos em termos de aceitação e conscientização” e “as formações, estudos de casos, pareceres pedagógicos e planejamentos semanais realizadas com as professoras do AEE das SRMs da rede municipal de ensino”.

A Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 015/2014, define o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação, no ensino comum, dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda, considera, no Art. 3º, o AEE como “parte integrante do processo educacional”, tendo como função “disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (PARANAÍBA, 2014a).

Sobre a proposta da Educação Especial, a referida coordenadora enuncia que “o objetivo da Educação Especial é atentar-se às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial e tornar estes alunos visíveis na sala de aula [comum]: na aprendizagem, na autoestima, na socialização”. Neste sentido, tanto a Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 011/2013 quanto a Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 015/2014 reiteram a classificação do público-alvo da Educação Especial indicada nas políticas nacionais atuais: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para o atendimento às condições particulares destes estudantes, as instituições de ensino municipal devem prever no PPP: introdução ou eliminação de conteúdos, atendendo à condição individual do aluno; modificação metodológica dos procedimentos e da organização didática; flexibilização temporal para desenvolvimento dos conteúdos e realização das atividades; avaliação e promoção com critérios diferenciados, conforme o Regimento Interno e o PPP da instituição de ensino, respeitada a frequência obrigatória (PARANAÍBA, 2013).

Na mesma direção, a Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 015/2014 delega aos gestores das instituições de ensino, em seu Art. 8º, a inserção do AEE no PPP e no Regimento Escolar, de modo a prever, dentre outros: a delimitação de um espaço físico para as SRMs, com disponibilidade de “mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e equipamentos específicos, para atendimento de seus próprios educandos e dos de outras escolas”; “encaminhamentos para avaliação diagnóstica com professor especializado”;

encaminhamentos para matrícula no AEE em SRMs; estabelecimento de um Plano de AEE (PARANAÍBA, 2014a).

Dada a relevância da previsão dos serviços da Educação Especial no PPP e no Regimento Escolar, o Plano Municipal de Educação, em sua Meta 4 – Educação Especial, tem como uma de suas estratégias “garantir que a educação especial seja integrada à proposta pedagógica da escola comum, de forma a atender as necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (PARANAÍBA, 2015a, p. 58). Seguindo a tendência das políticas nacionais, o lócus das SRMs como espaço prioritário para a atuação da Educação Especial é reforçado neste Plano, que indica a ampliação e implementação destes serviços, em todas as escolas, até 2017.

Destacamos que o foco da Meta 4 do PME volta-se para a universalização do atendimento escolar para o público-alvo da Educação Especial, de 15 a 17 anos, buscando elevar as taxas de matrículas para o Ensino Médio (PARANAÍBA, 2015a). Além disso, se propõe a atender até 2021, a demanda de crianças de zero a três anos público-alvo da Educação Especial, universalizando o atendimento escolar e o AEE. Entendemos que estas estratégias coadunam com o diagnóstico situacional local, já que, no contexto investigado, a presença dos alunos da Educação Especial na Educação Infantil e no Ensino Médio ainda é restrita, quer pela matrícula facultativa de crianças de zero a três anos e pela dificuldade de identificação do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, quer pelas barreiras organizacionais, atitudinais e didáticas que impedem o fluxo deste alunado para o Ensino Médio.

Os alunos público-alvo da Educação Especial devem ser distribuídos pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, sendo recomendada a inclusão de, no máximo, três alunos da Educação Especial por classe comum, desde que com a mesma deficiência, conduta típica e altas habilidades/superdotação (PARANAÍBA, 2013). A Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 011/2013 prevê, em seu Art. 17, inciso X, o quantitativo máximo de 15 alunos na Educação Infantil, 20 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 25 nos anos finais do Ensino Fundamental, nas turmas em que houver alunos da Educação Especial matriculados (PARANAÍBA, 2013).

Os serviços de Educação Especial previstos para atender as escolas comuns da rede municipal de ensino compreendem: intérpretes aos alunos surdos que dominam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e instrutor mediador aos que não dominam; profissionais de apoio em sala de aula comum; professor itinerante domiciliar aos alunos com 30 dias ou mais

de licença médica; atendimento em ambiente hospitalar; AEE em SRMs (PARANAÍBA, 2013; 2014a).

No momento, 36 profissionais atuam na área da Educação Especial na rede municipal de ensino de Paranaíba: uma coordenadora municipal, uma psicóloga, seis professoras especializadas que trabalham nas SRMs e 28 monitores. Estes monitores são estagiários de cursos de Fisioterapia, Educação Física e Pedagogia, que são contratados para oferecer suporte aos alunos com autismo, aos alunos com paralisia cerebral e aos alunos que necessitam de auxílio para a aprendizagem, locomoção, alimentação e higiene. Conforme a coordenadora municipal da Educação Especial, os monitores recebem cursos de aperfeiçoamento mensalmente, sendo “instruídos a dar autonomia aos alunos [da Educação Especial], a não ficarem em cima desses alunos, para que estes não fiquem dependentes deles”.

Em consonância com as diretrizes e as orientações político-normativas nacionais (BRASIL, 2001; 2008a; 2009), as deliberações municipais sobre Educação Especial (PARANAÍBA, 2013; 2014a) indicam as formações exigidas para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial no contexto das escolas comuns, a saber: os professores das classes comuns, do ambiente hospitalar e do ambiente domiciliar devem ser capacitados, em nível superior, para atenderem as necessidades educacionais especiais, de modo a terem condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva; os professores das salas de recursos e de outros serviços de apoio especializados devem ser licenciados em nível superior e possuir especialização em Educação Especial de caráter generalista ou em uma de suas áreas; o tradutor e intérprete de LIBRAS e o guia intérprete deverão ter formação e/ou certificação próprias para a atuação; os monitores deverão ter sua atuação condicionada à capacitação específica.

Para trabalhar junto ao AEE nas SRMs na rede municipal, desde 2014, a Coordenação de Educação Especial realiza um processo seletivo anual, divulgado por meio de edital, no qual o professor deve apresentar certificação de especialista na área e submeter-se a uma prova escrita com questões relacionadas ao conhecimento teórico e prático do AEE. Os candidatos aprovados atuam no ano letivo referente à seleção e, caso queiram dar continuidade ao trabalho no ano seguinte, devem submeter-se novamente ao processo seletivo. Segundo a coordenadora da Educação Especial, com esta seleção, “o entendimento pedagógico para trabalhar nas salas de recursos melhorou e o trabalho ficou mais sistematizado nesta função”.

Em termos quantitativos de demanda, nas palavras da coordenadora em pauta, “a principal atuação da Educação Especial tem se dado na oferta de AEE nas SRMs”. Atualmente, 51 alunos¹⁸ frequentam o AEE nas SRMs das escolas municipais, o que representa cerca de 1,4% do total dos estudantes matriculados na rede municipal de ensino. Das 13 instituições de ensino municipal, seis dispõem de SRMs, todas classificadas como Tipo I¹⁹.

Apresentaremos, a seguir, os procedimentos de identificação, avaliação, encaminhamento dos alunos para as SRMs, assim como alguns aspectos de organização do trabalho pedagógico neste serviço de Educação Especial na rede municipal de ensino.

A identificação do aluno com necessidades educacionais especiais é disparada, inicialmente, com a suspeita do professor da classe comum, que preenche um formulário solicitando Encaminhamento para Avaliação Educacional (ANEXO C) a ser realizada por um professor especialista. Neste formulário, o professor da classe comum descreve: os motivos do encaminhamento, o desempenho do estudante nas atividades em sala de aula, as características gerais do estudante (pessoais, familiares, saúde, relacionamento, frequência às aulas, etc.), os procedimentos e recursos pedagógicos utilizados para a aprendizagem deste aluno e os resultados obtidos, os atendimentos profissionais já recebidos por este aluno.

Em posse deste pedido de avaliação educacional, a Coordenação de Educação Especial de Paranaíba solicita à família e/ou ao responsável pelo estudante a assinatura de um Termo de Autorização para Avaliação e Imagem (ANEXO D), para proceder com a avaliação pedagógica, os encaminhamentos clínicos e a utilização de imagens do aluno para o estudo de caso.

Após a avaliação pedagógica, dois encaminhamentos podem ser dados mediante: um documento indicando que o aluno não apresenta indícios que correspondem ao público-alvo da Educação Especial, não necessitando, portanto, de AEE (ANEXO E); outro documento, emitindo um parecer pedagógico que indica que o aluno apresenta necessidades educacionais especiais em determinada área (ANEXO F).

Sobre este procedimento, a coordenadora da Educação Especial enuncia que:

¹⁸ O número de alunos que frequentam o AEE não corresponde ao número de alunos público-alvo da Educação Especial incluídos nas escolas comuns da rede municipal de ensino, pois alguns destes não frequentam o AEE e alguns daqueles ainda não possuem um laudo clínico e nem um parecer pedagógico, encontrando-se em fase de avaliação junto ao AEE.

¹⁹ Constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, armário, quadro melanínico.

Nas avaliações pedagógicas, muitas vezes, percebe-se quando o estudante tem características de defasagem escolar ou de uma deficiência, sendo que é comum estudantes que não tem deficiências serem encaminhados para tal avaliação, por exemplo, os que têm um índice alto de repetência, às vezes problemas comportamentais, uns que os professores não conseguem dialogar, outros com defasagem na aprendizagem ou com histórico de fracasso escolar. Nestes casos, consideramos que é preciso ter cautela e uma avaliação bem detalhada para que estes não sejam confundidos com os que têm deficiência. Quando há dúvidas na avaliação pedagógica, o procedimento no município é encaminhar para os atendimentos clínicos, atualmente escassos no município. E, enquanto isso, o aluno com “suspeita de deficiência” fica “em avaliação” nas salas de recursos.

No caso de o aluno receber o parecer pedagógico que o identifica com necessidades educacionais especiais, os pais e/ou responsáveis podem requerer a sua matrícula junto ao AEE nas SRMs (ANEXO G) ou, ainda, não efetuar a referida matrícula, assinando, nesta situação, um termo de compromisso (ANEXO H), manifestando ciência das necessidades educacionais especiais do estudante sob sua responsabilidade e isentando a escola e a Coordenação da Educação Especial de qualquer encargo a respeito do assunto.

O parecer pedagógico como fundamento para matrícula no AEE das SRMs resguarda-se na Nota Técnica n. 4/2014 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) do Ministério da Educação (MEC). A referida Nota Técnica enuncia não ser necessária a apresentação de laudo clínico para que o aluno receba o AEE, considerando que este atendimento “caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” e que a exigência de diagnóstico clínico “denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (BRASIL, 2014a).

Em consonância com a Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 015/2014, a matrícula no AEE está condicionada à matrícula na classe comum em escola do ensino regular e à apresentação do parecer pedagógico com a avaliação do aluno (PARANAÍBA, 2014a).

Matriculado no AEE na SRMs, o estudante desenvolve atividades de acordo com suas necessidades educacionais especiais, registradas em ficha de acompanhamento individual (ANEXO I). Neste processo, o desempenho do estudante também é avaliado individualmente e registrado em relatório próprio (ANEXO J). Estas duas fichas de acompanhamento individual (ANEXOS I e J) estão sendo substituídas por um terceira ficha (ANEXO K), de maior amplitude, que contempla, num só documento, aspectos pessoais e familiares do estudante, um breve histórico escolar, dados sobre a organização do AEE, interface com a classe comum, as condições de saúde e diagnóstico do aluno, suas necessidades educacionais

especiais, os objetivos e a metodologia, os materiais e equipamentos a serem adotados para o AEE, a avaliação do desempenho do aluno.

As fichas I, J e K compreendem, no contexto da prática, a materialização do Plano de AEE, previsto na Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 015/2014. O Plano de AEE deve conter, no mínimo, a identificação das necessidades educacionais específicas e das potencialidades dos educandos, a definição dos recursos necessários, a descrição das atividades a serem desenvolvidas, as intervenções pedagógicas, o cronograma de atendimento com previsão de início e término, a definição e descrição do processo avaliativo (PARANAÍBA, 2014a).

Apesar de o Art. 5º da Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 015/2014 indicar que a realização do AEE “no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola comum, não sendo substitutivo à classes comuns”, o horário de realização dos atendimentos nas SRMs é estabelecido de modo distinto nas escolas urbanas e nas escolas do campo. Conforme relatos da coordenadora da Educação Especial, nas primeiras, este trabalho é realizado, via de regra²⁰, tal como estabelece a política nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), no contraturno da escolarização nas classes comuns. Por sua vez, nas escolas do campo, dadas as circunstâncias particulares advindas do regime de alternância, o AEE nas SRMs é realizado durante o horário da escolarização, a partir de uma escala de revezamento entre as disciplinas curriculares.

Os atendimentos são realizados individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com as especificidades dos alunos e do trabalho pedagógico a ser realizado. Nos dizeres da coordenadora da Educação Especial: “tem criança que recebe o atendimento até três vezes por semana, dependendo da necessidade do aluno, e tem criança que já avançou e está indo só uma vez”. Cada atendimento dura entre uma a duas horas/aulas (50 minutos cada hora/aula).

Para organizar o trabalho nas SRMs, a coordenação da Educação Especial registra a relação de alunos das SRMs por escola (ANEXO L) e, em conjunto com as professoras do AEE, organiza o cronograma de atendimentos nestas salas. A frequência individual dos alunos é controlada por meio de uma ficha.

Na rede municipal, o AEE nas SRMs é ofertado às segundas, terças, quartas e sextas-feiras. Às quintas-feiras, a coordenadora da Educação Especial reúne-se com as professoras

²⁰ Lembramos o caso da escola municipal urbana D (Quadro 5), que atende grande parte dos alunos oriundos da zona rural e que, por falta de disponibilidade de transporte escolar, acaba por realizar o AEE nas SRMs no mesmo horário da escolarização nas classes comuns.

das SRMs das escolas urbanas e do campo para planejamento, estudos e trocas de experiências.

Indagada sobre os principais avanços da Educação Especial na rede municipal de ensino, a coordenadora da área destaca a presença das SRMs: “é ter as salas de recursos, delas estarem lá com espaços reservados”. Relacionada a esta percepção, a coordenadora indica outro aspecto positivo: “as professoras das salas de recursos estão sendo mais respeitadas, mais procuradas, estão ministrando palestras para os professores, são solicitadas para dar informações. Isto, para mim, é muito bom! Se tem a solicitação delas, é porque elas fazem a diferença”. E complementa: “estes avanços fazem com que a Educação Especial já tenha um nome em Paranaíba! Se chega uma criança com deficiência [nas salas de aula], o professor já tem para onde correr”. Outro ponto salientado é a ampliação dos estudos sobre Educação Especial e inclusão escolar que as professoras das SRMs vêm realizando.

Ainda, acrescenta a coordenadora da Educação Especial que:

Ultimamente, um dos grandes avanços que nós temos é que os professores das salas comuns terão de ser mais colaborativos, assim, teremos uma maior colaboração entre o ensino especial e o comum em prol do aluno. Isso porque o professor da classe comum terá que elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI) para o seu trabalho com o aluno da Educação Especial na classe comum também. Já está sendo formulado na Secretaria [Municipal] de Educação um documento estabelecendo a obrigatoriedade deste planejamento para o aluno [da Educação Especial]. É um simples papel, mas para preencher este papel ele terá de ter um olhar para o aluno. Este PEI será elaborado em colaboração entre os professores das classes comuns e os monitores e os professores das salas de recursos. Assim, de um jeito ou de outro vai acontecer um pouco da interface, pois o professor da classe comum não conhece tanto o aluno como o professor da sala de recursos, então ele irá buscar mais informações.

Este indicativo da coordenadora supracitada talvez possa contribuir para o principal dilema da inclusão escolar dos alunos da Educação Especial em Paranaíba: a fragilidade da articulação entre o trabalho realizado pelo professor do AEE das SRMs e o trabalho realizado pelo professor regente nas classes comuns, tal como evidenciado na pesquisa de Nozu (2013). A mesma fragilidade foi observada nos municípios sul-mato-grossenses de Campo Grande e Dourados, conforme pesquisas desenvolvidas no âmbito do ONEESP.

Conforme Nozu (2013), as relações de saber-poder estabelecidas entre os professores especialistas (detentores do saber “especial”) e os professores regentes (detentores do saber “geral”), cumuladas às elevadas jornadas de trabalho e às resistências e recusas do processo

de inclusão escolar, têm contribuído para a ausência de interface entre a Educação Especial-Educação Comum.

O contato entre professor da classe comum e professor do AEE para o desenvolvimento de um trabalho conjunto em prol do aluno da Educação Especial, na rede municipal de ensino de Paranaíba, ainda se dá de forma espontaneísta e esporadicamente, sem sistematização. Conforme a coordenadora da Educação Especial: “estes momentos não deixam de acontecer, mas ocorrem no intervalo, pelo *whats app*, no mercado, etc.”.

Sobre esta relação, a referida coordenadora aponta que:

Os professores das classes comuns procuram os professores especialistas mais pela indisciplina do que pela aprendizagem [dos alunos]. Esta é a realidade. Quando é um aluno público-alvo da Educação Especial indisciplinado, ele [o professor] tem um olhar voltado para sanar a indisciplina e não em como fazer este aluno aprender. O professor parece que está preocupado com a indisciplina e não com a aprendizagem.

Neste sentido, as SRMs podem estar sendo percebidas, pelos sujeitos docentes, como aparelhos disciplinadores, como um recurso corretor dos corpos desviantes da escola comum, como uma estratégia de normalização que tem o potencial de – a partir de uma série de atividades específicas, do controle do tempo e das ações do sujeito vigiado – docilizar os alunos indisciplinados.

Diante deste quadro, a coordenadora acena para a necessidade de formação de professores ditos inclusivos: “a Educação Especial em Paranaíba ainda tem muito que caminhar, conscientizar os professores das diferenças dos seres humanos”. E acrescenta: “muitos professores têm aceitação da sala de recursos, mas ainda não têm aceitação do ser humano que não está no padrão de normalidade. A fuga do padrão de normalidade assusta. E não deveria ser assim!”.

Assim, esta profissional indica, sobre a Educação Especial, que na rede municipal de Paranaíba, “as conquistas são instáveis! Ora parecem que avançam, ora parecem que não saem do lugar”. Esta instabilidade é ilustrada nos próprios enunciados da coordenadora sobre os professores das classes comuns: por um lado, “os professores conhecerem o trabalho no AEE, sabem que existem as salas de recursos”; por outro lado, a coordenadora aponta casos de professores que afirmam “estar cansados da classe comum” e pedem para trabalhar nas SRMs por considerarem, infelizmente, um “trabalho de fazer nada”. Conforme esta profissional, isso faz com que “a Educação Especial ainda não seja reconhecida totalmente”.

2.4. Política e Gestão Municipal da Educação do Campo

As informações sobre a educação no meio rural em Paranaíba são escassas e esparsas. Considerando a história, a localização geográfica e o contexto agrário que envolve o município, encontramos dificuldades em precisar dados sobre a educação no meio “rural” de Paranaíba. Alguns registros indicam que, em 1928, havia no município dois professores na zona urbana e dois professores na zona rural, sendo que a primeira escola pública teria sido criada em 1938, ano de criação do distrito de Santana do Paranaíba (FREITAS, 2014).

Analisando documentos municipais elaborados no período de 1968 a 2008, Freitas (2014) aponta para a criação das escolas rurais em Paranaíba, visando atender aos alunos do campo. Nesta análise, a autora atenta-se, criticamente, às mudanças de nomenclatura e de localização destas escolas, que estariam vinculadas mais aos interesses da Administração do que das necessidades e demandas dos alunos do meio rural.

Em novembro de 2016, tivemos acesso a alguns arquivos relacionados às escolas rurais e a algumas informações junto à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba. Nessa escavação, levantamos que, até o ano de 1997, o município possuía 34 escolas rurais ofertando, principalmente, da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. A partir de 1998 estas escolas foram nucleadas e seus alunos realocados nas escolas municipais A, B, C e D (vide Quadro 5). Na Escola A foram nucleadas seis escolas rurais, na Escola B, cinco, e na Escola C, também cinco. Por seu turno, na Escola D, a única, dentre as quatro, localizada na zona urbana, foram nucleadas 18 das 34 escolas rurais fechadas. Neste aspecto, a decisão de escolarizar os alunos do campo em escolas urbanas foi predominante na rede municipal de ensino investigada. Ponzo (2009, p. 130) enfatiza que “as Secretarias Municipais de Educação preferem transportar as crianças e adolescentes para a cidade do que criar e pensar uma política educacional que venha fixar a criança em seu meio para assim assimilar os valores, a memória e a cultura a qual pertence”.

Desde 2001, a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo experiências para escolarização dos alunos provenientes da zona rural (PARANAÍBA, 2012b). Em 2003, o Projeto Experimental “Porteira do Saber” foi aprovado pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) n. 7.296 de 2003 e implantado nas Escolas A, B, C e D do município, com o objetivo de “oferecer o Ensino Fundamental, aos alunos da zona rural, primando por uma especificidade curricular que

considere as características próprias da clientela, tais como: seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas experiências” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 3).

Quanto à metodologia, o referido documento destaca que:

- a essência do Projeto está no conjunto ensino-aprendizagem isto é, ambiente escolar e ambiente comunitário, utilizando-se o tempo de maneira flexível, dentro de uma programação compartilhada entre o ambiente escolar e o ambiente comunitário. Neste caso, os períodos desenvolvidos no ambiente escolar e no ambiente comunitário levariam em conta os objetivos do ensino determinados no Projeto, bem como as **necessidades individuais dos alunos**;
- serão ministradas aulas no **ambiente escolar**, durante 03 (três) dias da semana e nos outros 02 (dois) dias da semana serão desenvolvidos projetos de estudo no **ambiente comunitário** e dependendo de cada aluno, o tempo utilizado no estudo, no ambiente comunitário, com recursos de aprendizagem adequados, pode ter muito mais valor que a presença obrigatória de uma hora de aula, em cinco dias da semana; (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 4, grifos nossos).

Os enunciados do Projeto “Porteira do Saber” apontam que esta organização de tempos e espaços de formação, em regime de alternância de dias, constitui-se em “novas alternativas pedagógicas e econômicas para prestar atendimento às populações da zona rural” e salientam a responsabilidade assumida pelo poder público para atender às demandas “com ousadia, criatividade e, sobretudo, muito compromisso social” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 3).

Mas, diante dos dados obtidos acerca do fechamento e da nucleação das escolas rurais no município a partir de 1998 e com base no estudo de Freitas (2014), cumpre-nos, desde já, provocar: até que ponto esta configuração busca, de fato, atender às necessidades dos alunos do campo?

Em virtude de mudança na gestão do poder executivo municipal, o Projeto “Porteira do Saber” foi renomeado, em 2005, para Projeto Experimental “Educação Além das Fronteiras”. Seja enfatizando as porteiras, seja destacando as fronteiras, este projeto experimental vigorou até o ano de 2009, quando foi adotado pelo sistema municipal de ensino, com base na LDB de 1996, a alternância regular de períodos de estudos, para as mesmas escolas municipais compreendidas pelo projeto experimental.

A partir de 2012, a proposta da Educação do Campo começou a se oficializar em Paranaíba, quando foram elaborados, no âmbito do CME, a Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004, de 18 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização, credenciamento e autorização de funcionamento da Educação Básica nas escolas do campo, e o Parecer

CME/Paranaíba/MS n. 001 de 22 de novembro de 2012, que trata sobre a regulamentação do tempo-escola, do tempo-comunidade e da formação continuada dos profissionais de educação das escolas do campo.

Este último documento recomendou à Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba a nomeação de um educador – indicado pelas escolas do campo – para ocupar o cargo de coordenador da Educação do Campo (PARANAÍBA, 2012b). Em 2013, uma professora, que dispunha de experiência na docência e na gestão de escolas no meio rural, foi nomeada para a coordenação da Educação do Campo, ocupando o setor, em regime de exclusividade, até o presente momento.

De acordo com o Parecer CME/Paranaíba/MS n. 001/2012, cabe à coordenação da Educação do Campo orientar os coordenadores pedagógicos e os educadores das escolas do campo e, juntamente com os gestores escolares (coordenador pedagógico e diretor), buscar parcerias para realização de projetos e ações que priorizem: incentivar os docentes na aplicação prática das teorias estudadas; ofertar palestras, cursos para a comunidade escolar; “explorar as atividades culturais, sociais e artísticas da nossa região, onde se deve conhecer a identidade do homem paranaibense, do campo e da cidade” (p. 7); contribuir para o desenvolvimento de metodologias adequadas às áreas relacionadas ao meio rural (agropecuária, meio ambiente, educação florestal, agronegócios, etc.), visando uma educação voltada ao cidadão trabalhador do campo, fundamentada em princípios da sustentabilidade do meio ambiente; colaborar para que ocorram visitas técnico-pedagógicas de alunos e professores a locais onde se desenvolvem determinadas atividades ligadas ao campo (PARANAÍBA, 2012b).

Os relatos da coordenadora da Educação do Campo indicam que a sua “principal função é fazer a formação continuada dos professores [do campo] as terças e quintas-feiras, durante o tempo-comunidade”. Nessa perspectiva, a coordenadora relata a oferta, em parceria com a UFMS, do curso de Especialização em Educação do Campo para formação dos professores das escolas do campo. Além disso, sobre sua atuação, informa que: “faço acompanhamentos pedagógicos nas escolas, visitas *in loco* e acompanho todas as dificuldades [das escolas do campo], ajudo no que for preciso pedagogicamente e influencio também um pouco na parte administrativa”.

Acerca da proposta pedagógica para a Educação do Campo em Paranaíba, a coordenadora, seguindo a ordem teórica do discurso da Educação do Campo, enuncia:

Para mim, educação deve ser no campo e do campo. Por que no campo? Porque o sujeito tem o direito a ter uma educação e de qualidade no local onde ele vive. Ele não tem que sair do local onde vive para estudar, para ter uma formação. Eu acredito muito nisso, por isso a escola no campo. E por que uma escola do campo? Porque não adianta uma escola no campo, sem estar organizada como uma educação do campo, valorizando o saberes desse homem que vive no campo, voltada para que ele possa ter uma vida digna no lugar onde vive, com sustentabilidade, que ele reconheça a riqueza que tem no campo, que ele respeite o ambiente onde vive. Isso, para mim, que é educação do e no campo.

Nesta direção, a política municipal de Educação do Campo enuncia sua concretização por meio de formação de profissionais da educação, da garantia de infraestrutura das escolas do campo e de transporte escolar, “bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao PPP e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo” (PARANAÍBA, 2012a).

Da mesma maneira, do PME (2015-2025) salientamos, no bojo da Meta 7 – Qualidade na Educação, a previsão de desenvolvimento de “propostas alternativas de atendimento escolar para a população do campo, que considerem as especificidades culturais e locais” (PARANAÍBA, 2015a, p. 86) e o compromisso de consolidação, até 2020, da oferta da educação escolar às populações do campo, assegurando, dentre outros: “o desenvolvimento sustentável, o meio ambiente e a preservação da identidade cultural dessas populações”; “a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo”; a formação de profissionais das escolas do campo; “o atendimento em Educação Especial” (PARANAÍBA, 2015a, p. 89).

Sobre as populações consideradas como público-alvo da Educação do Campo, o Art. 2º, §1º, I, da Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004/2012, reproduz o texto da já mencionada Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010). Neste contexto, o Art. 2º, §4º, da referida Deliberação municipal dispõe que “as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, residentes no campo, têm direito ao acesso à educação básica” (PARANAÍBA, 2012a).

No que diz respeito à organização das escolas do campo, o Art. 16 da Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004/2012, fundado no Art. 28 da LDB de 1996, aponta que a Educação Básica poderá organizar-se de diversas formas, “sempre que o interesse do processo ensino-aprendizagem assim o recomendar”. (PARANAÍBA, 2012a). Nesse sentido, a rede municipal de ensino tem adotado a “Pedagogia de Alternância de Períodos de Estudos, onde

as atividades escolares dos educandos são divididas entre tempo-escola e tempo-comunidade” (PARANAÍBA, 2012b, p. 4).

Este regime de alternância é admitido quando, em razão de peculiaridades locais, inclusive as relativas ao clima e economia, dificultarem o acesso e a frequência diária dos educandos à escola, de modo a possibilitar a organização do período letivo em tempo-escola e tempo-comunidade (PARANAÍBA, 2012a; 2012b).

Em consonância com o Parecer CME/Paranaíba/MS n. 001/2012, compreende-se:

I – Por tempo-escola: o período em que o educando deverá permanecer no espaço da unidade escolar, em contato com o saber sistematizado em áreas de conhecimentos, pesquisando, debatendo e interagindo com os demais, e os educadores. Neste período, serão desenvolvidas aprendizagens sobre os conteúdos técnico-científicos das disciplinas curriculares, trabalhos em grupos, entre outras atividades pedagógicas.

II – Por tempo-comunidade: o período em que o educando permanecerá com a família, e nele desenvolverá pesquisas, projetos, leituras, relatórios, diário de bordo, portfólio entre outras atividades, com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos educadores. No desenvolvimento do tempo-comunidade, os educandos receberão orientações dos educadores para a realização de atividades práticas, estudos dirigidos, pesquisas bibliográficas, pesquisas na comunidade, implementação de projetos produtivos, etc. (PARANAÍBA, 2012b, p. 4-5).

Estes dois tempos deverão articular-se de “forma dialética e processual, em espaços e tempos pedagógicos internos e externos à escola, atendendo aos objetivos e conteúdos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico e com o efetivo acompanhamento do professor” (PARANAÍBA, 2012a). Assim, buscando garantir resultados satisfatórios na formação do aluno do campo, a organização por meio da alternância de períodos de estudos deve “promover a integração do currículo com a realidade vivenciada pelos educandos e suas comunidades”, para tanto, “os educadores devem conhecer as formas de vivência dos educandos e dessa maneira planejar melhor o trabalho pedagógico” (PARANAÍBA, 2012b, p. 6).

A gestão destes “tempos”, no âmbito da rede municipal de ensino de Paranaíba, tem se dado da seguinte maneira: no tempo-escola são desenvolvidas atividades educativas no contexto escolar, realizadas, em período integral, as segundas, quartas e sextas-feiras; no tempo-comunidade, organizado as terças e quintas-feiras, os alunos atuam junto as suas famílias e comunidades e realizam atividades escolares orientadas, ao passo que os gestores e professores das escolas do campo encontram-se para receber formação continuada e para

planejar, elaborar e avaliar, coletivamente, as atividades realizadas pelos alunos dentro da escola (tempo-escola) e fora dela (tempo-comunidade) (PARANAÍBA, 2012b).

O Parecer CME/Paranaíba/MS n. 001/2012 alerta que as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos no tempo-comunidade devem superar os conteúdos disciplinares, de modo a organizarem-se, em forma de projetos ou não, por meio de temas inter/multidisciplinar relacionados à Educação do Campo e escolhidos coletivamente. Estes temas poderão ser desenvolvidos em período mensal, bimestral, semestral ou anual, conforme o planejamento da escola. Para tanto, cada professor deverá apresentar aos gestores escolares e à coordenadora da Educação do Campo um plano contendo delimitação do tema, objetivos, pauta, recursos, metodologia, avaliação e referências bibliográficas. Tanto os alunos quanto os professores deverão elaborar relatórios das atividades desenvolvidas, em forma de portfólio, diário de bordo, fichas, fotos, dentre outros registros. Por fim, os planejamentos e os relatórios deverão ser encaminhados, ao final de cada período, para a avaliação da coordenadora da Educação do Campo (PARANAÍBA, 2012b).

A coordenadora da Educação do Campo nos informou sobre algumas atividades desenvolvidas, nos últimos dois anos, no tempo-comunidade: Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar, Programa Agrinho/MS²¹, Projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia (PEHEG).

No que cerne à formação continuada dos professores das escolas do campo, o Parecer CME/Paranaíba/MS n. 001/2012 recomenda que a Coordenação da Educação do Campo organize a criação em cada escola do campo e acompanhe semanalmente os chamados Grupos de Estudos de Formação Continuada dos Docentes do Campo (FCDC), que devem ser geridos, institucionalmente, pelos coordenadores pedagógicos das unidades escolares (PARANAÍBA, 2012b). Em conformidade com o Art. 55 da Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004/2012, as formações continuadas devem focalizar “as referências culturais, a economia e projetos agrários de cada localidade e os anseios da comunidade, para desenvolvimento de ações educativas voltadas especialmente para a população rural” (PARANAÍBA, 2012a).

Esta FCDC deverá constituir-se num “espaço para teorização, estudos, reflexões, construção e apropriação de novos conhecimentos, trocas de experiências e vivências, desencadeando um processo de avaliação e auto-avaliação” (PARANAÍBA, 2012b, p. 9). As

²¹ Conforme SENAR (2016, [n.p.]), “o Agrinho tem como objetivo a complementação de atividades de aprendizagem para alunos do ensino fundamental, garantindo que, ainda na fase inicial de sua formação escolar, tenham contato com assuntos que os façam fortalecer a consciência ambiental e de relevância social promovendo uma educação crítica e reflexiva”.

horas destinadas à FCDC “serão contabilizadas dentro das horas reservadas ao tempo-comunidade e das horas denominadas de aulas atividades” (PARANAÍBA, 2012b, p. 9). A eleição dos estudos devem ser definidas e (re)avaliadas coletivamente, em consonância com o PPP das escolas do campo, tendo como prioridade o estudo das concepções da Educação do Campo, dos direitos humanos, dos movimentos sociais do campo, das políticas educacionais e das práticas pedagógicas para a Educação do Campo, a gestão educacional do campo e a tecnologia na Educação do Campo (PARANAÍBA, 2012b).

Neste contexto de formação continuada, a coordenadora da Educação do Campo relata que, constantemente, reflete sobre algumas questões com os professores: “o que é a Educação do Campo? O que diferencia a Educação do Campo da educação urbana? Como conduzi-la? Quem é esse público? Qual é o diferencial desse público da Educação do Campo em relação à educação urbana?”. E justifica a permanência destas indagações

Porque todos os professores praticamente que estão lotados nas escolas do campo do município moram na cidade, não vivem no campo. Então eles têm que conhecer esses aspectos, para que possam pensar sobre que cultura é essa do campo. Muitas vezes, eles não sabem que cultura camponesa é essa. Qual é público? O que é e por que eu tenho que tratar diferente esse aluno do campo? Isso porque eu tenho que respeitar o seu [do aluno] modo de vida, tenho que respeitar a sua cultura, partir da sua cultura, partir da vivência dele, do que ele vive, do dia-a-dia. Então para isso nós precisamos focar na formação de professores.

Em razão das atividades relacionadas ao tempo-comunidade, bem como da disponibilidade exigida para as formações continuadas, os professores das escolas do campo de Paranaíba recebem uma remuneração diferenciada, considerando as dificuldades de acesso às escolas nos distritos e às peculiaridades do ensino voltado aos sujeitos do campo²² (PARANAÍBA, 2012b).

Quanto à formação inicial dos professores do campo, esta deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura plena com habilitação específica (PARANAÍBA, 2012a). Atualmente, de acordo com os relatos da coordenadora da Educação do Campo, todos os 46 professores das escolas do campo da rede municipal de ensino atendem a este requisito. Para atuar na coordenação pedagógica das escolas do campo, requer-se graduação em Pedagogia,

²² Os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I têm dedicação exclusiva com carga horária de 40 (quarenta) horas. Por sua vez, os professores do Ensino Fundamental II poderão ter jornada máxima de 20 (vinte) horas ou mínima de 10 (dez) horas e terão dedicação exclusiva de 100% sobre a sua carga horária. (PARANAÍBA, 2012b). Conforme relata a coordenadora da Educação do Campo, “para um professor iniciante sem tempo de serviço, o salário-base é de R\$1.700,00 [na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I]. Caso ele trabalhe no campo, receberá R\$3.400,00. Temos nas escolas do campo, professores que recebem até R\$5.800,00 pelo tempo de serviço”.

ao passo que para o cargo de direção é admitida a formação inicial em nível superior em curso de licenciatura plena (PARANAÍBA, 2012a).

Vale ressaltarmos que, apesar de acenar para ampliação da oferta da Educação Básica para as populações do campo, a Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004/2012 trata, tão somente, das etapas da Educação Infantil (apenas da fase pré-escolar) e do Ensino Fundamental, sendo silente quanto ao oferecimento de creches e de Ensino Médio. Neste sentido, diagnosticada a precariedade de oferta no Ensino Médio no meio rural, o PME, em sua Meta 8, intenta elevar a escolaridade média de, no mínimo, 12 anos, para as populações do campo, até o último ano de vigência deste Plano (PARANAÍBA, 2015a). Quanto às creches, o Plano contenta-se em fomentar, de modo amplo, na Meta 1 – Educação Infantil, “o atendimento das populações do campo na educação infantil na respectiva comunidade” (PARANAÍBA, 2015a, p. 40). Desta feita, prolonga-se, na política municipal analisada, o silenciamento acerca da criação de creches no contexto da Educação do Campo.

A oferta da Educação Infantil deve estar prevista no PPP e no Regimento Escolar, sendo indicado o atendimento de crianças de quatro e cinco anos de idade completos ou que venham a completar até o final do ano letivo. Recomenda-se que os agrupamentos sejam feitos com, no máximo, 20 crianças, sob a responsabilidade de um professor habilitado para a função. No caso de matrícula de aluno público-alvo da Educação Especial, o quantitativo máximo por turma deverá ser de 15 alunos (PARANAÍBA, 2012a).

Por sua vez, o Ensino Fundamental também deve ser previsto no PPP e no Regimento Escolar e ser organizado em nove anos, compreendendo os denominados anos iniciais (com cinco anos) e os anos finais (com quatro anos). Para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental o estudante deve ter seis anos de idade completos, ou a completar até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Os agrupamentos recomendados pela Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004/2012 somente informam o quantitativo máximo de alunos por turma quando da matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial, a saber, neste caso: nos anos iniciais, 20 estudantes por turma; nos anos finais, 25 alunos. Adverte-se ainda, que, numa mesma turma, podem ser matriculados até três estudantes público-alvo da Educação Especial, desde que tenham “a mesma deficiência” (PARANAÍBA, 2012a).

A formação de turmas multisseriadas (turma única com estudantes de vários anos escolares) será admitida excepcionalmente, observada a proibição de agrupamentos em uma mesma turma de alunos da Educação infantil com os do Ensino Fundamental e de alunos dos anos iniciais com os dos anos finais do Ensino Fundamental (PARANAÍBA, 2012a).

Conforme o Art. 34 da Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004/2012, o PPP das escolas do campo, tido como um “instrumento norteador das ações pedagógicas e administrativas”, deve: expressar “a identidade própria da escola do campo, as características dos seus estudantes e do seu ambiente sócio-econômico e cultural”; constituir-se “como instrumento referencial na busca da melhoria qualitativa das ações educativas”; estimular “a prática da gestão democrática, fortalecida pela participação da comunidade escolar da instituição de ensino”; adequar-se “à natureza do trabalho no campo, com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes” (PARANAÍBA, 2012a).

O PPP da escola do campo deverá conter: dados de identificação; organograma; histórico da instituição; manifestação do compromisso social; perfil da comunidade escolar; pressupostos teóricos e metodológicos; etapas de ensino, modalidades oferecidas pela instituição e organização curricular; processo de avaliação e de recuperação da aprendizagem; processo de acompanhamento de desempenho dos estudantes e professores; processo de formação continuada dos profissionais da educação; organização e utilização do espaço físico, equipamentos e materiais pedagógicos; projetos/programas; relação dos participantes na elaboração do PPP; bibliografia utilizada; e anexos, caso necessário. (PARANAÍBA, 2012a).

Sobre esta previsão, observamos que, apesar de outros documentos político-normativos municipais (PARANAÍBA, 2013; 2014a; 2015a) indicarem a necessidade de inserção do AEE no PPP, a Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004/2012, mesmo que arrole a SRMs como espaço obrigatório da estrutura das escolas do campo, apenas sinaliza, de modo genérico, a menção no PPP das modalidades oferecidas pela instituição escolar, não enfatizando o AEE ou os demais serviços da Educação Especial.

No que diz respeito à aproximação de uma concepção de Educação **no** Campo, o Art. 39 da Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004/2012 indica que o atendimento escolar dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deve ocorrer nas próprias comunidades rurais onde vivem, evitando-se, assim, grandes deslocamentos. Contudo, o parágrafo único do mesmo artigo abre uma válvula de escape que, no contexto investigado, torna-se regra: “comprovada a necessidade de deslocamento do estudante, o tempo de percurso residência-escola e escola-residência, no transporte escolar, será de no máximo duas horas”. Ainda, o Art. 40, §4º, informa que o transporte escolar rural dos alunos público-alvo da Educação Especial “deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis pertinentes” (PARANAÍBA, 2012a).

Assim, se, de um lado, a coordenadora da Educação do Campo enuncia que “os transportes são bons, os veículos são muito bons, os veículos passam por vistoria mensal pelo Detran, as pessoas fiscalizam muito, os pais fiscalizam muito, os professores fiscalizam muito”, por outro lado, a mesma informa que alguns alunos ainda enfrentam longos deslocamentos de transporte de suas residências até as escolas. Santos (2016) informa que alunos da zona rural que estudam nas escolas urbanas de Paranaíba chegam a percorrer de 80 a 240 quilômetros diariamente por meio de transporte escolar.

Ante esta situação, o PME, em uma das estratégias da Meta 7, sobre a Qualidade na Educação, propõe-se a “assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos os estudantes da educação do campo, [...] visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PME” (PARANAÍBA, 2015a, p. 86).

Estas pistas, somadas aos relatos de que, inclusive, a maioria dos alunos das três escolas do campo submete-se a consideráveis jornadas de espaço-tempo entre suas residências e as escolas, leva-nos a refletir sobre algumas fragilidades na política municipal no que se refere à construção de uma educação **no** campo.

Além disso, ainda que não seja tomada, no contexto da organização da rede municipal de ensino, como uma escola do campo, somos levados a pensar sobre a situação da escola municipal urbana D (Quadro 5), que atende predominantemente alunos oriundos do meio rural do município. Estes alunos são duplamente marginalizados: seja por não receberem uma educação do campo, tendente à realidade da vida das populações do campo, seja por não receberem uma educação no campo, já que entre suas residências no campo e a escola urbana têm de percorrer longas distâncias com o uso de transporte escolar.

Outro ponto que cabe destaque é que, tal como a coordenadora da Educação Especial assinalou a resistência de professores ao processo de inclusão escolar, a coordenadora da Educação do Campo também aponta para resistência de alguns professores à proposta da Educação do Campo no município. Nos dizeres desta última: “os professores tem que ter aceitação e tem que trabalhar junto com a gente [gestão], caminhar junto, um trabalho coletivo, unido, porque tempo para isso nós temos, organização para isso nós temos, apoio para isso nós temos, bons salários para isso nós temos”.

Neste processo, a coordenadora da Educação do Campo elucida que os “professores precisam ser sensibilizados” para “esse novo entendimento que deixa a educação rural e avança com a educação do campo”. E prossegue: “o índice de aprendizagem da educação do

campo não está legal, o índice de aprendizagem ele pode muito ser melhorado porque os professores da educação do campo têm as melhores oportunidades de trabalho”. Fomos informados que, embora quase todos os professores das escolas do campo residam na zona urbana e muitos destes não se identifiquem com a proposta da Educação do Campo, “há um número significativo de professores lotados nas escolas do campo somente pelo salário”. Salário este que, como já apontamos, contabiliza adicional por difícil acesso e por peculiaridades de ensino.

Sem tardar, esta coordenadora enunciou as principais conquistas da Educação do Campo no município de Paranaíba, a saber: a existência de um “setor na Secretaria [Municipal] de Educação voltado para a Educação do Campo”; “ter uma deliberação municipal e um parecer municipal [sobre Educação do Campo]”; “nós termos o tempo-comunidade e o tempo de formação com os professores, os professores receberem por essa formação, terem um adicional no salário para essa formação”; “outra grande conquista é que a gente já mexeu um pouco na questão da matriz curricular, inserindo o eixo temático Terra-Vida-Trabalho²³ (ANEXO M), que já está inserido há dois anos, mas que no momento a gente também vai fazer modificações”. Ademais, a coordenadora da Educação do Campo informa a realização de “algumas parcerias com o SENAR, temos parceria com o sindicato rural, o que permite a oferta de cursos, formações, palestras voltadas para as comunidades em volta das escolas do campo”.

Ainda, é pertinente destacarmos algumas ações realizadas no ano de 2016 que tem constituído o município de Paranaíba como um polo regional na área da Educação do Campo. A Coordenação da Educação do Campo da rede municipal de ensino de Paranaíba em parceria com a UFMS/Campus de Três Lagoas, que vem direcionando a ação de Implantação e Manutenção do Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial do Bolsão/MS (NEDET), realizou, em março de 2016, o 1º Encontro das Mulheres Camponesas do Bolsão e, em agosto de 2016, o 1º Encontro da Juventude Camponesa do Bolsão. E, de acordo com a coordenadora da Educação do Campo, “até o final do ano [2016] está previsto o 1º Seminário Regional do Bolsão de Educação do Campo”.

²³ Trata-se de um componente curricular, com uma listagem de conteúdos específicos para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (alimentos, meio ambiente, horta/pomar, lixo, criação de animais, manifestações culturais das comunidades locais, valores e costumes, entre outros) e para os Anos Finais do Ensino Fundamental (agricultura familiar, manejo das águas e do solo, alimentos orgânicos, pomar, meio ambiente, agroecologia, lixo e reciclagem, entre outros) (PARANAÍBA, 2015b).

CAPÍTULO 3

SUJEITOS, ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARANAÍBA/MS

Quais os sujeitos da Educação Especial e da Educação do Campo de Paranaíba/MS? Como a engenharia escolar organiza a dobradiça espacial-temporal para a atuação da Educação Especial e da Educação do Campo no contexto político da prática? Quais práticas discursivas e não discursivas são engendradas nas escolas do campo para constituição dos sujeitos do campo e dos sujeitos com deficiência?

Estas indagações nos movimentam a conhecer os sujeitos discentes e as práticas de gestão do espaço e do tempo de formação às quais estes alunos são submetidos no processo de escolarização. Assim, é na diagonal das relações de poder-saber que são operacionalizados os dispositivos pedagógicos de tempos e de espaços na constituição dos sujeitos, com ou sem deficiências, nas escolas do campo. É nesta mesma diagonal que resistências, contracondutas e outras alternativas pedagógicas e de existências também podem emergir e construir outros possíveis.

Interessa-nos, em face às relações complexas estabelecidas entre Educação Especial e Educação do Campo, refletir e tentar descrever o “momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade” (BHABHA, 2013, p. 19). Em outras palavras, importa-nos buscar fragmentos para problematizar os modos pelos quais as escolas do campo estão organizando seus espaços e tempos para formar os sujeitos nos entre-lugares da Educação Especial e da Educação do Campo.

A aproximação aos “locais das culturas” (BHABHA, 2013) demonstra nossa preocupação “com o terreno cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 25).

Nessa tarefa, inspirados nos Estudos Culturais, tomamos o conceito de cultura como as formas pelas quais os sujeitos atribuem sentidos e organizam suas experiências cotidianas. Portanto, “a cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais” (COSTA, 2011, p. 109).

Para Nelson, Treichler e Grossberg (2013, p. 14), nos Estudos Culturais, “‘cultura’ é simultaneamente o terreno sobre o qual a análise se dá, o objeto de estudo e o local da crítica

e intervenção política”. Assim, se “a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo” (COSTA, 2011, p. 117).

Nessa perspectiva, buscamos, neste capítulo, a partir do trabalho com o dito e o não dito, caracterizar os sujeitos discentes e as escolas do campo da rede municipal de ensino de Paranaíba/MS, delineando a organização dos tempos e dos espaços de encenação da Educação Especial e da Educação do Campo, para, então, problematizar o processo de hibridização entre Educação Especial – Educação do Campo e seus efeitos de diferenciação dos sujeitos discentes.

3.1. Sujeitos das Escolas do Campo: o perfil discente

Tomando de empréstimo o Questionário Socioeconômico²⁴ (ANEXO B), buscamos levantar alguns dados sobre o perfil discente das escolas do campo de Paranaíba/MS. O referido instrumento foi construído “para a reformulação do PPP e para conhecer melhor o perfil dos nossos alunos, para conhecer nossa clientela. Até para a escola desenvolver projetos adequados a estes alunos, para ela cumprir seu papel social” (coordenadora pedagógica da Escola A). Dito isto, a nossa apropriação dos resultados do questionário carece esclarecer alguns pontos.

O primeiro é que, até o momento da realização das entrevistas com os sujeitos enunciantes, os dados dos questionários ainda não tinham sido tabulados e socializados nas unidades escolares envolvidas neste estudo. Portanto, alguns enunciados feitos pelos gestores e professores estritamente sobre o local de domicílio dos alunos do campo irão destoar dos dados apresentados nos gráficos desta seção da tese.

O segundo ponto é que, embora todo o corpo discente tenha recebido o questionário para preenchimento de seus familiares, apenas parcela dos alunos devolveu o instrumento respondido. Do total de 149 alunos da Escola A, 105 devolveram os questionários respondidos, representando uma amostragem de 70,46% da população. Dos 128 alunos da Escola B, 56 alunos fizeram a devolutiva do material, o que representa uma amostragem de 43,74% da população. Por sua vez, dos 120 alunos da Escola C, 57 devolveram o instrumento

²⁴ Elaborado, durante o segundo semestre de 2016, pelos gestores das escolas do campo em parceria com a Coordenação Municipal da Educação do Campo de Paranaíba/MS.

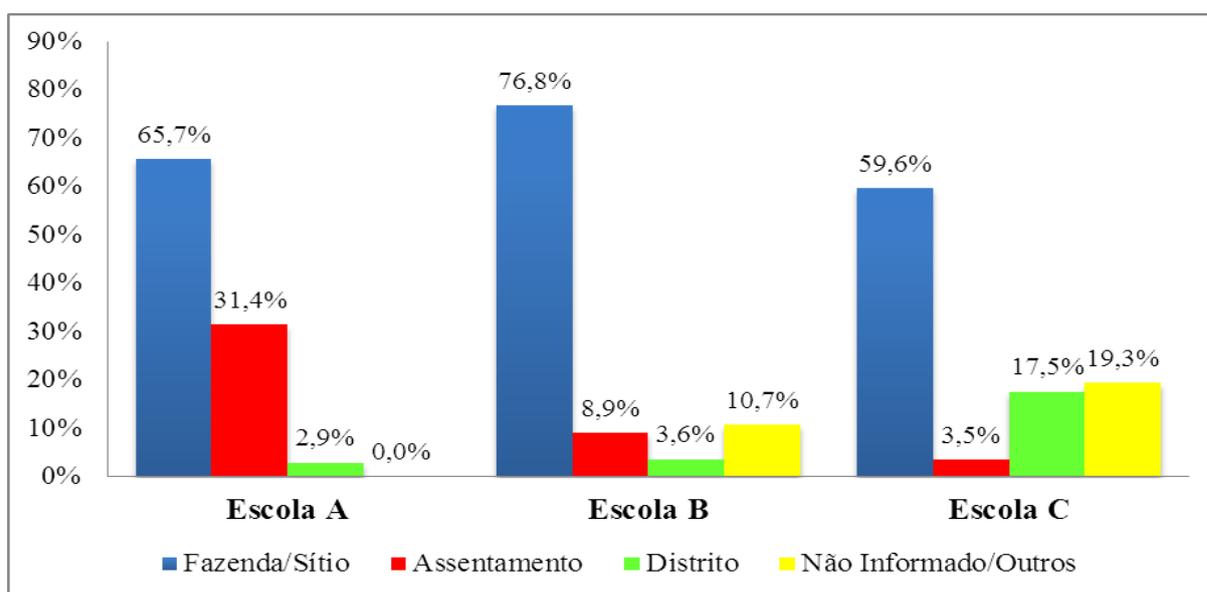
respondido, compreendendo uma amostra de 47,5% da população. Assim, a análise dos dados tomou estas amostragens para representar o perfil discente de cada escola.

O último ponto incide no fato de que o instrumento utilizado apresenta algumas fragilidades para precisar informações específicas dos alunos, caracterizando aspectos mais gerais a partir da família. Esta opção do questionário é compreendida no bojo dos princípios da Educação do Campo, que considera que “o sujeito do campo se coloca como coletivo” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 26), a partir das suas relações de produção de existência na e pela terra (BRASIL, 2010; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011). Nesse sentido, os sujeitos da Educação do campo, dentre outros, são os agricultores familiares, os extrativistas, os assentados, os trabalhadores assalariados rurais (BRASIL, 2010).

Feitas estas considerações, para esboçarmos o perfil discente das escolas do campo compreendidas por este estudo, realizamos alguns cruzamentos de respostas do questionário aplicado para a caracterização destes sujeitos a partir de quatro aspectos: domicílio, trabalho, renda e escolaridade.

Inicialmente nos questionamos: qual o local de domicílio destes alunos das escolas do campo de Paranaíba/MS? Os dados apresentados no Gráfico 3 nos trazem algumas respostas.

Gráfico 3. Localização do Domicílio dos Alunos das Escolas do Campo de Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pelo autor (2016) a partir de dados obtidos por meio do Questionário (ANEXO B)

Os alunos atendidos pelas três escolas do campo moram, predominantemente, em sítios e fazendas, como observado no Gráfico 3. Na Escola A, destacamos, em termos percentuais, a presença de alunos oriundos de área de assentamento (31,4%), seguidos daqueles que moram no próprio Distrito Tamandaré (2,9%). Já na Escola B, cerca de 10,7% dos alunos não informaram onde moram e/ou moram em outros locais não abarcados pelos itens do questionário, seguidos por aqueles que moram em assentamentos (8,9%) e no próprio Distrito Raimundo. Por sua vez, na Escola C, um percentual considerável (19,3%) de alunos não informou e/ou informou que mora em outros locais – este dado pode ser entendido pelos dizeres de uma professora da classe comum da Escola C: “nesta escola também estudam alunos que moram na cidade vizinha de Lagoa Santa/GO”. Além disso, na Escola C, também temos o maior percentual, em relação às Escolas A e B, de alunos que moram no próprio Distrito onde a escola está alocada – no caso da Escola C, no Distrito de São João do Aporé. Ainda que em percentuais menores que as Escolas A e B, a Escola C também recebe alunos que vêm de áreas de assentamento.

Dado interessante é que, durante toda a coleta de dados, todos os sujeitos enunciadorees da pesquisa e também os PPPs das Escolas B e C (PARANAÍBA, 2014c; 2014d) silenciavam/desconheciam a presença de alunos oriundos de assentamentos nas Escolas B e C. O enunciado do Diretor da Escola B é representativo: “a nossa escola é diferente do perfil da escola A, por exemplo, pois lá tem alunos vindos do assentamento”. Na mesma direção enuncia a professora das SRMs das Escolas A e C: “na Escola C não temos alunos de assentamento”.

Ademais, o Gráfico 3 problematiza a percepção generalizada entre os sujeitos enunciadorees de que a Escola A atende, em sua maioria, alunos que vêm de assentamentos. Conforme mensura o diretor da Escola A: “70% dos nossos alunos vem do assentamento”, sendo “os outros 30% são filhos de trabalhadores rurais de grandes fazendas, os residentes no distrito e pequenos sitiantes”. Os percentuais do Gráfico 3 indicam praticamente o contrário: 68,6% dos alunos vêm de fazendas, sítios e do próprio distrito, ao passo que 31,4% são oriundos de assentamentos.

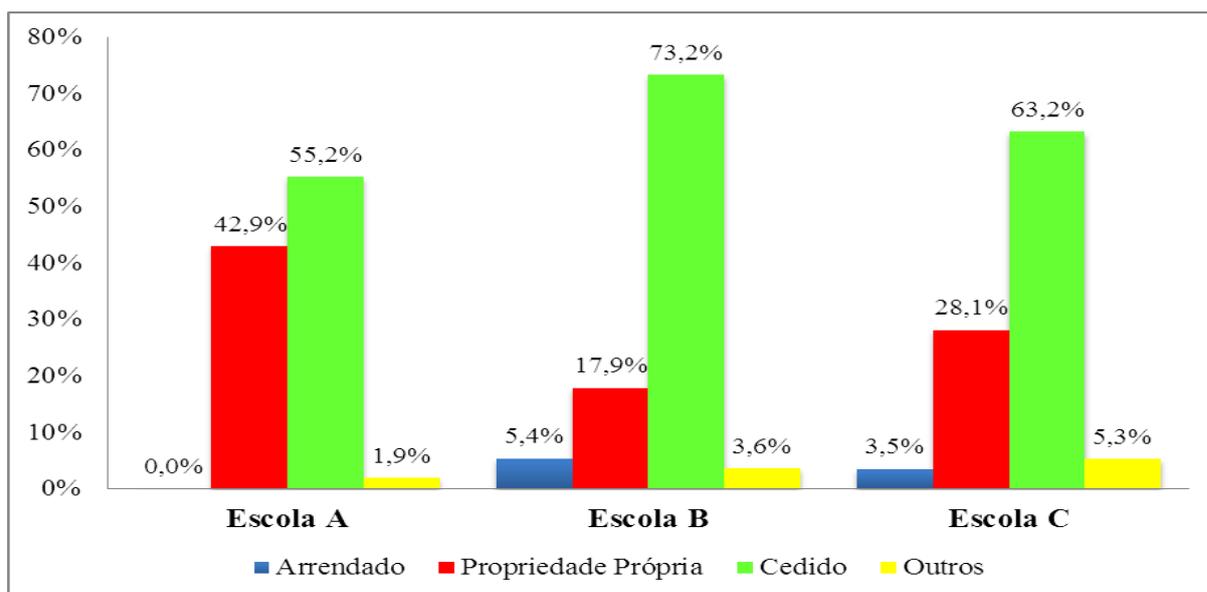
Estes desencontros entre os dados dos questionários e as percepções dos sujeitos enunciadorees podem estar vinculados a outros enunciados que circulam, reiteradamente, sobre as constantes mudanças de domicílio dos familiares dos alunos das escolas do campo de Paranaíba/MS. Os PPPs destas escolas (PARANAÍBA, 2014b; 2014c; 2014d) destacam esta mobilidade frequente, assim como as palavras dos sujeitos enunciadorees: “os pais são

funcionários de fazenda que mudam de um lugar para outro” (professora da classe comum da Escola A); “os alunos estão lá, mas logo mudam para cidade [de Paranaíba], para São Paulo” (professora da classe comum da Escola B); “os pais mudam em busca de emprego e levam os filhos, mas depois voltam” (coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Escola B).

De todo modo, a apreensão pela comunidade escolar dos dados resultantes do questionário poderá trazer novos olhares sobre a localização do domicílio dos alunos, interditando alguns enunciados e problematizando as múltiplas localidades de onde partem estes sujeitos discentes.

Na sequência, apresentamos o tipo de domicílio dos alunos das escolas do campo de Paranaíba/MS por meio do Gráfico 4.

Gráfico 4. Tipo de Domicílio dos Alunos das Escolas do Campo de Paranaíba/MS



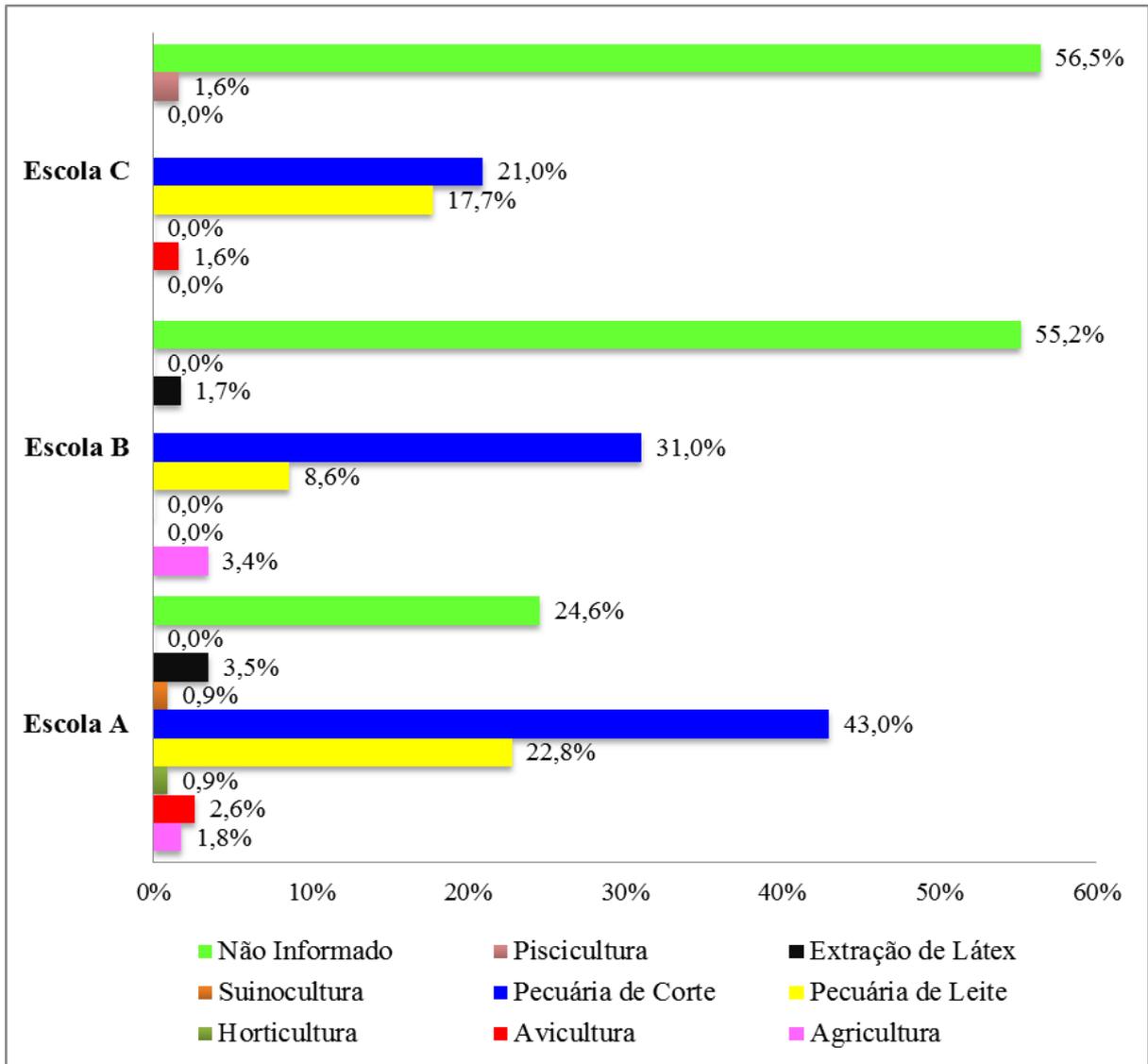
Fonte: elaborado pelo autor (2016) a partir de dados obtidos por meio do Questionário (ANEXO B)

A maioria dos alunos das três escolas do campo de Paranaíba/MS mora em domicílios cedidos. O índice considerável de alunos da Escola A que moram em propriedades próprias (42,9%) pode ser explicado a partir do cruzamento de dados com o Gráfico 3, que indica que 34,1% destes alunos são assentados da Reforma Agrária. Além disso, cotejando os Gráficos 3 e 4 visualizamos que a grande parte dos alunos das escolas do campo de Paranaíba/MS mora em domicílios cedidos em fazendas e sítios, localidades em que seus familiares trabalham, conforme os enunciados: “na nossa escola [B], temos filhos de pequenos produtores e alguns

moradores do distrito, sendo que a maioria são filhos de empregados de fazenda” (diretor da Escola B); “os alunos, em sua maioria, são filhos de empregados de fazenda; poucos têm propriedade” (diretora da Escola C). Os gestores da Escola B informam, ainda, que a maior parte dos fazendeiros da região sequer mora no Estado de Mato Grosso do Sul, advindo, principalmente, do Estado de São Paulo.

Conhecidos os locais e os tipos de domicílio, nos veio uma dúvida: quais as principais atividades econômicas desenvolvidas pelas famílias dos alunos das escolas do campo de Paranaíba/MS? O Gráfico 5 nos traz algumas informações.

Gráfico 5. Atividades Econômicas das Famílias dos Alunos das Escolas do Campo de Paranaíba/MS

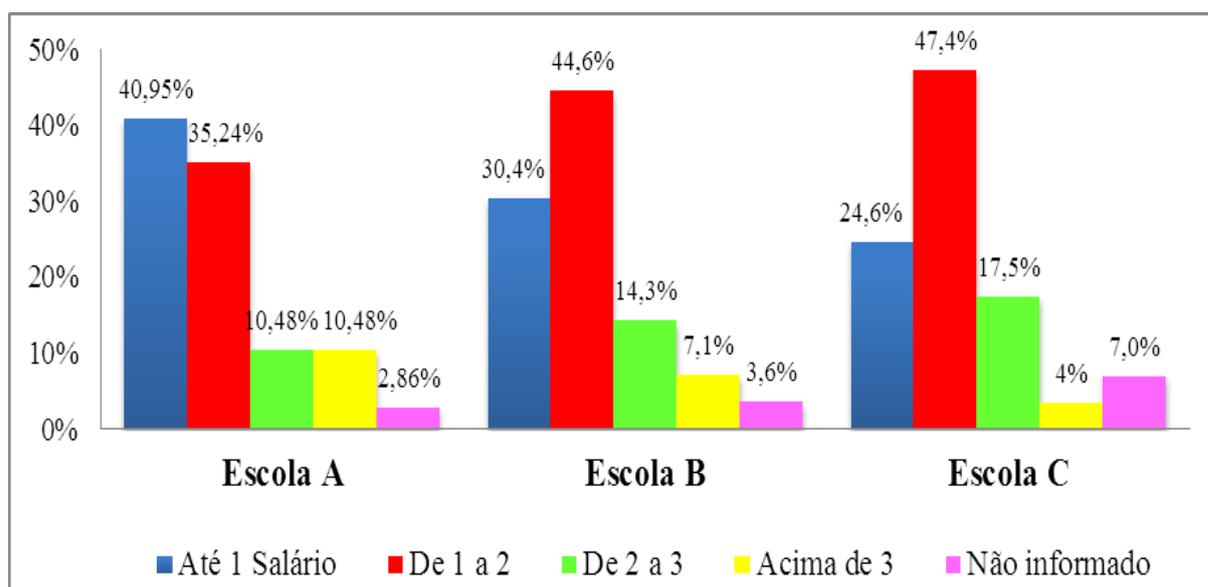


Fonte: elaborado pelo autor (2016) a partir de dados obtidos por meio do Questionário (ANEXO B)

Considerando as atividades econômicas informadas, destacamos que, de um modo geral, as famílias dos alunos das escolas do campo de Paranaíba/MS estão envolvidas em ações relacionadas à pecuária, com predomínio da pecuária de corte sobre a pecuária de leite. Além da pecuária, as famílias dos alunos da Escola A desenvolvem, por ordem percentual, atividades relacionadas à extração do látex (3,5%), à avicultura (2,6%), à agricultura (1,8%), à horticultura e à suinocultura (ambas com 0,9%). Ao passo que as famílias dos discentes da Escola B, além da pecuária, trabalham na agricultura (3,4%) e na extração do látex (1,7%). Por sua vez, as famílias dos alunos da Escola C, para além da pecuária, estão realizando atividades econômicas vinculadas à piscicultura e à avicultura (ambas com 1,6%).

Compreendidas as principais atividades econômicas desempenhadas pelos familiares dos alunos das escolas do campo, buscamos saber a renda familiar mensal.

Gráfico 6. Renda Mensal das Famílias dos Alunos das Escolas do Campo de Paranaíba/MS



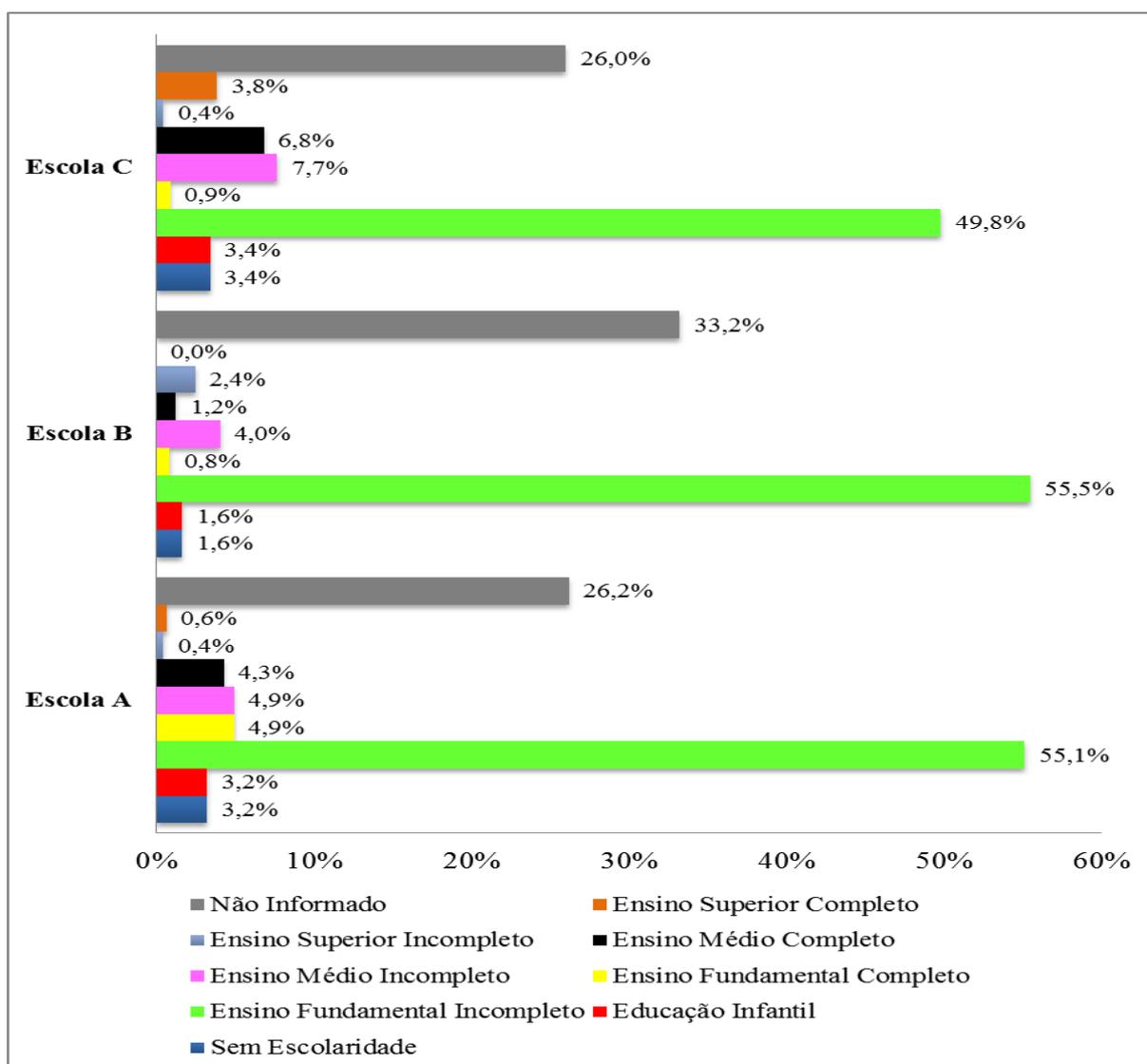
Fonte: elaborado pelo autor (2016) a partir de dados obtidos por meio do Questionário (ANEXO B)

O valor do salário mínimo considerado no questionário é de R\$880,00 (oitocentos e oitenta reais). De um modo geral, a maior parte das famílias dos alunos das escolas do campo recebe uma renda mensal de um a dois salários mínimos, ou seja, de até R\$1760,00 (um mil e setecentos e sessenta reais). Estes dados coadunam com diversos enunciados que se movimentam no cenário investigado: “o nível sócio-econômico (sic) das famílias dos alunos é de classe médio-baixa” (PARANAÍBA, 2014d, p. 7); “os alunos têm um padrão econômico

baixo” (coordenadora pedagógica da Escola A); “os pais dos alunos que trabalham nas fazendas não chegam a ganhar R\$1.000,00 para o sustento da família; a exceção são os pais de alunos que têm pequenas propriedades, que ganham um pouco melhor” (coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Escola B); “são trabalhadores, e os do distrito convivem ali mesmo, a mãe lava roupa para outro vizinho... então a renda deles é muito baixa” (professora da SRMs da Escola B).

Depois de conhecer aspectos sobre os domicílios, as atividades econômicas e as rendas, procuramos saber: qual a escolaridade das famílias dos alunos do campo de Paranaíba/MS? O Gráfico 7 aponta algumas pistas para esta questão.

Gráfico 7. Escolaridade das Famílias dos Alunos das Escolas do Campo de Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pelo autor (2016) a partir de dados obtidos por meio do Questionário (ANEXO B)

No que diz respeito ao nível de escolaridade, o Gráfico 7 mostra que cerca de metade dos familiares dos alunos das três escolas do campo de Paranaíba/MS possuem o Ensino Fundamental incompleto. Há um índice alto de familiares de alunos das três escolas que não informaram a escolaridade: 26,2% na Escola A; 33,2% na Escola B; 26% na Escola C. Também destacamos que apenas uma parcela muito pequena dos familiares dos alunos do campo concluíram o Ensino Fundamental (4,9% na Escola A; 0,8% na Escola B; 0,9% na Escola C) e o Ensino Médio (4,3% na Escola A; 1,2% na Escola B; 6,8% na Escola C), o que nos provoca a pensar nos desafios para as políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008b).

Sobre os dados de escolarização apresentados, o cruzamento de fragmentos enunciativos pode apontar algumas explicações. De acordo com a professora das SRMs das Escolas A e C, “a metade deles [familiares] parou no Ensino Fundamental I, até o quinto ano. Só consegue ler e escrever o básico”. Isso porque, nas palavras de uma professora da classe comum da Escola B: “muitos param porque os pais e mães querem que os alunos trabalhem porque a renda é baixa”.

Outro fator que contribui para os baixos índices de conclusão da Educação Básica reside na organização das três escolas municipais do campo, que ofertam somente as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – com exceção da Escola B que, em regime de colaboração com a rede estadual de ensino, cede o espaço de três salas de aula para o funcionamento de uma extensão de uma escola estadual de Paranaíba/MS para ofertar o Ensino Médio, como já assinalamos neste texto.

No caso específico da Escola A a situação é agravada, já que “muitos alunos que concluem o 9º ano, ficam sem dar sequência aos estudos” (professor da classe comum da Escola A). O enunciado do diretor da Escola A complementa:

Isso é grave! Não tem transporte público que os leva até Cassilândia, Inocência ou Paranaíba [para cursar o Ensino Médio]. Temos pessoas indo por conta própria e são pessoas carentes de recursos. Tem aluno que concluiu o 9º ano e pediu para se matricular de novo porque não gostaria de ficar parado.

Dados obtidos por meio do questionário indicam que esta é uma das preocupações das famílias da Escola A, que enunciam: “é preciso aumentar mais séries na escola, até o ensino médio” (pai de aluna do 8º ano do Ensino Fundamental); “meu neto começou a estudar nesta escola com cinco anos [...] é muito importante que ele conclua o ensino médio nela até ir para a faculdade” (avó de aluno do 7º do Ensino Fundamental). Na mesma direção, a mãe de um

aluno do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola C indica: “gostaria que meu filho completasse o Ensino Médio aqui”.

Em síntese, um esquadramento estatístico geral dos sujeitos do campo das três escolas aponta que a maioria mora em domicílios cedidos pelos patrões, situados em fazendas e sítios. Ademais, grande parte de seus familiares trabalham na pecuária (de corte e de leite), recebem renda mensal de até dois salários mínimos e possuem, predominantemente, o Ensino Fundamental incompleto. Um cenário, certamente, permeado por porteiras que parecem dificultar o trânsito de alguns direitos sociais fundamentais.

Contudo, para além do olhar generalizante, centrado em elementos fixos que fomentam as políticas de diversidade, entendemos que é preciso multiplicar as diferenças dos sujeitos do campo, compreendendo suas produções na/com/pela terra, suas relações com o trabalho, suas expectativas com a educação formal e não-formal, suas lutas e resistências por condições de existências mais dignas. A multiplicação das várias histórias e interesses desses sujeitos (assentados, trabalhadores assalariados rurais, pequenos sitiantes, moradores de distritos, agricultores, horticultores, avicultores, suinocultores, piscicultores, tiradores de leite, criadores de gado, seringueiros, etc.) implica na multiplicação, também, dos próprios campos da Educação do Campo.

Um desafio a ser construído pelas escolas do campo de Paranaíba/MS, num processo que rompa com os modelos homogêneos e que se preocupe com as subjetividades envolvidas nas relações cotidianas, o poder latente nos discursos e a necessidade de perspectivas educativas “com base nas relações interculturais, em que a interação e o diálogo produzam novos significados sobre os diferentes contextos culturais” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 181).

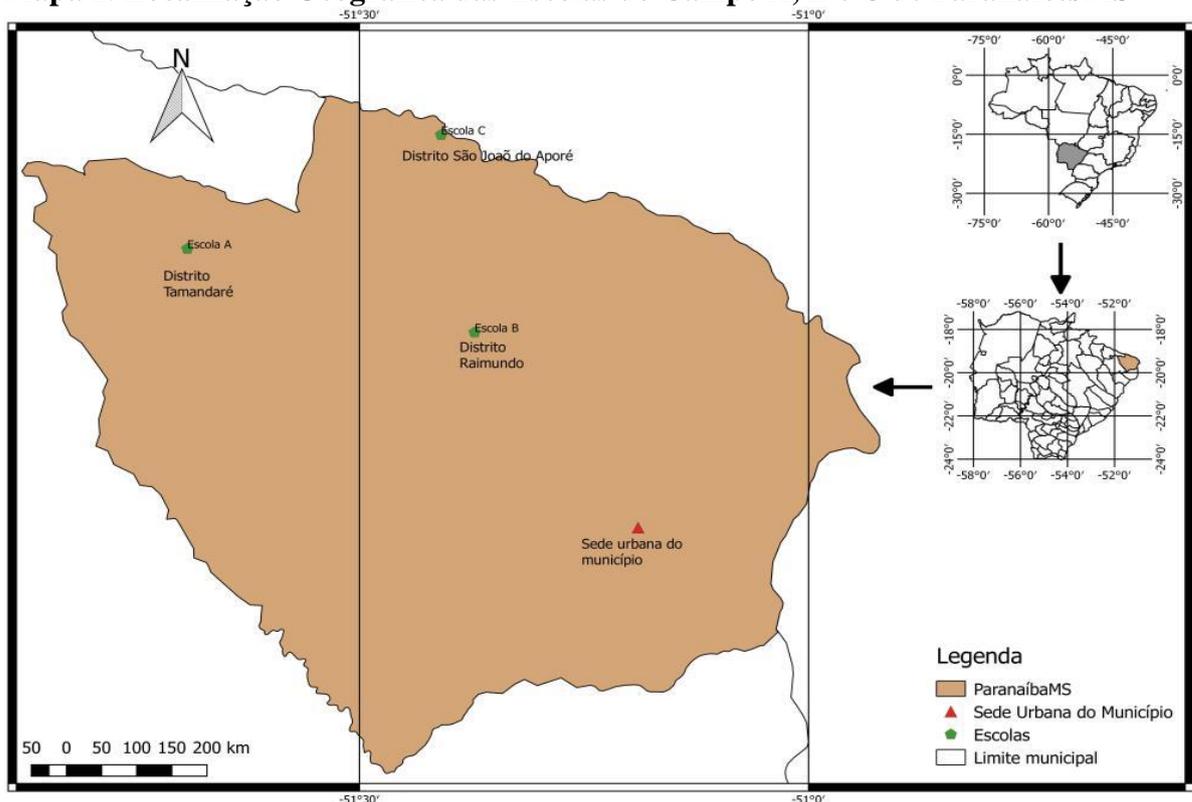
3.2. Locais das Culturas: as escolas do campo

Os locais das culturas da nossa investigação compreendem cenários complexos, dinâmicos e fronteiriços. Compreendem estradas, pastagens, cursos de águas, estruturas, cores, aromas, formas, texturas e contrastes. Nestas paisagens, centenas de sujeitos transitam e chegam até as escolas do campo de Paranaíba/MS, trazendo consigo uma gama de sonhos, desejos, expectativas, obrigações e angústias.

Na tentativa de conhecer e vivenciar esses espaços, percorremos estradas pavimentadas e “de terra”, seguindo, muitas vezes, os rastros de caminhões de transporte de gado. Inserimo-nos no contexto das escolas do campo. Caminhamos pelos seus arredores. Ouvimos informalmente relatos de moradores locais, de pais de alunos e de motoristas do transporte escolar rural. Nas buscas pelos locais enunciativos do nosso objeto, em alguns momentos, acabamos por interrogar a nós mesmos sobre os nossos lugares materiais ou imateriais, utópicos ou heterotópicos. Lugares onde nos constituímos. Onde tornamo-nos. Onde transformamo-nos. Onde somos e podemos vir a ser. Lugares: como percorrê-los?

Estas reflexões fizeram-se presentes durante o nosso trânsito pelos locais que compreendem as escolas do campo de Paranaíba/MS. Com o intuito de localizar geograficamente estas escolas, lançamos mão do Mapa 2.

Mapa 2. Localização Geográfica das Escolas do Campo A, B e C de Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pela geógrafa Nathália K. C. Soares (2016)

Iniciamos nosso passeio tendo como rumo a Escola A, situada no Distrito Tamandaré e distante cerca de 96 km da sede urbana do município de Paranaíba/MS. O Distrito Tamandaré fica numa região fronteira entre os municípios de Cassilândia/MS e de Inocência/MS. Para chegar até a escola, seguimos até o município de Cassilândia/MS, de lá percorremos uma estrada vicinal até chegarmos a uma rotatória indicando o nosso destino.

Desta rotatória até as mediações da Escola A, andamos cerca de 15 km em estrada “de terra”. A Figura 1 nos mostra a placa indicativa do Distrito Tamandaré e um dos caminhos para se chegar até a Escola A.

Figura 1. Caminho para a Escola A



Fonte: arquivo do autor (2016)

O caminho para a Escola A abriu nossa percepção às paisagens bucólicas e aos silêncios que nos atravessavam. A vastidão dos campos ao redor, os sítios, as fazendas e a estrada deserta aumentaram a nossa introspecção.

Nos dias atuais, a movimentação no Distrito Tamandaré é bastante reduzida, contando apenas com algumas residências, um pequeno posto de saúde, alguns pontos comerciais, uma igreja, um salão comunitário e um laticínio, além da Escola A. A Figura 2 apresenta o entorno da Escola A.

Figura 2. Imediações da Escola A



Fonte: arquivo do autor (2016)

A Escola A foi criada em 1971, quando atendia uma média de 290 alunos, oriundos do próprio Distrito Tamandaré, das propriedades rurais próximas e de um assentamento das imediações. Conforme o diretor da Escola A, “nesta época [o distrito] tinha banco, farmácia, estabelecimentos comerciais, etc. Aí, depois, o distrito entrou em decadência e, aos poucos, o número de alunos foi reduzindo”.

Desde 1998, com o processo de nucleação, a Escola A tornou-se polo e passou a receber alunos provenientes de seis escolas rurais que foram fechadas, nas cercanias das regiões do próprio Tamandaré, do Alto Santana, da Velhacaria e do Assentamento Serra. Nestes contextos, as principais atividades econômicas desenvolvidas estão vinculadas à pecuária de corte e de leite. Além disso, no Assentamento Serra, muitos assentados estão envolvidos na produção de maracujá, além de milho, abóbora, tomate e pimentão.

A Escola A compreende, atualmente, uma área de aproximadamente 9.441 m², sendo que deste montante, 7.866 m² são de área construída, dividida em: nove salas de aula, Sala de Tecnologia Educacional, diretoria, secretaria, SRMs, sala de professores, cozinha, depósito de alimentos, cantina, quatro banheiros, refeitório, quadra de esportes e casa para o zelador, que também é utilizada como almoxarifado. Conforme o PPP da escola aponta: “há necessidade de construção de mais 01 (um) banheiro para educação infantil com acessibilidade, duas salas de aula, uma para a coordenação e uma para o almoxarifado” (PARANAÍBA, 2014b, p. 11).

Além disso, quanto à estrutura física e material, a comunidade escolar requer: “reformas das salas de aula” (avó de aluno do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola A); “ônibus mais confortáveis e salas de aulas mais espaçosas” (mãe de aluna do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola A); “faltam materiais” (professor da classe comum da Escola A); “falta biblioteca e livros para leitura” (professora da classe comum da Escola A).

A Figura 3 capta a fachada e a perspectiva frontal e lateral da Escola A.

Figura 3. Fachada e Perspectiva Angular da Escola A



Fonte: arquivo do autor (2016)

Durante nossa imersão na Escola A, captamos uma instituição em que as relações entre os funcionários (motoristas, merendeiras, serviços gerais) parece se dar de forma harmoniosa e colaborativa – nos deparamos com ações de motoristas que faziam serviços de reparo nas instalações físicas da escola. Nas salas de aulas, os movimentos múltiplos na relação docente-discente, com lições desenvolvidas com uso de lousa-giz, mas também de equipamentos de multimídia. Em alguns momentos, vozes de um professor irrompiam a tranquilidade do ambiente para aplicar sermões em alguns alunos.

Nesta mirada, fomos capturados pela imagem do pátio da Escola A, com bancos inseridos ao redor de belas árvores, que inspiram possibilidades para aqueles que são por elas cobertos. Daí, sentimos o porquê de Manoel de Barros (1997, p. 32) poetizar: “as árvores me começam...”. A Figura 4 nos diz sobre o não dito na Escola A.

Figura 4. O Não Dito na Escola A



Fonte: arquivo do autor (2016)

De volta à estrada, percorremos outros caminhos para chegar até a Escola B, localizada no Distrito Raimundo e distante aproximadamente 35 km da sede urbana do município de Paranaíba/MS. Neste trajeto, o fluxo de caminhões é intenso e toda atenção é requerida para dobrar a curva da BR 158 que nos aponta para o Distrito Raimundo. A Figura 5 ilustra a placa indicativa do Distrito Raimundo e o caminho para se chegar até a Escola B.

Figura 5. Caminho para a Escola B



Fonte: arquivo do autor (2016)

As principais ruas do Distrito Raimundo, embora pavimentadas, encontram-se em situação precária. Da mesma forma, são perceptíveis as marcas que o tempo deixa nas edificações e objetos produzidos pelas culturas locais. Registramos algumas construções residenciais, uma igreja, a Escola B, um posto de saúde, borracharias e um bar/mercearia – principal espaço de entretenimento dos moradores e daqueles que circulam pelo Distrito Raimundo. A Figura 6 apresenta o entorno da Escola B.

Figura 6. Imediações da Escola B



Fonte: arquivo do autor (2016)

A Escola B encontra-se no Km 62 da BR 158, tendo sido criada em 1972. Com a nucleação em 1998, esta escola se tornou polo e passou a receber alunos de cinco escolas rurais que foram fechadas nas regiões do próprio Raimundo, de Ariranha, do Coruja e do Varjão Redondo. Nestas cercanias, as atividades econômicas giram em torno predominantemente da pecuária de leite. Mais recentemente, a extração do látex de seringueira também tem ganhado espaço na economia local.

No que diz respeito ao espaço físico, a Escola do campo B possui em sua área construída: 10 salas de aula, sala de informática, SRMs, biblioteca, além de outras dependências, como: secretaria com um banheiro, sala de professores com dois banheiros, sala da equipe pedagógica (coordenação pedagógica), cozinha, almoxarifado, cantina. Há ainda dois banheiros para uso dos alunos, um refeitório, um pátio coberto e uma quadra de esporte descoberta. Considerando que nesta escola funciona uma extensão da escola estadual E para oferta do Ensino Médio, como já assinalamos, foi cedido o espaço de três salas de aula.

O PPP da Escola B levanta alguns elementos que necessitam de melhoria na estrutura física e material da escola: a biblioteca necessita de mais livros, número insuficiente de livros didáticos, falta de sala para a direção, quadra de esportes sem cobertura, quantidade insuficientes de mesas e bancos no refeitório, ausência de local apropriado para guardar os alimentos (despensa), entre outros (PARANAÍBA, 2014c).

A Figura 7 mostra a fachada e a perspectiva do ângulo frontal e lateral da Escola B.

Figura 7. Fachada e Perspectiva Angular da Escola B



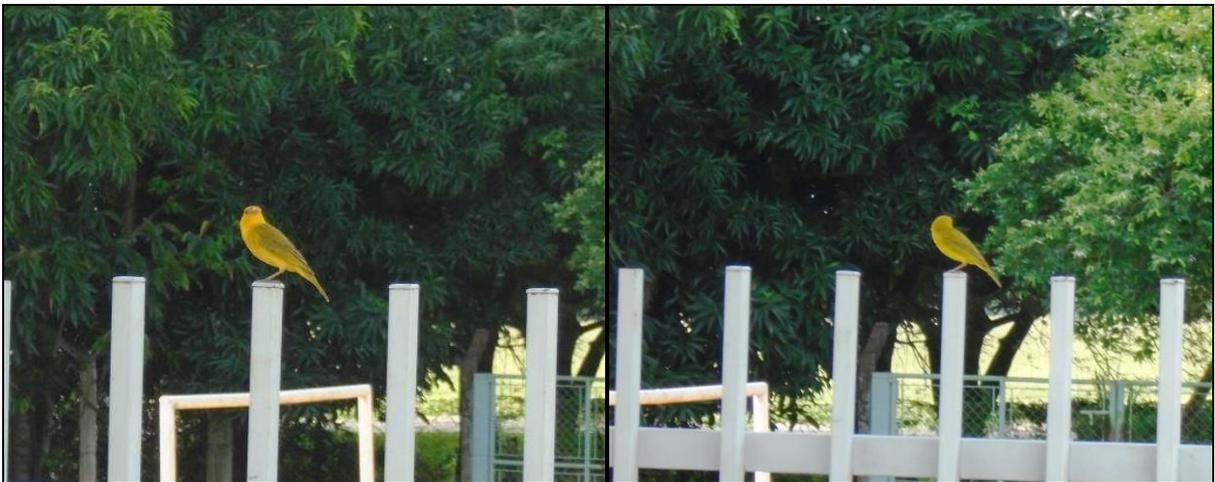
Fonte: arquivo do autor (2016)

Nossas estadias na Escola B mostraram uma coordenação pedagógica (formada por duas coordenadoras: uma responsável pela Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e outra pelos Anos Finais do Ensino Fundamental) e um corpo docente envolvido com o corpo discente. A vida e a alegria tomam conta da escola. Mas não só estes sentimentos: em nossa última visita, o luto se estabeleceu na instituição em razão do falecimento de uma ex-aluna, moradora do Distrito Raimundo.

A tristeza do lugar foi quebrada, num breve intervalo, pela presença sutil de um canário-da-terra, que, copiosamente, rompia com o silêncio e entoava seu canto. Como nos ensina Manoel de Barros (1997, p. 29): “eu queria crescer pra passarinho...”. A Figura 8 registra este indizível.

Figura 8. O Não Dito na Escola B



Fonte: arquivo do autor (2016)

Novamente estrada. Seguindo pela BR 168, depois de trafegar por 61 km, adentramos em uma estrada vicinal para chegar à Escola C, localizada no Distrito São João do Aporé e a 74 km de distância da sede urbana do município de Paranaíba/MS, em área de fronteira com o Estado de Goiás, precisamente com o município de Lagoa Santa/GO, que tem como seu principal atrativo uma lagoa natural de águas termais. A Figura 9 informa placa indicativa e um dos caminhos para a Escola C.

Figura 9. Caminho para a Escola C



Fonte: arquivo do autor (2016)

O Distrito São João do Aporé possui algumas residências e estabelecimentos comerciais, uma igreja, um posto de saúde, muitas pousadas e casas de veraneios, um clube aquático, além da Escola C. Os moradores locais anunciam uma vida simples, que se constrói entre o lá (Lagoa Santa) e o cá (Paranaíba), entre o goiano e o sul-mato-grossense. A Figura 10 ilustra as imediações da Escola C.

Figura 10. Imediações da Escola C



Fonte: arquivo do autor (2016)

A Escola C fica aproximadamente a 200 m de distância da ponte que estabelece a divisa entre os Estado de Mato Grosso do Sul e Goiás. Foi criada em 08 de setembro de 1971, iniciando seu atendimento escolar com classes multisseriadas organizadas no espaço físico de apenas duas salas de aula. Até 1987, a escolar atendia “a zona rural, mas os alunos vinham

para a escola com seus próprios recursos. Uma grande maioria vinha a cavalo. Alguns de nossos professores moravam no próprio Distrito de São João do Aporé, outros vinham de Paranaíba” (PARANAÍBA, 2014d, p. 6).

Também constituída enquanto polo, durante a nucleação ocorrida em 1998, a Escola C começou a receber alunos oriundos do fechamento de cinco escolas rurais nas regiões do próprio São João do Aporé e do Entroncamento do Itajá.

O atual espaço físico da escola C compreende uma área de 5600 m², sendo aproximadamente 2000 m² de área construída dividida em: oito salas de aula, sala para os gestores escolares, sala de Secretaria com banheiro, sala de professores com banheiro, dois banheiros para uso dos alunos, cozinha, cômodo onde funciona a cantina, Sala de Tecnologia Educacional e Recursos Midiáticos da Escola, cômodo que funciona como depósito, quadra esportiva, sala de supervisão escolar, SRMs e anexa uma biblioteca (PARANAÍBA, 2014d).

O próprio PPP indica algumas fragilidades da estrutura física da escola: ausência de sala própria para a biblioteca, ausência de laboratório e espaço adequado para a despensa, necessidade de construção de salas de aula e instalação de parque infantil (PARANAÍBA, 2014d). Além destes pontos, outros elementos são indicados por membros da comunidade escolar: “é preciso ampliar as salas de informática” (mãe de aluno do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola C); “falta um espaço próprio para a sala de recursos, já que a mesma divide o espaço com a biblioteca da escola” (professora das SRMs das Escolas A e C).

A Figura 11 mostra a fachada e a perspectiva frontal e lateral da Escola C.

Figura 11. Fachada e Perspectiva Angular da Escola C



Fonte: arquivo do autor (2016)

Escola C: onde termina e/ou onde começa o asfalto/a terra? Local de trânsitos, mas também de vivências. As experiências nesta escola oportunizaram ver, além das rotineiras atividades nas salas de aula, cenas corriqueiras de afeto e de desafeto entre os alunos, bem como o uso generalizado pelos alunos, durante os intervalos, de tecnologias da informação e comunicação, principalmente de telefones celulares. Presenciamos também um momento de reunião da Associação de Pais e Mestres da escola, com uma posterior confraternização, num clima bem amistoso. Ainda, observamos a solicitação de um aluno, tido como público-alvo da Educação Especial, morador do distrito da escola, que alegou certo cansaço físico e foi dispensado das aulas. Momentos e relações do cotidiano escolar.

Uma singela presença também nos captou entre a quadra esportiva e o prédio escolar: um flamboyant. Suas cores vibrantes e seus movimentos com o soprar do vento nos convidava a apenas contemplar: “sabedoria pode ser que seja estar uma árvore”, como nos desconcerta Manoel de Barros (1997, p. 69). A Figura 12 tenta traduzir o que falta à palavra.

Figura 12. O Não Dito na Escola C



Fonte: arquivo do autor (2016)

Entre rodovias, vicinais, estradas asfaltadas e “de terra”. Entre rios e pastagens. Entre fronteiras físicas e simbólicas. Entre silêncios e barulhos. Entre o uso de novas e velhas tecnologias educacionais. Entre alegrias e tristezas. Entre o lá e o cá. Entre saberes científicos e populares. Entre árvores e passarinhos. Foram nos interstícios que se deram nossa travessia pelas escolas do campo de Paranaíba/MS. Deixamo-nos capturar não só pelo dito, mas também pelo não dito, que nos toca, nos fala através de outras linguagens e através dos tempos e dos espaços escolares.

3.3. Tempo-Escola e Tempo-Comunidade: períodos e territórios formativos

Os 15 motoristas que fazem o transporte escolar para as três escolas do campo de Paranaíba/MS começam a passar nos pontos para coletar os alunos a partir das quatro horas da manhã, quando ainda nem se deu a alvorada. Após o término do período de aula, uma nova viagem se inicia para reconduzir os alunos às suas residências. Os primeiros alunos a entrarem nos ônibus no trajeto de ida para a escola são, no trajeto de volta, os últimos a serem deixados em suas casas, por volta das 18 horas e 30 minutos.

Os caminhos até as escolas são distintos: a Escola A recebe alguns alunos que moram até 90 km de distância; já a Escola B tem alunos que residem até 30 km de distância; por sua vez, a Escola C recebe alunos que moram até 62 km de distância.

Para além das distâncias, o tempo no trajeto residência-escola-residência, via transporte escolar rural, varia conforme as condições das estradas – quase sempre precárias – e o excessivo número de porteiiras que têm que serem abertas-fechadas durante o percurso. Nessa direção, Gonçalves (2014, p. 165) acena que “um dos maiores desafios dos alunos que vivem em áreas rurais é o acesso à escola. Muitos alunos enfrentam grandes distâncias entre sua casa e a escola, sendo que muitas vezes em percursos precários”.

Refletindo sobre os tempos e espaços nas escolas do campo, a coordenadora pedagógica da Escola A enuncia: “os alunos chegam sonolentos, pois levantam às três e meia da madrugada para vir para a escola. E isso prejudica o desenvolvimento e a aprendizagem deles. Essa questão da distância e de muito tempo no transporte deixa muitos alunos cansados e desestimulados”. Complementa uma mãe de uma aluna da Educação Infantil da Escola B: “as crianças tem que acordar muito cedo e, quando é a época do frio, elas sofrem muito!”.

A distância entre os locais de residências dos alunos e as escolas e o tempo empreendido para o transporte escolar rural, sustentam a principal justificativa sobre o regime de alternância de períodos de estudos adotada nas escolas do campo de Paranaíba/MS: “pelo cansaço, pois os alunos saem muito cedo e chegam muito tarde em casa” (professora da classe comum da Escola A).

Este enunciado circula, entre diferentes agentes e instâncias, desde 2003, com o Projeto Experimental “Porteira do Saber”, que se justificava tendo como base “a distância para se chegar a essas escolas, alguns alunos têm que percorrer 240 km (maior distância) e 80 km (menor distância), diariamente, por meio de transporte escolar, provocando nesses alunos,

um sensível desgaste físico e o aumento da evasão escolar” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 3).

Como já problematizamos no capítulo anterior, o estabelecimento do regime de alternância nas escolas municipais que atendem alunos oriundos do campo, foi enunciado como uma nova alternativa pedagógica e econômica (MATO GROSSO DO SUL, 2003). Entretanto, o estudo de Freitas (2014) e o cruzamento de dados documentais evidenciam uma alternativa mais calcada no fator econômico do que no pedagógico.

Isso porque, se a preocupação do poder público local fosse diminuir as distâncias e os tempos dos alunos para chegar até as escolas, atendendo, assim, suas “necessidades individuais” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 4), o processo de fechamento e de nucleação de 34 escolas rurais, em 1998, seria repensado.

Ademais, as palavras do diretor da Escola A são provocantes: “a alternância [nas escolas do campo de Paranaíba] não foi feita a partir de pesquisas com a comunidade, está descontextualizada, pois a região de Paranaíba gira [economicamente] em torno da pecuária e não da safra agrícola”.

Nessa direção, os dados obtidos por meio do Questionário Socioeconômico (ANEXO B) indicam que algumas famílias, das três escolas do campo de Paranaíba/MS, desejam que os filhos tenham aulas diariamente. Indagadas, na questão aberta 39, sobre “em que a escola pode contribuir para melhorar a vida de seus filho(as)?”, algumas famílias responderam: “ter aulas todos os dias da semana” (avó de uma aluna do 6º ano da Escola A); “ter aulas cinco dias como as outras escolas” (mãe de um aluno do 6º ano da Escola B); “ter aulas todos os dias” (mãe de aluno do 3º ano da Escola C).

Ainda que o regime de alternância seja considerado um princípio da Educação do Campo para garantia do direito à educação dos sujeitos do campo, entre muitos estudiosos da área, “tem sido consenso que a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Alfabetização de jovens e adultos devem ser realizados como atividades escolares sem alternância, isto é, com períodos diários na escola” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 30).

Assim, antes de entender a alternância como um trabalho de fortalecimento dos “princípios, conceitos e metodologias para compor a luta pela Educação como uma política pública que reafirme o direito dos povos do campo” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 23), compreendemos o engendramento desta forma de organização educativa, no contexto

da rede municipal de ensino de Paranaíba/MS, como um dispositivo biopolítico (FOUCAULT, 2010i) de contenção de custos e de controle social dos sujeitos do campo.

Procurando pelas especificidades das propostas pedagógicas das escolas do campo de Paranaíba/MS, recorreremos, inicialmente, aos seus PPPs (PARANAÍBA, 2014b; 2014c; 2014d). Nessa escavação identificamos, de um modo geral, que estes documentos pouco enunciam conceitos e princípios específicos da ordem do discurso da Educação do Campo. De modo estrito, nos deparamos com fragilidades quanto à operacionalização do regime de alternância e, principalmente, quanto à articulação de seus períodos e territórios formativos.

Diante de nossas dúvidas, fomos atrás dos sujeitos do contexto político da prática. Desse encontro, algumas lacunas documentais sobre a diferenciação das escolas do campo começaram a ser preenchidas. Subitamente, o diretor da Escola A enuncia: “o nosso currículo é o currículo [de escolas] da cidade”. Este enunciado é reiterado por outros sujeitos das escolas do campo de Paranaíba/MS: “o que nós colocamos no PPP não é muito diferente do que se tem nas escolas da cidade. Então não tem muita coisa voltada diretamente para o aluno do campo” (coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II da Escola B); “nós importamos a realidade da cidade para cá” (professor da classe comum da Escola A); “não é um PPP voltado para esta realidade [do campo]” (professor da classe comum da Escola C).

Sobre as especificidades das propostas pedagógicas das escolas do campo em relação às escolas urbanas, os enunciados dos profissionais das Escolas A, B e C convergem na elucidação de dois aspectos, representados nas palavras da coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Escola B: “a diferença é a questão da alternância de estudos e a inserção da disciplina Terra-Vida-Trabalho”. Entretanto, ainda que seja considerado um diferencial na proposta pedagógica, o componente curricular Terra-Vida-Trabalho sequer é mencionado nos PPPs das escolas analisadas.

A partir da reunião de pistas escritas, ditas e não ditas, tentamos esboçar os modos pelos quais as escolas do campo investigadas têm organizado o regime de alternância por meio de dois “tempos” e dois “espaços”: tempo-escola e tempo-comunidade.

As três escolas do campo ofertam Educação Infantil (somente a fase pré-escolar) e o Ensino Fundamental (Ciclos I e II). Nestas instituições de ensino, o tempo-escola funciona em três dias da semana (segunda, quarta e sexta-feira), no turno diurno, contabilizando oito aulas diárias de cinquenta minutos cada. Assim, a sala de aula é o espaço por excelência onde se desenvolve o tempo-escola. Entre as oito aulas ministradas, é realizado um intervalo para alimentação e recreação dos alunos, que dura 40 minutos.

Esta arquitetura institucional de tempo-espaço é por nós entendida, a partir de Foucault (2010h), como um dispositivo disciplinar de produção de saberes e de sujeitos, por meio de uma série de técnicas de agrupamentos dos sujeitos, de controle dos horários das disciplinas e do recreio, de organização das atividades pedagógicas, de exames, de correção das condutas indesejáveis.

O PPP da Escola A caracteriza o tempo-escola como a “forma presencial” da organização do ensino e enuncia – reproduzindo trechos dos documentos municipais da Educação do Campo (PARANAÍBA, 2012a; 2012b) – que este tempo ocorre no âmbito da instituição por meio de atividades educativas (PARANAÍBA, 2014b). Assim, o tempo-escola na Escola A inicia-se às 07h40min e se estende até às 15h (PARANAÍBA, 2014b).

Durante este período, a Escola A atende 149 alunos, dispostos em 10 turmas: uma de pré-escola e o restante compreendendo turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em média, cada turma é composta por 15 alunos. Para o atendimento escolar destes alunos, a Escola A dispõe de um diretor²⁵, uma coordenadora pedagógica, 17 professores, sendo um deles especializado em Educação Especial (que intercala períodos de trabalho também na Escola C), 10 funcionários (administrativo e serviços gerais) e seis motoristas que realizam o transporte escolar. A Figura 13 ilustra os principais espaços da Escola A onde se desenvolve o tempo-escola: as salas de aula.

Figura 13. Salas de Aula da Escola A



Fonte: arquivo do autor (2016)

²⁵ Em outubro de 2016, o diretor da Escola A, que ocupava um cargo comissionado, foi exonerado.

Já o PPP da Escola B, apenas caracteriza o tempo-escola como a “forma presencial” do regime de alternância e explicita que o atendimento escolar vai das 07h50min às 15h05min (PARANAÍBA, 2014c).

Os 128 alunos matriculados na Escola B estão agrupados em oito turmas: uma de pré-escola, uma de 1º ano, duas multisseriadas (uma com aluno do 2º e do 3º ano; outra com alunos do 4º e 5º ano), uma de 6º ano, uma de 7º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano do Ensino Fundamental. Cada turma é formada por cerca de 15 a 20 alunos. A instituição dispõe dos seguintes recursos humanos: um diretor²⁶, uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, 16 professores (um deles especialista em Educação Especial), 11 funcionários (administrativo e serviços gerais), um monitor e cinco motoristas que realizam o transporte escolar. A Figura 14 mostra salas de aula da Escola B.

Figura 14. Salas de Aula da Escola B



Fonte: arquivo do autor (2016)

Por sua vez, o PPP da Escola C limita-se a informar que o tempo-escola ocorre as segundas, quartas e sextas-feiras, das 07h45min às 15h (PARANAÍBA, 2014d). No momento, a Escola C atende cerca de 120 alunos, ordenados em oito turmas: uma de pré-escola, duas turmas multisseriadas (uma de 1º e 2º ano; outra de 3º e 4º ano), uma de 5º ano, uma de 6º ano, uma de 7º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano do Ensino Fundamental. Cada turma é formada, em média, por 15 alunos. Para a escolarização destes alunos, a escola dispõe de uma diretora, uma coordenadora pedagógica, 13 professores, sendo um deles especialista em Educação Especial (que alterna períodos de trabalho também na Escola A), sete funcionários

²⁶ Tal como o diretor da Escola A, o diretor da Escola B foi exonerado do cargo em outubro de 2016.

(administrativo e serviços gerais), um monitor e quatro motoristas responsáveis pelo transporte escolar. As salas de aula da Escola C são retratadas na Figura 15.

Figura 15. Salas de Aula da Escola C



Fonte: arquivo do autor (2016)

No decorrer do ano letivo, conforme a saída e a entrada de alunos nas três escolas do campo de Paranaíba/MS, as salas multisseriadas vão se formando ou se desformando, dando novos contornos na dinâmica escolar. Estas medidas não são vistas como positivas por parte dos docentes, tal como enuncia uma professora da classe comum da Escola B: “as classes multisseriadas não dão certo!”.

Sobre este aspecto, Arroyo (2010, p. 12) nos provoca a pensar a reinvenção da organização curricular multisseriada não pelas idades cronológicas, mas pela dinâmica do campo e pelos tempos humanos e, assim, “ir além de análises comparativas entre escola da cidade versus escola rural, entre escola seriada versus multisseriada. Análises comparativas, reducionistas, que nos fecham em vez de abrir-nos a compreensões e intervenções mais profundas, postas pela dinâmica social”. Nessa direção, “respeitar organizando convívios-aprendizagens por tempos humanos vai além da lógica seriada e multisseriada. É a lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários” (ARROYO, 2010, p. 13).

Os enunciados dos professores das classes comuns das três escolas do campo de Paranaíba convergem e sinalizam que o dia letivo de oito aulas consecutivas, separadas ao meio por um breve recreio, torna o trabalho pedagógico prejudicado, principalmente nas quatro últimas aulas, após o intervalo. Algumas palavras são representativas destas percepções: “depois do almoço tanto alunos quanto professores ficam cansados... já que o

trabalho é em período integral!” (professor da Escola A); “após o almoço não há rendimento!” (professora da Escola B); “deveria haver uma proposta diferenciada; oito aulas são cansativas” (professora da Escola C).

Diante desta constatação, os próprios professores sugerem: “depois do recreio deveriam ser desenvolvidas atividades mais práticas” (professora da classe comum da Escola C); “talvez fosse interessante trabalhar [depois do intervalo] com oferta de cursos, trabalhar projetos práticos para o campo, coisas voltadas para a realidade deles” (professora da classe comum da Escola B). Por seu turno, o diretor da Escola A afirma: “educação musical seria uma atividade interessante... os alunos se interessam, mas a Secretaria [Municipal de Educação] não admite. Muitos acham que se trata de um conteúdo supérfluo”.

O próprio componente curricular Terra-Vida-Trabalho, inserido nas escolas do campo como um diferencial, tem sua finalidade contestada pelos sujeitos enunciativos da pesquisa. De acordo com a diretora da Escola B, “esta disciplina [Terra-Vida-Trabalho] possui carga horária de uma aula semanal e apresenta listagem de conteúdos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e para o Ensino Fundamental II”. Contudo, a coordenadora pedagógica da Escola A indica que, “ainda que seja a única disciplina que temos de diferente das escolas da cidade, na prática, ela é trabalhada como se fosse uma aula de Ciências”. Além disso, a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II da Escola B dispara: “muitos conteúdos listados nessa disciplina também não estão relacionados à realidade local. A gente queria ter liberdade e autonomia para elencar os conteúdos mais direcionados para a nossa escola”.

Se os ditos gerais evidenciam uma proposta pedagógica “urbanocêntrica” das escolas do campo, alguns relatos mostram tentativas de diálogo, no espaço das salas de aulas, com as culturas dos alunos: “tentamos contextualizar os conteúdos para a realidade deles [alunos]” (professor da classe comum da Escola A); “os professores trabalham muito a realidade dos alunos, a vida deles no campo, o serviço dos pais! E quando isso ocorre, eles participam mais” (monitora de aluno com deficiência intelectual da Escola B); “na Educação Infantil trabalhamos com temas que buscam vincular escola-comunidade. Neste ano trabalhamos: alimentação, folclore, saúde, higiene” (professor da classe comum da Escola C).

Trata-se de transposições didáticas, de opções construídas na busca de um ensino mais significativo e de possibilidades de ir ao encontro de outros sujeitos, outras práticas, outras pedagogias – ainda que por vezes permeadas de tensões, interdições e incoerências. Enfim, de ações pedagógicas que não podem ser silenciadas neste trabalho. Silenciá-las representaria

desconsiderar todo o movimento discursivo e não discursivo que vem sendo construído, não sem resistências, no âmbito da Educação do Campo de Paranaíba/MS.

Feitos os apontamentos sobre o tempo-escola, passaremos às considerações relativas à operacionalização do tempo-comunidade. O tempo-comunidade está relacionado a dois dias da semana (terça e quinta-feira) e atua com a divisão de atividades destinadas aos sujeitos discentes e aos sujeitos docentes/gestores.

De um lado, os alunos vivenciam as experiências socioculturais dos locais onde residem e realizam atividades de estudos e pesquisas encaminhadas pelos professores durante o tempo-escola. Na sequência, iremos destacar alguns enunciados para compreender como esse período formativo está se constituindo em cada uma das três escolas do campo.

O tempo-comunidade é previsto no PPP da Escola A, sendo definido como o “ambiente externo” do espaço escolar no regime de alternância (PARANAÍBA, 2014b). Com base nos escritos da Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004/2012 e do Parecer CME/Paranaíba/MS n. 001/2012, o PPP da Escola A elucida que o tempo-comunidade compreende uma série de atividades, estudos, pesquisas e leituras realizadas pelos alunos no tempo pedagógico externo à instituição, com acompanhamento e avaliação dos professores e coordenação pedagógica (PARANAÍBA, 2014b). O acompanhamento e a avaliação se dão mediante relatórios.

No tempo-comunidade, os alunos da Escola A, conforme a coordenadora pedagógica, “levam atividades para fazerem em casa, com atividades programadas para realizar com a família”. Considerando que “muitos alunos desta escola, principalmente os do assentamento, não dispõem de acesso à internet em suas casas, nós indicamos livros da própria escola. Então, o tempo-comunidade visa isso. É um complemento da aula” (professora das SRMs das Escolas A e C). Contudo, um professor da classe comum da referida escola reflete: “o tempo comunidade está mal distribuído. O aluno leva um pacote de tarefas de várias disciplinas. Eu acho que deveria ser repensado”.

Dentre os PPPs, o da Escola B é o que mais dá atenção ao tempo-comunidade, destinando uma seção específica para tratar do tema. Conforme o documento da Escola B: “no tempo comunidade são desenvolvidos Projetos com temas voltados para o campo, considerando o nível de conhecimento e experiência dos próprios alunos” (PARANAÍBA, 2014c, p. 8). Este PPP informa que o tempo-comunidade tem como objetivos:

[...] garantir aos alunos da escola educação específica e diferenciada; propiciar o acesso da família na formação escolar dos filhos; criar condições

para que os educandos do campo resgatem e valorizem seus valores, suas origens; possibilitar a integração professoras(es), família e escola; criar laços entre educandos e comunidade; contribuir para a formação específica dos alunos que vivem no campo; tornar os educandos pesquisadores e praticantes da cultura de seu povo; garantir que cada educando venha valorizar a educação familiar. (PARANAÍBA, 2014c, p. 21-22).

Nas palavras dos professores das classes comuns da Escola B encontramos variações quanto às ações desenvolvidas neste tempo. Por exemplo, uma professora, seguindo o discurso do PPP, aponta: “trabalhamos dentro de um projeto, na maioria das vezes trabalhando temas das vivências deles”. Em contrapartida, outra afirma: “na terça e na quinta a gente manda uma tarefa, trabalhamos o conteúdo das disciplinas”.

Quanto à avaliação das atividades realizadas no tempo-comunidade, o PPP da Escola B enuncia: “os projetos desenvolvidos pelo aluno no tempo comunidade terão seu fechamento no ambiente escolar, através de relatórios elaborados pelo aluno com efetiva orientação do professor” (PARANAÍBA, 2014c, p. 8).

O PPP da Escola C apenas dispõe que o tempo-comunidade é realizado às terças e quintas-feiras, “destacando o trabalho dos alunos juntamente com suas famílias” (PARANAÍBA, 2014d, p. 7). Nesse contexto, destaca o PEHEG, que tem “como objetivo contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades do campo através da qualidade na educação, integrando, iniciativas de saúde, segurança alimentar, agriculturas e outras” (PARANAÍBA, 2014d, p. 7).

Sobre o tempo-comunidade, os dizeres dos professores das classes comuns da Escola C mostram alguns desencontros sobre o foco deste tempo formativo: se uma professora aponta que “para trabalhar o tempo-comunidade nós temos eixos temáticos e projetos”, a outra relata que “os alunos levam atividades para fazerem em casa, para suprir os dias que eles não estão [na escola]... tem a ver com o nosso conteúdo [de disciplina], como se fosse uma tarefa. É a extensão do conteúdo que a gente está aplicando em sala”.

Essas discontinuidades dos enunciados podem ser dirimidas com os ditos da diretora da Escola C: “até o ano passado trabalhávamos o tempo-comunidade por meio de projetos (meio ambiente, horta, PEHEG), em que os alunos faziam pesquisas com os pais e também colocavam em prática o que viam na escola”. Contudo, a referida diretora indicou que o município aderiu ao Projeto Agrinho do SENAR e, na espera da chegada dos materiais²⁷, “trabalhamos o tempo-comunidade complementando as aulas do tempo-escola”. Nesse

²⁷ Conforme a coordenadora da Educação do Campo, estes materiais chegaram no final do terceiro bimestre letivo, sendo usados efetivamente no quarto semestre somente.

momento, a coordenadora pedagógica da Escola C interrompeu: “mas é importante destacar que esse tempo-comunidade não é tarefa! É um complemento da carga horária”.

No processo de análise dos enunciados acerca do tempo-comunidade direcionado aos alunos das três escolas campo de Paranaíba/MS, é possível evidenciar as indefinições quanto à natureza sobre este período formativo extra-escola: é um momento de desenvolvimento de projetos, articulando teoria e prática, no meio sociocultural onde os alunos vivem ou trata-se de um período para realização de tarefas das disciplinas? Para Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 30), “a representação de que o TC [tempo-comunidade] pode se configurar como espaço/tempo para deveres de casa e exercícios de fixação é recorrente [...]”.

Estas dúvidas, que ainda permanecem, são compreendidas como fruto desse processo incipiente de construção de uma proposta diferenciada para as escolas do campo de Paranaíba/MS. Um processo complexo, que envolve sujeitos, interesses, lutas, resistências, desafios e possibilidades.

Passaremos, agora, a enfatizar as ações docentes/gestoras durante o tempo-comunidade. Estes profissionais das escolas do campo de Paranaíba/MS reúnem-se com a coordenadora da Educação do Campo no espaço de uma escola municipal urbana (a Escola D do Quadro 5) para receberem capacitações às terças e quintas-feiras. Participam destes momentos, inclusive, as professoras do AEE das escolas do campo.

Conforme sintetiza a professora das SRMs das Escolas A e C:

A gente se reúne as terças e quintas, na cidade, e usa esse tempo para estudo. A gente já trabalhou esse ano sobre a deliberação [municipal referente à Educação do Campo]. Os PPPs das escolas do campo também foram organizados nessas terças e quintas. Tem o tempo da escola, em que cada escola se reúne para conversar sobre o que está acontecendo, e tem o tempo coletivo, com as três escolas juntas.

A eleição de uma escola urbana como espaço de formação é justificada em função da logística para reunir todos os gestores e professores das três escolas do campo, que, hegemonicamente, residem na sede urbana de Paranaíba/MS. Se, de um lado, esta estratégia repercute na contenção de gastos e na amenização do desgaste físico dos profissionais no que tange ao deslocamento para as escolas do campo, de outro, estes sujeitos são mantidos distantes do contexto das escolas do campo, o que, conforme o diretor da Escola B, “impede uma aproximação maior com os alunos e o desenvolvimento de projetos locais”.

Acerca desse impasse, a coordenadora da Educação do Campo informou que “para o ano de 2017, vamos lutar para que a realização das formações e dos estudos dos professores no tempo-comunidade seja feita, em alguns momentos, nas próprias escolas do campo”.

No ano de 2016, o tempo-comunidade destinado aos sujeitos docentes/gestores ocorreu principalmente às terças-feiras, no período vespertino. No cumprimento deste período, relata uma professora da classe comum da Escola B: “são raros os momentos que fazemos planejamento no tempo comunidade. A gente mais participa de capacitação”. Considerando o percurso inicial da Educação do Campo na rede municipal investigada, estas capacitações funcionam como um dispositivo discursivo para que os sujeitos se apropriem de determinados enunciados e os reproduza, de modo a interditar aqueles considerados inadequados à ordem do discurso da Educação do Campo. Contudo, desvios, dissonâncias e discordâncias também permeiam este processo enunciativo.

Considerando que a ordem do discurso sinaliza que a Educação do Campo é uma proposta dos sujeitos do campo, não poderíamos nos eximir de questionar: como os movimentos sociais, as comunidades e as famílias atuam e interferem na proposta e na dinâmica das escolas do campo de Paranaíba/MS?

Ao contrário do estudo de Gonçalves (2014), que evidenciou a participação de movimento social de mulheres assentadas e quilombolas em ação do PRONERA em dois assentamentos paulistas, no cenário da nossa investigação não temos registros do envolvimento de movimentos sociais na construção da proposta do regime de alternância. A confirmação desta ausência deu-se pela coordenadora da Educação do Campo.

Os ditos dos sujeitos enunciativos confluem para informar que a presença da comunidade nas escolas do campo se dá principalmente por meio de cursos oferecidos em parceria com o SENAR. Conforme os relatos dos gestores e professores, são cursos de: “fabricação de pães e bolos, de casqueamento de bovinos” (diretor da Escola B); “de orquídeas, de horta, de pomar, corte e costura, de bordado, de informática, de culinária, de derivados do leite, de relação interpessoais” (diretora da Escola C); “de plantação de maracujá, de fibra de bananeira” (professor da classe comum da Escola A); “de sabão, de artesanato, de plantas ornamentais” (professor da classe comum da Escola C); entre outros.

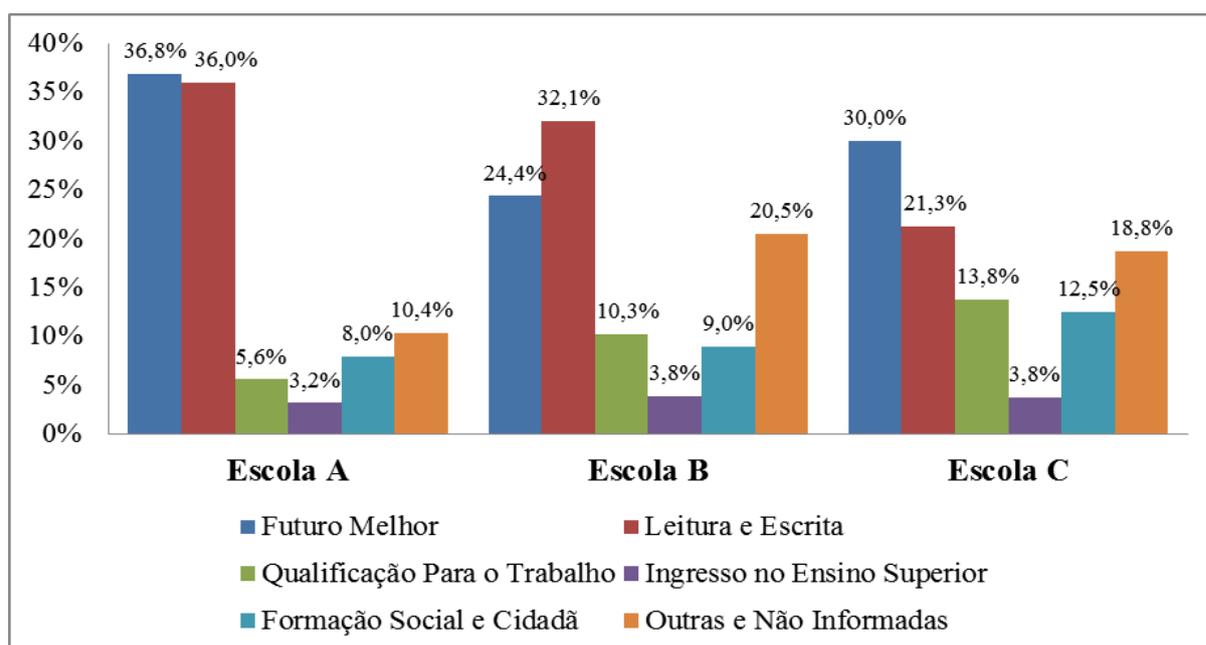
Quanto à família, a coordenadora da Educação do Campo nos informou que cada uma das escolas do campo possui uma Associação de Pais e Mestres (APM) atuante, salientando que “nada é feito na escola sem a participação da comunidade e da família”. Por seu turno, os enunciados dos gestores delineiam algumas nuances quanto à participação da família nas

escolas do campo: se a diretora da Escola C é incisiva ao dizer que “a família está bem presente na escola”, o diretor da Escola A informa que “há muita dificuldade de contato com as famílias e a participação tem sido pequena”, ao passo que a coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Escola A afirma que esta presença se dá “principalmente nas datas comemorativas”.

Assim, os enunciados indicam que a oferta de cursos e a participação da comunidade e da família são maiores na Escola C, talvez pela localização da instituição (na fronteira com a cidade goiana de Lagoa Santa) e pelo fato de que, comparada com as Escolas A e B, aquela escola possui um percentual maior de alunos que residem no próprio distrito no qual se situa, como nos mostrou o Gráfico 3. Além disso, como enuncia uma professora da classe comum da Escola B: “muitos pais são funcionários assalariados de fazendas, moram longe e nem sempre são liberados pelos patrões para irem à escola”.

O cruzamento das respostas das questões 38 e 39 do Questionário Socioeconômico (ANEXO B) podem enunciar expectativas das famílias frente às escolas do campo. O tratamento desses dados fez emergir seis eixos, nos quais se concentram as expectativas das famílias, a saber: esperança de um futuro melhor; aprendizagem/melhoria da leitura e da escrita; qualificação para o trabalho; possibilidade de ingresso no Ensino Superior; formação social e cidadã; outras e não informadas. A incidência desses eixos são apresentadas no Gráfico 8.

Gráfico 8. Expectativas das Famílias sobre as Escolas do Campo de Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pelo autor (2016) a partir de dados obtidos por meio do Questionário (ANEXO B)

Os familiares dos alunos das três escolas indicam, predominantemente, que suas expectativas sobre as escolas do campo giram em torno da importância/contribuição destas na construção de um futuro melhor para seus filhos e aprendizagem/melhoria da leitura e da escrita. A leitura e a escrita são expectativas básicas de aprendizagem coniventes com as etapas da Educação Básica ofertadas nas escolas do campo de Paranaíba/MS. Mas, o que representa um futuro melhor? Futuro melhor em relação a quem e a o quê? Se não podemos dar respostas para estas inquietações, em contrapartida, podemos evidenciar que anseios, desejos e sonhos dos familiares são depositados nestas escolas.

Outro aspecto que se destaca no Gráfico 8 é a baixa expectativa das famílias na continuidade dos estudos de seus filhos em nível superior. O que causa esta baixa expectativa? São as próprias dificuldades em finalizar a Educação Básica? São escolhas destes sujeitos ou falta delas diante de um cenário com inúmeras “portei­ras” para a concretização de direitos sociais?

Apresentaremos, na sequência, alguns enunciados para provocar nossas reflexões sobre as expectativas dos sujeitos do campo das Escolas A, B e C.

Na Escola A, destacamos as palavras de um pai de um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental que explicita a importância da escola para que seu filho possa se “formar e não depender do trabalho rural”. Este enunciado vai ao encontro do relato de um professor da classe comum da referida escola, segundo o qual “os pais querem que os filhos venham para cidade para ser alguém, muitos dizem ‘eu não quero que meu filho morra aqui como eu’”. Mais que evidenciar as dificuldades do trabalho no campo, este recorte reverbera o discurso perverso do campo como um lugar atrasado, inferior, acenando para a cidade como um oásis no qual se assenta um futuro melhor e onde as pessoas possam “ser alguém”.

Ainda na Escola A, uma mãe de uma aluna do 4º ano do Ensino Fundamental aponta a relevância da escola para que a filha possa “aprender viver em sociedade, conhecendo outras pessoas, com outras culturas e aprendendo a respeitá-las”. Ademais, uma mãe de um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental acena para “uma esperança para que ele tenha um futuro melhor e promissor e tenha mais possibilidade de realizar seus sonhos”. Também, salientamos o desejo de uma madra­sta de uma aluna da Educação Infantil, sobre um assunto problemático já apontado por nós: “deveria ter uma escola para os alunos do assentamento, já que a distância até a escola é grande”.

Na Escola B, uma madra­sta de uma aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, aponta a contribuição da escola para a vida de sua enteada: “não ter o mesmo emprego que eu tenho”.

Ainda, a mãe de um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental humildemente enuncia que a escola “é a única riqueza que posso dar a eles”. Por sua vez, o pai de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental entende que a escola pode contribuir “com ações pedagógicas preventivas contra a violência e o uso de drogas”.

Na Escola C, também uma mãe de uma aluna do 8º ano do Ensino Fundamental espera que a escola possa fazer com que sua filha “consiga um emprego melhor”. Complementa uma mãe de um aluno do 2º ano e de uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental que a escola “significa o futuro deles para serem pessoas de bem e serem profissionais, terem emprego”. No mesmo sentido, o pai de um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental enuncia: “a educação é fundamental para podermos evoluir, seja como pessoas, seja como profissionais ou como sociedade”.

Na trama discursiva até agora exposta, consideramos salutar problematizar alguns elementos sobre a construção da Educação do Campo e a adoção do regime de alternância nas escolas do campo de Paranaíba/MS.

Em que pese a atenção que a rede municipal de ensino tem dado nos últimos anos para a Educação do Campo, com a criação de documentos específicos (PARANAÍBA, 2012a; 2012b) e do setor de coordenação da área, em 2013, e com os investimentos em capacitação de gestores e professores das escolas do campo, é preciso indagar: em quais pontos a proposta em vigor rompe com a da Educação Rural? A proposta atual é um constructo dos sujeitos **do** campo ou **para** os sujeitos do campo? Prima pela escolarização dos sujeitos **no** local onde vivem? Os conteúdos são contextualizados e dizem respeito às realidades e às culturas das diferentes comunidades?

O questionamento sobre o não dito dessa proposta, o estudo de Freitas (2014), o cotejamento de dados documentais e a elucidação de enunciados evidenciam que a adoção do regime de alternância, ao contrário do que defende o discurso da Educação do Campo, transmuta-se numa medida de atendimento aos interesses políticos e econômicos da administração municipal, em detrimento das necessidades sociais e educacionais dos sujeitos do campo.

Nesse contexto, a atuação do regime de alternância tem operacionalizado um tempo-escola e um tempo-comunidade como momentos estanques e fragmentados, sem uma articulação dialética que permita a continuidade da aprendizagem na descontinuidade de tempos e espaços (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012).

Assim, a interlocução entre esses tempos e espaços educativos deve superar a noção do tempo-escola como período-território da teoria e do tempo-comunidade como período-território da prática. Nessa direção, o tempo-comunidade pode se constituir como sala de aula e o tempo escola como espaço de produção cotidiana da vida: ambos os tempos e os espaços são formadores, prenes de saberes e práticas (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo pode ganhar significação como proposta pedagógica diferenciada que, na conjunção dos saberes e práticas do cotidiano do campo com os saberes elaborados pela escola, busca organizar-se na interlocução de atividades em distintos períodos e territórios educativos do sujeito do campo.

Portanto, “essas referências que se têm sobre tempo e espaço, concebidas nas suas mais amplas acepções, é que nos fazem pensar que esses dois conceitos nos ajudam a compreender os sujeitos, a natureza, a cultura e a sociedade como relações que educam” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 25-26).

3.4. Educação Especial nas Escolas do Campo: espaços, tempos e sujeitos

Como tem se dado a presença dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo de Paranaíba/MS? De que maneira estas escolas do campo estão organizando seus espaços e tempos para atender os sujeitos da Educação Especial? Por quais modos estão sendo ofertados os serviços da Educação Especial nestas escolas? Estas questões nos provocam e direcionam a construção desta etapa do trabalho.

Com o intuito de evidenciar o acesso dos sujeitos da Educação Especial às escolas do campo de Paranaíba/MS movimentamo-nos atrás de dados do Censo Escolar. Inicialmente, escavamos os dados de matrícula por etapa e modalidade de ensino da rede municipal de Paranaíba junto ao site²⁸ da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Os dados alcançados acenam que, de 2010 a 2015, nenhum aluno da Educação Especial foi matriculado nas Escolas do Campo A, B e C.

Suspeitando dessas bases, percorremos as informações divulgadas no site²⁹ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes aos Censos Escolares de 2010 a 2015. Nessa busca, encontramos os indicativos de matrículas

²⁸ Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>> Acesso em: 15 nov. 2016.

²⁹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

almeçados. Entretanto, os dados disponíveis na plataforma consultada estão organizados somente por rede ensino e localização, impossibilitando a visualização de matrícula por unidade escolar. A Tabela 1 informa o total de matrículas de alunos da Educação Especial nas escolas do campo de Paranaíba, da rede municipal de ensino, entre os anos de 2010 a 2015.

Tabela 1. Total de Matrículas de Alunos Público-Alvo da Educação Especial nas Escolas Municipais do Campo de Paranaíba/MS (2010-2015)

Ano	Matrículas na Educação	Matrículas no Ensino	Total de Matrículas
	Infantil	Fundamental	
2010	0	7	7
2011	0	8	8
2012	0	5	5
2013	0	6	6
2014	1	10	11
2015	0	8	8

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados dos Censos Escolares do INEP (2016)

A Tabela 1 mostra uma variação de dados de matrículas por ano, sendo o de 2012 o que apresenta o menor número de matrículas (cinco) e o de 2014 o com maior número de matrículas (onze). O ano de 2014 também foi o único que apresentou matrícula de aluno da Educação Especial na Educação Infantil.

Para provocar o pensamento sobre o acesso dos alunos da Educação Especial nas escolas do campo de Paranaíba/MS, realizamos um cruzamento de dados do Censo Escolar do INEP com o Censo Demográfico do IBGE, tomando como base o ano de 2010.

No site³⁰ do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), procedemos com o cruzamento das variáveis “situação de domicílio”, “população com deficiência” e “faixa etária de 0 a 14 anos”, o que nos revelou a existência de 73 crianças e adolescentes, em idade escolar, com algum tipo de deficiência que residem na área rural do município de Paranaíba/MS. Confrontando estes dados com os disponibilizados pelo Censo Escolar do INEP (vide Tabela 1), evidenciamos que, dos 73 sujeitos com deficiência que viviam no espaço rural, apenas sete estavam matriculados nas escolas municipais do campo de Paranaíba/MS.

³⁰ Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>>. Acesso em: 6 jul. 2014.

Diante desse quadro ilustrativo, uma dúvida nos atravessou: onde se encontravam as outras 66 crianças e adolescentes com deficiência que viviam no campo no município de Paranaíba? Estavam sendo escolarizadas? Em escolas urbanas?

Estas questões também encontram vazão na pesquisa de Caiado e Meletti (2011, p. 102), que informa que “a partir dos últimos levantamentos de censo demográfico, sabe-se que a maioria de pessoas com deficiência no país vive sem acesso à educação, sendo que com as precárias condições de vida no campo esse acesso é ainda menor”. Ademais, o estudo de Jesus e Anjos (2012, p. 1820) compartilha da mesma percepção, ao revelar que “se, por um lado, os alunos público-alvo da educação especial chegam timidamente à escola comum, para vivenciar seus processos de escolarização nas escolas urbanas, no campo, eles não se presentificam ou não permanecem”.

Se as primeiras iniciativas de atenção aos alunos tidos como público-alvo da Educação Especial nas escolas urbanas de Paranaíba/MS datam da década de 1970, em contrapartida, nas escolas do campo os serviços desta modalidade educacional ocorreu somente em 2012, com a disponibilização de monitores nas classes comuns das escolas do campo para acompanhamento de alunos da Educação Especial. Em 2014, as SRMs foram implantadas nas três escolas do campo para oferta do AEE, tornando-se o serviço principal de Educação Especial nessas instituições. O Quadro 8 informa os serviços de Educação Especial disponíveis, em 2016, nas três escolas do campo de Paranaíba/MS.

Quadro 8. Serviços de Educação Especial nas Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS

Escola	Classificação da SRMs	Quantidade de Professores de SRMs	Quantidade de Monitores nas classes comuns
A	Tipo I	1 (a mesma da Escola C)	0
B	Tipo I	1	1
C	Tipo I	1 (a mesma da Escola A)	1

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto às instituições e com as coordenadoras municipais da Educação Especial e Educação do Campo (2016)

Todas as SRMs das escolas do campo de Paranaíba/MS são classificadas como Tipo I. As SRMs são classificadas sob a denominação de Tipo I e de Tipo II. A composição das salas do Tipo I agrupa recursos para o atendimento de diversas necessidades educacionais especiais, ao passo que as salas do Tipo II possuem, além dos materiais quem compõem a sala Tipo I, materiais e equipamentos específicos para o atendimento do aluno com deficiência visual/cegueira.

No ano de 2014, quando as SRMs passaram a funcionar nas três escolas do campo, cada unidade escolar dispunha de uma professora exclusiva para atuar nestes espaços especializados. Entretanto, a partir de 2015 houve uma reorganização e a rede municipal passou a disponibilizar somente duas professoras para atender as SRMs das três escolas do campo. Desde então, o trabalho nas SRMs das Escolas A e C é feito por uma única professora, que intercala seus atendimentos entre as duas escolas. Por sua vez, na Escola B atua, exclusivamente, uma professora na SRMs.

Esta configuração tem sido apreciada criticamente por gestores e professores das classes comuns das Escolas A e C: “o que nós estamos sentindo dificuldade é que a professora especialista está responsável por duas escolas. Então ela fica neste revezamento. O interessante seria que ela estivesse disponível para uma escola só” (coordenadora pedagógica da Escola A); “é preciso que a professora de AEE esteja presente todos os dias na escola para dar apoio” (professora da classe comum da Escola A); “deveria ter uma professora de SRMs para cada escola” (professora da classe comum da Escola C). A pesquisa de Palma (2016, p. 87) indicou situação semelhante, em que apenas uma professora realizava o AEE nas SRMs de três escolas do campo de um município paulista, e enunciou que “o ideal seria que cada escola do campo desse município tivesse uma professora para realizar um trabalho mais acentuado, principalmente de intervenção e acompanhamento dos alunos”.

Quanto aos monitores, apenas as Escolas B e C têm propiciado a atuação desses sujeitos, um por escola, sendo que monitoram alunos com deficiência intelectual, matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental. Estes dois monitores são estagiários do Curso de Pedagogia. Os critérios de inserção de monitores na sala de aula comum são vagos. Entretanto, parecem vincular-se a algumas condições, quais sejam: que aluno a ser monitorado apresente um laudo clínico atestando a deficiência (como informa um professor da classe comum da Escola C, “quando o aluno tem laudo, a escola consegue monitor para classe comum”); que o aluno requeira auxílio na aprendizagem, na locomoção, na alimentação e na higiene (PARANAÍBA, 2013; 2014a); que os professores das classes comuns exerçam pressão solicitando a presença destes sujeitos (como relata a monitora da Escola B, “os alunos que têm dificuldades os professores querem laudos para conseguir monitores na classe comum”).

A monitora da Escola B destacou as relações de poder-saber que permeiam a sua atuação na sala de aula comum. De um lado, os alunos não monitorados a questionam: “tia, por que você não atende a gente também?”. De outro, os professores das classes comuns, que

ora afirmam a sua autoridade no processo de ensino de toda a sala, ora delegam a responsabilização do ensino do aluno monitorado à sua atuação, ora buscam trabalhar coletivamente. Sobre este último aspecto, a monitora reforça: “tem que ter união entre os dois, professor e monitor, para um bom trabalho. Estamos em prol do aluno”. Nessa cena anunciativa, o diretor da Escola B destaca a importância do aluno monitorado realizar “atividades diferenciadas com a monitora para que ele não fique ansioso e comece a bagunçar”. Este dito do diretor nos faz pensar, mais uma vez, da técnica da disciplina enquanto ação da escola para controle dos corpos e a vigilância das condutas.

A ausência de monitor na Escola A é criticada pelos professores das classes comuns: “a dificuldade é que o aluno com deficiência intelectual não tem um monitor”; “sem a monitora não tem como fazer muita coisa”. Diante desse contexto, é preciso problematizar a figura do monitor na sala de aula comum: qual o seu papel no processo de inclusão escolar dos alunos da Educação Especial?

As solicitações recorrentes dos docentes das classes comuns por serviços e apoios especializados para o trabalho com os alunos considerados como público-alvo da Educação Especial conectam-se, até certo ponto, com as dificuldades teórico-práticas encontradas para o ensino e com a fixação de um *a priori* pautado nas limitações do sujeito. Nessa esteira, alguns enunciados podem ser ilustrativos: “na sala de aula aprende pouco, mas pelo menos eu o vejo se relacionando com os colegas. Dentro das limitações dele, tem um pouquinho de proveito” (professora da classe comum da Escola A); “tenho alunos que não conseguem aprender. Não sei o que fazer! Chega um momento que eles têm que ir para frente! Tem momento que dá vontade de sair correndo!” (professora da classe comum da Escola B); “tem aluno que aprendeu escrever o nome e fazer algumas operações básicas. Chegou no nível máximo. Mais que isso não vai” (professora da classe comum da Escola C).

De diferentes modos, os PPPs das três escolas do campo fazem a previsão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a oferta de serviços de apoio especializados.

O PPP da Escola A abre uma seção sob o título Perspectivas da Educação Inclusiva, enfatizando que “uma escola inclusiva é aquela que trabalha em prol da aceitação das diferenças”, que, acima de tudo, “promova um ambiente onde todos possam aprender e conviver com as diferenças” (PARANAÍBA, 2014b, p. 31). Nos dizeres da coordenadora pedagógica da Escola A: os alunos da Educação Especial “são tratados de igual para igual, os professores os tratam bem e eles se dão bem com todos”. Entretanto, a professora que atua no

AEE informa que os professores das classes comuns da Escola A “ainda têm uma resistência, é uma dificuldade deles mesmos, não sei se é vergonha, por não conhecerem...”.

Por seu turno, os professores das classes comuns da Escola A, ao relatarem o trabalho que desenvolvem com o aluno com deficiência intelectual enunciam: “falta capacitação para nós”; “os materiais específicos ficam no âmbito da sala de recursos”; “o trabalho seria bem mais proveitoso se tivesse um psicólogo na escola e um monitor com ele na sala de aula comum”; “a Secretaria [Municipal] de Educação deveria ter um trabalho mais próximo, uma equipe de apoio para desenvolver um trabalho melhor com eles”. Considerando estes entraves, uma professora da classe comum da Escola A dispara: “o aluno deveria ficar mais tempo na sala de recursos, já que na classe comum ele é discriminado, alvo de chacotas”. O dito da professora anuncia, sob a égide de uma pretensa proteção, o desejo de que a escolarização do aluno da Educação Especial na classe comum seja substituída por um serviço especializado – o que põe em circulação um enunciado tido como contraditório na ordem do discurso da inclusão.

O AEE é conceituado no PPP da Escola A com base na legislação federal (sendo silenciada, contudo, a existência da Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 015/2014 que trata especificamente do tema) e a SRMs é mencionada como apoio à escola no contexto inclusivo. Ainda sobre o AEE, mesmo que as práticas discursivas indiquem a realização deste atendimento em horário simultâneo ao da escolarização, o discurso do PPP, contraditoriamente, enuncia que “esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente na própria escola regular em que estuda o aluno, no contraturno [...]” (PARANAÍBA, 2014b, p. 32), e reitera adiante: “o aluno devera (sic) sempre ser atendido no turno oposto ao que frequentam (sic) a escola comum” (PARANAÍBA, 2014b, p. 33).

O PPP da Escola A também informa o caráter facultativo do AEE, aponta, timidamente, para aspectos de planejamento dos atendimentos e sugere, com base na literatura da área, materiais e recursos tecnológicos a serem utilizados nos atendimentos. O documento, entretanto, é silente, dentre outros aspectos, quanto à definição dos alunos que podem frequentar o AEE, à formação exigida para o professor do AEE e no que diz respeito aos encaminhamentos para identificação e avaliação das necessidades educacionais especiais.

De acordo com os gestores, os serviços de Educação Especial da Escola A adstringem-se no formato de AEE na SRMs. Diante dessa condição, uma professora da classe comum da Escola A expressa: “a gente conta com a sala de recursos e o resto é o professor que se vira”. A Figura 16 mostra o espaço da SRMs da Escola A.

Figura 16. Sala de Recursos Multifuncionais da Escola A



Fonte: arquivo do autor (2016)

Por sua vez, o PPP da Escola B, na caracterização geral do atendimento, abre uma seção intitulada Educação Inclusiva e enuncia que a política de inclusão “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (PARANAÍBA, 2014c, p. 10). Além disso, o referido documento indica que “o respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos” (PARANAÍBA, 2014c, p. 10).

O diretor da Escola B informa que “a relação dos alunos da Educação Especial com os demais colegas é amigável. Contudo, a principal dificuldade são os professores. Eles têm uma resistência grande! Muitos acham que esses alunos deveriam ficar em classes especiais, em salas isoladas”. Complementa a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II da Escola B: “os cursos são dados, os esclarecimentos são dados, mas a resistência à inclusão ainda existe”. Os gestores informam que, na Escola B, os professores do Ensino Fundamental II são mais resistentes à inclusão escolar.

Nessa mesma direção, a professora da SRMs da Escola B relata o caso de um aluno com deficiência intelectual do 6º ano do Ensino Fundamental que chegou recentemente na escola sem estar alfabetizado: “aí teve uma professora [da classe comum] que rejeitou com afinco este aluno, ela disse que não vai fazer nada por ele, que a função dela não é alfabetizar. Ele praticamente está lá”. E prossegue: “fala-se da inclusão, mas o aluno dentro da escola, dentro sala de aula em si é excluído” (professora da SRMs da Escola B).

Por parte dos professores das classes comuns da Escola B, alguns enunciados alimentam a trama de saber-poder da proposta de inclusão: “tenho dificuldade e eu não sei muito bem o que fazer com aquele aluno, para deixar a aula agradável. Sinto que preciso de orientação. Às vezes me sinto no escuro: quero fazer, mas não sei o que fazer”; “me sinto frustrada para trabalhar matemática no 6º ano. Mesmo com o apoio da sala de recursos eu fico perdida... tento inserir ele nas atividades, mas é complicado”. Por fim, o enunciado de uma professora da classe comum da Escola B vai a encontro do dito anterior do diretor: “vejo a inclusão muito fraca; a proposta da classe especial funcionava!”. Este enunciado-resistência põe em suspenso a ordem do discurso da inclusão e retoma o regime de verdade da integração, com seus pressupostos, seus saberes e seus poderes.

Para atender estes alunos com necessidades educacionais especiais, o PPP da Escola B indica que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola para atender as peculiaridades da clientela” (PARANAÍBA, 2014c, p. 11). Para tanto prevê, de modo amplo, a “atuação colaborativa de profissionais especializados, e de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” (PARANAÍBA, 2014c, p. 11). Contudo, os professores das classes comuns da Escola B reivindicam: “nós precisamos de um grupo de apoio, de uma equipe para a inclusão”; “é preciso uma psicóloga na escola para nos orientar. Ajudaria os alunos e os professores também”.

Embora faça a previsão do AEE de forma vaga, o PPP em pauta não indica os espaços onde serão realizados este atendimento e nem define quais e como os alunos serão encaminhados para estes serviços. Muito menos, faz menção ao Plano de AEE.

Conforme os gestores e professores da Escola B, a atenção aos alunos da Educação Especial dá-se, na instituição, por meio dos serviços de uma monitora (profissional de apoio) na sala de aula comum e, principalmente, no espaço das SRMs – ilustrado com a Figura 17.

Figura 17. Sala de Recursos Multifuncionais da Escola B



Fonte: arquivo do autor (2016)

Sobre a inclusão educacional, o PPP da Escola C afirma que “a Unidade Escolar viabiliza o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (PARANAÍBA, 2014d, p. 8), indicando, para tanto, a busca por serviços de apoio pedagógico especializado. Conforme relatam os gestores, a Escola C tem como foco de apoio a SRMs, além de uma monitora na sala de aula comum.

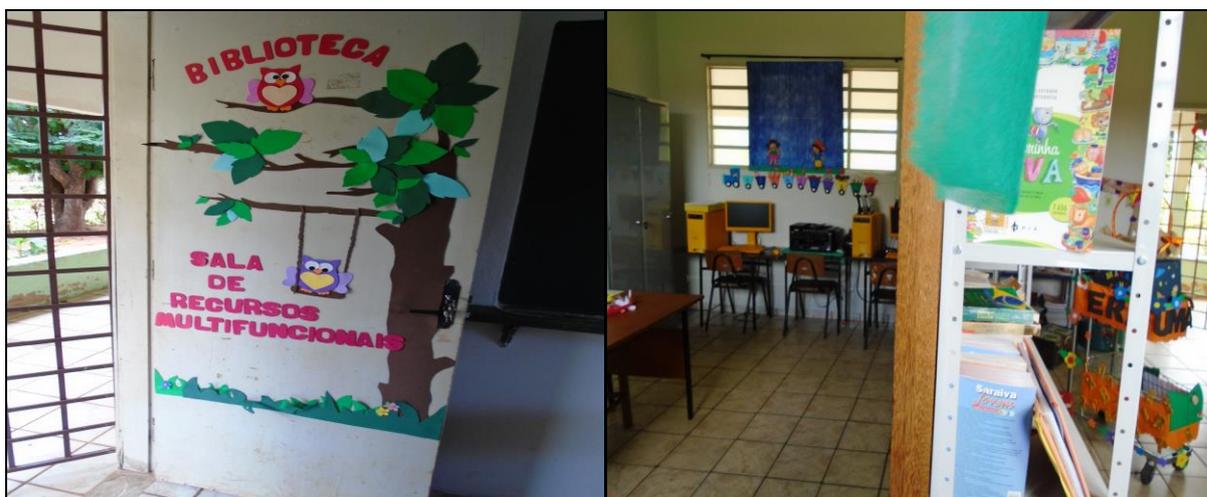
A coordenadora pedagógica pronuncia-se quanto à presença dos alunos da Educação Especial no cotidiano da Escola C: “não há uma rejeição entre os colegas. Para muitos professores falta conhecimento para a inclusão; mas a professora da sala de recursos está tentando”. A professora da SRMs aponta que na Escola C as resistências à inclusão por parte dos professores são menores, quando comparadas à Escola A, já que naquela os professores “são mais novos, então o olhar é diferenciado”. Por sua vez, a diretora da escola é mais incisiva: “alguns professores não se envolvem porque acham que não é o papel deles, que os alunos [da Educação Especial] são da professora da sala de recursos e ela é quem tem que resolver”. O estudo de Nozu (2013) indicou que a responsabilização dos professores das SRMs pelo processo de inclusão também é uma constante nas escolas municipais urbanas de Paranaíba/MS.

No que lhes concerne sobre a proposta de inclusão dos alunos da Educação Especial, os professores das classes comuns da Escola C informam: “hoje a escola dá algum respaldo; antes não havia nenhuma preocupação com estes alunos”; “o trabalho na sala de recursos tem dado resultado”; “concordo, desde que tenha um monitor na sala de aula”; “dá para trabalhar desde que tenha monitor”.

Ao contrário dos PPPs das Escolas A e B, o PPP da Escola C define o público-alvo do AEE e indica a SRMs como o espaço pedagógico para este atendimento. Entretanto, também não apresenta os procedimentos identificação, avaliação e encaminhamento dos estudantes para este serviço da Educação Especial e silencia quanto ao Plano de AEE.

A SRMs da Escola C, diferentemente das SRMs das Escolas A e B, não possui um espaço exclusivo, dividindo o recinto com a biblioteca, tal como apresenta a Figura 18.

Figura 18. Sala de Recursos Multifuncionais da Escola C



Fonte: arquivo do autor (2016)

Nessa rede de enunciados, evidenciam-se as posições de sujeitos no processo enunciativo e as disputas pelas construções, desconstruções e reconstruções de regimes de verdade da Educação Especial. Assim, as relações de poder e as resistências ao processo de inclusão, bem como as justificativas e as recusas pautadas num pretense saber especializado são evidenciadas.

Se alguns gestores e as professoras do AEE das escolas do campo informam as resistências por parte dos professores das classes comuns, estes, em contrapartida, sentem-se incapacitados e impotentes, diante de suas formações e da ausência de apoio técnico-material para a inclusão escolar dos sujeitos da Educação Especial.

Ponzo (2009), Marcoccia (2011), Antunes (2012) e Palma (2016) evidenciaram em suas pesquisas, realizadas, respectivamente, em municípios dos Estados do Espírito Santo, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, as demandas por formações/capacitações de professores das classes comuns de escolas do campo para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Trata-se, portanto, de um enunciado que transita e se reproduz em distintos tempos e espaços, materializando-se discursivamente como uma necessidade emergente na seara das políticas educacionais inclusivas. Entretanto, precisamos indagar até que ponto a ausência de um saber para atuar em “tempos de inclusão” é também utilizada, muitas vezes, como um alibi para a desresponsabilização do professor da classe comum. Nesse sentido, questionamos: “quais táticas os sujeitos docentes têm desenvolvido para serem in/excluídos no processo de inclusão escolar dos sujeitos discentes público-alvo da Educação Especial?” (NOZU; BRUNO, 2016, p. 191).

Neste momento, considerando o silenciamento dos PPPs analisados, apresentaremos, com base nos enunciados dos gestores e professores, os meios de identificação, avaliação e encaminhamento para o dispositivo prioritário de Educação Especial nas escolas do campo: as SRMs.

Ressalvadas as exceções em que o aluno já chega à escola do campo com um laudo médico, cuja matrícula nas SRMs já é indicada de imediato, a identificação dos sujeitos considerados da Educação Especial parte de um estranhamento dos professores das classes comuns acerca da aprendizagem e/ou comportamento de determinado aluno.

Nessa direção, geralmente, o professor da classe comum preenche uma ficha apresentando os motivos e solicitando um encaminhamento para avaliação educacional do professor especialista. Alguns enunciados ilustram como se dá este trâmite: “o professor da classe comum vê a atitude [do aluno], vê o que está acontecendo... daí passa para coordenação pedagógica e ele é avaliado na sala de recursos” (professora da classe comum da Escola A); “a gente percebe que eles não se desenvolvem como os demais alunos, ficam alheios na sala de aula” (professora da classe comum da Escola B); “na verdade a gente nem sabe como reconhecer. Quando achamos algo de diferente, chamamos a professora da sala de recursos” (professora da classe comum da Escola C).

Sobre as solicitações de avaliações, a professora das SRMs das Escolas A e C informa que “a primeira coisa que eles [professores das classes comuns] acham é indisciplina. Para eles, aluno que dá trabalho demais tem alguma coisa. Se o aluno não é indisciplinado, o professor não se incomoda e não vem atrás da gente”. E complementa: “para eles [professores das classes comuns], o aluno que não consegue acompanhar da mesma forma que os outros também já tem alguma coisa, já é taxado com alguma coisa”.

A professora da SRMs da Escola B também relata que “primeiro o professor vem e passa a necessidade [do aluno] que ele está vendo assim, que ele está acompanhado na sala de

aula. É o aluno que está mostrando dificuldades, que não sabe, que não está acompanhando a turma, que tem dificuldade de aprendizagem”.

Os estudos de Nozu (2013), Jesus et al. (2015), Silva, Martins e Araújo (2015) e Oliveira e Manzini (2016) evidenciam que, na dinâmica da política de Educação Especial em vigor, tem sido usual que os professores das classes comuns indiquem os primeiros sinais ou suspeitas de que o aluno deve ser encaminhado para as SRMs. Palma (2016), por sua vez, informou que este procedimento também é adotado nas escolas do campo de um município paulista.

Os procedimentos utilizados na avaliação educacional são indicados pelas professoras do AEE nas SRMs. A professora das SRMs das Escolas A e C relata que a avaliação começa por meio de um conversa com os pais dos alunos, com os professores e com os próprios alunos para levantar a dificuldade específica apresentada em sala de aula. Depois são realizadas avaliações, por meio de materiais pedagógicos, relacionadas à alfabetização, ao conhecimento de números e operações básicas, ao raciocínio lógico. Como esta profissional enfatiza: “essa avaliação geralmente é feita em quatro ou cinco aulas e, até então, ele não é ainda um aluno da Educação Especial, a gente está fazendo uma avaliação. Depois disso tem um parecer pedagógico” (professora das SRMs das Escolas A e C).

Destacamos aqui a forma como a professora da SRMs da Escola B realiza esta avaliação:

Esta avaliação é feita através da escrita espontânea. Geralmente a gente dá uma direção para eles, perguntando, por exemplo: do que você gosta de brincar? Andar de bicicleta? Jogar bola? Brincar de boneca? A gente tem que estar pensando assim: que pergunta eu estou fazendo para esta criança sendo ela uma moradora do campo? Lá na casa dela o que tem que eu posso estar perguntando para ela? Eu tenho que ter esta visão. Por exemplo, lá na fazenda, na sua casa o que você gosta de fazer? Eu tenho um que diz que gosta de andar a cavalo; então vamos escrever cavalo. Aí eu uso o alfabeto móvel e peço para ele escrever cavalo. Deixo-o escrever cavalo da forma como ele acha que está correto. Eu deixo bem assim: escreve do seu jeito sem se preocupar o que está certo ou se está errado. Escreva do seu jeito. Então, digamos que ele escreveu cavalo. Mas o que mais tem lá que você gosta de fazer? “Ir passear na casa da minha tia”. É perto ou é longe? “Longe”. Então vamos escrever longe do seu jeito. E aí vão surgindo as palavras. Depois de dois ou três encontros, avalio na matemática. Tem uns cartazes com os números de 1 a 9, depois de 0 a 100 fixados na parede. Assim eu pergunto pra ele: você já conhece os números? “Ah conheço”. Aqueles que estão ali? “É”. Aí geralmente pergunto se ele quer contar? E ele começa a contar. Essa avaliação é feita individual, no momento que ele está sendo avaliado sou eu e ele, não tem outro aluno por perto. Aí, diante da escrita dele, a gente vai ver a hipótese de escrita que ele está, em que momento ele está na fase de escrita. Também o conhecimento lógico e matemático dele. Quando há um comprometimento grave, passamos para o

professor [da classe comum] e para coordenação e indicamos o AEE. Já nos casos em que ele está lendo com fluência, tem noção de cálculos, tem noção numérica. Quando percebemos que o aluno é ativo e que não tem nenhuma necessidade específica, ele é encaminhado de volta para sala e o professor é orientado que, intelectualmente, ele não está apresentando nenhum problema (professora do AEE da Escola B).

Anache et al. (2015, p. 288) complexificam o processo de avaliação, defendendo que os instrumentos utilizados devem se adequar às peculiaridades e possibilidades de cada sujeito, sendo que “não há como formatar um modelo único de avaliação, pois os sentidos subjetivos não são estandardizados e universais”. Nessa direção, é preciso considerar o contexto sociocultural, os materiais, as referências e os critérios adotados para a avaliação.

Após a avaliação educacional, dois caminhos oficiais são indicados por meio de documentos: a informação de que o aluno não necessita de AEE (ANEXO E) ou o parecer que aponta que o aluno apresenta necessidades educacionais especiais em determinada área (ANEXO F), com posterior sugestão de matrícula no AEE das SRMs (ANEXO G). De acordo com a professora das SRMs das Escolas A e B: “com o parecer pedagógico os alunos já podem ser matriculados nas salas de recursos e passam a ser contados no Censo Escolar”.

No caso de dúvidas quanto à avaliação educacional, o aluno é encaminhado para uma avaliação clínica, considerada mais legítima e verdadeira na identificação dos sujeitos da Educação Especial. Contudo, os enunciados que circulam nas escolas do campo se encontram e dizem sobre as dificuldades para que os alunos do campo realizem esta avaliação clínica: “os encaminhamentos precisam ser mais agilizados” (diretor da Escola B); “é muito difícil [conseguir] o laudo médico” (diretora da Escola C).

Os empecilhos para o alcance dessa avaliação clínica são de variadas ordens: “é difícil para os pais levarem para as consultas por conta do transporte e porque são empregados de fazendas que não conseguem liberação fácil” (diretora da Escola C); “são muitas lutas para conseguir um médico, porque geralmente é particular” (professora das SRMs da Escola B); “uma vez por semana, há atendimento de um clínico geral nos postos dos distritos, mas não é suficiente. Além disso, o clínico geral encaminha para os [médicos] especialistas da cidade e isso dificulta também” (professora das SRMs das Escolas A e C).

Outrossim, alguns profissionais das escolas do campo indicam que a falta de informações das famílias também é um elemento dificultador para os encaminhamentos clínicos: “é preciso orientar estes pais da zona rural que tem filhos com deficiência” (professor da classe comum da Escola C); “algumas famílias sentem-se humilhadas pelo fato da deficiência do filho” (professora da classe comum da Escola B); “muitas famílias não

aceitam as condições dos filhos e dizem ‘meu filho não é louco!’ e não levam para as consultas” (professor da classe comum da Escola A); “a família é receosa em relação a ter um filho com deficiência, por não conhecer. Por exemplo, tem uma mãe que julga que é ‘apenas um problema’ e tem uma que é religiosa e acredita que é um castigo” (professora das SRMs das Escolas A e C); “por terem pouca escolaridade, estes pais não têm noção do que acontece com o filho, têm pouco entendimento sobre os direitos que os seus filhos com deficiência têm” (professora da classe comum da Escola C).

Em face desse cenário, quando a avaliação educacional deixa dúvidas quanto à situação do aluno e este não consegue ser avaliado clinicamente, as escolas adotam um procedimento: classificá-lo sob o *status* “em avaliação” e encaminhá-lo ao AEE nas SRMs das escolas do campo.

Na sequência, apresentaremos o perfil dos alunos que frequentam o AEE nas SRMs das escolas do campo de Paranaíba/MS.

O Quadro 9 apresenta o perfil dos alunos que frequentam o AEE nas SRMs da Escola A, informando a data de nascimento, o ano escolar de matrícula, a condição que apresenta, o encaminhamento para avaliação clínica e o início de atendimento junto às SRMs.

Quadro 9. Perfil dos Alunos que Frequentam o AEE na SRMs da Escola do Campo A

Estudante	Data de Nascimento	Ano Escolar	Condição	Avaliação Clínica	Início do Atendimento na SRMs
A	21/01/2001	6º ano	Deficiência Intelectual	Não	2013
B	09/12/2005	4º ano	Em Avaliação (dificuldade de aprendizagem / déficit de atenção)	Não	2014
C	22/09/2005	4º ano	Em Avaliação (déficit de atenção)	Encaminhado Neurologista	2014
D	31/12/2009	1º ano	Em Avaliação	Encaminhado Neurologista	2015
E	10/06/2009	1º ano	Em Avaliação	Não	2015
F	06/10/2010	1º ano	Em Avaliação	Não	2015
G	09/10/2007	2º ano	Em Avaliação	Não	2015
H	24/03/2009	2º ano	Em Avaliação	Não	2015

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto à Coordenação municipal da Educação Especial (2016)

Com base no Quadro 9 inferimos que: a) metade dos alunos está em situação de defasagem idade/série; b) dos oito alunos, apenas dois foram encaminhados para avaliações clínicas; c) dos oito alunos que frequentam o AEE nas SRMs da escola A, apenas um é

considerado público-alvo da Educação Especial, já que os demais encontram-se “em avaliação”; d) dos alunos “em avaliação”, dois estão neste *status* desde 2014 e cinco desde 2015.

Por seu turno, o Quadro 10 mostra o perfil dos alunos que frequentam o AEE nas SRMs da Escola B.

Quadro 10. Perfil dos Alunos que Frequentam o AEE na SRMs da Escola do Campo B

Estudante	Data de Nascimento	Ano Escolar	Condição	Avaliação Clínica	Início do Atendimento na SRMs
A	15/12/02	6º ano	Deficiência Intelectual	Encaminhado Fonoaudiólogo	2012
B	19/12/02	5º ano	Deficiência Intelectual	Encaminhado Neurologista	2013
C	18/05/95	8º ano	Deficiência Intelectual	Não	2014
D	31/05/03	6º ano	Deficiência Intelectual	Não	2014
E	08/04/06	3º ano	Em Avaliação	Encaminhado Psicólogo	2014
F	06/04/05	5º ano	Em Avaliação	Encaminhado Psicólogo	2014
G	30/09/03	6º ano	Em Avaliação	Encaminhado Neurologista	2014
H	22/09/07	2º ano	Em Avaliação	Encaminhado Neurologista	2015

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto à Coordenação municipal da Educação Especial (2016)

Todos os alunos elencados no Quadro 10 apresentam de um a seis anos de distorção idade/série. Dos oito alunos, quatro são identificados com deficiência intelectual e quatro encontram-se “em avaliação”, sendo que três destes encontram-se nesta situação desde 2014. Ainda, dos oito alunos, seis foram encaminhados para avaliações clínicas – talvez pelo fato da distância entre a escola do campo B e a sede urbana do município de Paranaíba ser a menor (35 km), em relação às escolas A (96km) e C (74km).

Por fim, o Quadro 11 informa o perfil dos alunos que frequentam o AEE na SRMs da Escola C.

Quadro 11. Perfil dos Alunos que Frequentam o AEE na SRMs da Escola do Campo C

Estudante	Data de Nascimento	Ano Escolar	Condição	Avaliação Clínica	Início do Atendimento na SRMs
A	03/09/2000	6º ano	Deficiência Intelectual	Encaminhado Neurologista	2012
B	05/10/2005	4º ano	Deficiência Intelectual	Encaminhado Neurologista	2013
C	07/09/1999	8º ano	Deficiência Intelectual	Não	2014
D	12/04/2011	Pré-Escola	Em Avaliação	Encaminhado Oftalmologista	2015
E	04/02/2006	4º ano	Em Avaliação (dificuldade de aprendizagem)	Encaminhado Neurologista	2014
F	27/01/2007	4º ano	Em Avaliação (dificuldade de aprendizagem)	Não	2014
G	23/11/2002	7º ano	Em Avaliação (discalculia)	Não	2014
H	Não informado	1º ano	Em Avaliação (dificuldade de aprendizagem)	Não	2015

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto à Coordenação municipal da Educação Especial (2016)

Do Quadro 11 evidenciamos que: a) a maioria dos alunos apresenta distorção idade/série de 1 a 5 anos; b) cinco dos oito dos alunos que frequentam o AEE estão “em avaliação”, sendo que três deles encontram-se nesta condição desde o ano de 2014 e dois desde 2015; c) quanto às avaliações clínicas, metade dos alunos já foi encaminhada e a outra metade não.

Dos alunos identificados como público-alvo da Educação Especial nas três escolas do campo de Paranaíba/MS, todos são caracterizados com deficiência intelectual. Nessa direção, os achados de Marcocchia (2011), Gonçalves (2014) e de Palma (2016) também evidenciaram o amplo predomínio de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas escolas do campo por elas pesquisadas.

Sobre estes dados, consideramos que a identificação desses sujeitos deve proceder com extremo cuidado, afastando-se do colonialismo “urbanocêntrico” e considerando as diferenças socioculturais dos alunos e suas relações próprias de existência com os outros e com o mundo, “pois nem sempre a dificuldade em uma ou mais áreas do comportamento adaptativo pode significar deficiência intelectual, mas pode indicar modos que o sujeito encontrou para se organizar nos seus espaços de relações e sobreviver a ele e com ele” (ANACHE et al., 2015, p. 288).

Neste momento, outro aspecto merece ser reiterado para compreensão do cenário investigado: embora a política nacional atual e a própria Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 015/2014 sejam enfáticas para que o horário do AEE nas SRMs ocorra no turno inverso ao da escolarização; a organização e o funcionamento das escolas do campo da rede municipal de Paranaíba, bem como a dificuldade de transporte escolar rural para além do chamado tempo-escola, acabam por levar os agentes institucionais a reinterpretar e configurar, a partir das condições locais, o horário de atendimento das SRMs das escolas do campo.

Desta feita, nas três escolas pesquisadas, o AEE nas SRMs é prestado simultaneamente ao turno da escolarização. Conforme a professora da SRMs das Escolas A e C, “no campo não existe contraturno. Se formos analisar, não é legal essa retirada. Alguns alunos chegam a comentar que tem medo de perder o conteúdo em sala”. Na mesma direção, a professora da SRMs da Escola B afirma: “assim, na verdade, eu acho que o correto não seria isso. Porque na cidade tem o contraturno, mas nas escolas do campo não”.

Palma (2016) também relatou a ocorrência dessa prática em três escolas do campo de um município paulista por ela estudadas. Ainda que não funcionem em regime de alternância, estas instituições realizam o AEE na SRMs no mesmo horário de aula dos alunos pela falta de transporte escolar. Assim, a autora sugere a ampliação de linhas de transporte escolar rural para que este atendimento seja ofertado no contraturno.

Esta situação peculiar direciona nossa compreensão, com base em Ball (2001), de (re)interpretação do texto político no contexto da prática, em que os sentidos são recortados, colados, ajustados e redimensionados, como num processo de bricolagem, manifestando os micropoderes, as resistências, as influências, os interesses no processo de implementação das políticas educacionais.

As estratégias adotadas para a realização do AEE nas SRMs no mesmo turno da escolarização são enunciadas: “a gente tira o aluno de determinadas aulas e faz um rodízio para que ele não seja prejudicado nas matérias” (professora das SRMs das Escolas A e C); “é rotativo e flexível o horário [de atendimento] dos alunos, porque às vezes eles estão fazendo prova, às vezes estão fazendo alguma pesquisa” (professora da SRMs da Escola B); “a professora do AEE conversa com o professor da classe comum para ver os melhores horários para que os alunos com deficiência sejam atendidos” (coordenadora pedagógica da Escola A).

Os atendimentos ocorrem individualmente e/ou em pequenos grupos, sendo que para cada aluno é feito um plano individual. O tempo de cada atendimento é de duas aulas de cinquenta minutos. Dada a rotatividade e flexibilidade dos horários de atendimento, uma

professora da classe comum da Escola A se pronuncia: “uma vez por semana na sala de recursos não dá para resolver”.

Nessa direção, Nozu (2013) considera a atuação do AEE em SRMs como uma estratégia disciplinar para a vigilância, o controle e potencialização dos corpos dos sujeitos da Educação Especial. Nessa perspectiva, as SRMs são espaços disciplinares específicos, com técnicas educativas especiais para possibilitar aos seus usuários a apropriação dos saberes acadêmicos produzidos, reproduzidos e transformados nas classes comuns, situadas em instituições escolares que têm exigências próprias: a produção da docilização e da potencialização da utilização dos corpos pelo aparelho político-econômico.

No que diz respeito aos materiais, mobiliários e recursos disponíveis nas SRMs das três escolas do campo, as duas professoras das SRMs os considera satisfatórios e no mesmo padrão das SRMs das escolas urbanas. Além disso, seus enunciados se encontram com outros que caracterizam, historicamente, o campo e suas escolas sob o ranço da precariedade: “então, nós temos um material muito bom, até muito rico, por ser do campo” (professora da SRMs da Escola B); “devido a nossa realidade não dá pra ter uma coisa muito diferente, então pra mim é satisfatório” (professora da SRMs das Escolas A e C).

Sobre o trabalho pedagógico, as professoras das SRMs relatam que até o primeiro semestre de 2016 estavam trabalhando com projetos, mas que, após orientação da coordenadora de Educação Especial, passaram a utilizar uma proposta (ANEXO K) mais voltada para a articulação com o trabalho do professor da classe comum. Como sintetiza a professora das SRMs das Escolas A e C:

O projeto muitas vezes afasta o aluno da realidade da sala de aula, então a gente conversou sobre e a gente preferiu não trabalhar mais com projetos, agora a gente vai realmente complementar o plano de aula do professor, para que tenha mais essa interação do professor [da classe comum] e o professor da sala de recurso.

Os professores das classes comuns enunciam como se dá a relação com as professoras das SRMs das escolas do campo: “a professora [da SRMs] dá toques sobre o que o aluno tem mais facilidade” (professora da classe comum da Escola A); “às vezes, durante minhas aulas vagas nós sentamos e ela me orienta sobre o comportamento do aluno na sala de aula” (professora da classe comum da Escola B); “ela sempre olha o caderno dos alunos [das atividades da classe comum], comenta o que ele conseguiu fazer na sala de recursos, as suas preferências, o que ele leu” (professora da classe comum da Escola C).

Esta relação entre o trabalho realizado na classe comum e o no AEE das SRMs dá-se de forma espontânea, sem um momento específico para planejamento coletivo. Os enunciados de ambos os professores confluem para nos dizer que: “não há um momento de planejamento coletivo com a sala de recursos” (professor da classe comum da Escola A); “não há um planejamento de aula conjunto” (professora da classe comum da Escola B); “não há momentos de planejamento coletivo, é cada um por si e Deus para todos” (professor da classe comum da Escola C); “não existe [planejamento conjunto]! Nossas conversas são informais. Além disso, falta abertura de alguns professores [das classes comuns]” (professora das SRMs das Escolas A e C); “não tem [planejamento conjunto], porque senão eu teria que pegar o planejamento dele [professor da classe comum] e deixar de atender o aluno na sala de recursos” (professora da SRMs da Escola B). Ao mesmo tempo em que confirma a ausência, os dizeres da coordenadora da Escola C já desponta para uma alternativa: “embora haja tempo no tempo-comunidade, não há planejamento conjunto”.

A dissertação de Nozu (2013) também relatou a ausência de um planejamento coletivo entre o trabalho pedagógico da sala comum e da SRMs nas escolas públicas urbanas de Paranaíba/MS.

No que tange às especificidades do AEE ofertado nas escolas do campo, a professora da SRMs da Escola B salienta a necessidade de intensificação desse atendimento, “pelo fato deles terem aulas três vezes por semana e terem o comprometimento neurológico maior que dos ditos normais”, e conclui: “eu cobro mais deles porque na terça e na quinta-feira eles não estão nas escolas”.

Por sua vez, a professora das SRMs das Escolas A e C informa que pensa muito “no futuro dos alunos”, questionando-os sobre “o que eles querem fazer quando terminar a escola?”. Nesse sentido, relata que a “maioria quer fazer o que o pai faz: o que trabalha no leite quer vender leite, o outro quer ser caminhoneiro, então, assim, eu me preocupo muito com o que eles vão poder levar da escola”. E, continua: “já que os alunos com deficiência intelectual são os mais frequentes no campo, eu procuro ver que o pedagógico deles não é tão importante quanto o social. Então muitas vezes eu vou mais para o lado social e o pedagógico a gente trabalha em parceria ali, de ladinho”. Por fim, a professora das SRMs das Escolas A e C conclui: “como a gente sabe que eles não terão um avanço pedagógico, poderiam fazer cursos profissionalizantes, de artesanato, no horário da sala de recursos”.

Sobre as diferenças entre o AEE prestado nas escolas urbanas e nas escolas do campo, as professoras indicam que a principal diferença, além de não existir o contraturno do

atendimento, é o acesso aos encaminhamentos clínicos: “os alunos da cidade têm acompanhamento de fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo – o que falta aos alunos do campo” (professora das SRMs das Escolas A e C).

Ainda, questionadas sobre outras possibilidades de atuação da Educação Especial no contexto das escolas do campo, ambas as professoras das SRMs não vislumbram outras estratégias para além do formato de atendimento no espaço das SRMs. A partir da política de Educação Especial atual com foco nas SRMs, Rabelo e Caiado (2014, p. 65) elucidam que “não há modelos alternativos sendo implementados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, o que se agrava nas escolas do campo”.

Os enunciados expostos até o momento contribuem para a compreensão dos espaços, dos tempos e dos sujeitos da Educação Especial nas escolas do campo de Paranaíba/MS. Resumindo: a) tal como tem ocorrido nas escolas urbanas do município (NOZU, 2013), nas escolas do campo o espaço prioritário da Educação Especial tem sido as SRMs; b) dado o regime de alternância, as SRMs atuam no mesmo tempo da escolarização na classe comum, com a retirada do aluno deste para aquele espaço; c) os sujeitos que são atendidos pelos espaços e tempos da Educação Especial encontram-se, predominantemente, “em avaliação”, sendo que, dos 25 alunos atendidos nas SRMs das três escolas do campo, apenas nove apresentam laudo clínico ou parecer pedagógico que os definem como público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, chamamos atenção para o risco da produção sociocultural da deficiência e para o perigo de configuração dos serviços de Educação Especial como um “kit salva-vidas” das dificuldades que se interpõem no processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo.

3.5. Espaços e Tempos da Educação Especial e da Educação do Campo: processos de hibridização e de diferenciação dos sujeitos

A interface entre Educação Especial e Educação do Campo é entendida por nós como um processo de hibridização, ou seja, uma articulação de processos educativos distintos invocada para dar respostas a determinadas demandas em condições específicas. Para Mendonça (2009, p. 157), “esses elementos não deixam de continuar sendo elementos e que, contingencialmente tornam-se elementos-momentos em uma determinada prática

articulatória. Organizam-se, portanto, tendo um ponto nodal como princípio articulador, cujo discurso é o seu resultado”. Nessa perspectiva, “discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma conseqüência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social” (MENDONÇA, 2009, p. 157).

Lidar com essa articulação implica a criação de conexões e a realização de traduções culturais. Trata-se de um processo complexo, permeado de possibilidades interculturais, como também de contradições e de elementos “que não se deixa[m] hibridar” (CANCLINI, 2013, p. XXV). Além disso, como nos ensina Wortmann (2011, p. 172), estas articulações “não envolvem relações simples ou imediatas e [...] não são naturalmente processadas, advindo daí a necessidade de examinar-se com maior detalhamento as situações que as invocam”.

No caso da Educação Especial e da Educação do Campo, duas áreas educativas tidas como diferenciadas e específicas em função dos seus sujeitos públicos-alvo, suas articulações são invocadas a partir da perspectiva da educação inclusiva (RABELO; CAIADO, 2014; NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

Nas cenas enunciativas das escolas do campo de Paranaíba/MS, essas hibridizações têm se dado a partir de uma série de tensões, resistências, conflitos, distorções e deslocamentos discursivos, mas também por meio de alguns pontos de contato e da emergência de outras possibilidades.

Importa-nos, agora, problematizar como os espaços e tempos da Educação Especial e da Educação do Campo têm se cruzado para produzir as figuras complexas de identidades e diferenças (BHABHA, 2013), no contexto das escolas do campo de Paranaíba/MS. Em outras palavras, mais que apresentar as múltiplas identidades que circulam nas escolas do campo investigadas, cumpre-nos questionar como as diferenças dos sujeitos discentes têm sido produzidas “dentro das diferenças”. Enfim, preocupa-nos saber “de que modo se forma sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença?” (BHABHA, 2013, p. 20).

Para tanto, é preciso retomar o processo de diferenciação dos sujeitos constituídos na diagonal entre Educação Especial e Educação do Campo e compreender como as diferenças estão sendo produzidas na imbricação destas modalidades.

Inicialmente, destacamos o enunciado da coordenadora da Educação Especial para pensarmos sobre as práticas discursivas e não discursivas vinculadas a este processo de diferenciação:

Ainda permanece a visão preconceituosa de que ao camponês não precisa [se] dar muito valor, ainda mais para um camponês com deficiência que nem deveria estar ali na escola. Pensa-se: “já é um camponês e ainda com uma deficiência; não precisa estar na escola! Se ele aprender a tirar leite e manusear o trator, já está bom demais”. Então eu vejo isso claro entre alguns professores!

Diante deste dito, evidencia-se a “dupla exclusão” (CAIADO; MELETTI, 2011) ou o “sistema bilateral de desigualdade e exclusão” (ANJOS, 2016) que permeia a escolarização de alunos com deficiência oriundos do campo. Esta marcação sociocultural e biológica gera efeitos nas construções que docentes e gestores elaboram sobre as expectativas de aprendizagem e de desenvolvimento desses alunos.

Na esteira do processo de diferenciação, encontramos deslocamentos na apreensão das peculiaridades dos sujeitos discentes por parte dos professores das classes comuns e das SRMs. De um lado, os professores da classe comum enunciam: “a diferença marcante é a condição da deficiência” (professora da classe comum da Escola C); “são diferentes nas dificuldades que eles apresentam” (professor da classe comum da Escola A); “na inquietação e falta de concentração” (professora da classe comum da Escola B). Do outro lado, as professoras das SRMs dizem: “as diferenças são sempre culturais, sociais, é o que a gente vê mais diferença” (professora das SRMs das Escolas A e C); “a diferença é que eles são do campo” (professora da SRMs da Escola B).

Assim, aos olhos dos professores das classes comuns sobressai a marcação de uma diferença biológica, orgânica, ao passo que as professoras das SRMs salientam uma marcação sociocultural, resultante do lugar onde estes alunos vivem. Conforme Canclini (2013, p. XXV), “se falamos da hibridação como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode aproximar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem submeter, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais”.

No decurso do processo de diferenciação, como já explicitamos na seção anterior, uma figura híbrida e complexa de identidade e diferença (BHABHA, 2013) tem sido produzida no trânsito entre os espaços e tempos da Educação Especial e da Educação do Campo nas cenas investigadas: o sujeito discente “em avaliação”. Dos 25 alunos atendidos nas SRMs, 16 enquadram-se nessa categorização por ainda não terem apresentado um laudo clínico para dirimir as incertezas da avaliação educacional. Os Quadros 9, 10 e 11 indicam que, dos 16 alunos “em avaliação”, metade encontra-se nessa condição desde 2014 e a outra metade desde 2015. Diante do predomínio e da permanência dos alunos “em avaliação” nas SRMs, uma

dúvida nos atravessa: estarão as escolas do campo produzindo “diferenças” com vistas à manutenção da oferta de serviços de Educação Especial?

Daqueles considerados “em avaliação”, há casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção que também acabam recebendo atendimento nas SRMs, esquivando-se, portanto, da definição política do público-alvo da Educação Especial eleito para ser atendido neste espaço. As SRMs das escolas do campo investigadas por Palma (2016) também têm atendido alunos para além daqueles compreendidos como público-alvo da Educação Especial, anunciadamente alunos com hiperatividade e dificuldades de leitura e escrita.

Alguns enunciados ilustram este movimento nas escolas do campo de Paranaíba/MS. Como dita a professora das SRMs das Escolas A e C: “a gente atende aqueles que na verdade têm uma dificuldade de aprendizagem e ficam em avaliação pela questão do [laudo] médico. A gente procura ajudá-los o quanto pode, mas as características deles são praticamente as mesmas [dificuldades de aprendizagem]”. Nesse diapasão, a professora da SRMs da Escola B nos informou que atende uma aluna do 4º ano do Ensino Fundamental em função de baixa autoestima, “não que ela tenha algum, assim, quadro, indícios de deficiência; ela tem muita dificuldade na leitura. Mas ela tem avançado tanto e tem me surpreendido tanto e a mãe está feliz de uma forma tão grande, que eu me emociono”. Por sua vez, a coordenadora pedagógica da Escola A afirma que a professora da sala de recursos “faz um trabalho corpo a corpo, atende também os alunos com muita dificuldade de aprendizagem”. Na mesma direção, uma professora da classe comum da Escola C relata: “a sala de recursos às vezes trabalha como reforço! Às vezes peço para ela [professora da SRMs] ajudar nas dificuldades dos alunos”.

Para problematizar ainda mais a produção das diferenças nas escolas do campo, realizamos alguns cotejamentos entre dados destas instituições e das escolas urbanas de Paranaíba/MS.

O Quadro 12 informa o quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial, identificados por meio de laudo clínico ou de parecer pedagógico, em relação ao quantitativo total de alunos que frequentam o AEE nas SRMs, abarcando aqueles com *status* “em avaliação”, nas três escolas do campo de Paranaíba/MS.

Quadro 12. Alunos da Educação Especial e Alunos que Frequentam o AEE nas SRMs das Escolas Municipais do Campo de Paranaíba/MS

Escola	Alunos da Educação Especial	Alunos que frequentam o AEE nas SRMs
A	1	8
B	5	9
C	3	8

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto às instituições e com as coordenadoras municipais da Educação Especial e Educação do Campo (2016)

Ainda que sejamos críticos quanto à visão estática da relação entre o sujeito “especial” e a Educação Especial, que vincula diretamente os alunos público-alvo da Educação Especial aos serviços da Educação Especial (MAZZOTTA, 2005), chama-nos a atenção a discrepância, no Quadro 12, entre o número de alunos tidos como da Educação Especial e o número de alunos que recebem o AEE nas SRMs, com amplo predomínio destes sobre aqueles, em todas as escolas do campo.

Esta discrepância torna-se ainda mais latente quando comparada ao número de alunos da Educação Especial (com laudo clínico e parecer pedagógico) e ao número de alunos que frequentam o AEE nas SRMs das escolas urbanas, tal como apresentaremos no Quadro 13, a seguir. Salientamos que todas as escolas urbanas da rede municipal, estadual e privada (com exceção da instituição privada C, especializada em Educação Especial), que possuem alunos da Educação Especial matriculados, foram elencadas no referido quadro.

Quadro 13. Alunos da Educação Especial e Alunos que Frequentam o AEE nas SRMs das Escolas Urbanas de Paranaíba/MS

Escola	Dependência Administrativa	Alunos da Educação Especial	Alunos que frequentam o AEE nas SRMs
D	Municipal	10	10
E	Municipal	22	15
F	Municipal	9	9
G	Municipal	3	3
H	Municipal	2	0
A	Estadual	9	2
B	Estadual	19	5
C	Estadual	13	7
D	Estadual	29	20
E	Estadual	13	3
F	Estadual	22	11
A	Privada	4	0
D	Privada	2	0
E	Privada	3	0

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto às instituições (2016)

Para maiores informações sobre cada uma das escolas do Quadro 13, sugerimos a retomada dos Quadros 5, 6 e 7 apresentados no capítulo 2, que tratam, respectivamente, da rede municipal, estadual e privada de ensino de Paranaíba/MS.

Em que pese o caráter facultativo e a ausência de dados que apontem quais alunos do AEE nas SRMs, das escolas urbanas do Quadro 13, são público-alvo da Educação Especial e quais se encontram “em avaliação”, em nenhuma escola urbana, qualquer que seja a dependência administrativa, o número de alunos que frequenta o AEE é superior ao número de alunos considerados como da Educação Especial.

Diante desses dados perguntamos: na dinâmica do processo de hibridização Educação Especial – Educação do Campo, por quais motivos os alunos do campo das escolas investigadas estão sendo processados como “diferentes” e encaminhados para os serviços de Educação Especial?

Para pensar nessa questão, antes de tudo, é preciso problematizar as relações de poderes oblíquos (CANCLINI, 2013) presentes no processo de identificação, avaliação e encaminhamento dos alunos às SRMs das escolas do campo. Isso porque este processo de normalização tem se dado por sujeitos docentes que, em sua quase totalidade, não vivem no contexto do campo. Conforme Canclini (2013, p. 348), essa “obliquidade dos circuitos simbólicos permite repensar os vínculos entre cultura e poder”.

Nessa situação, traduções culturais podem ser requeridas para que os olhares “urbanocêntricos” não dimensionem os laços culturais, identitários, relacionais e de existência dos sujeitos do campo, e para que darwinismos socioculturais não sejam estabelecidos na relação campo e cidade. Concordamos com Peixer (2011, p. 43), segundo a qual:

O rural e o urbano, muito mais que polaridade, pode e deve ser compreendido a partir da relação dialética entre essas dimensionalidades da vida social. Nesse processo articulado, o conceito/categoria de territorialidade pode ajudar, considerando-se o desafio de reflexão de não se pensar apenas a partir de uma das dimensões (rural/urbano o que persistiria na subalternidade de um destes termos), mas sim, no processo híbrido, fluído e relacional, que constitui territorialidades políticas, sociais e culturais [...].

O desafio que se interpõe é a construção de um processo intercultural, dialógico e de negociação (SANTOS, 2007; BHABHA, 2013), que desfaça as hierarquias culturais e permita ir ao encontro do outro sem a supremacia do eu.

Em face do dito e do não dito, suspeitamos que os encaminhamentos dos alunos para as SRMs das escolas do campo podem estar relacionados: a) à indisciplina escolar e aos

comportamentos disruptivos; b) às dificuldades de variadas ordens que permeiam o processo de ensino-aprendizagem nas classes comuns; c) às condições de cansaço, desgaste físico e privação de sono que incidem sobre os alunos, dificultando o aprendizado e podendo ocasionar baixo desempenho escolar; d) às diferenças socioculturais entre discentes do campo e docentes “da cidade”, sendo aqueles muitas vezes incompreendidos por estes pelos seus modos de ser, agir e pensar sobre/com o mundo.

Neste contexto, preocupa-nos, principalmente, os enunciados relacionados à inferioridade e ao atraso da vida no meio rural – já criticados por diversos autores (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011; ANTUNES-ROCHA, 2014) – e sua capacidade de produzir deficiências em função de diferenças socioculturais e modos de existência dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, o enunciado da professora da SRMS das Escolas A e C é ilustrativo:

Por eles estarem em outra realidade, os próprios pais, quando sabem que os filhos apresentam dificuldades, pedem para inseri-los em “salas diferentes”. Já teve caso dos próprios alunos pedirem para ir para a sala de recursos por terem dificuldade de leitura e acharem que tinham deficiência.

Assim, é preciso questionar os elevados índices de encaminhamentos de alunos do campo para os serviços especializados e problematizar as conexões que parecem estar sendo feitas, associando as diferenças socioculturais à deficiência intelectual. Urge, portanto, que as escolas do campo indaguem seus processos de diferenciação e as diferenças por eles produzidas e direcionadas para a atuação da Educação Especial.

PARA DEIXAR O DISCURSO EM ABERTO...

Nossa caminhada pelos “entre-lugares” da Educação Especial e da Educação do Campo deu-se a partir de uma tentativa de alinhavo entre teoria e empiria. De um lado da linha, movimentamo-nos por meio de ferramentas teóricas pós-estruturalistas, sobretudo dos Estudos Foucaultianos e dos Estudos Culturais. Do outro lado da linha, delimitamos um cenário empírico para conhecermos os modos pelos quais as práticas discursivas e não discursivas na interface Educação Especial – Educação do Campo têm sido operacionalizadas no local da cultura. A costura teoria-empiria oportunizou a construção de um objeto híbrido e interessante, cujo único aspecto definitivo é a sua efemeridade.

Diante desta perspectiva, é importante salientar que não partimos de um modelo ideal de interface para então analisar a efetividade de sua implementação no contexto da prática. Pelo contrário, ao descrevermos as relações discursivas e não discursivas entre Educação Especial e Educação do Campo nas unidades investigadas, produzimos uma noção particular desta interface. Assim, buscamos olhar para a “complexidade das práticas discursivas e não discursivas no interior das quais se forma um dado objeto” (FISCHER, 2013, p. 129).

Nesta mirada, nossas análises procederam por meio de um sistema de aproximação e distanciamento dos escritos, dos ditos e dos não ditos nas cenas enunciativas com os regimes de verdade da Educação Especial e da Educação do Campo fixados nas políticas e nas literaturas especializadas das áreas. Considerando o processo de enunciação a partir do qual falamos, vale destacar que, ao selecionar determinados discursos e colocar outros sob rasura e suspeita, também não nos isentamos de criar outros regimes de verdade, já que não somos guiados por uma pretensa neutralidade, tampouco afastamo-nos das dinâmicas de saber e de poder que nos constitui enquanto sujeitos pesquisadores.

Feitas estas ponderações, na sequência apresentaremos os principais achados do estudo e enunciaremos, sob a égide da contingência, nossa tese.

Inicialmente, reiteramos nossa compreensão, com base em Foucault, de que a Educação Especial e a Educação do Campo constituem-se em dispositivos de saberes-poderes direcionados à normalização, mediante técnicas disciplinares (centradas no sujeito) e biorreguladoras (centradas nas populações), respectivamente, dos sujeitos “deficientes” e dos sujeitos “rurais”. Considerando a arbitrariedade, processada no sistema político-econômico, que toma o sujeito “eficiente” e o sujeito “urbano” como normais, aqueles tidos

como desviantes são diferenciados, esquadrihados, controlados e regulados por meio de processos normalizadores, dentre eles, o processo educativo.

A ordem discursiva da Educação Especial, anunciada nos dispositivos político-normativos brasileiros em vigência, recomenda que a matrícula para a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seja feita na classe comum do ensino regular, e, caso necessário, prevê a oferta de AEE, no contraturno e de modo complementar e suplementar, no espaço prioritário das SRMs.

Por sua vez, o regime de verdade atual da Educação do Campo postula por uma educação construída das intencionalidades e das necessidades dos camponeses (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, dentre outros), advogando por propostas teórico-práticas que relacionem os saberes acadêmicos com os saberes elaborados na produção da existência na e com a terra, a partir das quais se abrem possibilidades para uma flexibilização dos tempos e dos espaços formativos.

No bojo das políticas da diversidade, Educação Especial e Educação do Campo configuram-se como modalidades educativas vinculadas a determinados sujeitos, que acabam tendo suas identidades essencializadas biológica e/ou culturalmente (WOODWARD, 2014), como justificativa de um tratamento diferenciado e específico. Nessa direção, é estabelecido o desafio de prover, simultaneamente, o direito universal de todos à educação e o direito às peculiaridades educativas demandadas por certas populações. Desafio complexo, já que os essencialismos da igualdade e da diferença podem gerar desigualdades e exclusões pelo excesso de semelhança ou de diferenciações (SANTOS, 2010).

A interface entre Educação Especial e Educação do Campo constitui-se numa articulação discursiva recente, que passou a ser prevista nos documentos políticos brasileiros e analisada pela produção acadêmica principalmente a partir dos anos 2000. Trata-se, portanto, de um dispositivo considerado em fase de construção.

Nossa apreciação dos dispositivos que fazem a previsão da interface (BRASIL, 2002; 2008a; 2008b; 2014) revela a fragilidade de conceitos e ausência de diretrizes sobre o seu *modus operandi*, o que nos leva a entendê-la como um constructo discursivo das políticas educacionais brasileiras configurado como uma justaposição formal entre as modalidades de Educação Especial e de Educação do Campo.

Assim, consideramos que a interface Educação Especial – Educação do Campo possui características de um “significante vazio”, ou seja, “no sentido estrito do termo, um significante sem significado” (LACLAU, 2011, p. 67). Dessa forma, somos provocados a pensar: qual a função de um significante destituído de significado?

Entendemos que da impossibilidade de se atribuir sentidos fixos a um significante vazio resulta a sua produtividade. Nessa direção, a ausência de uma sistematização acerca da interface Educação Especial – Educação do Campo, longe de ser vista como estéril, abre-se para que múltiplos significados sejam fecundados.

Ademais, tomando o significante vazio como “parte integral de um sistema de significação” (LACLAU, 2011, p. 67), dimensionamos a interface Educação Especial – Educação do Campo como uma construção discursiva complexa invocada para o reconhecimento das diferenças dentro das diferenças.

Nesse sentido, a tessitura dos nossos significados relacionados à interface deu-se por meio de um enfoque etnográfico, a partir de uma unidade delimitada no espaço e no tempo e de um esforço para compreender esta dinâmica com o olhar “de dentro” e com as opiniões dos sujeitos que atuam nos “locais das culturas”. Desse modo, produzimos uma ideia bastante peculiar sobre a interface, já que “cada um registra o que pode, constrói uma visão diferente e, portanto, parcial” (CANCLINI, 2013, p. 21).

Antes de anunciarmos as superfícies de contato entre Educação Especial e Educação do Campo por nós visualizadas, sintetizaremos as configurações destas modalidades educacionais no contexto investigado: as três escolas do campo da rede municipal de ensino de Paranaíba/MS. Diante desta empreitada, é preciso advertir que o que nos interessa aqui são as análises dos modos pelos quais estes setores educacionais se apresentaram em dada contingência, a partir das (re)interpretações e (re)contextualizações das políticas educacionais, das condições de possibilidade existentes, das estratégias de organização e produção dos saberes, das práticas constitutivas de sujeitos, das relações entre poderes e resistências, dos deslocamentos face aos regimes de verdade vigentes da Educação Especial e da Educação do Campo.

A proposta de Educação do Campo instituída nas três escolas analisadas, ao afastar-se de um projeto educativo elaborado e requerido pelos sujeitos do campo, parece configurar-se como uma medida que atende mais aos interesses econômicos da administração municipal do que aos interesses e necessidades pedagógicas das populações do campo. Proposta, inclusive, materializada em PPPs “urbanocêntricas”. A organização destas instituições de ensino dá-se

pelo regime de alternância de períodos de estudos, que toma como justificativa as longas distâncias percorridas pelos alunos de suas moradias até as escolas – fato que problematiza a ideia de uma educação no campo, nas imediações onde residem os estudantes.

Esta alternância nas escolas do campo de Paranaíba/MS é operacionalizada por meio da divisão de dois tempos: tempo-escola e tempo-comunidade. O tempo-escola caracteriza-se como o tempo intraescolar, realizado em três dias da semana (segunda, quarta e sexta-feira), com total de oito aulas diárias de 50 minutos cada, envolvendo atividades de ensino-aprendizagem tendo as salas de aula como espaço prioritário. O tempo-comunidade desenha-se como o tempo extraescolar, destinado a dois dias da semana (terça e quinta-feira), cindindo com a relação imediata entre alunos e professores – os primeiros realizam atividades de estudos encaminhadas pelos docentes e vivenciam aspectos afetivos, socioculturais e profissionais no ambiente onde vivem; os segundos reúnem-se com os gestores escolares e com a coordenadora municipal da Educação do Campo para receberem cursos de capacitação no espaço de uma escola urbana municipal. As pistas levantadas indicaram uma fragmentação na relação entre estes dois tempos formativos.

Por fim, os alunos destas escolas possuem múltiplos perfis: são assentados, moradores de sítios/fazendas e de distritos, moradores de lugares outros; são filhos, netos, sobrinhos, enteados de agricultores familiares, de seringueiros, de trabalhadores assalariados rurais que atuam predominantemente na pecuária (corte e leite), na avicultura, na suinocultura, na piscicultura, dentre outras atividades econômicas; são membros de famílias com rendas e escolaridades variadas, com predomínio de renda de até dois salários mínimos e de escolaridade indicativa de Ensino Fundamental Incompleto.

Os serviços de Educação Especial foram inseridos nestas escolas do campo em 2012, com a disponibilização de monitores para acompanhamento de alunos nas classes comuns. Atualmente, apenas as Escolas B e C dispõem de monitores (um para cada escola) de alunos com deficiência intelectual nas classes comuns – o que gera contestações e reivindicações dos profissionais da Escola A. Estes dois monitores são graduandos do Curso de Pedagogia. Os critérios de inserção e os papéis dos monitores nas classes comuns, ainda que vagos, parecem vincular-se às relações de saber-poder, resistências, recusas que emergem do próprio processo de inclusão escolar para o qual são solicitados.

Ainda que possam contar eventualmente com os chamados monitores, a atuação da Educação Especial nas três escolas do campo de Paranaíba/MS tem se concentrado no espaço das SRMs, que passaram a funcionar nestas unidades escolares no ano de 2014. Desde 2015,

os serviços nas SRMs são regidos por duas professoras: uma atuando nas Escolas A e C e outra na Escola B – esta configuração também gera tensões entre os profissionais das Escolas A e C, que requerem o trabalho de um professor de SRMs exclusivo para cada escola. A realização dos atendimentos nas SRMs tem ocorrido, ao contrário daquilo que o regime de verdade da área indica, no mesmo horário em que os alunos estão sendo escolarizados nas classes comuns, procedendo com a retirada dos mesmos num sistema de rodízio entre as disciplinas curriculares. Considerando o regime de alternância, as professoras das SRMs não veem outra alternativa para a atuação da Educação Especial nas escolas do campo para além do formato do AEE nas SRMs.

Os alunos atendidos nas SRMs das escolas investigadas extrapolam a delimitação dos sujeitos eleitos para receberem o AEE nestes espaços. Dos 25 alunos, apenas nove são identificados como público-alvo da Educação Especial. Surpreende-nos aqui, com base no cotejamento de dados das SRMs das escolas urbanas, a possibilidade das SRMs das escolas do campo estarem se constituindo numa “caixa mágica” para a resolução das barreiras relativas à indisciplina dos alunos e ao processo ensino-aprendizagem nas classes comuns.

Nestas dinâmicas, suspeitamos que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo tem se concentrado na atuação das professoras das SRMs e dos monitores de sala de aula, tidos como detentores de um saber específico e salvacionista.

A partir destas configurações da Educação Especial e da Educação do Campo procuramos compreender como estas modalidades educativas hibridizam-se para produzir a interface. A análise desta interface implica em processos complexos de definições, separações e articulações discursivas e não discursivas. Nessa perspectiva, tomamos que a interface não é um dado, mas uma articulação discursiva. Não pode, portanto, ser descoberta; ao contrário, necessita ser construída.

Em face das construções possíveis, o nosso percurso investigativo nos leva a entender, provisória e contingencialmente, a interface não como a fixação da intersecção entre Educação Especial e Educação do Campo, que pode ser descoberta para então ser descrita e analisada, mas como os trânsitos de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo. Não há, por este olhar, a materialização de um único espaço, um único tempo e um único sujeito da interface; *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo temos sujeitos, espaços e tempos múltiplos. Trata-se de movimentos intervalares

de entrada, de saída e de dispersão dos sujeitos nos “entre-lugares” da Educação Especial e da Educação do Campo.

Neste processo de hibridização uma figura complexa de identidade e de diferença tem sido produzida: os alunos considerados “em avaliação”. Nas cenas enunciativas pesquisadas, os alunos “em avaliação” são produzidos a partir do encaminhamento dos professores das classes comuns sob a suspeita de apresentarem comportamentos disruptivos ou comprometimentos intelectuais. Diante da ausência de um parecer pedagógico conclusivo e das dificuldades do alcance de um laudo clínico que os identifique ou os descarte como público-alvo da Educação Especial, estes alunos são encaminhados e atendidos nas SRMs sob a alcunha “em avaliação”. Muitos desses alunos, nas três escolas do campo pesquisadas, estão “em avaliação” há cerca de dois anos.

No âmbito da avaliação, as identidades e as diferenças são fortemente marcadas pelas relações de poder-saber, vão além das relações entre diferentes culturas, demarcam fronteiras, posicionam os sujeitos que estão incluído/excluído nos “entre-lugares”. A proposta de inclusão significada nos diferentes contextos estudados torna-se um lugar vazio, o que significa foco de incessantes disputas entre os múltiplos discursos contingentes e os interesses ambíguos presentes tanto na Educação Especial como na Educação do Campo.

Nesse sentido, torna-se importante problematizar como as escolas, gestores, professores atuam na manutenção e circulação desses discursos em rede, produzindo-os, sustentando-os com argumentos ora favoráveis ora desfavoráveis, fazendo com que eles transitem em diferentes contextos e gerem a articulação saber-poder em práticas educacionais excludentes.

Atentando aos contextos interculturais que envolvem as escolas do campo, entendemos que, mais que reconhecer, é preciso elaborar as tensões das diferenças e problematizar os processos de diferenciação dos sujeitos. Nessa direção, levando em conta que os professores que atuam nestas escolas moram, predominantemente, em espaços urbanos, algumas traduções culturais podem ser necessárias como tentativas de evitar a colonização e a subalternidade dos modos de vida dos alunos do campo, bem como a produção e/ou a invisibilização de deficiências em razão de diferenças socioculturais.

No transcurso da pesquisa, nos deparamos com porteiras e fronteiras entre a Educação Especial e a Educação do Campo que nos provocam a tecer outras problematizações: o regime de alternância de períodos de estudos e a prioridade da atuação da Educação Especial nas SRMs atendem às necessidades pedagógicas, específicas, sociais e culturais dos alunos

público-alvo a Educação Especial oriundos do campo? Outras formas de organização do ensino e de oferta de AEE seriam possíveis nas escolas do campo investigadas? Quais as possibilidades e os limites de um trabalho conjunto de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo pedagógico entre os professores das classes comuns e das SRMs? Poderia o tempo-comunidade dos gestores e professores configurar-se num momento de troca coletiva de saberes e experiências na diagonal entre Educação Especial e Educação do Campo?

Além disso, alguns fragmentos, achados, lacunas, indícios e vestígios levantados por nossa pesquisa ensejam outras análises em trabalhos futuros, podendo colocar sob questionamento até mesmo aquilo que foi apresentado por nós nesta tese. Isso porque nos ensina Foucault (2012, p. 15) que “pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir”. Assim, alguns temas parecem-nos potentes para a continuidade do discurso, tais como: a produção sociocultural da deficiência intelectual; a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em salas multisseriadas; as atividades acadêmicas e sociais realizadas pelos alunos da Educação Especial durante o período formativo do tempo-comunidade; a organização curricular do ensino em contextos interculturais e com a presença de alunos da Educação Especial; a possibilidade e oferta alternativa do AEE em escolas do campo em regime de alternância; os motivos pelos quais os alunos com deficiência física, surdez e baixa visão/cegueira não se fazem presente ou não são encaminhados para as SRMs nas escolas do campo.

Em suma, para deixar o discurso em aberto, acreditamos que os desafios emergem em torno da construção de uma articulação entre Educação Especial e Educação do Campo que atenda, simultaneamente, tanto as necessidades específicas como as diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, de gênero, de origem, as possibilidades e os limites do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que produzem suas condições materiais de existência na/com a terra e que estudam em escolas no/do campo.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach et al. Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Orgs.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015, p. 279-300.

ANJOS, Christiano Felix dos. *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, Katiuscia C. Vargas. *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.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de (Orgs.). *Educação rural e do campo*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 13-32.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 21-33.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, São Paulo, ano XI, n. 21, março, p. 160-173, 2001.

ARAÚJO, Guaracy. Foucault e a prática. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 75-81.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 9-14.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez/ 2001.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011. Edição Especial.

BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. 3. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 1997.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Memória da escola primária em Paranaíba/MS (1946/1971). In: FURTADO, Alessandra Cristina; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; MOREIRA, Kênia Hilda (Orgs.). *História da educação escolar: múltiplas fontes; múltiplos olhares*. São Carlos: Pedro & João, 2012, p. 17-33.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMS, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2006*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2008b.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Presidência da República, 2010.

_____. *Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

_____. *Nota Técnica n. 4, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014a.

_____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014b.

_____. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: *ANPED*, 33ª Reunião, 2010, Caxambu, MG.

_____. Diretrizes nacionais de educação especial: convergências e divergências para sua implementação. In: CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012, p. 99-114, v. 1.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 43-63.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., 2010, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2010.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do Estado de São Paulo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 50 (especial), p. 179-193, maio 2013.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 147-158.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

COELHO, Luciana Lopes. *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.

COIMBRA, Marcos Antônio. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, S. et al. *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 85-116.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais e educação*. 2. ed. Canoas: Editora ULBRA, 2011, p. 107-120.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. *A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense*. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 19-62.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

_____. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 123-151.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a, p. 335-351. (Coleção Ditos & Escritos II).

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

_____. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010a.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. Diálogo sobre o poder. In: _____. *Estratégia, poder-saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c, p. 253-266. (Coleção Ditos & Escritos IV).

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. *Ética, Sexualidade, Política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d, p. 240-251. (Coleção Ditos & Escritos V).

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010f.

_____. *Os anormais*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010g.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010h.

_____. *Em defesa da sociedade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010i.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FREITAS, Lucineia Silva de. *Educação do campo em Paranaíba/MS: reflexões sobre leitura e letramento na Provinha Brasil*. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. *Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

IBGE. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <www.ibge.com.br>. Acesso em 09 jun. 2014.

_____. *Cidades*: Paranaíba. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500630&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de; ANJOS, Christiano Félix dos. Tecendo interfaces entre a educação especial e a educação do campo: o cenário do Espírito Santo. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012, p. 1820-1829.

JESUS, Denise Meyrelles de et al. Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Orgs.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015, p. 327-348.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIMA, Juliana Maria da Silva. *A criança Indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola*. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. *A educação da pessoa com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos do Estado de São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. *Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional*. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MATTOSO, Maria Goretti da Silva. Identificação e avaliação funcional de crianças Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

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

MEC. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre educação especial no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____. *Breve histórico da educação especial no Brasil*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, num. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010a.

_____. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: _____. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010b, p. 11-27.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 1, p. 153-169, Jan.-Jun. 2009.

MUNARIM, Antônio. Prefácio: Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antônio et al. *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011, p. 9-18.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7-37.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. *Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Formação de professores em “tempos de inclusão”: estratégia para o governo de si e dos outros. In: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; GOMES FILHO, Miguel (Orgs.). *Educação, diversidade e inclusão: os desafios para a docência*. Campo Grande: Life, 2016, p.181-194.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Interface educação especial – educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 489-502, 2016.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 4, p. 559—576, Out.-Dez., 2016.

OTTONELLI, Juliana Cerutti. *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, Debora Teresa. *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.

PARANAÍBA (Município). *Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004, de 18 de outubro de 2012*. Paranaíba/MS: Conselho Municipal de Educação, 2012a.

_____. *Parecer CME/Paranaíba/MS n. 001 de 22 de novembro de 2012*. Paranaíba/MS: Conselho Municipal de Educação, 2012b.

_____. *Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 011, de 12 de dezembro de 2013*. Paranaíba/MS: Conselho Municipal de Educação, 2013.

_____. *Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 015, de 04 de novembro de 2014*. Paranaíba/MS: Conselho Municipal de Educação, 2014a.

_____. *Projeto Político Pedagógico da Escola A*. Paranaíba/MS: Secretaria Municipal de Educação, 2014b.

_____. *Projeto Político Pedagógico da Escola B*. Paranaíba/MS: Secretaria Municipal de Educação, 2014c.

_____. *Projeto Político Pedagógico da Escola C*. Paranaíba/MS: Secretaria Municipal de Educação, 2014d.

_____. *Lei n. 2.030, de 17 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Paranaíba e dá outras providências. Paranaíba/MS: Câmara Municipal, 2015a.

_____. *Referencial curricular do dos eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho das escolas do campo da rede municipal de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II*. Paranaíba/MS: Secretaria Municipal de Educação/Setor da Educação do Campo, 2015b.

PEIXER, Zilma Isabel. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs). *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011, p. 39-58.

PERAINO, Mariangela Alonso Capasso. *Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso*. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

PIRES, Angela Monteiro. *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez, 2012.

PNUD. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/>>. Acesso em 19 ago. 2016.

PONZO, Maria da Glória Nunes. *As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores*. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PORTES, Écio Antônio; SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos. Educação rural e educação do campo a partir de conceituações teóricas e dados empíricos de diferentes contextos de pesquisa. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de (Orgs.). *Educação rural e do campo*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 61-99.

PRIETO, Rosângela Gavioli; MALDONADO, Karina Soledad; PAGNEZ, Molina. Direito à educação, educação especial e qualidade de ensino: indicadores e desafios para a área. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; PIRES, José. (Orgs.). *Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados*. João Pessoa: Idea, 2014, p. 49-83.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – ensino médio e educação profissional*. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

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

RICHE, Nádia Jorge. *Projeto Rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba, Estado de São Paulo*. 1994. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989, p. 31-54.

SÁ, Michele Aparecida. *O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados-MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação*. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

_____. *Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá*. 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 113-134.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 155-172.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *A gramática do tempo: por uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Élio Cardoso. *Educação do campo: “Porteira do Saber” ao saber nos dias de hoje*. 2016. 22 f. Trabalho Final de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Paranaíba/MS, 2016.

SAQUET, Marcos Aurelio. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: SPOSITO, E.; SAQUET, M. A.; RIBAS, A. (Orgs.). *Território e desenvolvimento: diferentes abordagens*. Francisco Beltrão: Edunioeste, 2004, p.121-147.

_____. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. *Geosul*, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 55-76, jan./jun. 2007.

SENAR. *Programa Agrinho*. SENAR/MS. Disponível em: <<http://agrinhoms.com.br/site/o-agrinho/>>. Acesso em 05 set. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIDRA. *Censo Demográfico e Contagem da População*. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

SILVA, João Henrique da. *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, Katiene Symone de Brito Pessoa da; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. Avaliação: um olhar para o trabalho empreendido em salas de recursos multifuncionais, em Natal/RN. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Orgs.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015, p. 117-132.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do campo e pedagogia da alternância: diversidade, desafios e perspectivas das experiências no Brasil. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de (Orgs.). *Educação rural e do campo*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 101-118.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014, p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 117-138.

SKLIAR, C. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?: notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/sexoesespeciais/carlosskliar.doc>>. Acesso em: 09 maio 2016.

SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. *A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez*. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, Sandra Regina Casari de. *Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná*. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SOUZA, Vania Pereira da Silva. *Crianças Kaiowá e Guarani: um estudo das representações sociais sobre deficiência e sobre o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados*. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 37-69.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23-38.

_____. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ZORZATO, Osvaldo. Os Kayapó Meridionais na obra de um memorialista contemporâneo: Hildebrando Camprestini. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0805.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. *Uma história de governamento e de verdades – educação rural no RS 1950/1970*. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. 2. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011, p. 165-181.

ANEXOS

ANEXO A



Prefeitura Municipal de Paranaíba
Secretaria Municipal de Educação
Av. Juca Pinhé, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79500-000 Paranaíba/MS
Fone: (67) 3669-0040
semedparanaiba@gmail.com

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS DE
PESQUISA**

Eu, Maria Eugênia Alves de Assis, RG 046178 SSP/MS, Secretária Municipal de Educação de Paranaíba/MS, no uso de minhas atribuições, **AUTORIZO** o doutorando Washington Cesar Shoiti Nozu, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a coletar dados na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS, no ano de 2016, para a pesquisa *Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais*, que está sendo desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno.

Paranaíba/MS, 05 de julho de 2016.


Maria Eugênia A. de Assis
Secretaria de Educação



ANEXO B

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Qual o seu sexo?
(A) Feminino (B) Masculino
2. Responsável pelo aluno(a) _____ Turma: _____
3. Grau de parentesco _____ 4. Qual a sua idade? _____
4. Você se considera:
(A) Branco (a) (B) Pardo (a) (C) Preto (a) (D) Amarelo (a) (E) Indígena.
5. Qual seu estado civil?
(A) Solteiro (a) (B) Casado (a) C) Mora com um companheiro (a)
(D) Viúvo (a) (E) Divorciado (a)/ separado(a) / desquitado.
6. Possui filhos?
(A) não (B) sim Quantos? _____
7. Quantas pessoas moram com você? _____
8. Em sua casa, quantas pessoas sabem ler e escrever? _____
9. Quantas pessoas trabalham em sua casa? _____
10. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Considere a renda de todos que moram na casa.)
(A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00 inclusive)
(B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$880,00 a R\$ 1760,00 inclusive)
(C) de 2 a 3 salários mínimos (de 1760,00 a R\$ 2 640,00 inclusive)
(D) de 3 a 4 salários mínimos (de R\$ 2 640,00 a R\$ 3 520,00 inclusive)
(E) de 4 a 5 salários mínimos (de R\$ 3520,00 a R\$ 4 400,00 inclusive)
(F) Mais que 5 salários.
11. O lugar onde você mora é:
(A) arrendado (B) propriedade própria (é seu)
(C) cedido (pertence a outra pessoa e você não paga aluguel)
(D) outros Especifique _____
12. Em que lugar você trabalha atualmente?
(A) não trabalho. (B) na agricultura (plantação) (C) na pecuária (leite, gado) (D) na pesca
(E) trabalho fora de casa em atividades informais (sem carteira assinada)
(F) trabalho em minha casa informalmente (costura, artesanato, cozinha, carpintaria)
(G) faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro, babá, faxineira, lavadeira, jardineiro, etc.)

(H) no lar (sem remuneração) (I) outros Especifique _____

13. Caso trabalhe, quantas horas você trabalha durante a semana? (Marque apenas uma resposta)

- (A) sem jornada fixa, até 10 horas semanais. (B) de 11 a 20 horas semanais.
 (C) de 21 a 30 horas semanais. (D) de 31 a 40 horas semanais. (E) mais de 40 horas semanais.

14. Caso trabalhe, você decidiu trabalhar para:

- (A) ajudar nas despesas de casa. (B) sustentar minha família (esposo (a), filhos (as), etc.)
 (C) ser independente (ganhar meu próprio dinheiro) (D) adquirir experiência.

15. Com que idade começou a trabalhar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) antes dos 14 anos. (B) entre 14 e 16 anos. (C) entre 17 e 18 anos.
 (D) após 18 anos. (E) nunca trabalhei

16. Mora onde?

- () Fazenda/sítio () Assentamento

17. É proprietário? Em caso afirmativo qual o tamanho da propriedade? Como foi adquirido?

18. Quais atividades são desenvolvidas na propriedade? Qual o destino dessas atividades?

19. Algum membro da família já deixou a casa onde mora para morar na cidade? É por motivo trabalhista?

20. Qual o grau de escolaridade das pessoas que moram na sua casa?

21. A quanto tempo sua família reside no local atual?

22. Sua família morava na zona urbana ou rural? _____

23. A sua casa é de:

- (A) alvenaria/ tijolo (B) Lona / plástico (C) pau a pique (D) madeira
 (E) placa de muro (F) outros _____

24. Abastecimento de água:

- (A) rede da prefeitura (B) mina d'água fora do terreno (C) poço no terreno
 (D) caminhão pipa (E) poço fora do terreno (F) coleta em córrego próximo
 (G) mina d'água dentro do terreno (H) outro _____

25. Tem água encanada dentro de casa? (A) sim (B) não

26. Tem banheiro? (A) sim (B) não

27. Esgoto sanitário?

- (A) Rede pública da prefeitura (B) Fossa (C) Fossa séptica (D) Despeja no córrego

28. Situação da Coleta de Lixo.

- (A) É coletado pela prefeitura (B) Colocado em lixeiras coletivas/ caçamba (C) Queimado
 (D) jogado no córrego (E) Lixo orgânico aproveitado nas plantações ou para animais.

29. Tem telefone residencial fixo?

- (A) sim (B) não (C) não sabe

30. Alguém da moradia tem telefone celular?

- (A) sim (B) não (C) não sabe

31. Tem telefone público próximo à residência?

- (A) sim (B) sim, mas geralmente não funciona (C) não (D) não sabe

32. O Sr (a) ou alguém de sua família participa de algum grupo comunitário ou reuniões na comunidade onde vive?

33. Dos problemas abaixo indique os três que você considera mais grave.

- (A) não tem problema (B) falta de organização comunitária (C) violência/segurança

- (D) desemprego
(G) Gravidez precoce
- (E) atendimento de saúde precário
(H) pobreza
- (F) drogas
(I) não sabe.

34. Quando o Sr.(a) ou alguém de sua família necessita de atendimento médico que tipo de serviço procura com mais frequência?

35. Qual a cidade mais utilizada para atendimento médico pelo Sr. (a) e seus familiares?

36. Quais quantos dos itens abaixo há em sua casa? (Marque uma resposta em cada item)

	Possui apenas 1	Possui apenas 2	Possui 3 ou mais	Não tem
TV	(A)	(B)	(C)	(D)
DVD	(A)	(B)	(C)	(D)
Rádio	(A)	(B)	(C)	(D)
Computador	(A)	(B)	(C)	(D)
Automóvel	(A)	(B)	(C)	(D)
Máquina de lavar roupa	(A)	(B)	(C)	(D)
Micro-ondas	(A)	(B)	(C)	(D)
Geladeira	(A)	(B)	(C)	(D)
Freezer	(A)	(B)	(C)	(D)
Telefone Fixo	(A)	(B)	(C)	(D)
Acesso à internet	(A)	(B)	(C)	(D)
Antena parabólica	(A)	(B)	(C)	(D)
TV por assinatura	(A)	(B)	(C)	(D)

38. Qual a importância da escola para a vida de seus filhos(as)?

39. Em que a escola pode contribuir para melhorar a vida de seus filhos (as)?

ANEXO C



Prefeitura Municipal de Paranaíba
Secretaria de Educação

Av. Juca Pinhé, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79500-000 Paranaíba/MS

Fone: (67) 3669-0040

pedagogicosemec@outlook.com

Encaminhamento para Avaliação Educacional

Nome do Estudante: _____
 Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: _____ Idade: _____
 Escola Municipal: _____
 Ano: _____ Turno: _____ Professor: _____
 Pai: _____
 Mãe: _____
 Responsável _____ parentesco: _____
 Endereço: _____ n. _____
 Bairro: _____ Telefone (s) _____
 Documentos encontrados na pasta do estudante: _____

1- Motivo do encaminhamento: descreva o que ocorre, como, quando e com que frequência.

2 - Descreva como é o desempenho do estudante nas atividades realizadas nas diversas disciplinas em sala de aula.

3 - Apresente informações sobre aspectos gerais relativos ao estudante (características pessoais, familiares, saúde, relacionamento, frequência às aulas, entre outros).

4 - Que procedimentos foram realizados em relação à situação de aprendizagem e quais os resultados obtidos?

5- Quais recursos e procedimentos pedagógicos foram sugeridos pela coordenação pedagógica para melhoria ou solução do problema?

6 - O estudante já recebeu algum tipo de atendimento profissional? () sim () não.

Qual? _____

Onde? _____

Professor: _____

Coordenador pedagógico: _____

_____, ____ de _____ de _____

Recebi em ____/____/____

Coordenadora da Ed. Especial

ANEXO D

***Prefeitura Municipal de Paranaíba******Secretaria de Educação***

Av. Juca Pinhé, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79500-000 Paranaíba/MS

Fone: (67) 3669-0040

pedagogicosemec@outlook.com

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA AVALIAÇÃO E IMAGEM

Eu, _____ RG nº _____ e CPF nº _____, responsável pelo(a) estudante _____, matriculado(a) na Escola Municipal _____, no _____ ano do Ensino Fundamental, autorizo a Coordenação da Educação Especial de Paranaíba, a realizar avaliação pedagógica, encaminhamentos clínicos e a utilização da imagem do referido estudante nas fotografias e filmagens relacionadas às atividades propostas por esse atendimento educacional especializado, para promoção, divulgação e exposição, sem finalidade comercial, em caráter gratuito.

_____, ____/____/____.

Por ser verdade, firmo o presente.

Responsável pelo estudante

ANEXO E



Prefeitura Municipal de Paranaíba

Secretaria de Educação

Av. Juca Pinhé, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79500-000 Paranaíba/MS

Fone: (67) 3669-0040

pedagogicosemec@outlook.com

RESULTADO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

DA: Coordenação da Educação Especial _____

PARA: Escola Municipal _____

Após avaliação pedagógica do(a) estudante _____
_____,matriculado(a) nesta unidade escolar, no _____ano, do
Ensino _____,turno _____,observamos que o referido não apresenta
indícios que correspondem ao público-alvo da Educação Especial, portanto não necessita de
acompanhamento da equipe do Atendimento Educacional Especializado..

_____, ____ de _____ de 20____.

Coordenação da Educação Especial

OBS: _____

ANEXO F

**Prefeitura Municipal de Paranaíba****Secretaria de Educação**

Av. Juca Pinhé, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79500-000 Paranaíba/MS

Fone: (67) 3669-0040

pedagogicosemec@outlook.com

PARECER

A coordenação da Educação Especial de Paranaíba de acordo com a LDB 9394/96, Resolução nº. 04 da CEB/CNE, publicada em 2 de outubro de 2009, tem por objetivo propiciar as condições necessárias para efetiva inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas na Educação Básica.

Após avaliação pedagógica do(a) estudante _____ matriculado(a) na Escola Municipal _____, no ____ano do Ensino Fundamental, turno _____, concluímos que a mesma apresenta necessidades educacionais específicas na área de: _____.

Para informações mais detalhadas, colocamo-nos à disposição.

Paranaíba, _____.

Especial

Coordenadora da Educação

ANEXO G

**Prefeitura Municipal de Paranaíba****Secretaria de Educação**

Av. Juca Pinhé, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79500-000 Paranaíba/MS

Fone: (67) 3669-0040

pedagogicosemec@outlook.com**REQUERIMENTO DE MATRICULA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

Eu, _____, venho requerer a matrícula de _____, nascido(a) em ____/____/____ na cidade de : _____/Estado: _____, sexo: _____ idade _____ filho(a) de: _____ e de _____ residente a _____ nº _____ bairro _____ telefone _____, na **Sala de Recursos Multifuncional da** _____, no município de Paranaíba-MS.

1. Deficiência:

- () cegueira () baixa visão () deficiência auditiva () surdez () deficiência visual
 () surdocegueira () deficiência intelectual () deficiência física () paralisia cerebral
 () esclerose múltipla () distrofia muscular () deficiência múltipla () síndrome de Down

2. Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD:

- () autismo () síndrome de Rett () síndrome de Asperger
 () transtorno desintegrativo da infância () sem outras especificações

3. Altas habilidades/superdotação: ()**4. Outros:()** _____

NESTES TERMOS;

P. DEFERIMENTO _____/_____/_____.

RESPONSÁVEL PELO ALUNO_____
PROFº DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

() Defiro _____

() Indefiro

Diretor

ANEXO H

***Prefeitura Municipal de Paranaíba******Secretaria de Educação******Av. Juca Pinhé, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79500-000 Paranaíba/MS****Fone: (67) 3669-0040*pedagogicosemec@outlook.com**TERMO DE COMPROMISSO**

Após realização de avaliação pedagógica do estudante _____

matriculado na Escola Municipal _____, no
 ___ ano do Ensino _____, turno _____, detectou-se a necessidade de
 encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado na Escola
 _____.

De acordo com a Lei 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 129: "são medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis, a obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar bem como a obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado".

Diante _____ disto, _____ eu,

responsável _____ pelo(a) _____ estudante

declaro que tenho conhecimento da necessidade dos encaminhamentos acima referidos, entretanto, informo que não poderei efetivá-los, isentando a Direção e Coordenação Pedagógica da unidade escolar, bem como a Coordenação da Educação Especial, de qualquer responsabilidade.

_____, ____/____/____.

Responsável pelo estudante

Conteúdos/Habilidades trabalhadas:

Período	Conteúdo	Desempenho do aluno

Professor(a) Especialista em Atendimento Educacional Especializado:

ANEXO K

***Prefeitura Municipal de Paranaíba******Secretaria de Educação***

Av. Juca Pinhé, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79500-000 Paranaíba/MS

Fone: (67) 3669-0040

pedagogicosemec@outlook.com

FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DO ESTUDANTE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

IDENTIFICAÇÃO

1- IDENTIFICAÇÃO

Nome do estudante:

Data de nascimento:

Idade:

Endereço:

Telefone/Celular:

Nome do Pai:

Nome da Mãe:

Número de

Irmãos:

Mora com:

Nome da Escola de Origem:

Sala de Recursos Multifuncional da Escola Municipal:

Ano de Escolaridade Atual (Ensino Regular):

Idade em que entrou na escola:

História Escolar (Comum) e Antecedentes Relevantes:

Motivo do Encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado

(Dificuldades Apresentados pelo Aluno):

Ano que iniciou na Sala de Recursos Multifuncional:

2- AVALIAÇÃO GERAL

2.1 – Âmbito Familiar (Apontar de forma descritiva as condições familiares do aluno)

1 – Características do ambiente familiar (condições da moradia e atitudes):

2 – Convívio Familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas):

3 – Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar:

3 – HISTÓRICO ESCOLAR (Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender as necessidades educacionais do aluno):

3.1 - Organização do Atendimento Educacional Especializado

TIPO DE AEE

- Sala de Recursos Multifuncional
- Interprete na sala regular
- Professor de Libras

FREQUÊNCIA SEMANAL

- 2 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional
- 3 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional
- 4 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional
- Outra? Qual?

TEMPO DE ATENDIMENTO

- 50 minutos por atendimento
- Durante todas as aulas, na própria sala de aula
- Outra? Qual?

COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO

- Atendimento individual
- Atendimento grupal
- Atendimento na própria sala de aula, com os alunos

4 – EM RELAÇÃO A INTERFACE COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA REGULAR (formação inicial e continuada, motivação pra trabalhar, reação frente as dificuldades do aluno, aspecto físico da sala de aula, recursos de ensino-aprendizagem, estratégias metodológicas, avaliativas, apoio especializado, etc):

5- AVALIAÇÃO DO ALUNO

5.1 – Condições de saúde geral (Caso o aluno apresente alguma deficiência, problema de comportamento e/ou problemas de saúde, descreva):

1 – Tem diagnostico da área da saúde que indica surdez, deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual ou transtorno global do desenvolvimento?

1.1 – Se sim qual a data e resultado do diagnostico?

1.2 – Se não qual a situação do aluno, quanto ao diagnostico?

2 – Possui algum outro problema de saúde?

2.1 - Se sim quais?

3 – Faz uso de medicamentos controlados ?

3.1 – Se sim quais?

3.2 – O medicamento interfere no processo de aprendizagem?

4 – Existe recomendações da área da Saúde?

4.1 – Se sim quais?

5.2 – NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO (Cada caso apresenta alguma necessidade educacional especial, descreva):

1- Deficiência ou suspeita de deficiência específica apresentada:

2- Sistema Linguístico utilizado pelo aluno na sua comunicação:

3- Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo aluno:

4- Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o aluno:

5.3 – DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

FUNÇÃO COGNITIVA

PERCEPÇÃO (Considerar as potencialidades e dificuldades)

Percepção Visual:

Percepção Auditiva:

Percepção tátil:

Percepção Sinestésica:

Percepção Espacial e temporal:

Observações:

ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades)

MEMORIA (Considerar as possibilidades e dificuldades)

LINGUAGEM(Considerar as potencialidades e dificuldades)

RACIOCINIO LÓGICO (Considerar as potencialidades e dificuldades)

FUNÇÃO MOTORA

DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA

FUNÇÃO PESSOAL E SOCIAL

ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL

METODOLOGIA DE TRABALHO (descreva o plano de ação metodológica utilizado no AEE)

OBJETIVOS GERAIS (conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares).

OBJETIVO ESPECIFICOS (objetivos anuais).

RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS (descreva os recursos/equipamentos que serão produzidos e utilizados para o aluno no AEE.)

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO (descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno do AEE).

AVALIAÇÃO DO PERIODO (RELATORIO FINAL). (no final do período, descrever as conquistas do aluno que objetivos foram alcançados no AEE. Registrar de forma as ações do AEE repercutiram no desempenho).

DATA:

NOME DO PROFESSOR DO AEE:

ASSINATURA

DO

PROFESSOR

DO

AEE: _____

ANEXO L

***Prefeitura Municipal de Paranaíba******Secretaria de Educação***

Av. Juca Pinhé, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79500-000 Paranaíba/MS

Fone: (67) 3669-0040

pedagogicosemec@outlook.com**RELAÇÃO DE ALUNOS PARA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

ESCOLA MUNICIPAL: _____

PROFESSORA: _____ TURNO: _____

ANO LETIVO: _____

NOME DO ESTUDANTE	DN	ANO ESCOLAR	N.E.E.	ESCOLA DE ORIGEM

OBS.: **N.E.E.** Necessidade Educacional Específica, **DI** - Deficiência Intelectual, **DA** - Deficiência Auditiva, **DV** – Deficiência Visual, **PC** – Paralisia Cerebral, **TGD** – Transtornos Globais do Desenvolvimento.

ANEXO M

Prefeitura Municipal de Paranaíba
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Av. Juca Pinhé, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79500-000 Paranaíba/MS
Fone: (67) 3669-0040
pedagogicosemec@hotmail.com

EDUCAÇÃO DO CAMPO

**REFERENCIAL CURRICULAR DOS EIXOS TEMÁTICOS:
TERRA-VIDA-TRABALHO DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I E II.**

EDUCAÇÃO DO CAMPO

REFERENCIAL CURRICULAR DOS EIXOS TEMÁTICOS:

TERRA-VIDA-TRABALHO

A Educação básica do Campo atende a Educação em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, tem como objetivo universalizar o acesso, erradicar o analfabetismo, formar integralmente o educando do campo, por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, articulando o ensino com a produção e a preservação do meio ambiente, destinado as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural e aquela escola situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Decreto n.7.352 de 4/11/2010).

É preciso à escola mais que uma tentativa de abertura aos seus sujeitos. Um abrir-se “em si mesma” nos seus tempos, espaços nas suas “grades curriculares” para a vida do campo, dos sujeitos do campo, da terra, do trabalho com a terra, as relações que se estabelecem neste trabalho, suas ferramentas de trabalho, sua história, seu cotidiano, “seus saberes de experiência feitos”. Pois só assim estar-se-á trabalhando no coletivo para o processo de humanização.

E o currículo da escola, se foi imposto, passará a ser construído pelos seus sujeitos que no mesmo processo coletivo, o transformarão em currículo vivo, currículo ativo, sem exclusões, sem favorecimento às estruturas de poder. Se houver autoridade, que seja compartilhada. “MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL” (RAMSON, 2011).

A organização curricular das escolas do campo implica na participação e diálogo com a comunidade escolar. Neste sentido, os conteúdos escolares serão redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo.

A oferta da Educação Básica para a população rural nas escolas do campo deve fundamentar-se em princípios e procedimentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as etapas do nível da educação escolar; nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Proposta Pedagógica da instituição de ensino. Na oferta deverão ser promovidas as adaptações e adequações que se fizerem necessárias ao atendimento das peculiaridades da vida rural e de cada região. (art. 3º da Del/CEE n. 7.111/2003).

As escolas do campo terá na sua Proposta Pedagógica os eixos temáticos: *TERRA-VIDA-TRABALHO* e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham a enriquecer a formação dos educandos, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade. (art 4º da Res/SED n. 2.501/2011).

Nas matrizes curriculares da Educação Infantil e ensino fundamental, fica aprovado o componente curricular, denominado Eixos Temáticos: *Terra-vida-trabalho*.

Nesta disciplina, poderá ser lotado um profissional da educação que preferencialmente possua Especialização em Educação Básica no Campo e que:

- ✓ tenha perfil/habilidades e conhecimentos em Educação do Campo;
- ✓ seja capaz de desenvolver conhecimentos de maneira coletiva, envolvendo os alunos como participantes do processo, dialogando na base do reconhecimento e do respeito mútuo, sem preconceitos e discriminação;
- ✓ elabore e desenvolva pesquisas que contribua para a reflexão sobre a Educação do/no Campo e para o bem estar social dos educandos;
- ✓ desenvolva a criatividade intelectual para trabalhar em ambientes alternativos, desenvolvendo atividades e projetos educativos e sociais, segundo as condições dos educandos, sua cultura e meio onde vive;
- ✓ estude, aplique criticamente o referencial curricular e outras determinações emitidas pela SEMED, avalie e encaminhe o resultado de sua avaliação aos interessados.

A Educação do Campo é organizada por Alternância Regular de Períodos de Estudos na Educação Infantil e Ensino Fundamental admitida quando peculiaridades locais, inclusive as relativas ao clima e economia, dificultarem o acesso e a frequência diária dos educandos à escola caracterizando-se pela divisão do período letivo em tempo-escola (TE) e tempo-comunidade (TC). (Res/SED n.2.501/2011, art.4º, 5º e 6º).

“Os educadores, com suas experiências, mostram que o campo existe e está vivo, que está acontecendo um movimento social e cultural e também, junto a ele, um movimento educativo renovador” (ARROYO – 2004).

A alternância regular de períodos de estudos se organiza por meio do Tempo-Escola(TE), assegurando o mínimo de 70% do total previsto da carga horária anual e (30%) para do Tempo-Comunidade (TC), que se realizará de forma dialética e processual, em espaços e tempos pedagógicos internos e

externos à escola, sempre atendendo aos objetivos e conteúdos estabelecidos, ambos considerados letivos com efetivo trabalho distribuídos em calendário escolar:

O *Tempo-Escola* se desenvolve em espaço interno da escola, por meio de aulas, atividades de estudos, reflexões, leituras, oficinas, atividades culturais e esportivas e outros.

O *Tempo-Comunidade* se desenvolve em espaço externo, abrangendo projetos, atividades de pesquisa, de leitura, de escrita, de trabalho, aulas programadas, acompanhadas, orientadas, avaliadas e com registro de frequência feito pelo professor. *Art. 17, § 3º. Deliberação CME/ Paranaíba Nº 004, de 18 de outubro de 2012.*

Os eixos temáticos devem perpassar toda a abordagem pedagógica, teórica e prática da formação dos estudantes, pois direciona seu conteúdo e sua metodologia para temas da realidade camponesa que precisam ser tratados pela Educação Básica do Campo a ser concretizada. Para que se possa realizar um trabalho coerente e interdisciplinar, os professores formarão coletivos pedagógicos, nos quais deverão primar pelo estudo e desenvolvimento de metodologias. Os currículos estão organizados em três áreas de conhecimentos e os professores poderão elaborar o seu plano de aula, contemplando os Eixos Temáticos: *Terra-vida-trabalho*.

Portanto, a Educação no Campo precisa considerar as características e necessidades próprias do estudante camponês, dado seu espaço cultural. No entanto, ela não pode abrir mão de seu sentido de pluralidade, como fonte de conhecimento em diversas áreas, que se transforma em instrumento de reafirmação de cidadania.

Nesse contexto, a Educação do Campo é parte absolutamente necessária do desenvolvimento local, que se configura como espaço que reúne, simultaneamente, condições de moradia, trabalho e educação.

Com relação às ações da escola, elas não devem estar dispersas na prática escolar, nem somente apropriadas pelos dirigentes educacionais. Essas ações se materializam numa forma muito própria desta prática social: na Proposta Pedagógica da escola, que deve ser concebido de forma coletiva por todos os segmentos da comunidade escolar e local. Na Proposta Pedagógica se apresenta como um projeto em ação, pois se alimenta das avaliações desenvolvidas sobre sua própria ação para se re-conduzir e se re-programar. Nele são estabelecidos os conteúdos, as metodologias, as avaliações a serem desenvolvidos na escola, tendo como eixo e prioridade a formação humana e a construção dos sujeitos do campo.

A avaliação da aprendizagem educacional baseia-se na concepção de educação e deve ser parte integrante e de implementação do currículo.

A avaliação abrange todos os momentos e recursos que o professor e o educador utilizarão no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos, verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida

ou se processando, na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso. A avaliação não privilegia a mera polarização entre o aprovado e o reprovado, mas sim a real possibilidade de motivar os educandos na busca das novas aprendizagens. Muito embora exista a preocupação com a escolaridade, o processo de ensino-aprendizagem traz no seu bojo a concepção que não separa a avaliação da aprendizagem. São partes constitutivas de um mesmo processo. A avaliação nesse sentido ocorrerá como parte do processo de construção do conhecimento.

Na avaliação de aproveitamento no tempo-escola (TE) e tempo-comunidade (TC), serão registrados os resultados de uma série de interpretações, informações do desempenho, considerando o conhecimento/vivência do educando (a), camponês (a).

A Educação do Campo está dentro de um projeto maior. Um projeto que queremos para a sociedade brasileira e um projeto de agricultura que defendemos. Acreditamos que a educação forma consciência, projeta novas possibilidades de se fazer a luta e das pessoas se sentirem participativas, protagonistas desse processo. É reconhecer que historicamente os camponeses sempre foram deixados de lado nesse processo de educação. O acesso a todos os níveis de ensino é necessário para projetarmos a transformação que acreditamos que deva ser para a sociedade e para o campo brasileiro.

(Rosana Fernandes. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/Forum-Nacional-de-Educacao-do-Campo-demonstra-unidade-entre-os-movimentos>> Acesso em: 12/02/2013.

REFERÊNCIAS

____ **Deliberação nº. 004/2012.** Dispõe sobre a organização, credenciamento e autorização de funcionamento da educação básica nas escolas do campo, no sistema municipal de ensino de Paranaíba.

____ **Decreto nº. 7.352/2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária – PRONERA. Brasília: MEC/MDA, 2010.

____ **Resolução SED nº. 2.676, de 4 de fevereiro de 2013.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas unidades escolares do campo da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

____ **Resolução/SED nº. 2.858, de 5 de fevereiro de 2014.** Altera os anexos I, II, III, IV, V, VI da Resolução 2.676, de 4/2/2013.

____ **Resolução SED nº. 7.111 de 16 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

____ **RESOLUÇÃO/CNE/CEB nº. 1, de 03 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

____**RESOLUÇÃO/CNE/CEB 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.

ARROYO, Miguel Gonzáles, **CALDART**, Roseli Salete, **MOLINA**, Mônica Castagno (organizadores). **Por uma educação do campo.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RAMSON, S. S. **Mudar é difícil, mas é possível.** Este texto sintetiza o trabalho de pesquisa “Um novo Olhar Ressignificado sobre a Educação do Campo” 20 dez. 2011.

Ementa Curricular – Educação do Campo

EIXO TEMÁTICO: *TERRA, VIDA E TRABALHO.* EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – I

CONTEÚDOS: UTILIZAR METODOLOGIA DE ACORDO COM O ANO LETIVO DO EDUCANDO.

1º Bimestre

- ✓ Alimentos e sua importância;
- ✓ Produção e conservação dos alimentos;
- ✓ A importância nutricional dos alimentos para o desenvolvimento do ser humano;
- ✓ Alimentos saudáveis (orgânicos);
- ✓ Higiene e manipulação dos alimentos.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Comparar hábitos alimentares próprios com de outros colegas;
- Perceber a diversidade cultural a partir do tema: alimentação;
- Reconhecer, comparar e identificar os diferentes tipos de alimentos;
- Identificar hábitos de higiene alimentar, em casa, na escola e na rua;

2º Bimestre

- ✓ Meio Ambiente.
- ✓ Meio Ambiente e a importância de sua conservação;
- ✓ Tipos e Conservação do solo (erosão, assoreamento, mata ciliar e reflorestamento);

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Reconhecer/ conhecer o espaço onde vive;
- Relacionar a limpeza do ambiente com a relação da saúde;
- Relacionar a limpeza do ambiente com a preservação da saúde;

- Identificar os diferentes componentes do ambiente;
- Demonstrar atitudes em relação a preservação do meio ambiente;
- Investigar a importância da preservação do meio ambiente para os seres vivos;
- Identificar e planejar o tipo de exploração e manejo do solo, de maneira agroecológica de acordo com suas características e o uso de corretivos e fertilizantes orgânicos.

3º Bimestre

- ✓ A origem dos alimentos;
- ✓ Como se reproduz os alimentos do plantio até a colheita;
- ✓ Horta;
- ✓ Pomar doméstico (orgânicos);
- ✓ Lixo (esterqueira/composteira).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Reconhecer/conhecer/ter noções da importância de um pomar doméstico no espaço físico familiar;
- Identificar compostagem como um conjunto de técnicas aplicadas para controlar a decomposição de materiais orgânicos por meio da ação de microorganismos.
- Orientar o processo que transforma o resíduo orgânico em composto estabilizado, rico em húmus e nutrientes minerais, com atributos físicos, químicos e biológicos superiores àqueles encontrados nas matérias primas, permitindo que seja utilizado como adubo.
- Relatar problemas causados pelo lixo;
- Reconhecer a importância da destinação correta do lixo (repensar, reduzir, recusar, reutilizar e reciclar);

4º Bimestre

- ✓ Criação de animais de pequeno porte;
- ✓ Valores, saberes, práticas e costumes;
- ✓ Manifestações culturais das comunidades locais;
- ✓ Revisão Geral de todo conteúdo aplicada

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Identificar e orientar criação de animais de pequeno porte e suas vantagens, para consumo próprio e para comercialização
- Valorizar as manifestações culturais das comunidades e das famílias dos educandos, representações, saberes, práticas, costumes, expressões etc; e Projetos de vida dos educandos.

EIXOS TEMÁTICOS: *TERRA-VIDA-TRABALHO*

ENSINO FUNDAMENTAL – II

CONTEÚDOS: UTILIZAR METODOLOGIA DE ACORDO COM O ANO LETIVO DO EDUCANDO.

Conteúdos - 6º ano:

- ✓ Experiências no campo, trabalhar com algumas técnicas mais simples para contatos com as culturas e manejos de animais;
- ✓ A Agricultura Familiar e o campo;
- ✓ A produção na Agricultura Familiar (monocultura, policultura)
- ✓ O manejo das águas e seus cuidados;
- ✓ Agricultura Orgânica (compostagens);
- ✓ A produção de alimentos saudáveis (orgânico);
- ✓ Pomar doméstico, (Orgânicos);
- ✓ Lixo (esterqueira/composteira), etc..

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Conhecer e compreender as práticas dos Sistemas de produção locais.
- Compreender os processos de trabalho no campo, inclusive os papéis dos membros da família.
- Estudar, analisar e avaliar a agricultura familiar e suas relações com os sistemas de produção, a segurança alimentar e nutricional.
- Assegurar o papel da mulher na Agricultura Familiar.
- Assegurar o papel do jovem na Agricultura Familiar.
- Descrever a composição e as propriedades da água.
- Definir e demonstrar o ciclo da água.
- Citar as doenças relacionadas à água.
- Conhecer e demonstrar a relação do uso irracional da água e as alterações ambientais.
- Relacionar a importância dos órgãos de proteção ambiental para a preservação e conservação da água.
- Conhecer a correta destinação do lixo no local onde mora e do seu município.
- Perceber e reconhecer a consequência negativa do lixo na qualidade de vida do ser humano, decorrente da sua destinação inadequada.
- Caracterizar materiais recicláveis e o processo de tratamento de alguns componentes do lixo.
- Reconhecer/conhecer/ter noções da importância de um pomar doméstico no espaço físico familiar.
- Identificar compostagem como um conjunto de técnicas aplicadas para controlar a decomposição de materiais orgânicos por meio da ação de microorganismos.
- Orientar o processo que transforma o resíduo orgânico em composto estabilizado, rico em húmus e nutrientes minerais, com atributos físicos, químicos e biológicos superiores àqueles encontrados nas matérias primas, permitindo que seja utilizado como adubo.

Conteúdos - 7º ano:

- ✓ A Agricultura Familiar e o campo;
- ✓ A produção na Agricultura Familiar (apicultura, suinocultura e outros);

- ✓ A importância da conservação do Meio Ambiente na Agricultura Familiar (erosão, assoreamento, mata ciliar, reflorestamento);
- ✓ A produção de alimentos saudáveis (orgânico);
- ✓ Pomar doméstico (Orgânicos).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Compreender os processos de trabalho no campo, inclusive os papéis dos membros da família.
- Estudar, analisar e avaliar a agricultura familiar e suas relações com os sistemas de produção, a segurança alimentar e nutricional.
- Analisar e construir práticas agroecológicas no espaço familiar.
- Elaborar projetos de preservação e conservação do meio ambiente.
- Reconhecer/conhecer/ter noções da importância de um pomar doméstico no espaço físico familiar.

Conteúdos - 8º ano:

- ✓ Técnicas para a produção na Agricultura Familiar;
- ✓ A importância da conservação do Meio Ambiente na Agricultura Familiar (erosão, assoreamento, mata ciliar, reflorestamento);
- ✓ O Manejo Ecológico do Solo;
- ✓ Agroecologia;
- ✓ Pomar doméstico, (Orgânicos);
- ✓ Cultivo de grãos (cereais) e Agroecologia;
- ✓ Olericultura/Agroecologia;
- ✓ Gramíneas (Pastagens) Agroecologia.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Compreender as técnicas de produção no campo, inclusive os papéis dos membros da família, na Agricultura familiar.
- Produzir e orientar técnicas alternativas agroecológicas tais como: produção de húmus, produção de compostagem, adubação verde, biofertilizantes e caldas.
- Identificar e planejar o tipo de exploração e manejo do solo, de maneira agroecológica de acordo com suas características e o uso de corretivos e fertilizantes orgânicos.
- Planejar e acompanhar a exploração e manejo do solo de acordo com suas características.
- Conhecer práticas de manejo e conservação de solo e água,
- Orientar na produção de olerícolas em sistema orgânico, visando a obtenção de produtos saudáveis, competitivos no mercado e de menor agressão ao meio ambiente.
- Conhecer e identificar tipos de gramíneas cultivadas para produção de alimento.
- Orientar e promover o cultivo agroecológico de grão em áreas de produção familiar.
- Orientar e promover melhor uso da terra por meio de sucessão lavoura-pastagem em área de exploração pecuária.

Conteúdos - 9º ano:

- ✓ Fruticultura/Agroecologia;

- ✓ Produção de mudas (viveiros) e sementes;
- ✓ Produção de Banana, Mandioca, Mamona, Pinhão Manso (biodiesel);
- ✓ Pomar doméstico, (Orgânicos);
- ✓ Resgate a cultura;
- ✓ Lixo (esterqueira/composteira), etc.;
- ✓ Reciclagem;
- ✓ Respeito a terra (correção do solo);
- ✓ Estudos das tradições e folclore brasileiro (esse conteúdo teria como foco o resgate da identidade do homem do campo);

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Orientar e criar mecanismos para a produção de frutas de qualidade para o mercado interno e externo, tanto para processamento quanto para o consumo de frutas frescas.
- Identificar, orientar e organizar a cadeia produtiva das frutas, de modo que, todos os envolvidos estejam capacitados, treinados, e conscientes de seu papel no desenvolvimento da atividade.
- Conhecer e demonstrar a integração do ser humano ao ambiente.
- Conhecer a composição e as propriedades do solo para produção de mudas.
- Conhecer e descrever os tipos de solos.
- Citar as doenças relacionadas ao solo.
- Demonstrar a relação do uso irracional do solo e as alterações ambientais.
- Correlacionar as características do solo com os diversos fatores de formação e estabelecer relações entre eles.
- Identificar compostagem como um conjunto de técnicas aplicadas para controlar a decomposição de materiais orgânicos por meio da ação de microorganismos.
- Orientar o processo que transforma o resíduo orgânico em composto estabilizado, rico em húmus e nutrientes minerais, com atributos físicos, químicos e biológicos superiores àqueles encontrados nas matérias primas, permitindo que seja utilizado como adubo.
- Planejar e acompanhar a exploração e manejo do solo de acordo com suas características.
- Valorizar as manifestações culturais das comunidades e das famílias dos educandos, representações, saberes, práticas, costumes, expressões etc; e Projetos de vida dos educandos.
- Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

SUGESTÕES PARA DESENVOLVER PROJETOS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE ACORDO COM A REALIDADE LOCAL.

- ✓ Agricultura familiar;
- ✓ Agroecologia;
- ✓ Agropecuária: vacas leiteiras, gado de abate, e derivados, etc.;
- ✓ Animais de pequeno, médio e grande porte;
- ✓ Animais diversos: porcos, galinha (granja), ovelhas, apicultura, criame de peixe;
- ✓ Assoreamentos dos rios, reflorestamento, etc.;
- ✓ Cana-de-açúcar: Melado e rapadura;

- ✓ Cooperativa comunitária, associação (Comercialização dos produtos);
- ✓ Cultivo de: melancia, abóbora, melão, uva, batata doce e outros;
- ✓ Culturas diversas: culinária, danças, laçadas, moda de viola, Folclore da região. Etc.;
- ✓ Derivados de Leite: fábrica de iogurte, doces, queijos, etc.;
- ✓ Estabelecimento de Ensino: medidas do terreno, da escola, sala de aula, diretoria, secretaria, cozinha, cantina, banheiros, pátio, quadra, etc.;
- ✓ Fabricação: farinha, polvilho;
- ✓ Pesquisar Fauna e Flora nos Assentamentos e Distritos (antes e depois);
- ✓ Pesquisar Histórias sobre os assentamentos, distritos, fundação, etc.; (consultar pessoas idôneas da comunidade)
- ✓ Horta Escolar e Comunitária;
- ✓ Jardinagens na escola e nas casas dos alunos;
- ✓ Mananciais: fontes de água, superficiais ou subterrâneas, que podem ser usadas para o abastecimento público, preservação e recuperação;
- ✓ Tipos de Plantações: tomate, coco, banana, feijão, algodão, milho, amendoim, rama de mandioca, etc.
- ✓ Plantas medicinais;
- ✓ Pomar Doméstico (nos quintais das casas dos alunos);
- ✓ População (censo) da comunidade local;
- ✓ Projeto de reflorestamento em matas ciliares, Importância, conservação e recuperação;
- ✓ Reforma agrária;
- ✓ Sementes crioulas.
- ✓ Solo para Plantações: tipo de solo, metragem do terreno, preparo do terreno, espaço entre uma planta e a outra, época de plantio (lua), colheitas, transporte e vendas;
- ✓ Pesquisar e o resgate de Vegetação Silvestre da região: árvore regionais, (Ipê, Jatobá, Piúva, Aroeira, buriti, etc.) e Frutos;
- ✓ Viveiros de mudas.

TÉCNICOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/COPEED/SUPED/SED/MS

Alcides Barbosa; Antonio Fernandes; Sadi Fontana Cardoso

TÉCNICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/SEMEC - PARANAÍBA/MS

Maria Ângela Pereira Pedroso

Colaboradores:

Comitê de Educação do Campo/ Campo Grande – MS.

Patrícia Veras Moura – Técnica da COPEED/SED/MS.

Alziro dos Reis Ferreira - Coordenador Pedagógico.

APÊNDICES

APÊNDICE A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Título da Pesquisa: **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**

Pesquisador: Washington Cesar Shoiti Nozu

Endereço: Rua José Domingos Baldasso, 755, Residencial Piraquara, Casa 07 - Parque Alvorada, Dourados-MS. CEP: 79823-480

E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Telefone: (67) 99297-9539

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno

E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br

Telefone: (67) 3410-2120

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**, que tem como finalidade investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que o pesquisador Washington Cesar Shoiti Nozu levante informações acerca da Política e Gestão de Educação Especial na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS. O(A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar o seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade para o(a) Sr.(a).

Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do contato do pesquisador e/ou de sua orientadora.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa supracitada, uma entrevista semiestruturada será realizada com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de uma (01) hora, visando compreender aspectos da política e da organização da Educação Especial na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS, enfatizando a atuação da Educação Especial nas escolas do campo. Salienta-se que, durante a realização da entrevista, o(a) Sr.(a) terá o direito de não responder as questões que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza.

Ainda, solicita-se permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que os dados obtidos com a entrevista possam ser divulgados na pesquisa de doutorado deste pesquisador e em trabalhos acadêmicos a serem publicados em eventos científicos, capítulos de livros e artigos de periódicos.

A participação nesta pesquisa não traz riscos potenciais à sua integridade, mesmo assim, buscar-se-á, a todo o momento, que nenhum dos procedimentos utilizados ofereça riscos à sua dignidade. Ainda, garante-se que, na apresentação dos dados da pesquisa obtidos

mediante a entrevista, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado, tendo assim, sua identidade preservada. Portanto, assegura-se, desse modo, a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá buscar a reparação dos mesmos entrando em contato com o pesquisador e/ou com sua orientadora. Ademais, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo produza conhecimento relevante que contribua para o processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo do município de Paranaíba/MS.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, caso concorde, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma via deste termo.

Observação: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito!

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido(a), manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Endereço do Participante da Pesquisa: _____

Telefone do Participante da Pesquisa: _____

RG do Participante da Pesquisa: _____

Washington Cesar Shoiti Nozu (Pesquisador)

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno (Orientadora)

Paranaíba/MS, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Título da Pesquisa: **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**

Pesquisador: Washington Cesar Shoiti Nozu

Endereço: Rua José Domingos Baldasso, 755, Residencial Piraquara, Casa 07 - Parque Alvorada, Dourados-MS. CEP: 79823-480

E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Telefone: (67) 99297-9539

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno

E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br

Telefone: (67) 3410-2120

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**, que tem como finalidade investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que o pesquisador Washington Cesar Shoiti Nozu levante informações acerca da Política e Gestão de Educação do Campo na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS. O(A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar o seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade para o(a) Sr.(a).

Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do contato do pesquisador e/ou de sua orientadora.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa supracitada, uma entrevista semiestruturada será realizada com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de uma (01) hora, visando compreender aspectos da política e da organização da Educação do Campo na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS. Salienta-se que, durante a realização da entrevista, o(a) Sr.(a) terá o direito de não responder as questões que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza.

Ainda, solicita-se permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que os dados obtidos com a entrevista possam ser divulgados na pesquisa de doutorado deste pesquisador e em trabalhos acadêmicos a serem publicados em eventos científicos, capítulos de livros e artigos de periódicos.

A participação nesta pesquisa não traz riscos potenciais à sua integridade, mesmo assim, buscar-se-á, a todo o momento, que nenhum dos procedimentos utilizados ofereça riscos à sua dignidade. Ainda, garante-se que, na apresentação dos dados da pesquisa obtidos

mediante a entrevista, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado, tendo assim, sua identidade preservada. Portanto, assegura-se, desse modo, a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá buscar a reparação dos mesmos entrando em contato com o pesquisador e/ou com sua orientadora. Ademais, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo produza conhecimento relevante que contribua para o processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo do município de Paranaíba/MS.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, caso concorde, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma via deste termo.

Observação: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito!

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido(a), manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Endereço do Participante da Pesquisa: _____

Telefone do Participante da Pesquisa: _____

RG do Participante da Pesquisa: _____

Washington Cesar Shoiti Nozu (Pesquisador)

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno (Orientadora)

Paranaíba/MS, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE C



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
GESTORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Título da Pesquisa: **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**

Pesquisador: Washington Cesar Shoiti Nozu

Endereço: Rua José Domingos Baldasso, 755, Residencial Piraquara, Casa 07 - Parque Alvorada, Dourados-MS. CEP: 79823-480

E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Telefone: (67) 99297-9539

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno

E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br

Telefone: (67) 3410-2120

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**, que tem como finalidade investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que o pesquisador Washington Cesar Shoiti Nozu levante dados acerca da caracterização das escolas do campo do município de Paranaíba/MS, evidenciando as especificidades do seu público-alvo, as propostas político-pedagógicas adotadas e as configurações da Educação Especial nestas escolas. O(A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar o seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade para o(a) Sr.(a).

Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do contato do pesquisador e/ou de sua orientadora.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa supracitada, uma entrevista semiestruturada será realizada com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de uma (01) hora, visando caracterizar as escolas do campo da rede municipal de ensino de Paranaíba/MS, de modo a identificar a atuação da Educação Especial nestes espaços. Salienta-se que, durante a realização da entrevista, o(a) Sr.(a) terá o direito de não responder as questões que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza.

Ainda, solicita-se permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que os dados obtidos com a entrevista possam ser divulgados na pesquisa de doutorado deste pesquisador e em trabalhos acadêmicos a serem publicados em eventos científicos, capítulos de livros e artigos de periódicos.

A participação nesta pesquisa não traz riscos potenciais à sua integridade, mesmo assim, buscar-se-á, a todo o momento, que nenhum dos procedimentos utilizados ofereça

riscos à sua dignidade. Ainda, garante-se que, na apresentação dos dados da pesquisa obtidos mediante a entrevista, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado, tendo assim, sua identidade preservada. Portanto, assegura-se, desse modo, a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá buscar a reparação dos mesmos entrando em contato com o pesquisador e/ou com sua orientadora. Ademais, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo produza conhecimento relevante que contribua para o processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo do município de Paranaíba/MS.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, caso concorde, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma via deste termo.

Observação: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito!

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido(a), manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Endereço do Participante da Pesquisa: _____

Telefone do Participante da Pesquisa: _____

RG do Participante da Pesquisa: _____

Washington Cesar Shoiti Nozu (Pesquisador)

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno (Orientadora)

Paranaíba/MS, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE D



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORES DAS CLASSES COMUNS DAS ESCOLAS DO CAMPO

Título da Pesquisa: **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**

Pesquisador: Washington Cesar Shoiti Nozu

Endereço: Rua José Domingos Baldasso, 755, Residencial Piraquara, Casa 07 - Parque Alvorada, Dourados-MS. CEP: 79823-480

E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Telefone: (67) 99297-9539

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno

E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br

Telefone: (67) 3410-2120

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**, que tem como finalidade investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que o pesquisador Washington Cesar Shoiti Nozu levante dados acerca do processo de inclusão dos alunos da Educação Especial nas classes comuns das escolas do campo do município de Paranaíba/MS. O(A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar o seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade para o(a) Sr.(a).

Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do contato do pesquisador e/ou de sua orientadora.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa supracitada, uma entrevista semiestruturada será realizada com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de uma (01) hora, visando conhecer a atuação dos docentes das classes comuns das escolas do campo que trabalham com os alunos da Educação Especial, bem como identificar as relações destes professores com o professor do Atendimento Educacional Especializado e com as famílias dos alunos, mormente os da Educação Especial. Salienta-se que, durante a realização da entrevista, o(a) Sr.(a) terá o direito de não responder as questões que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza.

Ainda, solicita-se permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que os dados obtidos com a entrevista possam ser divulgados na pesquisa de doutorado deste pesquisador e em trabalhos acadêmicos a serem publicados em eventos científicos, capítulos de livros e artigos de periódicos.

A participação nesta pesquisa não traz riscos potenciais à sua integridade, mesmo assim, buscar-se-á, a todo o momento, que nenhum dos procedimentos utilizados ofereça riscos à sua dignidade. Ainda, garante-se que, na apresentação dos dados da pesquisa obtidos mediante a entrevista, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado, tendo assim, sua identidade preservada. Portanto, assegura-se, desse modo, a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá buscar a reparação dos mesmos entrando em contato com o pesquisador e/ou com sua orientadora. Ademais, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo produza conhecimento relevante que contribua para o processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo do município de Paranaíba/MS.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, caso concorde, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma via deste termo.

Observação: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito!

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido(a), manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Endereço do Participante da Pesquisa: _____

Telefone do Participante da Pesquisa: _____

RG do Participante da Pesquisa: _____

Washington Cesar Shoiti Nozu (Pesquisador)

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno (Orientadora)

Paranaíba/MS, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE E



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORES DO AEE DAS ESCOLAS DO CAMPO

Título da Pesquisa: **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**

Pesquisador: Washington Cesar Shoiti Nozu

Endereço: Rua José Domingos Baldasso, 755, Residencial Piraquara, Casa 07 - Parque Alvorada, Dourados-MS. CEP: 79823-480

E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Telefone: (67) 99297-9539

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno

E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br

Telefone: (67) 3410-2120

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**, que tem como finalidade investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que o pesquisador Washington Cesar Shoiti Nozu levante dados acerca do Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo do município de Paranaíba/MS. O(A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar o seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade para o(a) Sr.(a).

Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do contato do pesquisador e/ou de sua orientadora.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa supracitada, uma entrevista semiestruturada será realizada com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de uma (01) hora, visando conhecer a atuação dos docentes da Educação Especial no contexto das escolas do campo, bem como identificar as relações destes com os demais professores das classes comuns e com as famílias dos alunos da Educação Especial. Salienta-se que, durante a realização da entrevista, o(a) Sr.(a) terá o direito de não responder as questões que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza.

Ainda, solicita-se permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que os dados obtidos com a entrevista possam ser divulgados na pesquisa de doutorado deste pesquisador e em trabalhos acadêmicos a serem publicados em eventos científicos, capítulos de livros e artigos de periódicos.

A participação nesta pesquisa não traz riscos potenciais à sua integridade, mesmo assim, buscar-se-á, a todo o momento, que nenhum dos procedimentos utilizados ofereça

riscos à sua dignidade. Ainda, garante-se que, na apresentação dos dados da pesquisa obtidos mediante a entrevista, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado, tendo assim, sua identidade preservada. Portanto, assegura-se, desse modo, a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá buscar a reparação dos mesmos entrando em contato com o pesquisador e/ou com sua orientadora. Ademais, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo produza conhecimento relevante que contribua para o processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo do município de Paranaíba/MS.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, caso concorde, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma via deste termo.

Observação: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito!

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido(a), manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Endereço do Participante da Pesquisa: _____

Telefone do Participante da Pesquisa: _____

RG do Participante da Pesquisa: _____

Washington Cesar Shoiti Nozu (Pesquisador)

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno (Orientadora)

Paranaíba/MS, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE F

PONTOS DE DISCUSSÃO – ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAÍBA/MS

Objetivos da entrevista: levantar informações acerca da política e gestão da Educação Especial na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

- 1) Conte-me um pouco sobre sua formação (inicial e continuada) e sobre sua trajetória na área da Educação Especial.
- 2) Você poderia me falar um pouco sobre a sua atuação como gestora da Educação Especial de Paranaíba? (funções, atribuições)
- 3) O que você acha da proposta pedagógica de Educação Especial do município de Paranaíba? (panorama).
- 4) A Educação Especial de Paranaíba tem produzido e/ou adotado diretrizes políticas e normativas? Quais?
- 5) Conte-me um pouco sobre como se dá a organização do tempo-espço da Educação Especial em Paranaíba?
- 6) Você poderia me falar um pouco como se dá a relação entre os professores do AEE e os professores das classes comuns das escolas do campo?
- 7) As famílias dos alunos público-alvo da Educação Especial participam da escola? De que forma?
- 8) Você poderia me contar como se dá a relação da gestão da Educação Especial com a gestão da Educação do Campo no município de Paranaíba? (articulação; momentos de diálogos; formações; planejamentos)
- 9) Na sua opinião, quais as principais conquistas na Educação Especial em Paranaíba?
- 10) Você poderia também me falar sobre as principais dificuldades na Educação Especial em Paranaíba?
- 11) Ainda, no seu entender, quais os principais desafios para a Educação Especial em Paranaíba?
- 12) Fique à vontade para acrescentar comentários sobre a gestão da Educação Especial em Paranaíba.

APÊNDICE G

PONTOS DE DISCUSSÃO – ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAÍBA/MS

Objetivos da entrevista: levantar informações acerca da política e gestão da Educação do Campo na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

- 1) Conte-me um pouco sobre sua formação (inicial e continuada) e sobre sua trajetória na área da Educação do Campo.
- 2) Você poderia me falar um pouco sobre a sua atuação como gestora da Educação do Campo de Paranaíba? (funções, atribuições)
- 3) O que você acha da proposta pedagógica de Educação do Campo do município de Paranaíba? (panorama)
- 4) A Educação do Campo de Paranaíba tem produzido e/ou adotado diretrizes políticas e normativas? Quais?
- 5) Conte-me um pouco sobre como se dá a organização do tempo-espço da Educação do Campo em Paranaíba?
- 6) Você poderia me falar um pouco sobre o transporte dos alunos para as escolas do campo de Paranaíba.
- 7) As famílias participam das escolas do campo? De que forma?
- 8) Os movimentos sociais participam das escolas do campo? De que forma?
- 9) Você poderia me contar como se dá a relação da gestão da Educação do Campo com a gestão da Educação Especial no município de Paranaíba? (articulação; momentos de diálogos; formações; planejamentos)
- 10) Na sua opinião, quais as principais conquistas na Educação do Campo em Paranaíba?
- 11) Você poderia também me falar sobre as principais dificuldades na Educação do Campo em Paranaíba?
- 12) Ainda, no seu entender, quais os principais desafios para a Educação do Campo em Paranaíba?
- 13) Fique à vontade para acrescentar comentários sobre a gestão da Educação do Campo em Paranaíba.

APÊNDICE H

PONTOS DE DISCUSSÃO – ENTREVISTA COM OS GESTORES (DIRETOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO) DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAÍBA/MS

Objetivos da entrevista: levantar informações acerca da caracterização das escolas do campo do município de Paranaíba/MS, evidenciando as especificidades do seu público-alvo, as propostas político-pedagógicas adotadas e as configurações da Educação Especial nestas escolas.

- 1) Contem-me um pouco sobre a formação inicial e continuada de vocês. (Levantar o perfil individual do diretor e do coordenador pedagógico).
- 2) Vocês poderiam me contar o que conhecem sobre a história da escola do campo que vocês gerenciam? Por exemplo, quando foi criada, as mudanças que foram ocorrendo na escola etc.
- 3) Vocês poderiam me contar um pouco sobre o perfil dos alunos atendidos por esta escola do campo? (perfil social, econômico e cultural)
- 4) O que vocês acham da proposta político-pedagógica desta escola do campo?
- 5) Contem-me um pouco como se dá a organização do tempo e do espaço das atividades pedagógicas propostas por esta escola? (currículo escolar)
- 6) As famílias dos alunos participam das atividades desta escola do campo? De que forma?
- 7) E a comunidade? Participa das atividades desta escola do campo? De que forma?
- 8) Há alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nesta escola do campo? Em caso positivo, conte-me um pouco sobre a presença destes alunos nesta escola. (Levantar dados do perfil, do encaminhamento e da matrícula deste alunado).
- 9) Vocês poderiam me falar um pouco como se dá a presença da Educação Especial nesta escola? Em quais tempos e espaços a Educação Especial desenvolve suas atividades nesta escola?
- 10) Há uma relação entre o professor do AEE e os demais professores? Como isso ocorre no cotidiano escolar?
- 11) Há momentos de planejamento conjunto entre o professor do AEE e o professor da classe comum que atendem alunos da Educação Especial nesta escola? Contem-me um pouco sobre este planejamento.
- 12) Na opinião de vocês, os alunos da Educação Especial que vivem no campo apresentam particularidades em seu processo de escolarização? Quais?
- 13) Vocês poderiam me falar como esta escola do campo se organiza para atender as particularidades dos alunos da Educação Especial?

APÊNDICE I

PONTOS DE DISCUSSÃO – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS CLASSES COMUNS QUE ATENDEM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAÍBA/MS

Objetivos da entrevista: levantar informações acerca da atuação dos docentes das classes comuns das escolas do campo com os alunos da Educação Especial, bem como identificar as relações estabelecidas com o professor do AEE e com as famílias dos alunos, mormente os da Educação Especial; pinçar discursos sobre Educação do Campo, sobre Educação Especial, sobre interface, sobre inclusão escolar e sobre as especificidades dos alunos da Educação Especial que estudam em escolas do campo.

- 1) Contem-me um pouco sobre a formação inicial e continuada de vocês. (Levantar o perfil individual de cada professor).
- 2) Há quanto tempo vocês trabalham em escolas do campo? E com os alunos da Educação Especial? (Levantar o perfil individual de cada professor).
- 3) Vocês poderiam me contar um pouco sobre o perfil dos alunos atendidos por esta escola do campo? (perfil social, econômico e cultural)
- 4) O que vocês acham da proposta político-pedagógica desta escola do campo?
- 5) Contem-me um pouco como se dá a organização do tempo e do espaço das atividades pedagógicas propostas por esta escola? (currículo escolar)
- 6) As famílias dos alunos participam das atividades desta escola do campo? De que forma?
- 7) E a comunidade? Participa das atividades desta escola do campo? De que forma?
- 8) Vocês acham que a proposta pedagógica das escolas do campo deve ser a mesma das escolas “urbanas”? Por quê? (semelhanças e diferenças – aproximações e distanciamentos)
- 9) Contem-me como se dá a frequência dos alunos da Educação Especial nas classes comuns da escola do campo em que você atua. (assiduidade)
- 10) Contem-me um pouco sobre o trabalho desenvolvido por vocês nas classes comuns com os alunos da Educação Especial. (estratégias de ensino; metodologias)
- 11) No entendimento de vocês, como tem se dado a participação e a aprendizagem dos alunos da Educação Especial nas classes comuns desta escola do campo?
- 12) Contem-me como tem se dado a avaliação da aprendizagem dos alunos da Educação Especial nas classes comuns desta escola do campo?
- 13) Contem-me um pouco como os alunos da Educação Especial são identificados, avaliados e encaminhados para receberem o AEE nesta escola do campo.

14) Vocês poderiam me dizer como tem se dado a relação entre o trabalho dos professores nas classes comuns que possuem alunos da Educação Especial e o trabalho realizado no AEE nesta escola?

15) Há momentos de planejamento conjunto entre vocês e o professor do AEE nesta escola? Conte-me um pouco sobre este planejamento.

16) Como se dá a relação de vocês com as famílias dos alunos da Educação Especial? As famílias participam do trabalho de vocês? De que forma?

17) Na opinião de vocês, os alunos da Educação Especial que vivem no campo apresentam particularidades em seu processo de escolarização? Quais?

18) Vocês poderiam me falar como esta escola do campo se organiza para atender as particularidades dos alunos da Educação Especial?

APÊNDICE J

PONTOS DE DISCUSSÃO – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO AEE DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAÍBA/MS

Objetivos da entrevista: levantar informações acerca da atuação dos docentes da Educação Especial no contexto das escolas do campo, bem como identificar as relações estabelecidas com os demais professores das classes comuns e com as famílias dos alunos da Educação Especial; pinçar discursos sobre Educação do Campo, sobre Educação Especial, sobre interface, sobre inclusão escolar, sobre o AEE ofertado nas escolas do campo e sobre as especificidades dos alunos da Educação Especial que estudam em escolas do campo.

- 1) Conte-me um pouco sobre sua formação (inicial e continuada) e sua trajetória na área da Educação Especial.
- 2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Especial em escolas do campo?
- 3) Você poderia me contar um pouco sobre o perfil, de um modo geral, dos alunos da escola do campo em que você trabalha? (perfil social, econômico e cultural)
- 4) O que você acha da proposta político-pedagógica desta escola do campo?
- 5) Conte-me um pouco como se dá a organização do tempo e do espaço das atividades pedagógicas propostas por esta escola? (currículo escolar)
- 6) As famílias dos alunos participam das atividades desta escola do campo? De que forma?
- 7) E a comunidade? Participa das atividades desta escola do campo? De que forma?
- 8) Você poderia me falar como se dá a presença da Educação Especial na proposta pedagógica da escola do campo em que você atua? Saberá me dizer se o AEE está previsto no Projeto Político-Pedagógico desta escola?
- 9) Conte-me um pouco como tem se dado a inclusão dos alunos da Educação Especial nesta escola do campo.
- 10) Na sua opinião, quais as semelhanças e diferenças entre a escola “urbana” e a escola do campo? (aproximações e distanciamentos)
- 11) O que você acha da Sala de Recursos Multifuncionais para oferta do AEE nas escolas do campo? Esta proposta atende as necessidades e especificidades dos alunos da Educação Especial que vivem no campo?
- 12) Você poderia me falar um pouco como se dá a organização do tempo e do espaço da Educação Especial ofertada na escola do campo em que você atua?
- 13) Conte-me um pouco como os alunos da Educação Especial são identificados, avaliados e encaminhados para receberem o AEE nesta escola do campo.

- 14) Conte-me um pouco sobre o perfil dos alunos que frequentam o AEE da escola do campo em que você atua.
- 15) Conte-me como se dá a frequência dos alunos da Educação Especial no AEE desta escola do campo. (assiduidade)
- 16) Conte-me um pouco como é o trabalho desenvolvido por você no AEE das escolas do campo. (PAI – Plano de Atendimento Individual; atividades desenvolvidas; agrupamentos)
- 17) Como você avalia a aprendizagem do aluno da Educação Especial no AEE?
- 18) Você poderia me dizer como tem se dado a relação entre o seu trabalho no AEE e o trabalho realizado pelos professores nas classes comuns que possuem alunos da Educação Especial nesta escola?
- 19) Há momentos de planejamento conjunto entre você e os professores das classes comuns que atendem alunos da Educação Especial nesta escola? Conte-me um pouco sobre este planejamento.
- 20) Como se dá a sua relação com as famílias dos alunos do AEE? As famílias participam do seu trabalho? De que forma?
- 21) Na sua opinião, os alunos da Educação Especial que vivem no campo apresentam particularidades em seu processo de escolarização? Quais?
- 22) Você poderia me falar como esta escola do campo se organiza para atender as particularidades dos alunos da Educação Especial?