

UFRRJ

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

DISSERTAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO
ARAGUAIA-PA**

LEANDRO FERREIRA DA SILVA

2017



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

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA/PA**

LEANDRO FERREIRA DA SILVA

Sob a orientação do Professor
Dr. Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Seropédica – RJ
2017**

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

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

F586p FERREIRA DA SILVA, LEANDRO, 1986-
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA / LEANDRO
FERREIRA DA SILVA. - 2017.
120 f.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Educação Especial. 2. Educação do Campo. 3. Censo
Escolar. 4. Políticas Educacionais. I. Rocha
Damasceno, Allan, 1978-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

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

LEANDRO FERREIRA DA SILVA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 03/08/2017.

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

Adriana Vasconcelos da Silva Bernardino, Dra. USS

"Eu sou um intelectual que não tenho medo de ser amoroso, eu amo as pessoas e amo o mundo. É porque amo as pessoas que eu luto para que a justiça social se implante antes da caridade."

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho de pesquisa:
A todos os professores aos quais passaram
pela minha formação acadêmica;
Aos profissionais da educação que lutam pela
Educação do Campo;
Aos estudantes com deficiência.*

AGRADECIMENTOS

Há quem acredite que um dos lugares que Deus habita é um coração agradecido. Por isso, quero escrever com um coração grato, para reconhecer a importância de várias pessoas que contribuíram para essa caminhada. Assim os agradecimentos são imprescindíveis:

Ao grande Deus, eterno criador e sustentador de todas as coisas. Minha rocha e minha torre forte, que aplainou os meus caminhos e com sua forte mão me ajudou nos momentos aos quais pensava que não iria conseguir. Te amo Jesus!

A minha família, em especial, a minha mãe Onildes Ferreira que sempre acreditou em meus ideais e em meu mundo de sonhos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, por tão generosamente me orientar e dividir comigo suas experiências profissionais, exemplo de pessoa humana, grande fonte de admiração pessoal e de inspiração para minha formação acadêmica.

Aos meus amigos e colegas do mestrado pela amizade e pelas trocas de conhecimento acadêmico, que tornaram essa caminhada mais cativante, desejo sucesso para todos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, pelo investimento na capacitação de seus servidores e aqui reconheço esse esforço dessa grande instituição na qualificação de seus profissionais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na pessoa da coordenadora Profa. Dra. Rosa Cristina Monteiro, e aos professores que se deslocaram de tão longe para contribuir com nossa formação em Conceição do Araguaia-PA.

Aos professores: Dr. Ramofly Bicalho dos Santos e Dra. Fátima Niemeyer pelas preciosas contribuições durante a nossa formação e no Exame de Qualificação do mestrado.

Aos servidores professores e técnicos administrativos do IFPA *Campus* Conceição do Araguaia, em especial ao diretor da instituição Prof. Me. Vitor Silva Barbosa pelo apoio e incentivo durante a nossa formação.

Aos professores que participaram deste estudo, a coordenação e direção da Escola Municipal Vinte de Abril, que tão gentilmente nos recebeu durante o período da pesquisa tornando possível investigar a interface da Educação Especial na Educação do Campo numa parte da região sul da Amazônia Paraense.

A todos os estudantes que vivem e estudam no campo em Conceição do Araguaia-PA.
Meu muitíssimo obrigado!

RESUMO

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA.** 2017. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Tendo como base os dados de matrícula do Censo Escolar, esta pesquisa objetiva caracterizar a implementação de Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva, no que se refere às condições de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem em projetos de assentamentos da reforma agrária localizados na região de Conceição do Araguaia/PA. Encontramos nos dispositivos legais a relação da Educação Especial na Educação do Campo que favorecem essa interface e nos permitem dialogar com essas duas modalidades. Em um contexto da Amazônia Paraense, a Educação Especial no campo tem uma grande relevância, principalmente por estar em uma região de perfil agrário, o município de Conceição do Araguaia localizado no sul do Pará, figura uma das cidades que possuem o maior número de assentamentos da reforma agrária no Brasil. São 37 (trinta e sete) projetos de assentamentos da reforma agrária, com 4.270 (quatro mil, duzentas e setenta) famílias assentadas. No que se refere a Educação do Campo, cerca de 38% do total de estudantes matriculados na rede municipal estão inseridos nas escolas do Campo. São 08 (oito) escolas do Campo vinculados ao Sistema Municipal de Ensino. No ano 2016, foram cadastrados 71 (setenta e um) estudantes público-alvo da Educação Especial no Censo Escolar no município lócus do estudo. Apesar dos dados oficiais apontarem a existência desta população, é escassa a produção científica que aborda essa relação, resultando num silêncio histórico entre essas duas modalidades. Os microdados do Censo Escolar nos ajudam analisar indicadores oficiais da Educação Básica acerca das matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial que estudam nas regiões urbanas e rurais de Conceição do Araguaia-PA. Com a utilização do software SPSS (*Statistics Syntax Editor*), extraímos os dados estatísticos-educacionais que são divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Os resultados deste estudo, que foi realizado em uma Escola de Ensino Fundamental da rede pública inserida na maior área de assentamento do município de Conceição do Araguaia-PA, teve como sujeitos: um (1) membro da equipe gestora da escola lócus do estudo, um (1) professor atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um (1) professor de cada área do conhecimento, a seguir: Códigos e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza; necessariamente atuantes em turmas em que estudantes, público-alvo da Educação Especial estejam incluídos. Sobre a fundamentação teórico-metodológico, a mesma se estrutura com base na Teoria Crítica da Sociedade. Nesse sentido recorreremos ao pensamento de Theodor Adorno, que se constitui no próprio método da pesquisa, ou seja, os dados levantados dos indicadores oficiais foram analisados e discutidos considerando o pensamento do filósofo citado. Nossos resultados apontaram que a Educação Especial em assentamentos do município de Conceição do Araguaia-PA se realiza em condições precárias e, por conseguinte há uma invisibilidade deste público, considerando que nenhuma das escolas do campo até 2016 oferecia o Atendimento Educacional Especializado para o público alvo da Educação Especial. Espera-se que este estudo possa fomentar o debate da construção de Políticas públicas que considerem o direito das pessoas com deficiência, e subsidiem propostas para a produção do conhecimento da região sul da Amazônia Paraense sobre a realidade das condições de vida dos estudantes com deficiência que vivem e estudam no campo.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação do Campo; Censo Escolar; Políticas Educacionais

ABSTRACT

SILVA, Leandro Ferreira da. **Inclusive Education Public Policies: Interfaces of Special Education in Field Education in the municipality of Conceição do Araguaia**. 2017. 120p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

Based on the enrollment data of the School Census, this research aims to characterize the implementation of Public Policies of Special Education in the scope of Inclusive Education, regarding the conditions of schooling of students targeted by Special Education who live in settlement projects of agrarian reform located in the region of Conceição do Araguaia / PA. We find in the legal provisions the relation of Special Education in the Field Education that favor this interface and allow us to dialogue with these two modalities. In a context of the Paraense Amazon, Special Education in the Field has a great relevance, mainly for being in a region of agrarian profile, the municipality of Conceição do Araguaia located in the south of Pará, it is one of the cities that have the largest number of settlements of agrarian reform in Brazil. There are 37 (thirty-seven) agrarian reform settlement projects, with 4,270 (four thousand, two hundred and seventy) settled families. As far as Field Education is concerned, about 38% of the total number of students enrolled in the municipal network are included in the Campo schools. There are eight (8) Campo schools linked to the Municipal Education System. In the year 2016, 71 (seventy-one) students were registered as Special Education target in the School Census in the municipality of the study. Although official data point to the existence of this population, the scientific production that addresses this relationship is scarce, resulting in a historical silence between these two modalities. The microdata of the School Census help us to analyze official indicators of Basic Education about the enrollments of the special education target students who study in the urban and rural regions of Conceição do Araguaia-PA. With the use of SPSS (Statistics Syntax Editor) software, we extract statistical-educational data that are published by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). The results of this study, which was carried out at a Public School Elementary School located in the largest settlement area of the municipality of Conceição do Araguaia-PA, had as subjects: one (1) member of the management team of the study's locus school, One (1) teacher working in the Specialized Educational Service (AEE) and one (1) teacher from each area of knowledge, as follows: Codes and Languages; Human and Social Sciences; Exact Sciences and Nature; Necessarily acting in classes in which students, target audience of Special Education are included. On the theoretical-methodological basis, it is structured based on the Critical Theory of Society. In this sense we refer to Theodor Adorno's thought, which is the very method of research, that is, the data collected from the official indicators were analyzed and discussed considering the philosopher's thinking. Our results pointed out that Special Education in settlements in the municipality of Conceição do Araguaia-PA is carried out in precarious conditions and therefore there is an invisibility of this public, considering that none of the rural schools offers specialized educational services for the target audience of Special Education. It is hoped that this study may foster the debate on the construction of Public Policies that consider the right of people with disabilities, and therefore subsidize proposals for the production of knowledge of the southern region of the Amazon Paraense on the reality of the living conditions of students with disabilities. Disabilities who live and study in the field.

Key Words: Special Education; Field Education; School Census; Educational Policies

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil
- ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Brasil
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ASG's - Auxiliar de Serviços Gerais
- CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEB - Comunidades Eclesiais de Base
- CEFET - Centro Federal Tecnológico
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CERIS - Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais
- CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
- CIMI - Conselho Indigenista Missionário
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- COMEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT - Comissão Pastoral da Terra
- DA - Deficiência Auditiva
- DF - Deficiência Física
- DI - Deficiência Intelectual
- DV - Deficiência Visual
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
- FETAGRI - Federação do Trabalhadores da Agricultura

FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIC - Formação Inicial e Continuada
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
FPEC - Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP - Instituto de Desenvolvimento Social do Pará
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INCRA - Instituto de Colonização de Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB - Movimento de Educação de Base
MinC - Ministério da Cultura
DV - Ministério do Meio Ambiente
MMA - Estatuto da Criança e do Adolescente
MMC - Movimento de Mulheres Camponesas
MOC - Movimento de Organização Comunitária
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

- PA - Projeto de Assentamento
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDA - Plano de Desenvolvimento do Assentamento
- PJR - Pastoral da Juventude Rural
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PROCAMPO - Programa de Apoio a Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo
- PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PRONERA - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
- PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
- RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
- SEAP-PR - Secretaria de Estado de Administração e da Previdência do Estado do Paraná
- SEMED - Secretaria Municipal de Educação
- SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa
- SESP - Secretaria de Educação Especial
- SINASEFE - Sindicato Nacional dos Trabalhadores Federais de Educação
- SPSS - *Statistics Syntax Editor*
- SRM's - Salas de Recursos Multifuncionais
- STR - Sindicatos de Trabalhadores Rurais
- SUDAM - Superintendência e Desenvolvimento da Amazônia
- UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
- UEL - Universidade Estadual de Londrina
- UEPA - Universidade do Estado do Pará
- UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFBA - Universidade Federal da Bahia
- UFES - Universidade Federal do Espírito Santos
- UFGD - Universidade Federal de Grande Dourados
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRA - Universidade Federal da Amazônia

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Padre dominicano Frei Gil de Vila Nova.....	57
Figura 2 – Catequização dos índios Kaiapós pelos missionários católicos dominicanos	58
Figura 3 - Imagem aérea do Instituto Federal do Pará, <i>Campus</i> Conceição do Araguaia.....	61
Figura 4 – Antiga sede da Fazenda Bradesco.....	65
Figura 5 – Mobilização dos movimentos sociais em busca da desapropriação da Fazenda Bradesco	66
Figura 6 – Acampamento em frente à Fazenda Bradesco em 1997	67
Figura 7 – Salas de aulas improvisadas no acampamento em frente à Fazenda Bradesco em 1997	68
Figura 8 – Momento religioso no acampamento em frente à Fazenda Bradesco em 1997.....	68
Figura 09 – Avenida Principal do PA Padre Josimo Tavares	72
Figura 10 – Posto de Saúde da Família do PA Padre Josimo Tavares.....	72
Figura 11 – Destacamento da Polícia Militar no PA Padre Josimo Tavares.....	73
Figura 12 – Fachada da Escola Vinte de abril em 2011	75
Figura 13 – Fachada da Escola Vinte de abril em 2013	75
Figura 14 - Fachada da Escola em 2016.....	76
Figura 15 – Ambiente de Convivência da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril, 2016	76
Figura 16 – Início da Pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril, março de 2016	80
Figura 17 – Atendimento de uma estudante no espaço do AEE	83
Figura 18 – Gravuras na parede da sala do AEE.....	84
Figura 19 – Atividades xerocopiadas utilizadas na sala do AEE	84
Figura 20 – Números e alfabetos feitos de material E.V.A na parede da sala do AEE.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola. . 13
- Gráfico 2** - Número de famílias assentadas por governo no Brasil, no período pós-ditadura civil-militar no Brasil. 38
- Gráfico 3** - Caracterização dos tipos de deficiências dos estudantes público-alvo da Educação Especial da Escola Municipal Vinte de Abril..... 86

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do município de Conceição do Araguaia-PA.....	56
Mapa 2 – Município de Conceição do Araguaia/PA, em destaque (laranja) o PA Padre Josimo Tavares.....	70
Mapa 3 – Projeto de Assentamento Padre Josimo Tavares	71
Mapa 4 – Localização geográfica do PA Padre Josimo Tavares.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Teses e Dissertações na Interface Educação Especial – Educação do Campo.....	10
Quadro 2 – Dispositivos Legais de Sistematização Histórico Política da Educação Especial no Brasil.....	27
Quadro 3 – Projetos de assentamentos e famílias assentadas no Sul do Pará - 2016	41
Quadro 4 – Projetos de Assentamentos e famílias assentadas no município de Conceição do Araguaia-PA - 2016.....	62
Quadro 5 – Distribuição dos estudantes público alvo da Educação Especial, por tipo de deficiência nas Escolas do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA - 2015.	63
Quadro 6 – Distribuição dos estudantes público alvo da Educação Especial, por tipo de deficiência nas Escolas do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA/ 2016.	64
Quadro 7 - Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por tipo de necessidades específicas das classes inclusivas da Escola Municipal Vinte de Abril.....	87
Quadro 8 - Caracterização dos professores entrevistados que atuam em classes inclusivas na Escola Municipal Vinte de Abril	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil – 2007 – 2016	7
Tabela 2 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Brasil – 2015 -2016.....	11
Tabela 3 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Pará -2015-2016	12
Tabela 4 – Matrículas da Educação Especial por etapa de ensino do Município de Conceição do Araguaia-PA, 2014-2016.....	14

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO	5
1 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	16
1.1 Marcos Históricos da Educação Especial: Sobre Exclusão, Segregação e Assistencialismo.....	17
1.2 Um Novo Tempo para a Educação Especial: Perspectivas Democráticas com a Educação Inclusiva.....	24
2 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	33
2.1 Marcos pela Luta na Terra no Brasil: Um Breve Histórico	34
2.2 A Luta pela Terra na Amazônia Paraense.....	38
2.3 A Luta Campesina por Uma Educação do Campo.....	42
2.4 A Luta pela Educação do Campo na Amazônia Paraense	50
3 SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA.....	53
3.1 Objetivos	55
3.2 Questões de Estudo	55
3.3 Caracterização Sócio Geográfica do Lócus do Estudo: Conceição do Araguaia-PA .	56
3.4 Contexto Sócio Territorial do <i>Lócus</i> do Estudo: Histórico do Pa Padre Josimo Tavares	64
3.4.1 Caracterização do PA Padre Josimo Tavares	69
3.5 <i>Lócus</i> do Estudo: A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril - Caracterização e Organização Pedagógica	74
3.6 Sujeitos do Estudo.....	76
3.7 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa.....	77
3.8 Procedimentos Éticos	78
4 AS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA MUNICIPAL VINTE DE ABRIL NA INTERFACE: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	79
4.1 Caracterização Dos Alunos Público Alvo Da Educação Especial	85
4.2 Caracterização dos Professores: Formação Acadêmica e Atuação Profissional.....	89
4.3 Desafios da Escola Frente à Proposta da Inclusão	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
6 REFERÊNCIAS	102
7 APÊNDICE	112
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos participantes da pesquisa	113
Apêndice II – Questionário das Escolas Municipais do Campo	115
Apêndice III – Sujeitos Participantes do Estudo.....	119

“Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi à barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas, não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”.
Theodor Adorno

“O amor é a capacidade de perceber o semelhante no dessemelhante”.
Theodor Adorno

APRESENTAÇÃO

O ser humano está em constante evolução e a educação é uma das chaves evolutivas da nossa espécie. Sem conhecimento não há evolução, por isso a importância de compreender a diferença e de se valorizar a pluralidade humana. Ao longo do processo evolutivo as relações sociais de poder existentes nas sociedades revelam a divisão de classes, com a criação de “muros” ou barreiras para separar/segregar, o que reafirma o pensamento de Theodor Adorno ao considerar que “objetivo de toda educação, é que *Auschwitz* não se repita”.

Neste sentido, ainda visualizamos em pleno século XXI contradições sociais de marginalização, exclusão e opressão daqueles que não se “encaixam” num padrão imposto pelo processo industrial capitalista. O ser humano oprimido, fenômeno que Paulo Freire aprofundou suas reflexões, é “projetado” para fora do sistema em função da barbárie reproduzida ao longo da história da humanidade. Esse ser marginalizado tem vários “rostos”: é o negro, o índio, o favelado, a mulher, os sem-terra, o “deficiente” ou qualquer indivíduo que apresente características que os subalternizem.

O que me move ao realizar esta pesquisa é pensar a escola que reconhece a existência da pluralidade humana, que se materializa numa educação voltada para todos, sem discriminação de cor, raça ou qualquer especificidade ou diferença. Sonho num dia em que as escolas não serão mais denominadas especiais, indígenas, para negros, para quilombolas, para caiçaras, ou seja, qualquer característica que nos diferencia, mas uma escola para humanos. Acredito que nesse momento estaremos num caminho, que penso ser a afirmação da educação inclusiva.

A experiência com as diferenças vem desde a minha infância, quando me lembro que na rua que residia tinha um vizinho com deficiência visual. Mesmo criança dedicava uma parte do meu tempo para conversar com ele, tentando entender como era a trajetória de uma pessoa que enxergava com os “olhos da alma”. Esse convívio me propiciou leituras e escritas nos encontros com ele.

Tal experiência me possibilitou compreender que a deficiência visual que o acometia era uma especificidade que ele possuía, mas que não o tornara incapaz, inútil ou inválido. Muito desses encontros com ele me sentia inquieto, pois queria ajudá-lo. Entretanto, não sabia como auxiliá-lo, pois, até então nunca tinha tido contato com o *Braille*, uma ferramenta de comunicação para cegos.

Penso que nada mais humanizador do que estar entre humanos, pessoas com deficiência nos humanizam, porque nos revelam o tempo inteiro o quão sensível é a nossa condição. O limiar entre a deficiência e a existência da não deficiência é muito tênue, e a qualquer momento podemos apresentar uma deficiência. Nossa condição humana é muito frágil, e realizar essa ideia é o primeiro passo para nos humanizarmos.

Ao escolher o curso de licenciatura na graduação, trago à memória essas minhas inquietações que tinha com meu vizinho com deficiência visual. Enquanto, profissional da educação, como lidaria com a diversidade e as especificidades dos meus alunos? A opção pela biologia, que a ciência que estuda a vida, me fez pensar que acima de estudá-la e compreendê-la, precisava amar e respeitar a vida em todas as suas formas e diferenças.

Com o objetivo de obter ferramentas que auxiliariam minha trajetória profissional, tive o contato na minha graduação com a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Naquele momento me identifiquei profundamente ao descobrir que pelas mãos também podíamos nos comunicar. Nesta ocasião tomei a decisão de aprender essa língua gestual. O professor da disciplina de LIBRAS me incentivou e estimulou a aprofundar meus conhecimentos nessa área. A LIBRAS também me possibilitou ter contato com a comunidade surda e essa relação me possibilitou entender um pouco do universo e da cultura surda.

No meu primeiro momento em sala de aula como professor numa escola da Rede Estadual do Tocantins, dentre tantos estudantes, cada um com a sua particularidade e especificidade, havia um aluno surdo que se chamava Felipe¹. Como me senti feliz e útil naquela ocasião. Ter contato com um aluno fluente em LIBRAS me fazia pensar que além de ensiná-lo, aprenderia muito mais com ele.

Felipe era um aluno esperto e inteligente, mesmo não sendo compreendido, e isso se dava pela barreira de comunicação que o surdo enfrenta na sociedade. Era um ser humano que queria mostrar para todos que estivessem a sua volta que a surdez não o incapacitava de ter uma vida normal. Naquele momento pude perceber a sua determinação em provar que a escola deveria o acolher em sua diferença e com sua língua.

Acredito que só o convívio com as pessoas com deficiência permitirá entendê-los em suas demandas, e em suas necessidades, e elas também terão a oportunidade de nos entender nas nossas demandas e necessidades. Todos nós temos demandas diferentes, simplesmente porque somos pessoas diferentes!

Ao ser convidado pelo diretor da escola para ser coordenador adjunto do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC²), aceitei o desafio de ofertar mais de 30 cursos na zona urbana e zona rural, e liderar uma equipe de mais de 70 profissionais. Pensei: Sendo coordenador deste programa de inclusão social, como inserir as pessoas com necessidades específicas?

Na ocasião do período de pactuação dos cursos do PRONATEC, ao analisar o guia de cursos FIC – Formação Inicial e Continuada, encontrei na seção eixo tecnológico: “Desenvolvimento Educacional e Social” o curso destinado às especificidades dos surdos. E levamos essa proposta à comunidade surda de Araguaína/TO e também a profissionais que trabalhavam com educação de surdos, porque até então tínhamos poucos profissionais habilitados. Naquele momento começamos a trabalhar o plano de curso e a seleção de profissionais para trabalhar com o público surdo.

Este curso se constituiu numa iniciativa de proporcionar aos surdos o acesso à construção de conhecimento, em língua de sinais, promovendo uma aproximação entre a

¹ Neste estudo todos os sujeitos são identificados por pseudônimos.

² Instituído por meio da Lei nº 12.513, em 26 de dezembro de 2011. Este programa é um conjunto de ações que visam ampliar a oferta de vagas na Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. Teve como meta qualificar oito milhões de brasileiros até 2014, criação de mais de 200 novas escolas técnicas federais, intensificando a expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

comunidade estudantil daquela escola e a comunidade surda de Araguaína/TO e região, além de propiciar visibilidade à língua brasileira de sinais e o sujeito surdo.

Essa iniciativa foi uma ação afirmativa no processo de inclusão dessa comunidade minoritária, no sentido de que as práticas de ensino e aprendizagem contemplassem a perspectiva surda e suas especificidades linguístico-culturais. Conseguimos naquele momento inserir a comunidade surda e trabalhar a inclusão com meus colegas educadores.

Ao término do curso, escrevi um relato que se transformou num artigo intitulado: Avaliação do desenvolvimento do curso FIC – Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Surdos no PRONATEC: A relação da Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Inclusiva para Surdos. Artigo este que foi aceito para apresentação oral no III Fórum de Educação Inclusiva no Instituto Federal de Brasília (IFB).

Ainda nessa perspectiva da minha trajetória profissional, em 2014 fui aprovado em outro concurso público da Rede Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, *Campus* Conceição do Araguaia, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Ao estar nesse novo ambiente profissional procurei conhecer a realidade e contexto regional da cidade de Conceição do Araguaia-PA, município *lócus* deste estudo.

No IFPA trabalho no setor da Coordenação Geral e Ensino, dando suporte à Direção de Ensino, coordenando e supervisionando as atividades de ensino e aprendizagem. Nesta coordenação, dentre tantas atribuições, destacamos: o acompanhamento de evasão de estudantes; reuniões mensais com os representantes de turma para recebimento de demandas e resolução de conflitos em sala de aula; acompanhamento das atividades pedagógicas, na construção e desenvolvimento e culminância de projetos. Atualmente estou como Presidente da Comissão da Assistência Estudantil que acompanha, fiscaliza e delibera sobre os recursos que são destinados aos estudantes que estão em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Considerando a organização administrativo-pedagógica do *Campus*, temos o Conselho Diretor³, onde atuo como secretário.

Nestes trinta e seis meses nesta instituição tenho observado poucas ações e projetos voltados para as pessoas com deficiência. Atualmente ativamos o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no *Campus* Conceição do Araguaia. Atualmente temos três estudantes com deficiência (um deficiente visual e duas surdas), nesse sentido buscamos reestruturar o NAPNE e trabalhar na implementação de ações inclusivas que contribuam para o acolhimento do público-alvo da Educação Especial no *Campus*.

Como parte das ações sob minha responsabilidade funcional, no que se refere a construção de uma instituição mais inclusiva, procurei identificar e conhecer a comunidade surda do município de Conceição do Araguaia-PA. Quem eram estes sujeitos? Como viviam? Conheciam e tinham acesso a Libras?

Tendo como base esse diagnóstico, elaboramos um projeto de extensão com encontros semanais com a comunidade surda do município com a finalidade de aprender e divulgarmos a LIBRAS a comunidade acadêmica e estudantil do IFPA – *Campus* Conceição do Araguaia. Com o objetivo da ativação e reestruturação do NAPNE, realizamos vários momentos de debate com palestras, entre eles o I Seminário de Educação Especial, onde debatemos sobre: “*A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas*”.

Pesquisando sobre o contexto regional e geográfico do município de Conceição do Araguaia-PA, descobri que a cidade tem uma das maiores áreas de assentamento de reforma agrária do país, e que existem inúmeros surdos vivendo/residindo no campo. Veio-me a

³ Órgão deliberativo superior com caráter normativo e consultivo para assuntos de política acadêmica e administrativa do *Campus* Conceição do Araguaia do IFPA.

inquietação, e pensei: Como vivem os estudantes com deficiência nas escolas do Campo? Será que existe a interface da Educação Especial na Educação do Campo?

Diante desse contexto, buscando respostas para as minhas perguntas, analisei os microdados do Censo da Educação Básica do município de Conceição do Araguaia-PA, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no período entre 2007 a 2015, e detectei que no último ano mais de 20% dos estudantes público-alvo da Educação Especial estudavam nas escolas do campo.

Nessa perspectiva, recorreremos ao aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, com destaque especial ao pensamento de filósofo alemão Theodor Adorno. Nossas reflexões também consideram as contribuições de outros estudiosos/pesquisadores como Valdelúcia Alves da Costa, Allan Rocha Damasceno e Kátia Regina Moreno Caiado. Ancorados nesses referenciais, apresento algumas contribuições ao debate neste estudo.

Tendo como premissa básica conceitos-chaves como a educação para democratização; educação para emancipação; educação política; educação e preconceito; educação para a sensibilização; teoria e práxis, busco compreender as interfaces da Educação Especial na Educação do Campo.

Posto isto, este estudo está organizado em quatro capítulos, sendo que inicialmente dedica-se a formulação da situação-problema a apresentação dos desafios da Educação Especial no campo. Com base em dados do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil, no Pará e em Conceição do Araguaia, relacionamos dispositivos legais e suas perspectivas de ação política na tessitura da Educação Especial com a Educação do Campo.

No primeiro capítulo, procura-se refletir sobre a trajetória das Políticas públicas de Inclusão Escolar. O texto faz uma abordagem histórico-crítica, enfocando as principais fases da história da Educação Especial no Brasil. Desse modo, procuramos refletir sobre os principais acontecimentos da educação voltadas para pessoas com deficiência, desde o Brasil Colônia, Império, República até os dias de hoje.

Já no segundo capítulo serão abordados alguns marcos históricos e políticos na luta pela terra, pela vida e pela Educação do Campo no Brasil e na Amazônia Paraense. Nessa direção, serão analisados o histórico dos movimentos sociais camponeses na luta por uma Educação do Campo. Apresentamos essa modalidade de ensino no contexto dos dispositivos legais e discutimos as Políticas públicas voltadas para a Educação do Campo.

No terceiro capítulo apresentam-se os fundamentos teóricos que embasam este estudo, com base no aporte teórico da escola de Frankfurt, discutimos teoria e práxis, ressaltando o referencial teórico-metodológico da pesquisa que tem como método de investigação e análise a Teoria Crítica da Sociedade, bem como os objetivos e as questões de estudo, caracterizando o *locus* da pesquisa, onde apresentamos o município onde se realiza este estudo, o projeto de assentamento e a escola selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa. Seguidamente são apresentados os sujeitos, procedimentos e instrumentos para coleta de dados.

No quarto capítulo, caracterizamos como ocorre a interface da Educação Especial na Educação do Campo nas atividades pedagógico-administrativa de uma escola municipal localizada em um projeto de assentamento da reforma agrária. Para tanto, apresentando análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores acerca dos aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros, e seus desdobramentos nas concepções da equipe gestora, identificamos, ainda, os desafios encontrados pela escola frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Por fim, apresentamos as considerações finais dessa pesquisa onde destacam-se os elementos que dialogam com as nossas questões de estudo, enfatizando a interface entre duas modalidades de ensino: a Educação Especial e a Educação do Campo.

“Resistimos à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluimos por motivos, muitas vezes banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais e padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida.”

Maria Teresa EglerMantoan

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO

Quando pensamos sobre “Inclusão” vem a nossa mente um turbilhão de conceitos e aspectos relacionados a essa temática. Ouvimos frequentemente sobre: Inclusão Escolar, Inclusão Social, Inclusão Digital, entre outros. Na prática, quando nos referimos a “Inclusão” temos a ideia de inserção, de algo/alguém que está fora e foi incluído aos demais.

Quando dialogamos sobre Educação Inclusiva, não estamos falando apenas da pessoa com deficiência (física, intelectual, visual, auditivo e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, segundo o que a legislação brasileira preconiza, como sendo o público-alvo da Educação Especial. Educação Inclusiva envolve todos aqueles que estão fora da escola, que historicamente foram excluídos desse processo. Referimo-nos aos povos tradicionais como os indígenas, movimento negro, os sem-terra, as pessoas com deficiência, entre outros.

Nesta dissertação vamos discorrer sobre a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com ênfase na interface da Educação Especial com a Educação do Campo. Antes, porém, queremos ressaltar que neste estudo adotaremos Educação Especial e Educação do Campo (com iniciais maiúsculo) para dar ênfase/destaque nessas duas modalidades da Educação Inclusiva.

Presenciamos nos últimos anos Políticas públicas inclusivas que culminaram com o aumento do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, em todas as etapas da educação, da Educação Infantil ao Ensino Superior. A inclusão das pessoas com deficiência é hoje um tema debatido em todo mundo, e no Brasil essa discussão tem se ampliado consideravelmente. Para Silva (2008, p. 91):

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

No entanto, esta mesma sociedade que historicamente excluiu os “diferentes”, contraditoriamente materializa na contemporaneidade resistências em prol da equidade de oportunidades para os que foram segregados. A Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990); e a Declaração de Salamanca (1994), são exemplos de esforços coletivos no que se refere à instauração/materialização do direito à educação para todos no mundo inteiro. E o conceito de escola inclusiva ganha uma nova dimensão, na medida em que ela acolhe e oferece a oportunidade de aprendizagem para todos.

[...] inclusão escolar de educandos com necessidades especiais é um fenômeno que ganha força nos dias atuais. Apesar de já ser uma realidade em alguns países e expressar um processo de desenvolvimento educacional, ainda enfrenta muitas barreiras em nosso país, principalmente em decorrência da desinformação e do preconceito. Tais barreiras serão vencidas com persistência e participação de toda a sociedade. (MARTINS, 2001, p. 28).

Considerando essa perspectiva, no Brasil evidenciam-se inúmeras leis, decretos, portarias, programas, ou seja, inúmeros documentos oficiais, que constituem o arcabouço legal das Políticas inclusivas para pessoas com deficiência, como por exemplo: Constituição Federal de 1988; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – MEC/1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96; Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que foi estabelecida pelo Decreto nº 3.298 de 1999; Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, garantindo educação bilíngue aos surdos. Além do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC, 2003); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) e mais recente o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº13.146, de 06 de julho de 2015.

Segundo a última pesquisa levantada pelo Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Brasil há 190.755.799 brasileiros. Ao se referir as pessoas com deficiência, 14,5% da população brasileira revela ter alguma especificidade seja de natureza visual, auditiva, motora, mental/intelectual ou mobilidade reduzida, ou seja, aproximadamente 24,6 milhões de pessoas. (BRASIL, IBGE, 2010)

Dentro desse contexto, está a escola, um dos espaços mais importantes para a formação e conscientização do potencial das pessoas com necessidades específicas. As pesquisas em Educação Especial vêm revelando que não é a escola que está inapta para receber uma pessoa que tem diferença significativa. O que acontece é que a escola brasileira como um todo, vem se revelando inapta para atender às demandas dos alunos, mesmo aqueles que não têm deficiência, de uma maneira geral, mas também aqueles que têm potenciais distintos, tais demandas são invisibilizadas. As escolas trabalham na perspectiva da homogeneidade, todo mundo aprende do mesmo jeito, ao mesmo tempo, da mesma maneira e da mesma forma. Quem tem uma diferença significativa, independente dessas diferenças estar presente ou não num cenário da pessoa com deficiência, é alijado, é marginalizado. Diante dos desafios levantados, segundo Stainback e Stainback (1999, p.13)

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos em classes regulares, onde todos têm oportunidades educacionais adequadas, possuem desafios a vencer de maneira coerente com as suas condições, onde recebem apoio juntamente com seus professores, são aceitos e ajudados pelos demais membros da escola.

Portanto, a construção de uma escola inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças e o respeito à diversidade/pluralidade dos seus estudantes, que ofereça muito além do acesso, mas a permanência e o sucesso, onde todos(as) tenham oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Carneiro (2008, p.26):

A implementação das políticas públicas com vistas a uma educação inclusiva requer a sensibilização e a conscientização da sociedade e da própria comunidade escolar frente à diversidade humana; o desenvolvimento de parcerias entre escola comum e instituições especializadas.

Nas últimas décadas, presenciamos um aumento de inúmeros dispositivos legais com vistas ao fortalecimento e efetivação das Políticas Públicas na orientação inclusiva da Educação Especial. Isso se revela na evolução do aumento de matrícula. Segundo dados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP), no tocante a matrícula da Educação Especial, desde 1998, observa-se um crescimento de matrículas de estudantes com deficiência. Nos anos de 2002 a 2005 presencia-se um crescimento de 42%, nos anos seguintes, por exemplo, de 2009 a 2010, houve um aumento de 10%. O impacto no crescimento dessas matrículas, se revela nos dados dos três últimos Censo Escolar (2013,2014 e 2015), conforme o quadro a seguir:

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil – 2007 – 2016

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Ed. Profis-sional	Total	Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Ed. Profis-sional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.603	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	820.433	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
2014	771.601	126.914	13.878	111.845	1.191	-	-	644.687	47.496	540.628	56.563	-	-
2015	-	-	-	-	-	-	-	745.363	44.972	581.223	59.241	59.927	-
2016	-	-	-	-	-	-	-	784.308	50.910	607.044	68.058	58.296	-

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2007-2016

O fortalecimento dessas Políticas se deve ao fato do aprimoramento das ideias e da construção de uma orientação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008, p.10) afirma:

A Educação Especial é uma modalidade da educação, que deve perpassar todos os seus níveis de ensino, ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e destina-se às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial vem ocorrendo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ou seja, é real e crescente a presença destes alunos em escolas regulares.

Nesse contexto, infere-se sobre o desafio de incluir estes alunos com todas as suas especificidades e limitações, com destaque as barreiras urbanísticas, arquitetônica, atitudinais ou de comunicação. Interessante que ao analisar os microdados do Censo da Educação Básica, observamos a existência dos estudantes que residem e estudam no campo. Inferimos a seguinte pergunta: O que apontam as pesquisas em relação a(s) interface(s) entre a Educação Especial e a Educação do Campo?

A Educação do Campo destina-se à população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombos, caçaras, indígenas e outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em

todo o nível da Educação Básica. Assim como, estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país (BRASIL, 1996; 2008b, p.1-3)

A Educação do Campo vem reivindicando nas últimas décadas, através dos movimentos sociais e das amplas discussões no âmbito educacional, uma educação específica para as populações do campo, que de acordo com a o art. 28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2001a), promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural (CALDART, 2010).

A Educação do Campo está comprometida politicamente com as populações do campo, buscando construir uma ponte entre o homem e o meio ambiente em que ele está inserido, respeitando a diversidade de vida em todas as suas formas.

São escassas as pesquisas de Educação Inclusiva voltadas para a população do campo, que carece de uma educação que leve em conta as especificidades históricas, políticas, culturais, além de seus interesses e desenvolvimento econômico e sociocultural, oportunizando uma vida digna, garantindo o direito de permanecerem no campo se assim desejarem. A compreensão do campo (sua história, valores, cultura, saberes, sujeitos e processos específicos de produção e manutenção da vida) precisa ser assumida pela escola como fonte de estudo e conhecimento. Levantamentos do último Censo Demográfico de 2010 (IBGE), aponta que 15,63% da população brasileira vivem no campo.

A partir dos últimos levantamentos de censo demográfico, sabe-se que a maioria de pessoas com deficiência no país ainda vive sem acesso à educação, sendo que com a precárias condições de vida no campo esse acesso é ainda menor. (CAIADO; MELETTI, 2011, p.96)

Nessa perspectiva, a problemática desta pesquisa relaciona-se sobre a Educação Inclusiva, em particular sobre dois temas: A Educação Especial e a Educação do Campo, que desvelam suas particularidades, mas suas interfaces apresentam relevância ao se constatar que essas modalidades tiveram escassa atenção do poder público, reveladas pelo histórico descaso de ausência/incipiência de Políticas públicas para as populações do campo e às pessoas com deficiência.

[...] a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de Políticas Públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social (CAIADO; MELETTI, 2011, p.102)

Em estudos realizados por Caiado e Meletti (2011), revelam que a relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo ainda precisa/necessita ser aprofundada, considerando um silêncio histórico de produção científica nos grupos de pesquisas relacionadas a essa temática. Segundo as autoras, trabalhar a interface entre essas duas grandes áreas é um desafio, levando-se em conta que recentemente a Educação Especial e a Educação do Campo foram consideradas como um direito social.

Os dispositivos legais da relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo se encontram em vários documentos, tais como:

- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), estabelecem que:

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

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

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

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que:

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

- Documento da Conferência Nacional de Educação⁴ (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças e adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Quando se refere à Educação do Campo e à educação indígena há metas como:

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

Dessa maneira, ao observar o diálogo entre a interface da Educação Especial e Educação do Campo e os dispositivos legais nos permitem evidenciar que são modalidades da inclusão que estão em construção em aspectos científicos e legislativo. Nozu (2017) na sua tese de doutorado que investigou a interface da Educação Especial e Educação do Campo em um município do Mato Grosso do Sul, considera que ambas as modalidades ocuparam/ocupam um lugar periférico e marginal no cenário educacional brasileiro, pois a Educação Especial constitui-se como um “apêndice indesejável” na educação comum (MAZZOTA,2005), e a Educação do Campo é considerada como um “resíduo” do sistema educacional urbano (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011)

⁴ Evento que discutiu Políticas para o Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorará no período entre 2014 a 2020, que foi sancionado pela Presidente Dilma dia 25 de junho de 2014.

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

Nesse sentido na busca pelo aprofundamento teórico sobre os conhecimentos pesquisados e discutidos acerca da interface da Educação Especial e a Educação do Campo, empreendemos uma busca no Banco de Teses da Capes, e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em sites de Programas de Pós Graduação buscando em produções acadêmicas (teses e dissertações) essa temática, definindo como critérios as seguintes palavras chaves: Educação Especial no Campo; Interface da Educação Especial e a Educação do Campo; Atendimento Educacional Especializado nas Escolas do Campo; Inclusão Escolar no Campo; Educação Inclusiva Rural; Educação Especial e o público alvo da Educação do Campo.

Diante dessa busca de teses e dissertações elaboramos um quadro que nos apresentam a relação dessas duas modalidades da Educação Inclusiva.

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

Autor	Natureza/Título	Instituição	Ano de defesa
NOZU	Tese: Educação Especial e Educação do Campo: Entre porteiras marginais e fronteiras culturais	UFGD	2017
MANTOVANI	Tese: A Educação da pessoa com deficiência nas comunidades remanescente de quilombos do Estado de São Paulo	UFSCar	2015
FERNANDES	Tese: A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense	UFSCar	2015
GONÇALVES	Tese: Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: experiências do PRONERA	UFSCar	2015
PALMA	Dissertação: Escolas do Campo e o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional	UNESP	2016
OTTONELLI	Dissertação: Rede de Atendimentos aos Alunos Inclusos nas Escolas do Campo	URI	2014
SILVA	Dissertação: Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Escolas Indígenas	UFGD	2014
SOUSA	Dissertação: A organização do Atendimento Educacional Especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez	UFGD	2013
SOUZA	Dissertação: Educação do Campo e a Escolarização de Pessoas com Deficiência: uma análise dos indicadores sociais do Paraná	UEL	2012
MARCOCCIA	Dissertação: Escolas Públicas do Campo: indagações sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional	UTP	2011
PONZO	Dissertação: As políticas de formação do	UFES	2009

	profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal as vozes dos professores		
PERAINO	Dissertação: Adolescentes com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso	UCDB	2007
RICHE	Dissertação: Projeto Rural: análise das interações entre classe especial, classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba – São Paulo	UERJ	1994

Fonte: elaborado pelo autor (2017)

De acordo com os critérios de palavras chaves, os achados nos apresentaram quatro teses (NOZU,2017; MANTOVANI, 2015; FERNANDES, 2015; GONÇALVES, 2014), e nove dissertações (PALMA, 2016; OTTONELLI, 2014; SILVA, 2014; SOUZA, 2012; MARCOCCIA, 2011; PONZO, 2009; PERAINO, 2007; RICHE, 1994) que abordam a interface da Educação Especial e Educação do Campo.

É importante salientar que das trezes produções acadêmicas pesquisadas, somente uma tem como lócus a região Amazônica, que analisou a escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia. Numa região de perfil agrário, onde concentram uma rica diversidade de populações tradicionais, a relação Educação Especial e a Educação do Campo é pouco explorada nas produções acadêmicas. Marcoccia (2011, p.64) corrobora para isto quando afirma: “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”.

Ao analisar os indicadores educacionais da Educação Especial no ano de 2015 e 2016, por meio dos microdados do Censo da Educação Básica realizado pelo INEP, observamos que cerca de 13% dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil estudam nas escolas do Campo.

Tabela 2 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Brasil – 2015 -2016

Matrículas da Educação Especial 2015 / BRASIL						
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Total	%
Zona Urbana	40.191	496.885	57.117	53.166	647.359	86,86%
Zona Rural	4.781	84.338	2.124	6.761	98.004	13,14%
Total	44.972	581.223	59.241	59.927	745.363	100%
Matrículas da Educação Especial 2016 / BRASIL						
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Total	%
Zona Urbana	46.026	519.843	65.414	52.623	683.906	87,20%
Zona Rural	4.884	87.201	2.644	5.673	100.402	12,80%
Total	50.910	635.962	68.529	57.259	784.308	100%

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2015-2016.

O contexto da Educação Especial em escolas do campo ganha ainda maior relevância na Amazônia, pelo seu contexto regional, geográfico e político, e especialmente no estado do Pará. A Amazônia Paraense está localizada no extremo norte do país, o segundo maior estado em termo de extensão territorial do Brasil. Se caracteriza como o estado mais rico e populoso da Região Norte, com uma população estimada em 7.321.493 habitantes, onde 68% da sua população residem na zona urbana e 31,5% na área rural. Comparando com a média nacional, o estado possui um índice populacional de pessoas residindo no campo elevado, o que caracteriza como um estado com perfil agrário, onde residem diversas populações tradicionais como: indígenas, quilombolas e camponesas.

O Pará é um estado marcado por conflitos agrários, na luta pela propriedade de moradia, esta região concentra o primeiro lugar em casos de morte por disputas de terra no país.

No campo, historicamente, a distribuição desigual de terras desencadeou conflitos que envolvem a violação de direitos das populações do campo que vivem em condição de exclusão, contra qual lutam de forma organizada em movimentos sociais. (BRASIL, 2013)

Por se caracterizar como um estado de grande extensão territorial, as distâncias geográficas entre os municípios são imensas, reveladas pelas localidades de difícil acesso. Nas zonas rurais, devido à limitação geográfica, muitas escolas são instaladas com poucos alunos, tendo como grande maioria dos estudantes em regime multisseriado⁵ (PEREIRA 2005).

São precárias as condições de funcionamento das escolas do campo no Pará, pois inexistente saneamento básico, há energia em poucas comunidades, preponderando os casos com o uso de geradores a óleo ou bateria; os transportes, quando existem, estão sempre em péssimas condições, sendo agravada essa situação com estradas de difícil acesso, assim como o transporte por vias marítimas são repletos de desafios e limitações (CORREA, 2008).

Analisando os microdados do último Censo da Educação Básica do estado do Pará, realizado nos anos de 2015 e 2016, podemos observar que do total de matrículas, cerca de ¼ e/ou 25% dos estudantes público alvo da Educação Especial estudam nas escolas do campo, superando a média nacional de 13%

Tabela 3 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Pará -2015-2016

Matrículas da Educação Especial 2015 / PARÁ						
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Total	%
Zona Urbana	1.196	17.533	860	2.520	22.109	74,2%
Zona Rural	434	6.735	40	482	7.691	25,8%
Total	1.630	24.268	900	3.002	29.800	100%
Matrículas da Educação Especial 2016 / PARÁ						
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Total	%
Zona Urbana	1.344	18.920	1095	2.495	23.854	74,84%
Zona Rural	427	7.114	62	418	8.021	25,16%
Total	1.771	26.034	1.157	2.913	31.875	100%

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2015-2016.

⁵ Modalidade de ensino que reúne estudantes de várias séries na mesma sala de aula com apenas um professor,

O município de Conceição do Araguaia é a cidade lócus da pesquisa, localizada no sul paraense, distante há 1.200 km da capital do estado, Belém, situada à margem esquerda do Rio Araguaia, fazendo divisa com estado do Tocantins. Segundo dados do censo populacional (IBGE, 2010), Conceição do Araguaia-PA têm cerca de aproximadamente 45.557 habitantes, onde 32.464 residem na zona urbana, enquanto que 13.093, residem no campo, o que representa aproximadamente 1/3 dos seus habitantes.

Parte do contingente populacional da cidade reside no campo, fazendo que o município possua uma das maiores áreas de assentamento da reforma agrária no Brasil. São 37 projetos de assentamento, onde segundo dados do Instituto de Colonização de Reforma Agrária (INCRA, 2015) existem 4.270 famílias assentadas no município. São vários agricultores familiares que tem sérias dificuldades de acesso aos serviços básicos de saúde, estradas, habitação e principalmente de educação. O modelo de desenvolvimento imposto na região, não difere das zonas rurais da Amazônia, a infraestrutura construída nas áreas de assentamento não atende as necessidades dos agricultores e suas famílias. E no que se refere à educação, não é diferente. A organização de Educação do Campo está estruturada em grande parte sob a forma de sistema modular de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Conceição do Araguaia-PA contava no ano de 2015 com 5.679 estudantes matriculados, onde 2.146 estavam inseridos em escolas do campo/da zona rural, ou seja 37,78% dos estudantes da rede municipal de ensino se encontravam no campo. No ano de 2016 foram cadastrados no censo escolar 4.984 estudantes, destes, 2.200 estavam matriculados em escolas campesinas, cerca de 44,14% era público da Educação do Campo. (MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2015 e 2016). Um aumento de 6,36% de matrículas em escolas do campo quando comparado ao ano de 2015.

Os dados do censo populacional, apontam que 85,8% do percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência no Brasil frequentam a escola. No Estado do Pará, 83,5% desses estudantes matriculados na Educação Básica estavam estudando em salas comuns e, em Conceição do Araguaia-PA, possui 761 crianças e adolescentes com alguma deficiência em idade escolar, destes 77,9% frequentam a escola, que equivale a 351 alunos inclusos.

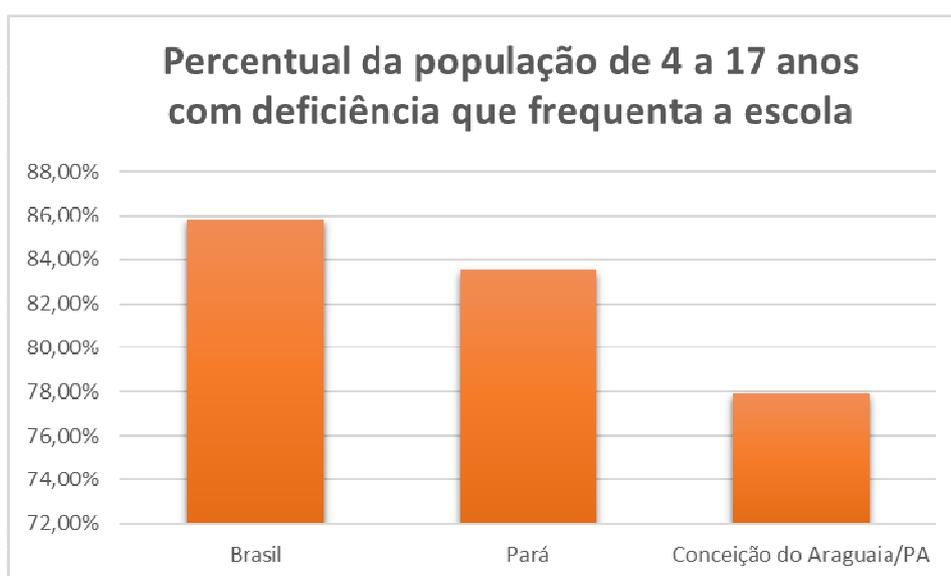


Gráfico 1 – Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.
Fonte: IBGE/Censo Populacional -2010, Org. Leandro Ferreira da Silva

A Educação Especial do município de Conceição do Araguaia-PA se organiza seguindo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ofertando o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado.

Algumas escolas da zona urbana ofertam o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais. Entretanto, até 2016, das 8 (oito) escolas localizadas na zona rural nenhuma dispunha de sala de recursos, mesmo possuindo alguns materiais para Atendimento Educacional Especializado (SEMED, 2016). O município de Conceição do Araguaia-PA, tem 37 áreas de assentamentos de reforma agrária, com 8 escolas do campo vinculadas ao sistema público municipal de ensino. Quando analisamos o Censo da Educação Básica (2014-2016) os dados dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município temos a seguinte realidade: cerca de 20% destes estão matriculados nas escolas do campo, sendo 50 alunos atendidos no ano de 2014, 42 no ano de 2015 e 71 no ano de 2016.

E sobre as matrículas da Educação Especial nas comunidades do campo na rede municipal de Conceição do Araguaia-PA, apresentamos a tabela a seguir:

Tabela 4 – Matrículas da Educação Especial por etapa de ensino do Município de Conceição do Araguaia-PA, 2014-2016

Ano	Total Geral	Zona Urbana						Zona Rural					
		Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Total	%	Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Total	%
2014	245	9	166	3	17	195	79,6	1	38	11	3	50	20,4
2015	244	15	173	0	14	202	82,8	0	41	0	1	42	17,2
2016	281	16	183	1	10	210	74,8	1	63	0	7	71	25,2

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2014-2016.

Ao analisar as produções acadêmicas e os indicadores educacionais da articulação entre Educação Especial e a Educação do Campo observa-se: a) a escassez e o silenciamento de pesquisas educacionais que relacionam a Educação Especial e a Educação do Campo na região do sul da Amazônia Paraense, mais precisamente o município de Conceição do Araguaia/PA; b) pelos indicadores do Censo Escolar que nos apresentam a existência do público alvo da Educação Especial em localidades da zona rural do município; c) pela necessidade de fomentar o debate na construção de Políticas públicas que considerem o direito da pessoa com deficiência; d) subsidiar propostas para a produção do conhecimento da região sul da Amazônia Paraense sobre a realidade das condições de vida dos estudantes com deficiência que vivem e estudam no campo.

Considerando o contexto da formulação da situação-problema apresentado, apresentamos o cenário das questões de estudo:

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

Essas perguntas nos mobilizam em nossa pesquisa com vistas a pensar uma escola do campo que acolha a todas as diferenças humanas, oportunizando que o convívio entre diferentes subjetividades humanas num mesmo espaço escolar se constitua numa fonte inesgotável de aprendizagem coletiva. Dessa forma, na perspectiva de responder a essas questões, este estudo objetiva, tendo como base a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo:

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

*“(...) é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita”
Theodor Adorno*

*“A história é émula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro”
Miguel de Cervantes*

1 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os pensamentos de Adorno e de Cervantes que abrem este capítulo nos fazem refletir que somos seres históricos, para entender o presente é preciso compreender o passado com vistas à superação no futuro. Por meio do conhecimento e da perspectiva histórica é possível a análise crítica da realidade com vistas à uma ação transformadora do pensamento e da sociedade.

Nesse sentido de visualizar as tramas histórico-políticas da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, é de fundamental importância trazer à memória a trajetória dessas pessoas percorrida até aqui. Segundo o historiador Boris Fausto (2003, p.28) “A História é vital para a formação da cidadania porque nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade”.

Os aspectos políticos, econômicos, culturais e sócio históricos devem ser explicitados para que tenhamos condições de compreender o processo de exclusão. Pensar sobre a história da Educação Especial é percorrer o caminho da “desbarbarização da educação”. Segundo Adorno (1995a) “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”, pois ao voltar-se para uma educação emancipadora poderemos avançar para construção de uma sociedade mais democrática, humana e acolhedora.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995a, p. 155).

Para Adorno, uma educação emancipadora é a que rompe a “barbárie” imposta historicamente pela humanidade, sobretudo para aqueles que não se adequam ao modo de produção vigente. Dentro desse contexto, identificamos os grupos sociais vítimas históricas da exclusão, com destaque neste estudo às pessoas com deficiências.

Na história da humanidade, durante longo período, o “deficiente” foi vítima de segregação, pois a compreensão que se tinha era que seriam incapazes. Para Costa (2002,2005), “(...) a sociedade contemporânea brasileira vive um momento cultural contrário à segregação dos indivíduos ou grupos que apresentem diferenças significativas, emergindo o

questionamento da educação inclusiva dos indivíduos com necessidades educacionais especiais”.

Nesse sentido, este capítulo propõe historicizar às Políticas de inclusão escolar, no âmbito da Educação Especial, no Brasil. De acordo com a dimensão dialética proposta por Adorno, que propõe em um dos seus estudos: O que significa elaborar o passado? (ADORNO, 1995a), a compreensão do passado nos permite refletir sobre as causas de exclusão social e educacional, ainda presentes na escola brasileira.

1.1 Marcos Históricos da Educação Especial: Sobre Exclusão, Segregação e Assistencialismo

Ao estudar o percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, observamos que recentemente tiveram seus direitos sociais reconhecidos. Essas pessoas foram consideradas pela sociedade ao longo da história como: aleijados, deficientes, inválidos, excepcionais, portadores de deficiência, improdutivos, ineficientes, idiotas, entre outros adjetivos.

Uma sociedade sustentada pela lógica neoliberal, que tende a excluir os que são considerados improdutivos, pessoas estigmatizadas socialmente, vítimas de uma herança marcada pela exclusão, filantropia, assistencialismo, que resistem historicamente na afirmação dos seus direitos sociais. Posto isto, reforça Grigsby (2004, p.2):

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

Segundo o pesquisador Emilio Figueira (2013), antes mesmo do descobrimento do Brasil, de acordo com relatos de historiadores e antropólogos, há pesquisas que registram a prática de exclusão entre os indígenas. Ao nascimento de uma criança com deformidade física, estas eram rejeitadas, acreditando-se que trariam maldição para a tribo. Ainda recém-nascidas, estas eram abandonadas nas matas, atiradas em montanhas ou sacrificadas nos rituais de purificação. Na sociedade indígena, a valorização da constituição física, ter o corpo forte e sadio, era um parâmetro de exclusão para todos aqueles que nascessem ou viessem apresentar alguma deformidade física, segundo os padrões e modelos pré-estabelecidos pela tribo.

No início da colonização, tivemos a chamada medicina jesuítica. Foram criados os primeiros hospitais denominados “Irmandade de Misericórdia” que com poucos recursos não supriam as necessidades da época. A Companhia de Jesus abriu algumas enfermarias, farmácias e hospitais que atendiam mestiços, negros e doentes necessitados. Ainda segundo Figueira (2013), não há documentos oficiais da época que comprovem o atendimento de pessoas com deficiência. Presume-se que pessoas com as mais diversas enfermidades eram atendidas. O Brasil Colônia foi acometido por grandes pestes, epidemias, doenças em geral.

Durante esse período houve a primeira iniciativa em torno da Educação Especial. Manuel de Andrade de Figueiredo (1670-1735) publicou sua principal obra intitulada: *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*. Em um período que predominava os manuais religiosos, no século XVII, Figueiredo orientava o professor a observar o ritmo de aprendizagem em função da capacidade real do aluno, ensinando-lhe devagar, pois embora os alunos possuíssem uma boa memória, faltava-lhe a habilidade de realizar operações lógicas complexas.

Por intermédio de Figueiredo, apareceram os primeiros estudos no sentido de colocar em prática a Educação Especial no período jesuítico (1549-1759) no Brasil. O registro

histórico de atuação dos jesuítas destacam os ensinamentos de Figueiredo a respeito dos recursos pedagógicos a serem utilizados às pessoas com deficiência mental, orientando: “O mestre prudente deve usar com estes de menor rigor no castigo, pois os excessos na correção podem trazer efeitos muito negativos” (1722, p.vii). De fato, o menino “aflito de não poder perceber a lição e temeroso ao mesmo do castigo que o intimida e mortifica, abraçando só o medo natural, ausenta-se e foge da escola” (1722, p.viii). A criança devia ser ensinada, respeitando a sua condição intelectual, estimulando-a não pelas punições, mas ministrando os conteúdos da lição de acordo com as habilidades da criança. Para Figueiredo, esses indivíduos iriam aperfeiçoando o seu intelecto, podendo alcançar “mais clareza de engenho”.

Para Figueira (2013), mais um exemplo assistencialista merece notoriedade: crianças indígenas, filhos das relações entre os brancos ou negros e mulheres indígenas, muitas vezes eram abandonados por suas mães, em virtude da cultura indígena da época acreditar que o parentesco verdadeiro vinha da parte masculina. Em consequência disto, muitas crianças eram abandonadas, e esses órfãos encontravam abrigos em locais denominados *Casas de Muchachos*, onde nesses lugares o objetivo era ensiná-los dentro dos preceitos da igreja.

Na história do Brasil Colonial, os primeiros hospitais brasileiros, denominados Santas Casas de Misericórdia, iniciaram seus trabalhos de caridade sob os auspícios da Igreja Católica, constituídas para dar assistência aos excluídos: órfãos, mães solteiras, velhos, pobres, doentes e deficientes.

Os novos habitantes desbravadores desta terra, no início sofriam com a quantidade de insetos como mosquitos, características de uma região tropical e de um lugar nunca desbravado. Muitas dessas doenças de natureza grave chegavam a levá-los à aquisição de severas limitações físicas ou sensoriais.

Para os historiadores, os séculos XVI e XVII foram marcados por grandes epidemias. Estas levavam a casos de deformidades congênicas ou adquiridas. Diante desse quadro, a população estava abandonada a própria sorte, ficando à mercê dos atendimentos improvisados ou de curandeiros. No século XVII, registra-se o problema de diversas paralisias, em um documento do médico português Simão Pinheiro Morão, intitulado: *Queixas repetidas em ecos dos arrecifes de Pernambuco contra os abusos médicos que nas Capitânicas se observam tanto em dados das vidas de seus habitantes*. Nesse documento, há descrições de diversos males, dentre eles a paralisia, dando a entender tratar-se das sequelas de acidente vascular ou de alguns outros males que podem levar à perda eventual da sensibilidade. De acordo com relato de Figueira, (2013, p.17)

Durante os primeiros três séculos de nossa história, as amputações de membros inferiores e superiores foram as mais sérias e mais comuns das cirurgias, situações decorrentes de acidentes, gangrena, tumores, golpes violentos, entre diversas outras causas. Essas antigas cirurgias eram eminentemente mutiladoras, dado que se cortava o membro doente ou extirpava-se o órgão afetado. Abria-se o corpo, lancetava-se tumoração. Uma vez que era perigoso intervir no corpo humano, por consequência de infecção pós-operatória, o ato cirúrgico significava a morte numa percentagem impressionante.

Nos séculos XIX e XX, houve um aumento considerável de médicos que pesquisaram, escreveram e publicaram trabalhos científicos sobre pessoas com deficiência, sobretudo as mentais, preocupados com a aprendizagem das crianças, Para Figueira (20013), o despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como uma procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves. A medicina influenciou as propostas educacionais a pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente por se tratar de uma área de conhecimento mais antiga do Brasil.

Os primeiros movimentos da Educação Especial no Brasil datam, aproximadamente, à segunda metade do século XIX à primeira do século XX, Mazzota (2011, p.28) descreve:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº.1.428, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Figueira (2013, p.23), relata que em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto-lei nº1.320, em homenagem ao ilustre professor e ex-diretor daquela instituição, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passou-se a chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), nome mantido até os dias atuais.

Historiadores da educação, relatam que o neto de D. Pedro II, filho da princesa Isabel era surdo, então o Imperador convidou o educador francês Ernest Huet, ex-aluno surdo no Instituto Bourges, de Paris, que trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. Deu-se início a Língua Brasileira de Sinais, que recebeu forte influência da Língua de Sinais Francesa. Mazzota (2011, p.29) destaca:

Foi ainda D. Pedro II que pela Lei nº.839 de 26 de setembro de 1857, portanto três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Cem anos após a sua fundação, no ano de 1957, por força do Decreto-lei nº 3.198 de 6 de julho, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), permanecendo até os dias atuais com esta denominação.

Tendo como este fato histórico do cenário político do Brasil Império, Mazzota (2011, p.29) nos revela através do livro História do ensino industrial no Brasil, do autor Celso Sucow Fonseca:

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

De acordo com Damasceno (2010), o surgimento dessas instituições especializadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), serviu também para profissionalizar os considerados “incapacitados” à época.

A criação das instituições especializadas, o IBC e o INES têm fortes indicativos que em grande parte se deu com o propósito de geração de mão de obra daqueles que até então eram considerados improdutivos, não eficientes. Daí, a concepção capitalista burguesa de deficiência, o que seria deveras interessante no cenário de profissionalização demandado à época.

De acordo com Mazzotta (2011), o surgimento dessas duas instituições se caracterizou por ações muito tímidas ao “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos

apenas 35 cegos e 17 surdos”. (MAZZOTTA, 2011, p.29). Quanto a isso, Teixeira (1968, p.71) comenta:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos cegos e surdos-mudos, como principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.

Ainda no Segundo Império, em 1874, foi criado na Bahia o Hospital Estadual de Salvador, hoje chamado de Hospital Juliano Moreira, que prestava assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Em seguida em 1887, foi criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Jannuzzi, 1992; Mazzota, 2005).

Uma abordagem da Educação Especial no período Imperial, Gilberta Jannuzzi (1992), concluiu que prevaleceu neste período o descaso do poder público a educação dos indivíduos com deficiência, como também a educação de um modo geral, com ações isoladas diante de uma população predominante rural.

Partindo para a Primeira República, este período foi fortemente marcado pelo estudo e interesse nos estados inferiores da inteligência. Em 1900, no Rio de Janeiro, foi realizado o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, o acadêmico Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “*A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*”, que discorria sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais (Pereira, 1993).

Seguidamente a este movimento, a ideia de deficiência no começo do século XX estava associada a uma doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças sexualmente transmissíveis, pobreza e falta de higiene (Magalhães, 1913). Autores como Cunha (1988) e Jannuzzi (1992), identificam essas políticas de atendimento às pessoas com deficiência voltadas para o higienismo e a saúde pública.

Mazzotta (1994) registra a publicação em 1915 dos primeiros trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiência, trabalhos acadêmicos que versavam: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, escrito pelo professor Clementino Quaglio, *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, escrito por Basílio de Magalhães, e na década de vinte a publicação do livro intitulado *Infância Retardatária*.

Durante as primeiras décadas do século XX, o país vivenciou intensas transformações ocorridas no mundo, como a primeira guerra mundial (1914-1918), a chegada de imigrantes italianos e espanhóis, houve um movimento crescente de sindicalismo, a semana nacional de arte moderna (1922), que quebrou muitos paradigmas e revolucionou a visão artística da época. Consequentemente veio o processo de popularização da escola primária pública, num país onde o índice de analfabetismo era de 80% (Aranha, 1989). Quanto a este período, Carvalho (2014, p. 33) reforça:

O século XX foi, certamente, um período de profundas mudanças que se estendem aos dias de hoje, pois transformações são processos permanentes e graduais e que não ocorrem de uma hora para outra. A análise histórica da filosofia da ciência permite-nos registrar, em 1920, o ápice da corrente positivista e da defesa, por seus seguidores, do método indutivo e das experiências de laboratório, como as estratégias necessárias para se fazer ciência.

O processo de ensino destinado às pessoas com deficiência durante este período cresceu sob os ideários do movimento escolanovista. Esse período de efervescência cultural, surgiram escolas que tentavam superar o ensino tradicional, a rigidez e o perfil intelectualista, que pouco contribuía para as transformações sociais vivenciadas neste período. (Aranha, 1989)

O movimento escolanovista defendia o poder da educação na redução das desigualdades sociais, o interesse pela pesquisa científica. Lutavam pela necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, o direito de todos à educação, e por conseguinte, pregavam a construção de ensino público, laico e gratuito, como forma de combater as desigualdades sociais existentes na época.

Nesse movimento de vanguarda de reformas, vários professores europeus com formação em psicologia desembarcaram no Brasil. Entre vários estrangeiros destaca-se Helena Antipoff (1892 – 1974), que chegou ao país em 1929, psicóloga russa que influenciou e contribuiu para a Educação Especial no Brasil.

Helena Antipoff, estudou psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil se dedicou a organização da educação primária na rede comum de ensino, com foco na composição das classes homogêneas. Criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Minas Gerais, no ano de 1929. Posteriormente, em 1932, em Belo Horizonte/MG, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi, que se expandiu para o resto do país a partir de 1945.

Uma das contribuições dessa grande educadora foi a substituição do termo *retardado* por *excepcional* para classificar as crianças que tinham dificuldades de aprendizagem por apresentarem baixo desempenho. Para Helena Antipoff, este termo poderia trazer, ao longo do tempo, estigmas negativos para o indivíduo. (Caiado, Kawamura e Santos, 2014)

Como pioneira da Educação Especial no Campo no Brasil, Helena Antipoff, organizou em janeiro de 1940, no município de Ibitaré-MG, na Fazenda do Rosário, uma escola para crianças excepcionais. Um dos objetivos desta escola era a integração da escola às comunidades do campo, proporcionando um ensino geral e especializado, profissional e agrícola, e que estes serviços educacionais fossem prestados a todos os estudantes (com ou sem necessidades). Uma das contribuições dessa pioneira foi a participação no movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. (Campos, 2003)

Segundo a pesquisadora Jannuzzi (1992), durante o período de (1930-1949), o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas duplicou, enquanto que as instituições especializadas privadas quintuplicaram. No Estado Novo, o Brasil viveu um período de processo da internacionalização da economia, a abertura do capital estrangeiro com a inauguração de multinacionais, a influência da cultura norte-americana (Mendes, 2010).

Jannuzzi (1992) identifica cerca de 190 estabelecimentos de ensino entre 1950 a 1959, onde cerca de 77% eram públicos e escolas regulares. Em 1958 o Ministério da Educação iniciou um processo de assistência técnica financeira às secretarias de educação e as instituições especializadas. Nesse momento surgiram campanhas voltadas especificamente para as pessoas com deficiência, tendo como marco inicial a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB).

Essa campanha tinha por objetivo “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência em todo o Território Nacional”. As campanhas foram fundamentais para a construção de Políticas Públicas para a Educação Especial, segundo aponta Mazzotta (2011, p.48):

A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. – pelo Decreto Federal nº. 42.728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial

nº.114, de 21 de março de 1958, publicado no Diário Oficial da União de 23 de março de 1958.

Por conseguinte, veio a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), pelo Decreto Federal nº48.252, de 31 de maio de 1960 e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), pelo Decreto nº48.961, de 22 de setembro de 1960. No cenário educacional, além destas iniciativas no âmbito nacional, se intensificava o debate sobre educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular. (Figueira, 2013)

Enquanto ocorriam as primeiras campanhas, entidades públicas e filantrópicas, como a APAE e a PESTALLOZZI, pressionaram para a inclusão de um capítulo sobre a educação para pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Neste documento destacam a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89).

TITULO X – Da Educação de Excepcionais

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

Art.89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções.

Mazzota (1990) destaca a promulgação desta lei como marco inicial nos documentos oficiais do poder público na área de Educação Especial, que antes se restringiam a iniciativas locais, isoladas do contexto da política educacional nacional. Em tempo, Damasceno (2010, p.9) interpreta a ação desta lei como:

Assim, está explícita a conjuntura que ratifica o caráter de educação segregadora posto na educação especial, quando o dispositivo é interpretado. De igual maneira, ao analisarmos o Artigo 89 da referida Lei não há clareza se a “educação dos excepcionais”, que receberia subvenção do Governo, se realizaria por meio de serviços especializados ou comuns/regulares, fora ou dentro do “sistema geral de educação”.

A dualidade da legislação não deixa claro o tipo de atendimento que o público-alvo da Educação Especial receberia. Cabe destacar que após a promulgação da LDB de 1961 as instituições de caráter privado, ou escolas confessionais e filantrópicas, receberiam do governo volumosos recursos públicos destinados à educação, se observando assim o crescimento dessas instituições. Observa-se em 1962 cerca de 16 instituições Apaeanas e em 1967 a Sociedade Pestalozzi contava também com 16 instituições espalhadas pelo país. Posto isto, Mendes (2010), observa que:

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação da sua responsabilidade.

A década de setenta é considerada por alguns pesquisadores e historiadores como a institucionalização da Educação Especial, posto que se observava a existência de documentos, abertura de associações e de estabelecimentos de ensino para atendimento de estudantes com deficiência em instituições particulares, com forte tendência a filantropia. Entretanto, a Educação Especial naquele momento foi colocada como responsabilidade compartilhada entre o Estado e as instituições privadas. Bueno, (1993, p.111) aponta:

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da Educação Especial no Brasil: a inclusão da Educação Especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaques por toda a sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional como pela quantidade de atendimento oferecidos.

A abertura das escolas especiais foi a primeira oportunidade para o ingresso de muitos estudantes com deficiência frequentar finalmente uma escola, numa época em que a rede de ensino público não era para todas as crianças. Beyer (2004, p. 14) reforça:

Há pouco mais de 100 anos foi introduzido nos países europeus (no Brasil, décadas depois) a lei da obrigatoriedade escolar. Esta lei, valia, em princípio, para todas as crianças. Porém para as crianças com deficiências física e mental não tinham a obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública.

Com a chegada dos militares ao poder, em 1964, se instaurou novamente a ditadura, onde no contexto histórico ocorria a repressão das manifestações políticas, o êxodo rural, as dificuldades financeiras se tornavam mais evidentes e a perda da autonomia da Universidade. Com o avanço e crescimento da privatização do ensino, verificou-se a necessidade de reformulação e/ou adequação dos documentos oficiais existentes.

Nos anos seguintes, a Lei de Ensino de 1º e 2º graus, Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi promulgada durante o governo militar, num contexto de ditadura, alterando a estrutura de ensino, definindo o 1º grau (8 séries anuais) e 2º grau (duração mínima de 3 anos). No Artigo 9º, da referida lei, se definiu a “clientela” da Educação Especial:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Nos anos de 1972 a 1974 Educação Especial ganhou relevância na criação I Plano Setorial de Educação e Cultura, nessa atuação surgiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, órgão educacional ligado ao Ministério da Educação, que tinha por finalidade a expansão e a melhoria do atendimento das pessoas público alvo da Educação Especial naquele momento. Segundo Damasceno (2010, p. 12) ressalta:

Embora a criação do CENESP se configurasse naquele cenário político como a instituição de uma política de governo voltada a Educação Especial, a sinonímia entre Educação Especial e educação segregada permanecia ainda latente.

Vale ressaltar que os primeiros cursos de formação de professores para atuar na Educação Especial são iniciados no final da década de setenta, com a implantação de cursos

superiores na área e início dos primeiros programas de pós-graduação voltados para a temática de Educação Especial. (Nunes, 1999; Bueno, 2002).

No ano de 1986, o CENESP é elevado e se transforma em Secretaria de Educação Especial (SESP), criada na estrutura básica do MEC. Dentro dessa nova configuração é criado um comitê que tinha por objetivo o aprimoramento da Educação Especial e a integração na sociedade das pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados. (Mendes, 2010; Mazzota, 2003)

1.2 Um Novo Tempo para a Educação Especial: Perspectivas Democráticas com a Educação Inclusiva

No tocante à história da educação para pessoas com deficiência no Brasil, autores como Emílio Figueira (2013) e Mazzotta (2011) dividem momentos importantes que merecem destaque: A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (citados anteriormente em nossa cronologia); O avanço e desenvolvimento de legislações de documentos oficiais, que pode ser compreendido entre os anos de 1957 a 1993; e a Declaração de Salamanca de 1994.

Nessa esteira histórica, com o fim do governo militar e a redemocratização do país, em 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa, que em seu bojo trouxe a democratização da educação brasileira, além de dispositivos que asseguravam direitos e deveres para crianças e adolescentes com deficiência. A Carta Magna assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, além do direito ao Atendimento Educacional Especializado. (Mendes, 2010)

No capítulo da Constituição Federal (1988), que se refere à Educação (Capítulo III), está posto que:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

(CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Art.205 e 206)

A Carta Magna afirma a responsabilidade do poder público e da sociedade civil na implementação de ações inclusivas, estando explícito ao longo do documento em vários artigos e incisos. A partir da promulgação da Constituição Federal presenciou-se uma reforma no sistema educacional com a organização de escolas inclusivas.

Segundo Damasceno (2011), as legislações brasileiras como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1994) são documentos que ganham uma ampliação expressiva da referência à estudantes com deficiência, bem como o início das garantias sociais que originaram as Políticas públicas de Educação Inclusiva vigentes em nosso país.

O Brasil ao assumir a Política de Educação Especial adota “um conjunto coerente de princípios e propostas do poder público para a educação formal de indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais” (Mazzota; 2011, p. 172). Para Garcia (2004), isto representa as mudanças que ocorria em diversos países, principalmente no contexto global

com a inserção do Brasil ao assinar alguns acordos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorreu em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Essa conferência resultou na *Declaração mundial sobre a educação para todos*. Com relação ao documento Garcia (2004, p.73) observa que:

A idéia de “educação para todos” expressa uma focalização da política educacional, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não tinham acesso à escola ou nela não conseguiam permanecer por conta das diferenças individuais.

Quatro anos mais tarde, em 1994, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que resultou na Declaração de Salamanca - Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Este documento, mais uma vez reafirmou a ideia de uma “Educação para Todos”, reconhecendo a necessidade de garantir a educação para pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino.

As escolas comuns [...] representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.2)

Seguindo esse novo conceito de inclusão escolar e social, Damasceno (2011) denomina de “um novo tempo no âmbito da Educação Inclusiva”.

Diante do desafio da escola se organizar para receber e aceitar as especificidades dos estudantes com deficiência, é lançado no Brasil, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP), que orientava que as escolas precisavam se adaptar (mudanças didático-pedagógicas, arquitetônicas, entre outras) para receber esses indivíduos. Entretanto, essa Política se revelou marginalizadora na medida que selecionava somente aqueles que “(...) possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994 *apud* DAMASCENO, 2010, p. 123). Damasceno (2010) ressalta que:

[...] a concepção integracionista dessa política, construída com base em pressupostos homogeneizadores, retardou as mudanças significativas em relação a inclusão escolar, observado nesse momento histórico pela manutenção da responsabilidade da educação dos estudantes atendidos pela educação especial nas instituições especializadas.

Presenciamos na década de noventa a conquista dos direitos sociais advindos da Constituição Federal de 1988 e a adoção de Políticas voltadas para um projeto de “educação para todos”. Todo esse cenário reivindicava uma sociedade inclusiva, que garantisse o desenvolvimento e manutenção do estado democrático. A educação inclusiva começou a se configurar parte integrante e essencial desse processo (Mendes, 2010). Com relação a esse contexto, Caiado (2003, p.20) retrata:

Assim, o Brasil inscreve-se na ordem social como um país independente, com dirigentes políticos comprometidos com os interesses dos grandes grupos econômicos, com o movimento sindical frágil e uma grande potencial de mão de obra que precisa ser qualificada para atrair investidores. Nesse cenário, a escola tem um papel fundamental, o papel de qualificar para o trabalho.

Nessa mesma linha de instauração de Políticas Públicas, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº. 9394/96. Neste documento, a Educação Especial é apresentada no capítulo V, constituído pelos artigos 58,59 e 60, que retratamos na íntegra:

CAPITULO V - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Seguidamente, em 1998, foi publicado pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N.). Neste documento foi direcionado o P.C.N. - Adaptações Curriculares em Ação, que trazia no seu bojo as alterações curriculares, bem como a relação de ensino-aprendizagem. As ações voltadas para as pessoas com “necessidades educacionais especiais” levantavam a forma e o tratamento dos conteúdos a serem trabalhados com esses indivíduos, o processo de avaliação e a organização do trabalho didático-pedagógico.

A Educação Especial, no final da década de noventa, é marcada pela inserção no contexto de reforma do sistema educacional brasileiro, demonstrada pelos avanços de dispositivos e legislações, bem como a compreensão e o significado das necessidades educacionais especiais e das Políticas educacionais voltadas para a Inclusão.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº. 10.172 de 2001, que preconizava o atendimento dos “estudantes com necessidades especiais”. Este importante documento instaura um modelo de escola inclusiva que garanta o atendimento da diversidade

humana, e tem como prioridade a formação de recursos humanos para o atendimento de estudantes com necessidades especiais.

Paralelamente ao Plano Nacional de Educação, são introduzidas neste contexto de legislação, as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Foram intuídas a Resolução nº.2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB):

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº2/2001, Art.1º, Parágrafo único)

Ratificando ainda que:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº2/2001, Art.2º)

Para Damasceno (2010), esse foi o primeiro dispositivo legal a usar a expressão “Educação Inclusiva”. Importante salientar, que esse documento superava a visão homogeneizadora dos primeiros documentos, que não levava em conta as diferenças individuais. Nesta nova visão, as escolas são chamadas a atender as especificidades de todos os alunos. Um importante documento que supera o rótulo do estigma de “deficiente”. A ideia do deficiente, na ótica do capital, significa: o ineficiente, o improdutivo.

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

Considerando esse cenário da história da Educação Especial no Brasil, muitos outros documentos foram institucionalizados a partir de 2001, no escopo da Política da Educação Especial com orientação Inclusiva. Abaixo uma tabela que destaca alguns documentos oficiais que são importantes para a construção desse debate histórico-político.

Quadro 2 – Dispositivos Legais de Sistematização Histórico Política da Educação Especial no Brasil

Dispositivo Legal	Data e Ano	Assunto	Relevância para Educação Especial
Resolução CNE/CP Nº 1	18 de fevereiro de 2002	<i>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</i>	As instituições de ensino superior devem levar em consideração na sua formação docente valores de uma sociedade democrática que levem em conta as especificidades dos alunos com necessidades especiais.

Lei Federal n.º 10.436	24 de abril de 2002	<i>Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.</i>	Reconhece a língua sinais brasileira, bem como o apoio e difusão da LIBRAS; inclui a disciplina nas ementas dos cursos de licenciatura; garante a educação bilíngue para surdos.
Portaria nº 2.678/02	2002	<i>Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino</i>	Compreende o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Programa Educação Inclusiva	2003	<i>Documento de subsídio aos dirigentes estaduais e municipais de educação, no que se refere à execução das ações de continuidade e consolidação do Programa Educação Inclusiva</i>	Direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do Atendimento Educacional Especializado e à garantia da acessibilidade.
Decreto nº 5.296/04	02 de dezembro de 2004	<i>Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.</i>	Desenvolvimento de ações e realizações de campanhas educativas sobre acessibilidades, bem como o acesso de todos os cidadãos a todas as oportunidades disponíveis na sociedade.
Decreto 5.626/05	22 de dezembro de 2005	<i>Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.</i>	A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino,

			públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006	<i>Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO.</i>	Fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	2007	<i>Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado.</i>	Define metas para acesso e a permanência do ensino comum/regular dos estudantes com deficiência.
Decreto 6.094/07	24 de abril de 2007	<i>Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.</i>	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2007	<i>Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.</i>	Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o Atendimento Educacional

			Especializado
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2009	<i>Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.</i>	Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
Decreto 6.949/09	25 de agosto de 2009	<i>Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.</i>	Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.
Resolução No. 4 CNE/CEB	02 de outubro de 2009	<i>Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</i>	Deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de Atendimento Educacional Especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5°).
Lei 12.764/12	27 de setembro de 2012	<i>Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.</i>	
Plano Nacional de Educação	25 de junho de 2014	<i>A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17</i>	Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e

<p>(PNE) (2014 -2020)</p>		<p><i>anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”</i></p>	<p>Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.</p>
<p>Estatuto da Pessoa com Deficiência</p>	<p>6 de julho de 2015</p>	<p><i>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência</i></p>	<p>Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania.</p>
<p>Decreto 9.034</p>	<p>20 de abril de 2017</p>	<p><i>Inclui os estudantes com deficiência nas cotas nas universidades federais instituições federais de ensino técnico de nível médio</i></p>	<p>Dentre a reserva mínima de 50% das vagas nas instituições federais de ensino aos estudantes da rede pública. Dentro dessa cota, as vagas devem atender percentuais específicos para critérios sociais (renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita), raciais e étnicos. A quantidade de vagas será definida de acordo com o número de pessoas com deficiência na unidade da Federação na qual o estudante será matriculado.</p>

Neste cenário de avanços nas Políticas públicas com base nos dispositivos legais aqui relacionados, há na legislação ações que caracterizam a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) garante que:

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

A resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b, p.1).

Também se encontra em documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde afirma que:

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

No Plano Nacional de Educação (2011 – 2020), sancionado pelo governo brasileiro no dia 25 de junho de 2014, Lei 13.005/14 tem como meta “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2011B, p.7). Apresenta-se a seguinte estratégia: “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2011b, p.7). Observamos um avanço das legislações que contribuem para essa interface, entretanto é observado a ausência nos documentos dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no país, e também a escassez de produção científica na área da educação especial (CAIADO; MELLETTI, 2011). Como exemplo dessa invisibilidade temos o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, voltado para a Educação do Campo e que não faz referência a população com deficiência.

A reflexão que abriu este capítulo nos desafia a refletir sobre as contradições sociais existentes que nos fazem pensar sobre as causas que ainda persistem no processo de exclusão social e educacional que estão vivas na nossa memória. Para Adorno, não basta apagar ou riscar da memória a barbárie imposta que dizimou milhões de pessoas. Mas, é preciso romper com a segregação, a discriminação, o preconceito, que para Adorno inicia-se a partir do processo de uma educação para sensibilização e esclarecimento. Nesse momento estaremos superando os fatores reprodutores de barbárie e regressão.

“A luta do povo campestino pela garantia do direito à educação escolar para si e para seus filhos está centrada não só na reivindicação da criação de escolas do campo; pelo não fechamento das que já existem; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização, mas principalmente pela efetivação de políticas públicas educacionais de formação de educadores do campo, e que de preferência essa formação seja voltada para a realidade daqueles que morem no campo, pois são os maiores conhecedores da realidade em que vivem.”
Miguel Arroyo

“... a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão.”
Theodor Adorno

2 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Considerando a concepção de escola inclusiva que no seu arcabouço traz a idéia da pluralidade das culturas e a complexidade das relações humanas envolvidas, é necessário pensar que a escola não deve ser única, limitada e/ou padronizada. O Brasil é um país rico na sua diversidade cultural, social, geográfica, étnica, econômica, religiosa entre outras, o que reflete no extrato da parcela dos estudantes que temos nas nossas escolas.

Dentro desse contexto multicultural, rico e complexo, este capítulo procura dialogar mais especificamente sobre a trajetória das Políticas públicas por uma Educação do Campo revelando no seu cenário a questão agrária. A realidade educacional no campo é fruto de toda uma trajetória de luta pela terra. Essa relação com a terra é característica permanente do homem do campo, além de ser seu habitat, é seu principal meio de subsistência.

Nesse sentido, dialogar sobre a Educação do Campo é trazer para o centro do debate a questão agrária, que se materializa na luta pela terra. Quando nos referimos a Educação do Campo fazemos referência às populações que vivem no campo, quais sejam os assentados, comunidades indígenas, quilombolas, seringueiros, colonos entre outros. São cidadãos que desejam ter o direito à vida digna, com saúde, escola, moradia, transporte, trabalho, e não podemos discutir sobre isso se não falarmos da luta pela posse da terra.

As populações do campo geralmente vivem à margem das Políticas públicas de Estado, principalmente na área da educação. A ineficiência ou ausência destas ações retrata o impedimento do homem do campo a viver com dignidade e participar da vida social. No tocante a Educação do Campo, a marca principal de identificação desses sujeitos é a luta pela terra compreendida pela relação do homem do campo com a natureza e a compreensão que a educação pode promover o desenvolvimento social.

A Educação no Campo, que vem reivindicando nas últimas décadas, através dos movimentos sociais e das amplas discussões no âmbito do ensino, uma educação específica para as populações do campo, que de acordo com a o art. 28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2001a), promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural (CALDART, 2010).

Geralmente o meio rural é retratado como um lugar atrasado, sem perspectiva de crescimento ou de melhorias, distante dos centros econômicos. Historicamente, o campo

sempre foi considerado um lugar inferior. Segundo Wanderley (1997, p.100) “em consequência, o rural está sempre referindo a cidade como a sua periferia espacial precária, dela dependendo política, econômica e socialmente”. As populações do campo sempre ficaram às margens da Políticas públicas em relação ao meio urbano.

Na busca pelo reconhecimento da sua cultura e identidade, os sujeitos do campo lutaram intensamente para romper com esse paradigma, sobretudo na luta pela igualdade de seus direitos. A história, identidade e cultura da Educação do Campo assumem sua posição no cenário da educação no momento em que são discutidas pelos movimentos sociais as Políticas Públicas para o fortalecimento dos sujeitos do campo. Apesar da luta pela apropriação e uso da terra, autores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina destacam o silenciamento nas produções acadêmicas que retratam o meio rural nas pesquisas sociais e educacionais.

Nesse sentido, a seguir serão apresentados alguns marcos históricos e políticos na luta pela terra, pela vida e pela Educação do Campo no Brasil e na Amazônia Paraense. Ao refletir sobre os ataques que o homem do campo enfrenta na luta pela terra, Adorno afirma que desbarbarizar é necessário e urgente, pois a barbárie ainda impera no mundo contemporâneo com o avançando desenvolvimento tecnológico e científico, os indivíduos não evoluíram estando num estado atrasado a sua própria civilização. É importante conhecer e debater a história da Educação do Campo como forma de nos humanizar e emancipar enquanto sujeitos.

2.1 Marcos pela Luta na Terra no Brasil: Um Breve Histórico

Geralmente a história das civilizações sempre foram marcadas pela disputa da propriedade da terra. A luta pela terra é inserida na trama das relações das classes sociais, que nas várias formas de ocupação de um espaço, foram dizimados povos, culturas, reinos e grandes nações. As relações econômicas, políticas, culturais e sociais dos homens produzem diversas dinâmicas de como a terra é sinônimo de poder, de imposição de território e sobretudo da luta pela apropriação e uso da terra. De acordo com Fernandes (2001, p.01), descreve:

A resistência do campesinato brasileiro é uma lição admirável. Em todos os períodos da história, os camponeses lutaram para entrar na terra. Lutaram contra o cativo, pela liberdade humana. Lutaram pela terra das mais diferentes formas, construindo organizações históricas.

A história nos ajuda a compreender que desde as narrativas bíblicas do povo hebreu no deserto até os dias atuais, a conquista pela terra atravessa tempos, gerações e povos. Para Fernandes (2001), ao tratar mais especificamente a história dos 500 anos de luta pela terra no Brasil, descreve-se que esse momento nunca cessou. Desde as capitânicas hereditárias até aos grandes latifúndios, o modelo de estrutura fundiária se estabeleceu como modo de concentração de renda. Corroborando com essa posição, Júnior & Mourão (2012, p.181) nos apresenta:

O campo tem sido um campo literalmente de lutas, não só neste século, como também nos anteriores. Por ser um espaço geográfico marcado pelos interesses dos senhores de escravos, senhores feudais, burgueses e capitalistas “modernos”, tornando a terra o sinônimo de violência e desigualdade social, decorrente da concentração fundiária nas mãos de todos esses, deixando a maioria da população do campo desassistida.

Segundo Garcia (2012), a concentração de terras no Brasil ocorre desde o período colonial com as capitânicas hereditárias e seguidamente a doação das sesmarias⁶ pela Coroa. A concentração de riqueza, representada em sua grande parte pela terra sempre fez parte da história do nosso país.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, diversas etnias que aqui viviam foram dizimadas, os índios foram escravizados e expulsos de suas terras. Entre os séculos XVI e XVII, a escravidão indígena foi substituída pelos povos traficados da África. No final do século XVI temos registrada a primeira resistência de um território de quilombo⁷. Esses negros acreditavam num ideal de liberdade, lutavam contra as mais desumanas explorações que vivenciavam em nosso país.

Para Sánchez (2010) os conflitos pela posse de terra no período colonial se caracterizavam pelo massacre dos povos indígenas e pela revolta dos negros que não aceitavam a escravidão e passaram a ocupar áreas de terras livres/improdutivas, que ficaram assim conhecidas como quilombos.

Nos meados do século XIX foi decretada a primeira lei sobre o uso das terras brasileiras, até então estas pertenciam a Portugal. A Coroa Portuguesa tomou posse do território brasileiro como um direito de conquista e distribuía as terras conforme lhes aprazia. As primeiras formas de organização de colonização do território brasileiro foram oportunizadas aos agricultores europeus, mais especificamente alemães e italianos.

A história ainda nos relata que as primeiras grandes lutas dos camponeses aconteceu no final do século XIX com os movimentos de Canudos, no sertão baiano, de 1893 a 1897 e o início do século XX com o movimento do Contestado, de 1912 a 1913 que aconteceram respectivamente no Paraná e em Santa Catarina.

Para Fernandes (2001), a questão agrária, sempre foi um dos grandes desafios para os governantes nos mais de cinco séculos de história do nosso país. Segundo o autor, a reforma agrária é uma política recente, se comparada ao processo de formação do latifúndio⁸ e da luta pela terra. Segundo Garcia (2012, p.13) nos apresenta:

[...] a questão agrária desde muito cedo esteve no centro de lutas de emancipação no Brasil, fossem elas abolicionistas, republicanas ou separatistas, e atravessou os séculos até os dias atuais – como é o caso de movimentos tão díspares e importantes quanto a Revolução Farroupilha, a Sabinada, a Balaiada, a Cabanagem ou a Revolta de Canudos, e que redundaram em organizações como as Ligas Camponesas, as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil (Ultabs) ou o antigo Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), já no século XX, interrompido pelo Golpe de 1964.

No período de 1950 a 1964 surgiram os primeiros movimentos organizados pelos camponeses que lutavam pela terra e por uma reforma agrária que atendesse aos seus anseios. A luta pela reforma agrária se fortaleceu com a constituição das lutas camponesas, sobretudo, da década de cinquenta, com o desenvolvimento das Ligas Camponesas.

De acordo com Fernandes (2001), o primeiro projeto de reforma agrária no Brasil teve início na década de 60, durante o período da ditadura militar, com o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504). Este dispositivo legal visava promover uma melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. (Brasil, 1964)

⁶ Terreno não cultivado ou abandonado, cedido no Brasil pela Coroa Portuguesa aos novos povoadores.

⁷ Povoados onde se escondiam escravos fugidos do cativeiro, índios e brancos marginalizados.

⁸ Palavra de origem latina, era usado na Roma Antiga para referir-se às extensões de terra controladas pela aristocracia, e passou a ser utilizado para designar grandes propriedades de terra em geral.

Mas, segundo Sánchez (2010), com o golpe militar de 1964 as organizações camponesas foram perseguidas e nessa luta muitas lideranças foram presas, exiladas e assassinadas pela violência praticada pelos governos militares e os grandes latifundiários. Durante o governo militar a luta pela terra não cessou, grupos de camponeses em todo país, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra⁹(CPT) de forma organizada nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no período de 1978 a 1983.

Bezerra Neto (1999) explica que o início do MST se deu no final da década de 1970, mais especificamente em 1975 com a criação da CPT e as greves do ABC paulista. Os camponeses gaúchos, iniciaram as ocupações no Rio Grande do Sul reivindicando espaços de plantio. O surgimento do MST é caracterizado por (CALDART, 2012; FERNANDES, 2012; BEZERRA NETO, 1999) como uma continuidade das lutas camponesas que iniciaram desde o Brasil colônia. De acordo com Fernandes (2012, p.496), o MST é definido como:

[...] um movimento socioterritorial que reúne na sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiro, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

As principais bandeiras de lutas do MST caracterizam-se a luta pela terra, pela Reforma Agrária e, sobretudo, por uma sociedade com justiça social. Ao caracterizar a história da estrutura fundiária no Brasil, percebe-se que as grandes áreas de terra do nosso país estão concentradas nas mãos das grandes multinacionais, os latifundiários. Segundo Sousa (2006), o MST se caracteriza como um sujeito coletivo político com objetivos organizacionais em matrizes sindicais, marxistas e religiosas, que geraram a própria autonomia do movimento sindical.

Fernandes (2001) explica a diferença entre a luta pela terra e a luta pela reforma agrária. A luta pela terra acontece desde primórdios da humanidade. A luta pela reforma agrária tem a participação de diferentes instituições, é uma luta mais ampla, que envolve mais esferas da sociedade. Ainda, segundo, Fernandes (2001, p.1) “A luta pela reforma agrária contém a luta pela terra. A luta pela terra promove a luta pela reforma agrária”.

O I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) foi elaborado no governo de José Sarney em 1985, e tinha como objetivo o assentamento de 1,4 milhões de famílias em 4 anos, no entanto durante o seu governo foram assentadas 69.778 famílias (INCRA/SIPRA, 2017). De acordo com Fernandes (2012) os grandes latifundiários se organizavam politicamente e combatiam os movimentos sociais e como forma de fortalecerem, criaram a União Democrática Ruralista (UDR), que atuou intensamente para que o PNRA jamais fosse implantado. Posto isto, Fernandes (2001, p.6) reforça:

O MST leva na memória a história camponesa que está construindo. Esse conhecimento explica o fato dos camponeses não terem entrado na terra até os dias de hoje é político. É a forma estratégica de como o capital se apropriou e se apropria do território. Portanto as lutas pela terra e pela reforma agrária são antes de mais nada, a luta contra o capital. É essa luta que o MST vem construindo nessa história que completa 500 anos.

Em pleno período de efervescência política na década de 80 e 90, nas periferias da cidade, os Sem Terra organizados fizeram levantamentos da realidade da luta pela terra em vários municípios. Com o apoio da Igreja Católica, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e de

⁹ É um organismo pastoral, ecumênico, vinculado à Igreja Católica e a outras igrejas cristãs, de modo particular à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, à Igreja Anglicana e à Igreja Metodista, consideradas igrejas históricas e tradicionais.

Partidos Políticos fizeram vários apontamentos sobre a perspectiva de vida e trabalho do homem no campo. E saíram como encaminhamentos o dimensionamento dos espaços de luta e resistência, que são materializados na ocupação da terra (FERNANDES, 2001). Posto isto, Caldart (2007, p.1) ressalta que o MST foi um grande protagonista nesse momento:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu na articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente da Região Centro-Sul do País e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. [...] Hoje o MST está organizado em 22 Estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste encontro de 1984 e ratificados no I Congresso Nacional, realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.

Com o aumento da luta pela terra encampados pelos movimentos sociais, no ano de 1993 foi aprovada a lei 8.629 que passou a exigir um regulamento para desapropriação de terras. No governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) aumentou o número de ocupações de terras e de famílias assentadas. (FERNANDES, 2012)

Diante disso, diversos acontecimentos de repercussão internacional marcaram o país como o massacre de Eldorado dos Carajás, no estado do Pará, que aconteceu no dia 17 de abril de 1996, onde três mil famílias Sem Terra ocuparam a rodovia PA – 150 exigindo do Instituto de Colonização de Reforma Agrária (INCRA) a desapropriação de um latifúndio improdutivo. O acampamento montado pelo MST por nome Macaxeira¹⁰ foi surpreendido e cercado por duas tropas militares que atiraram contra eles, a fim de cumprir a ordem de desobstrução da rodovia a qualquer custo e neste fatídico dia, 19 trabalhadores rurais Sem Terra foram brutalmente assassinados por policiais militares. (MST, 2014).

De acordo com Fernandes (2012) no governo neoliberal de FHC foram reprimidas a luta pela terra e implementadas uma política de mercantilização que atendia uma reforma agrária de mercado. No período do governo FHC (1994-1997) foram assassinadas 43 pessoas por ano por conflitos fundiários. De acordo com o painel de conflitos no campo no Brasil (CPT, 2015, P.42) registra que “Nos últimos vinte anos de redemocratização do nosso país, foram assassinados no campo 1.344 pessoas, entre lideranças de trabalhadores, sindicalistas, religiosos, advogados e até dois deputados estaduais”. (CPT, 2015, p.42).

Durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva (Lula) foi elaborado o Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA) que tinha como objetivo assentar 400 mil famílias por meio da desapropriação, regularizar 500 mil posses e assentar 130 mil famílias por meio do crédito fundiário. (FERNANDES, 2012)

Para alguns pesquisadores, como Fernandes (2012), o governo Lula (2003 – 2010) cumpriu parcialmente algumas promessas relacionadas a reforma agrária e sua ênfase foi mais voltada na regulamentação e o compromisso de investir na qualidade de vida dos assentados. Durante o seu governo foram assentadas 614.079 famílias (INCRA/SIPRA, 2017).

¹⁰Latifúndio de quarenta e dois mil hectares, localizado no município de Eldorado dos Carajás. No dia 17 de abril de 1996, sob ordem do então governador do Estado do Pará, Almir Gabriel, a polícia militar iniciou uma violenta ação para desocupar a PA-150, no perímetro conhecido como curva do “s”, que teve como saldo o massacre de dezenove trabalhadores sem terra, como denunciou o MST.

No governo Dilma (2011-2015) houve uma redução drástica no número de desapropriação quando comparamos aos dois últimos governos. Segundo dados do INCRA, 2017, nos últimos anos foram assentadas 107.354. Podemos verificar pelo gráfico a seguir o número de famílias assentadas por governo no Brasil.

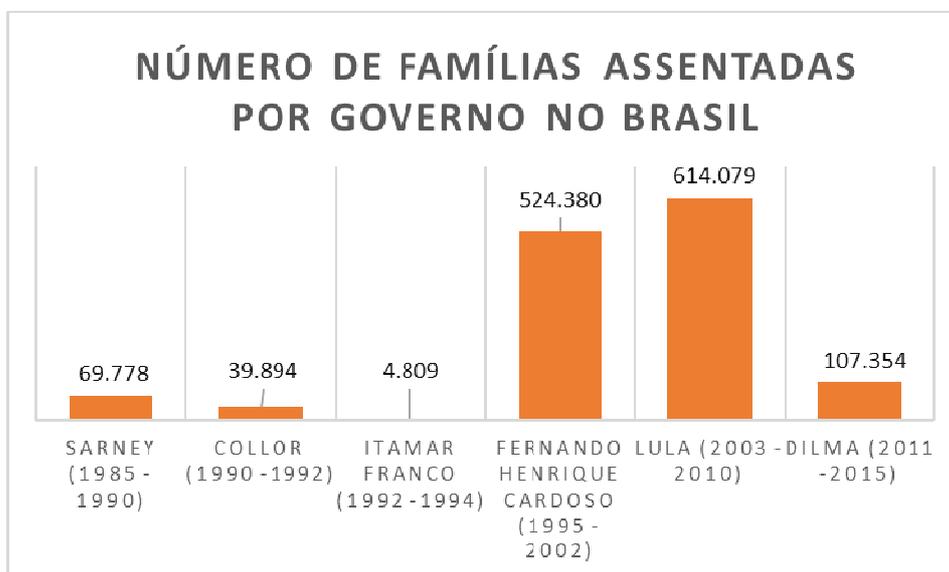


Gráfico 2 - Número de famílias assentadas por governo no Brasil, no período pós-ditadura civil-militar no Brasil.

Fonte: INCRA/SIPRA. Acesso em 21/01/2017. Org. Leandro Ferreira da Silva

2.2 A Luta pela Terra na Amazônia Paraense

O Pará está localizado no norte do país, sendo considerado o segundo maior estado em termo de extensão territorial com uma área de 1 247 954,666 km², tendo como características o mais populoso e rico da região norte. É composto por 143 municípios, subdivididos em mesorregiões assim dispostos: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense, Sudoeste Paraense.

Segundo Ianni (1978), as características da estrutura fundiária na Amazônia nos recenseamentos de 1950 e 1960 são registrados poucos proprietários para a imensidão de terras que existem na região. No final da década de sessenta, impulsionados pela construção da Belém-Brasília e incentivos fiscais a projetos agropecuários na região norte do País, vários migrantes de diversas regiões se instalaram as margens da rodovia

Uma das ações lideradas pelo governo estadual paraense durante este período foram as doações de milhões de hectares de terra no sul e sudeste do estado, onde foram separados e doados a grupos de especuladores e grandes grupos econômicos. Nestes territórios eram expressivos a presença de camponeses, e agora presenciavam medidas ilegais que beneficiavam o grande capital. Nas áreas onde houveram grandes incentivos fiscais a violência foi bastante acentuada, Pereira (2004, p.48) retrata esse momento:

O número de trabalhadores rurais assassinados em luta pela posse da terra foi maior onde os valores e incentivos fiscais foram mais altos. A região Araguaia-Paraense, 38,3% do valor dos incentivos, teve 40,6% do número de assassinatos no campo. Desse modo, pode-se perceber que associado à violência rural está, estimulado e financiado pelo Estado, o fenômeno da concentração de terra.(...) Não é mera coincidência o fato de que as áreas mais violentas são, também, as que possuem os

piores índices de concentração fundiária e as maiores quantidades de incentivos fiscais concedidos pelo Estado.

A literatura que registra a luta pela terra na Amazônia Paraense busca compreender a problemática dos conflitos agrários especialmente entre as décadas de 1960 e 1990. Isso se deve por que grandes empresas e/ou proprietários do Centro Sul do Brasil foram incentivados a adquirirem títulos e terras dos governos estaduais da região norte do País. O grande problema é que em muitos destas terras existiam posseiros que já residiam há muito tempo nessas propriedades, mas não tinham documentos que os legitimassem como verdadeiros donos. Ianni (1978, p.100) descreve este período:

[...] a partir de 1966, modificou-se amplamente a economia e a sociedade no município de Conceição do Araguaia; mais ou menos da mesma forma que em outros lugares do estado do Pará e do conjunto da Amazônia. Desde 1966, a estrutura fundiária de Conceição do Araguaia passou a sofrer profundas alterações, em virtude das concessões oferecidas pela SUDAM a investidores, através de incentivos fiscais. Vários empreendimentos pecuários e agropecuários foram sendo implantados da região do Planalto que compreende os municípios de Conceição do Araguaia e Santana do Araguaia.

Alguns pesquisadores como Ianni (1978), Martins (1984,1991,1999) e Hébetete (2004) explicam que os conflitos e a violência no campo se sucederam nesse período em virtude dos posseiros que residiam nas terras devolutas, ao serem perseguidos e expulsos, resolveram reagir a esses grandes empreendimentos instalados na região norte. Segundo os autores citados, esses grupos econômicos tiveram grande apoio de órgãos e instituições federais e estaduais como o INCRA e a Superintendência e Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), poder judiciário, a polícia entre outros agentes instalados na região. Ianni (1978, p.91), registra:

Realmente, entre 1966 e 1975 a SUDAM aprovou 33 projetos agropecuários para serem implantados no município de Conceição do Araguaia. A área de cada um desses projetos variava de cerca de 2.586 até 69.748 hectares. Todos, portanto, envolviam grandes extensões de terras. As terras devolutas e de posseiros, além das terras de latifúndios preexistentes em Conceição, começavam a ser redefinidas, enquanto objeto e meio de produção. A terra começara a ganhar novas formas sociais, devido a penetração do capitalismo em áreas de terras devolutas, latifúndios antigos ou recentes, nos quais se produzia principalmente para o autoconsumo.

Compreende-se que houve forte investimento dos órgãos federais e estaduais na região sul e sudeste do Pará. Os camponeses que estavam instalados são pressionados, devido à dificuldade de preservar a posse das terras na luta com as grandes empresas. Ianni (1971), reforça que mesmo assim, o campesinato resiste e participa ativamente da realidade econômica e social desta região.

A luta pela terra da parte do Sul do Pará intensificou-se ano a ano, desde o ano de 1966 e vários foram os fatores que desencadearam esse processo, como o afluxo dos trabalhadores rurais e empresários que vindos de diversas regiões do país, incentivados e favorecidos pelos governantes federais, estaduais e municipais. Estes buscavam terras boas para pastos e plantações e houve um crescimento da luta pela apropriação privada das terras devolutas, invadidas ou ocupadas. Segundo Ianni, (1978, p.207) descreve:

Em 1976, em diferentes lugares do município de Conceição do Araguaia, a situação do posseiro é mais ou menos essa. Está condenado a ser pressionado, coagido, agredido pelo fazendeiro e seus representantes, privados ou públicos. Está proibido

de organizar-se, de buscar o apoio que lhe convém ou receber qualquer ajuda que contrarie os interesses do fazendeiro. Desde que a empresa agropecuária começou a formar-se e expandir-se ali, com o apoio político e econômico do governo e com incentivos fiscais e creditícios da SUDAM, a violência passou a ser um elemento cotidiano na vida do posseiro. As pressões, as ameaças, a entrada do gado nas roças, a queima das casas, a presença do oficial de justiça representando a violência institucionalizada, muitos são os ingredientes da violência que passou a povoar o cotidiano do sul do Pará.

Vários registros de violência agrária são registrados nos jornais de circulação da época, fatos históricos que tiveram repercussão nacional, como a Guerrilha do Araguaia¹¹. Os maiores conflitos se estenderam na região sul e sudeste do Pará, localizado geograficamente na região Oriental da Amazônia. Muitas terras doadas pelo Estado às grandes empresas se tornaram imóveis improdutivos. Ianni (1978, p.235) reforça:

Os posseiros têm na terra o principal objeto e meio de sua sobrevivência. E ao perder as terras, ou proletarizam-se, ou seguem adiante para pegar outra posse, ou vão para os núcleos urbanos, empregarem-se, ou lumpenizarem-se. Por isso as pendências e disputas entre posseiros e empresários, em geral com a mediação de grileiros, jagunços, policiais, técnicos, advogados, funcionários – com frequência se desdobram em tocaias ou conflitos abertos, armados.

O agravamento da crise fundiária se agravou no final da década de setenta, devido a chegada de milhares de camponeses vindos de diversas regiões, principalmente dos estados do Maranhão e Norte Goiano (hoje Tocantins) e por não encontrarem terras livres, teriam iniciado diversas ocupações em grandes propriedades e conflitos de maiores proporções teriam iniciado. Segundo dados da CPT, somente no estado do Pará, durante o período de 1971 a 2004 ocorreram 772 mortes relacionadas aos conflitos de terra, grande parte destes assassinatos na região sul e sudeste paraense. Pereira (2010, p.7) descreve esse momento como:

Eram trabalhadores rurais pobres, vaqueiros, garimpeiros destituídos de seus bens de produção em suas regiões de origem que passaram a chegar em busca da terra e da sobrevivência, [...] estimulados pela propaganda governamental de um lugar de terras sem homens para homens sem terras [...] Analisando informações da CPT de Conceição do Araguaia-PA, detalhadas em fichas, relatórios, ofícios e relato de trabalhadores, foi possível constatar que de 1975 a 1990 ocorreram 211 ocupações de terras em onze municípios do Sul do Pará. Quase todas essas ocupações tiveram alto índice de conflito e violência.

Diversas ocupações surgiram nesse período, foram formados vários acampamentos, como forma de ocupar um território dando origem a vários assentamentos na Amazônia Paraense. Atualmente, os assentamentos do estado do Pará correspondem a 52,5% dos assentamentos da Região Norte, são 1067 projetos de assentamentos da reforma agrária em todo o estado, com um total de 224.798 famílias assentadas. Dos 143 municípios que compõem o Pará, 79 municípios possuem assentamentos em seus territórios. Os números de assentamentos do Sul do Pará correspondem a 15,65% dos assentamentos estado do Pará.

A região do sul do Pará é composta de 15 municípios: Água Azul do Norte, Bannach, Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Ourilândia do Norte, Pau

¹¹ Foi um movimento guerrilheiro na Amazônia Brasileira, ao longo do Rio Araguaia, entre os fins da década de 1960 e a primeira metade da década de 1970. Teve início pelo Partido Comunista Brasileiro e tinha por objetivos fomentar uma revolução socialista, a ser iniciada no Campo, tendo como experiências vitoriosas a Revolução Cubana e a Revolução Chinesa.

D'arco, Redenção, Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu, Sapucaia, Tucumã e Xinguara (IDESP, 2013). A região abriga uma população de 510.722 habitantes, dos quais, 194.074 vivem na área rural, o que corresponde a 38% do total. (IBGE, 2014), ocupa uma área de 174.051,89 km², o que corresponde a 13,59% do território paraense. Esta região possui 19.824 agricultores familiares, 28.246 famílias assentadas e 10 terras indígenas. (Painel de assentamentos, 2016, INCRA). Seu IDH médio é de 0,71.

As atividades econômicas principais envolvem a exploração mineral e produção pecuária. Em consequência disso, sofre intenso conflito agrário e ambiental. Tais atividades atraíram fluxos migratórios de pessoas de fora do Estado do Pará, o que ocasionou a formação de uma identidade cultural diversificada.

Quadro 3 – Projetos de assentamentos e famílias assentadas no Sul do Pará - 2016

PAINEL DE ASSENTAMENTOS – 03/06/2016		
Município	Projetos de assentamentos	Famílias assentadas
Água Azul do Norte	13	840
Bannach	03	685
Conceição do Araguaia	37	4.643
Cumarú do Norte	04	1.286
Floresta do Araguaia	08	1.543
Ourilândia do Norte	04	557
Pau D'arco	02	584
Redenção	11	654
Rio Maria	12	565
Santa Maria das Barreiras	19	5.095
Santana do Araguaia	18	3.087
São Felix do Xingu	18	3.882
Sapucaia	0	0
Tucumã	1	3.612
Xinguara	17	1.213
Total	167	28.246

Fonte: INCRA/Superintendência Regional de Marabá/Painel de Assentamentos, 2016

Segundo o painel de assentamentos do INCRA, existem atualmente 167 projetos de assentamentos da reforma agrária no Sul do Pará, onde residem 28.246 famílias assentadas

nesta região (INCRA, 2016). Abrange uma superfície de quase 2 milhões de hectares, e é constituída principalmente de pequenos produtores, posseiros, integrantes do MST, que vieram na busca de bens sociais e da exclusão social de outras regiões do país. Esta região abriga uma das maiores áreas de projeto de assentamento de reforma agrária no Brasil.

2.3 A Luta Campesina por Uma Educação do Campo

A história é vital para compreensão do presente, pois os fatos que marcaram as gerações e épocas nos revelam que as grandes conquistas sociais foram conseguidas através de lutas. No âmbito da educação não é diferente, ela foi construída por personagens com ideologias e pensamentos próprios de sua geração. Estas características estão presentes na trajetória de lutas por uma Educação do Campo.

Ao abordar a história da educação para a população do campo, a literatura nos revela que ela estava intrinsecamente ligada às demandas agrícolas de cada época. Calazans (1993) aponta que o ensino regular em áreas rurais teve seu início no fim do segundo império e foi implantado na primeira metade do século XX. Esse interesse para a educação rural estava centrado na idéia de conter o movimento migratório e fixar o homem no campo.

Nesse momento surge o Ruralismo Pedagógico que tinha como objetivos promover a fixação do homem no campo e evitar o aumento de conflitos e problemas sociais com o inchaço nas áreas urbanas. Compreende-se que nesse momento a política estava centrada em manter a mão de obra no meio rural. Segundo Leite (1999, p.14), ao fazer a seguinte observação:

A educação rural no Brasil, por motivos sócios-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Durante o Estado Novo (1930-1945), surgiram novas idéias no âmbito educacional com a chegada do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova¹², que influenciaram ativamente na Constituição de 1934. Neste novo documento o financiamento da educação rural estava assegurado.

A crítica centrada nessa política de assegurar o homem no campo através de escolas para os filhos dos agricultores não estava preocupada em assegurar uma educação que levasse em conta a realidade do campo, assim desvinculados do contexto onde estava inserido.

Nas décadas de 1940 e 1950, o número de analfabetos no país eram alarmantes, Leite (1999) retrata que nesse momento surgiram associações, campanhas e movimentos que tinham como objetivo combater a carência, a pobreza e ignorância dos grupos desfavorecidos que faziam parte da sociedade rural. A visão era de que estas pessoas eram muito pobres e necessitavam ser atendidas e assistidas pelo poder público. Apesar dessas ações de cunho social, o êxodo rural persistia aumentando.

Como forma de combater esse fluxo migratório com o aumento do crescimento urbano e, conseqüentemente, o crescimento das favelas, seguiu-se na política de novas escolas e projetos educacionais voltados para o campo. Ressalta-se mais vez uma educação voltada para combater os problemas encontrados pelo Estado como forma de remediar a crise migratória. O pesquisador Otávio Ianni, no livro a luta pela terra (1978, p.265) pergunta: “Como adaptar-se o colono, migrante, o caboclo, subitamente a uma civilização tão complexa?”

¹² Movimento este inspirado na Escola Nova, que teve como principal idealizador Dewey. No Brasil, seus principais representantes foram Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

[...] com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art.105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais.” (EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p.11)

Nesse contexto, Leite (1999) ressalta que, 1960, uma grande crise instala no campo devido à queda na produção agrícola e o crescente êxodo rural. As dificuldades que o homem do campo encontrava com a ausência de saúde, de educação, de moradias dignas, potencializou o inchaço nos grandes centros urbanos causando o aumento da população nas periferias e conseqüentemente o empobrecimento dos povos que habitavam no campo.

Com o abandono das áreas rurais para o meio urbano, nas décadas seguintes, 1970 e 1980 o meio rural enfrenta o fechamento de várias escolas do campo, devido a diminuição do número de estudantes. Durante esse período de ditadura militar, o ensino técnico ganhou forte repercussão ao direcionar uma educação para a inserção do mercado de trabalho, sendo ofertada ao homem do campo uma capacitação técnica para a produção agrícola moderna. Esse período é reforçado por Souza e Marcoccia (2011, p.193):

Escolas públicas rurais [...] foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para manutenção das turmas e classes escolares. Por sua vez a década de 1980 foi marcada pelo processo de nucleação ou consolidação das escolas rurais. Ou seja, escolas isoladas e unidocentes foram desativadas e núcleo rurais foram selecionados para sediar a instituição escolar [...]

O processo intensificado de pessoas do campo migrando para as áreas urbanas, o analfabetismo começou a incomodar. Ferraro (2012b, p.944) destaca que o “interesse pela educação rural é produto dos movimentos de industrialização e urbanização do país; ou então, que passa a ser importante alfabetizar e escolarizar o campo, porque a cidade o exige!”. A educação rural no nosso país foi concebida com a finalidade de alfabetizar as pessoas do campo para a mão de obra.

Nessa caminhada da história da educação em contextos rurais, observamos que nunca foi prioridade do poder público, sendo relegada e marcada pelo abandono. Para Santos, Paludo e Oliveira (2010), contrapondo-se a esse modelo de educação rural levantou-se a Educação do Campo. Conseqüentemente, os movimentos sociais foram importantes para a construção de uma Educação do Campo que estivesse ligado a história da luta pela terra, pela vida e pela educação das pessoas que residiam no campo.

Partimos do princípio de defesa de que o desenvolvimento do campo está intrinsecamente vinculado à educação que se direciona ao mesmo, dentro de uma perspectiva que identifica, as comunidades camponesas como o local onde o encontro entre o que é rural e o que é urbano “se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana (Brasil, 2001, p.19)

As atuações dos movimentos sociais camponeses foram essenciais para uma proposta de educação que atendesse aos anseios das populações do campo. Molina (2003) destaca a presença do MST nessa construção, ao afirmar que 1987 o movimento estruturou a área da educação que luta por uma educação em acampamentos e assentamentos e, conseqüentemente, assume uma teoria pedagógica que considere à realidade do homem no campo.

A legítima luta dos movimentos sociais para a conquista de direitos que, historicamente foram negados, surge nos dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), que apresenta no seu artigo 28 orientações para escolas do campo:

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

Destacamos esse documento como um marco importante para a Educação do Campo, ao descrever as especificidades de um ensino que tenha no seu bojo o respeito aos conteúdos curriculares, as metodologias apropriadas ao homem do campo, organização do calendário de acordo com a realidade de cada lugar.

Nesse movimento de impulso das forças camponesas em articulação da luta pela terra e pela educação, o final da década de 1990 será marcada pelo debate da Educação do Campo, com organização de encontros, conferências, tendo o MST como protagonista nesse movimento dentro dos assentamentos e acampamentos, debatendo as diversas experiências educacionais que ocorriam em áreas rurais.

Em 1997, Molina (2003) descreve que ocorreu em Brasília/DF, entre os dias 21 a 28 de julho, o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – (ENERA) organizado pelo MST. O encontro tinha por objetivo avaliar o trabalho do departamento de educação do MST e discutir sobre questões relacionadas a temática da educação em áreas rurais brasileiras. No item 10 do documento, os educadores afirmam essa posição:

Para participar desta nova escola, nós, educadores e educadoras, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas. (MST, 1997)

A maioria dos presentes no encontro se caracterizava como educadores assentados e acampados, além de representantes universitários. Vale ressaltar que os participantes no encontro, em torno de 700 pessoas, eram educadores assentados que conheciam e viviam a realidade do campo naquele momento. Para Caldart (2003), esse foi um grande avanço, pois a participação popular nos debates e construção de ideias influenciariam as políticas públicas nesse país. Nesse encontro surgiu um grande movimento nacional intitulado “Por uma Educação do Campo”.

Em 16 de abril de 1998, foi criado o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria nº.10/98. Para Molina (2003) é inegável a relevância do ENERA para a constituição de uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, o PRONERA. As primeiras ações desse programa priorizaram a alfabetização de jovens e adultos em virtude do alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização dos beneficiários do Programa de Reforma Agrária.

No primeiro censo da Reforma Agrária realizado no Brasil em 1996, revelou o cenário da educação nos assentamentos, onde 39,4% dos assentados se autodeclarava analfabeta ou com alfabetização incompleta. Molina (2003) destaca que um contexto de altos níveis de analfabetismo e baixos índices de escolarização no campo, o MST conclamava a participação das universidades a assumirem um projeto de âmbito nacional para Educação de Jovens e Adultos nas áreas de assentamentos da Reforma Agrária.

Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto deste sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira. (MOLINA, 2014).

A construção do PRONERA foi participativa e coletiva, os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições de ensino públicas e sem fins lucrativos, juntamente com governos estaduais e municipais assumiram e dividiram a responsabilidade na elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos. (BRASIL, 2004). Como forma de melhorar os índices educacionais no campo para jovens e adultos trabalhadores rurais, o seu objetivo geral era:

fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando e desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p.17)

O PRONERA tinha como objetivos específicos:

- Garantir a alfabetização e a educação fundamental de jovens e adultos acampados e/ou assentados nas áreas de reforma agrária;
- Garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária;
- Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária;
- Garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas área do conhecimento;
- Organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
- Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação no Campo. (BRASIL, 2004, p.17)

O público alvo do PRONERA são jovens e adultos que vivem em assentamentos criados pelo INCRA, e/ou em parcerias dos órgãos estaduais de terra, e valoriza a cultura e os saberes do aluno do campo, pois oferece variados projetos de ensino e modalidades como: Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada de Professores; Formação Profissional de Nível Técnico e Formação Profissional de Nível Superior (BRASIL, 2004).

Seguindo nosso percurso, ano de 1998, a organização e articulação de diversas instituições e movimentos sociais que formaram o “Movimento Nacional por Uma Educação do Campo”, resultou na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo, que ocorreu na cidade de Luziânia/GO. Essa conferência teve por finalidade assumir uma posição dentro do contexto da educação brasileira, articulando as lutas pelo território e a luta pela educação. Como coloca Caldart (2002, p.29):

[...] na história do Brasil, toda vez que houve uma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não conhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Os movimentos sociais demarcaram uma posição nesta conferência, Miguel Arroyo (2004, p.28) descreve esse momento como foco principal “ajudar a recolocar o rural, e a educação a que ela se vincula, na agenda política do país”, no intuito de garantir a educação para os povos do campo e nesse contexto se relaciona o direito pela terra, a saúde, e a moradia. Uma importante posição nessa conferência é a busca da quebra de paradigma de que o campo é um lugar atrasado, arcaico, que é preciso superar a escola do contexto rural com péssima infraestrutura, com profissionais desqualificados e vários analfabetos.

A I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo defendeu uma educação que respeite as particularidades e especificidades no seu contexto político, econômico, cultural e social do território rural com conteúdo e metodologias específicas para a Educação do Campo. Os debates promovidos nessa conferência discutiam o acesso e as condições de escolarização, bem como a parte da organização didático-pedagógica das escolas do campo. Esse novo olhar crítico que considera a escola do campo como espaço de formação e de organização do ensino é observado por Kolling, Nery e Molina (1999, p.93-94):

A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura, e a identidade dos povos do campo; tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares e etc.

Posteriormente a Conferência se constituiu a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, entidade supra organizacional, com sede em Brasília e tinha por objetivo construir políticas públicas para as demandas educacionais do campo vinculadas ao desenvolvimento humano. Segundo Molina (2003, p.66) essa “Articulação tem forçado não só a uma ampliação da própria concepção do direito à educação, quanto uma amplitude do que, além de direito, se converta num dever do Estado”.

As primeiras ações dessa “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo” resultaram na publicação da Coleção de Cadernos da Educação do Campo, textos esses que são utilizados nos encontros estaduais e regionais, além dos cursos de formação de educadores do campo. (MOLINA, 2003)

Outras conquistas resultaram na aprovação da Resolução CNE/CEB N°01, de 03 de abril de 2002 que instituiu as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** (Parecer 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação de Educação) BRASIL 2001; 2002. Este documento trouxe responsabilidades a todos os órgãos da educação de nível federal a municipal quando descreve e garante o acesso a educação básica e de nível técnico as populações do campo, conforme Art. 6°:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002)

Este importante documento veio trazer diretrizes básicas a serem observadas nas escolas do campo, afirmando que o poder público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, segundo o Art. 4° da referida resolução:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de

experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002)

O documento norteia a política de Educação do Campo reafirmando e respeitando a identidade do homem do campo, seus saberes, sua cultura e considerando a importância dos movimentos sociais nessa (re)construção. Isso é verificado na autonomia das escolas do campo em relação a proposta pedagógica quando considera as diversidades sociais, regionais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Nesse contexto plural estabelece a autonomia na organização do calendário escolar, pois contempla as questões climáticas de cada região, e assegurando que a escola do campo deve ter uma gestão democrática, como verificado no Art. 10:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002)

Na construção destes documentos, Caldart (2012) relata as discussões de mudança da expressão “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”. A Resolução 2/2008 descreve as populações alcançadas pela Educação do Campo:

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

Nesse conjunto de ações e conquistas é criado em 2003, no Ministério da Educação (MEC) um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, com a participação de representantes de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo. Seguidamente em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – (SECAD) e nessa estrutura foi desenvolvida a Coordenação Geral da Educação do Campo. No âmbito da SECAD foram desenvolvidos programas, projetos e ações com vistas ao fortalecimento da Educação do Campo tais como:

- **Programa de Apoio a Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO:** Com vistas à formação de educadores para atuar na docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais, é implementado o curso de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo objetivam formar educadores que atuam na docência, na gestão de processos educativos escolares e comunitários. De acordo com Molina (2015) o PROCAMPO é uma política de formação de educadores que foi conquistada pelas demandas apresentadas ao Estado Brasileiro pelo Movimento de Educação do Campo.

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o

acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo. (MOLINA; SÁ, 2011)

Molina (2015) ainda destaca que a luta pela formação dos educadores que atuam no campo se consolidou com uma das prioridades do Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, que tinha como lema “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”. Molina (2014) descreve esse momento:

Os movimentos demandam e logram nesse período a conquista de um processo de elaboração bastante articulado com suas representações. Após os encontros específicos do GT, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizadas também com suas representações alguns encontros em que submeteu-se ao debate a proposta elaborada, para chegar-se à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que finalmente aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo.

Através das reivindicações dos movimentos sociais, o PROCAMPO é iniciado através de uma experiência piloto, onde o Ministério da Educação convidou quatro instituições universitárias: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), essas universidades foram indicadas pelos movimentos sociais por já terem uma ligação a Educação do Campo. (Molina, 2015).

Em 2008 e 2009 o MEC lança editais convidando novas instituições a implantarem a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade concorrência, 32 universidades passaram a ofertar o curso. Para Molina (2015) essa ação garantia a oferta de apenas uma turma, considerando a enorme carência de educadores com formação para atuar nas escolas do campo, a demanda necessariamente não seria atendida. Mais uma vez os movimentos sociais reivindicam que essa Política pública de formação voltada aos educadores do campo deveria ser permanente. Molina(2015) assim destaca:

Por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo. É a inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo.

- **Programa Escola Ativa:** Programa voltado para qualidade de ensino em classes multisseriadas nas escolas do campo. Tem como foco a implantação de recursos pedagógicos nas escolas para estimular a construção do conhecimento e na capacitação dos professores.
- **ProJovem Campo – Saberes da Terra:** Oferta de qualificação técnica profissional e escolarização para jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.

Ainda em 2004, ocorreu entre os dias 02 a 06 de agosto a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo na cidade de Luziânia/GO, reuniu cerca de mil participantes. A

conferência teve como lema: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” e o documento final foi assinado por 32 entidades¹³ e descreveu a trajetória da luta pela Educação do Campo entre a primeira e segunda conferência.

Segundo o documento final da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo (2004, p.2) a luta dos movimentos sociais tem como principal objetivo lutar pela “reafirmação de um campo visto como espaço de vida e por políticas específicas para a população do campesinato”. Este documento final que procura expor a superação do paradigma da exclusão e desigualdade que as populações do campo enfrentam, e para isso justificam as condições encontradas no campo, como também as bandeiras de lutas articuladas por um projeto popular de país.

Projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao Agronegócio. (...) Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação (Declaração Final da II Conferência de Educação do Campo, 2004, p.2)

Entre os dias 19 a 21 de setembro de 2005, foi realizado o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, organizado pelo Ministério e Desenvolvimento Agrário, através do PRONERA. O evento reuniu pesquisadores e movimentos sociais que debateram o desenvolvimento da Educação do Campo no país.

Caldart (2012) destaca que de 2004 até mais recentemente, a Educação do Campo se sustenta na tríade: campo, educação e políticas públicas. É visível afirmar que tivemos avanços com relação as políticas, práticas e programas educacionais no campo, sobretudo pelo enfrentamento constante contra as políticas neoliberais na educação e na agricultura.

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um projeto de campo, de país e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. (Caldart, 2008, p. 72)

¹³CNBB, MST, UNICEF, Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Educação (MEC), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Trabalhadores Federais de Educação (SINASEFE), Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Secretaria de Estado de Administração e da Previdência do Estado do Paraná (SEAP-PR), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério da Cultura (MinC), Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento de Educação de Base (MEB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Cáritas, Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais (CERIS), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), Caatinga, Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR SUL-NORTE).

Nessa linha história, Salomão Hage (2013) destaca outra conquista importante protagonizada pelos movimentos sociais e sindicais do campo foi a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em agosto de 2010. O FONEC se organiza no sentido de retomar as discussões com os movimentos sociais, organizações sociais e instituições federais de ensino.

Para Caldart (2012), o FONEC posicionou-se contra o fechamento e pela construção de novas escolas, contrapondo-se ao agronegócio e combatendo a criminalização dos movimentos sociais. Uma vitória concretizada nesse momento, foi a aprovação do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, documento este que regularizou o PRONERA. Segundo Salomão Hage (2013), o decreto contribuiu para o fortalecimento e consolidação da educação campestre, pois define no seu artigo 1º que “a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010b). O período de grandes conquistas é retratado como:

[...] é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macro-econômico brasileiro, capitalista, neoliberal): *entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistamos o Pronera e constituímos a Educação do Campo*. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força. (FONEC, 2012, p. 5).

Em 2012, ocorreu o Seminário Nacional de Educação do Campo realizado entre os dias 15 a 17 de agosto em Brasília – DF. A temática do evento abordou os desafios para a Educação do Campo e os projetos de desenvolvimento em confronto, além do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

O PRONACAMPO é uma extensão do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC¹⁴) e tinha como ações o acesso e a permanência na escola, como também a aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, o programa está estruturado em quatro eixos: Gestão e Prática Pedagógica, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

2.4 A Luta pela Educação do Campo na Amazônia Paraense

A Amazônia Paraense é um território rico em sua diversidade étnica, cultural e sócio-territorial. Um território marcado pela forte presença de ribeirinhos, pescadores, assentados, quilombolas, extrativistas, agricultores familiares, comunidades indígenas, colonos, entre outros. O Pará é um estado com muitos assentamentos, com presença marcante do MST, a luta pela Educação do Campo na Amazônia Paraense acompanhou as ações articuladas em território nacional, caracterizado pela presença dos movimentos sociais, os quais tem se organizado em defesa do direito à terra e a educação.

Um marco importante dessa luta no Pará foi a criação do Movimento Paraense de Educação do Campo em novembro de 2003 no Encontro Estadual de Educação do Campo na antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. Após o primeiro encontro, em fevereiro de 2004, é realizado o I Seminário de Educação do Campo na Universidade Federal da

¹⁴ Criado pela Lei 12.513, em 26 de dezembro de 2011, este programa tinha como ações a ampliação da oferta de vagas na Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. Tinha como meta qualificar oito milhões de brasileiros até 2014, criação de mais de 200 novas escolas técnicas federais, intensificando a expansão e interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica e investimento de um bilhão de reais.

Amazônia (UFRA), onde é criado o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). Hage (2014, p.3) destaca que esse fórum tinha como missão a mobilização dos movimentos sociais, organização das instituições que davam suporte e a construção coletiva da arquitetura e a dinâmica da articulação da rede.

O FPEC é, portanto, a expressão mais significativa do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, no processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação. Ele aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores e concepções político pedagógicas, buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade sócio-ambiental para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores.

Atualmente o Movimento Paraense de Educação do Campo é composto pelo Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), Programa Educação Cidadã/PRONERA, Federação do Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), MST, reúne entre outros movimentos sociais, entidades governamentais, instituições de ensino, pesquisa e extensão, além da sociedade civil.

No ano seguinte, em julho de 2005 é realizado II Seminário Estadual de Educação do Campo, tendo início o Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense e que se estendeu até 2008. Durante o período, o Programa qualificou cerca de 760 jovens agricultores familiares entre 15 e 29 anos, com ensino fundamental e qualificação profissional em 15 municípios Paraenses¹⁵.

Nas ações de articulação, em 2007 o Movimento Paraense de Educação do Campo lança na internet o Portal da Educação do Campo no Pará¹⁶, uma plataforma virtual como instrumentos da política de comunicação no qual tem por finalidade socializar a produção de conhecimento na região, além de trazer notícias e informações sobre a Educação do Campo no Pará. Ainda em 2007, no mês de junho é realizado III Seminário Estadual de Educação do Campo e o I Seminário Estadual da Juventude do Campo.

Nos anos seguintes são realizados o I e II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, ambos aconteceram na Universidade Federal do Pará (UFPA). O I Encontro ocorreu nos dias 28 e 29 de maio de 2008 e abordou a temática “Educação do Campo e pesquisas na Amazônia: mudando paradigmas e afirmando direitos”. O II Encontro aconteceu nos dias 06 e 07 de maio de 2010 com a presença de aproximadamente 500 pessoas.

Em 2012 são realizados o I Seminário de Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e o III Encontro Estadual de Pesquisa em Educação do Campo. Acontecem em

¹⁵Os municípios contemplados pelo projeto Saberes da Terra da Amazônia Paraenses foram: Juruti, Concórdia do Pará, Ipixuna do Pará, Santa Luzia, Paragominas, Viseu, Breves, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Igarapé-Mirim, Moju, Marabá, Xinguara, Medicilândia e Uruará

¹⁶<http://www.educampoparaense.com.br/>

2013 a realização de audiências públicas sobre o Ensino Médio no Campo, PROCAMPO e PRONACAMPO.

No crescimento do debate pelos direitos a educação dos povos do campo na Amazônia Paraense com a realização de congressos, seminários regionais e encontros, Arroyo (2007, p. 162) destaca a importância da luta articulada dos movimentos sociais:

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos. Estamos em um tempo propício à reconstrução dos direitos.

A construção da identidade da Educação do Campo na Amazônia Paraense, há que se reconhecer que perpassa pela participação dos movimentos sociais na execução dessas atividades. Para Salomão Hage (2005) os movimentos sociais juntamente com as universidades vão modificando e (re)construindo seus próprios modos de ser, de (re)configurar para agir nos espaços de suas atuações. A ampliação de discussões e debates enriquecem e fortalecem o ensino, a pesquisa e a extensão na inclusão das problemáticas e desafios que enfrentam as populações do campo (re)colocando na agenda do poder público e da sociedade.

Dentro dessa lógica, recorreremos novamente ao pensamento de Adorno, que caracteriza que a função da educação deve evitar a barbárie e buscar a emancipação humana. Em tempos temerosos de risco de perdas dos direitos conquistados pelos povos do campo é necessário a busca de uma educação que nos humanize, e impeça a volta da barbárie. Para tanto é necessário marcar posição nesse território no campo das lutas e dos direitos fundamentais do ser humano.

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (Adorno, 1995, p. 159-160)

Fica claro que essa posição é pela preservação das conquistas conseguidas no passado, que as ricas histórias dos movimentos sociais possam ser o alicerce e a esperança das futuras gerações. A luta é construída por sujeitos, pelos movimentos sociais, instituições públicas, entre outros que vão (re)construindo a história da Educação do Campo e ao mesmo tempo se assumindo ao que Adorno (1995, p.46), afirma: “No fundo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror...”

*“Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos
convertem a si próprios em algo como um
material, dissolvendo-se como seres
autodeterminados. Isto combina
com a disposição para tratar
os outros como sendo uma
massa amorfa”*

(Adorno, 1995, p. 129).

3 SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA.

Este estudo apresenta como questão central a caracterização e implementação das Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA. Nesse sentido, nos ancoramos nos referenciais teóricos da Teoria Crítica. A nossa abordagem teórico-metodológico se dará mediante as contribuições dos pensadores da Teoria Crítica e seus comentadores. Dentro desse contexto, os resultados obtidos nesta pesquisa serão analisados e discutido tendo a Teoria Crítica como fundamentação da pesquisa.

Ao escolher a fundamentação teórico-metodológico a Teoria Crítica, entendemos que ela se constitui o próprio método da pesquisa, por isso não vale delimitar aqui em pesquisa quantitativa ou qualitativa, porque segundo a Teoria Crítica, estaria aprisionando meu objeto de estudo. Entendo que Teoria e Práxis são indissociáveis.

Nesse contexto, com base no pensamento de Adorno que abre este capítulo, acredito que a cultura da sociedade capitalista adestrou a humanidade, fazendo o homem ser igual ao coletivo, se perdendo em sua essência. Dentro dessa ótica, a sua individualidade é destruída, e sua capacidade de pensar e agir são perdidas. Nesse caso o respeito ao próximo e a compreensão sobre pluralidade humana podem ser alienadas. Adorno explica que essa alienação e perda da individualidade humana gerou a barbárie presente na sociedade, e prova disto foram os holocaustos e os campos de concentração, que para Adorno foram os símbolos máximos da selvageria humana.

A Teoria Crítica considera que a educação é capaz de combater a violência, a segregação, a discriminação e o preconceito quanto a sua manifestação na escola. A educação não é uma instrumentalização neutra, porque a escola possui uma natureza na sua prática cotidiana capaz de produzir moralmente e socialmente indivíduos, e para que ela possa funcionar de maneira ideal para além daquilo que ela teria como princípio. Dewey (2001, p. 194) chama atenção que a escola deve no seu processo, na sua vida cotidiana, sempre levar em consideração a experiência dos seus alunos, ou seja, se quer se construir um mundo democrático, a escola é o espaço da experiência. Na medida em que ela possui uma natureza que é moral e social, para erigir a democracia como princípio político é necessário que a escola leve em consideração o meio e a condição social dos seus alunos, porque assim poderá se transformar num agente social.

Como idealizar uma sociedade democrática com escolas excludentes? Dewey (2001, p.198) acreditava que somente uma sociedade escolarizada seria mais democrática e mais justa, porque defendia ele que um povo instruído seria capaz de analisar e criticar as realidades sociais, num mundo onde as diferenças e injustiças sociais acontecem diariamente, a escola tem o poder de construir e tornar uma sociedade mais democrática e humanizada.

A Teoria Crítica considera o esclarecimento do homem sobre a sua condição de agente histórico de produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para uma ação transformadora. Para Adorno, esse empreendimento não é um mero projeto da razão, mas, sim, uma tarefa com a finalidade de diagnosticar a realidade social, negar o estabelecido pela sua iniquidade, e criar uma consequente práxis social capaz de intervir na sua mudança (Adorno, 1995).

A vida cotidiana é diversa, o que gera uma sociedade completamente distinta. Como se pode democratizar e se tornar uma sociedade mais inclusiva? Pensar a educação no seu sentido político como premência para o desenvolvimento de identidades críticas e reflexivas, no sentido de pensar a educação para contradição e resistências das injustiças sociais, é condição para uma sociedade justa, que propicia condições para o desenvolvimento e propagação de uma consciência verdadeira.

O sujeito de Adorno é, portanto, moldado num processo de configuração da sua vida social total: ele precisa tomar consciência desse processo, ele precisa aprender a se conhecer para se libertar do que é opressão para ele, ele precisa aprender a construir sua autodeterminação. Para Adorno, projeto social de libertação do homem da opressão requer uma educação também direcionada para fazer o homem se libertar da massificação e das condições sociais de dominação.

Adorno considera a educação atual como uma semiformação, sob os auspícios da sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece à massa, o coletivo, o tudo igual. O indivíduo de Adorno, na ótica da Indústria Cultural¹⁷, perdeu o que há de essencial no humano: a capacidade de subjetivação e, por isso, perdeu também a capacidade de solidariedade, de respeito, perdeu a dignidade. Uma alienação que tornou possível as maiores atrocidades humanas como o nazismo, o holocausto e os campos de concentração, com exterminação de milhões de vidas. Assim, se reproduz na vida social o aparente como o válido, o falso como verdadeiro (Adorno, 1985). Adorno direciona a concepção de educação para escola quando afirma que a educação deve ser uma educação para a não dominação. Uma educação que tenha a capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de trabalhar com o diferente, de arriscar, uma educação capaz de libertar de toda dominação e que oriente para a construção de um mundo mais correto, mais justo.

De acordo com Mantoan (2008), incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras. Não 06
contemporizar soluções, mesmo que o preço a pagar seja bem alto, pois não é
comparável ao valor do resgate de uma vida marginalizada, de uma evasão, de uma criança estigmatizada sem motivos. Construir uma escola inclusiva resulta num compromisso com a educação, valorizando e respeitando as especificidades dos alunos, atendendo as suas necessidades.

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

Há, porém, muitos entraves para efetivação e consolidação da inclusão nas escolas. Damasceno (2006) afirma que o professor é elemento chave na mudança que se faz necessária, visto que uma sociedade democrática demanda escolas verdadeiramente democráticas, portanto constituídas por indivíduos/professores livres pensantes e emancipados. Adorno (1995) destaca a importância do papel do professor na estruturação de

¹⁷ A Indústria Cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente, levado pela massa.

uma escola inclusiva, por meio de uma prática que supere os preconceitos e que seja levado em conta as demandas educacionais e pedagógicas dos alunos com necessidades especiais e específicas.

3.1 Objetivos

Na perspectiva de responder a essas questões, retomamos nossos objetivos, tendo como base a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo:

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

3.2 Questões de Estudo

Após estabelecer os objetivos, foram propostas as seguintes questões de estudo:

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

- Qual é percepção dos professores das escolas do campo do município de Conceição do Araguaia no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial?
- Quais ações são desenvolvidas pelas escolas do campo para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

3.3 Caracterização Sócio Geográfica do Lócus do Estudo: Conceição do Araguaia-PA

O sul do Pará faz parte geograficamente da mesorregião sudeste paraense. O município de Conceição do Araguaia está localizado no sul da Amazônia Paraense, as margens do rio Araguaia (Figura 1). Esta região entrecortada pelas rodovias BR-158 e PA-279; entre os perímetros das divisas dos estados do Tocantins e Matogrosso e é composta por 15 municípios: Água Azul do Norte, Bannach, Conceição do Araguaia, Cumarú do Norte, Floresta do Araguaia, Ourilândia do Norte, Pau D'arco, Redenção, Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu, Sapucaia, Tucumã e Xinguara (IDESP, 2013).

A região abriga uma população de 510.722 habitantes, dos quais, 194.074 vivem na área rural, o que corresponde a 38% do total, (IBGE, 2014) e ocupa uma área de 174.051,89 km², o que corresponde a 13,59% do território paraense. Segundo dados do painel de assentamentos do INCRA (2016) existem atualmente 167 projetos de assentamento, onde residem 28.246 famílias assentadas na região sul paraense.



Mapa 1 – Localização do município de Conceição do Araguaia-PA
Fonte: IDESP, 2013

Toda porção conhecida como sul do Pará, desde a margem oeste do Araguaia indo até o rio Xingu, era território de povos indígenas que se autodenominavam como *Mebengrokê* (TURNER, 1998, p.311). Os *Mebengrokê* são também conhecidos como *Kaiapós*, e teriam

habitado a margem oeste do Araguaia no início do século XIX fugindo dos portugueses que até então passaram a transitar a margem leste do rio Araguaia. Segundo a tradição histórica, Cunha (1998, p.314) corrobora:

O primeiro contato registrado com os “Nhyrykwaye”, deu-se com caçadores de escravos portugueses, que os atacaram juntamente com outros jês na área entre-rios Araguaia e Tocantins, em 1810. Pouco depois desses contatos hostis iniciais, esses Kaiapós foram para o oeste, atravessando o Araguaia, então limite da penetração brasileira.

Considerando a dizimação dos povos *Kaiapós* realizada pelo homem branco, todo o século XIX será marcado pela tentativa de reaproximação, e através do Araguaia, missionários católicos (primeiramente os capuchinhos e depois os dominicanos) buscavam estabelecer relações com os primeiros habitantes da região sul paraense.

É nesse contexto que ocorre a fundação por freis dominicanos do primeiro município do sul do Pará, o arraial de Conceição do Araguaia-PA (município lócus deste estudo), que de acordo com o historiador Isaú Coelho Luz (2004), foi fundado em 14 de abril de 1897, mas foi a partir do ano de 1972 que a data oficial do aniversário da cidade passou a ser comemorada em 30 de maio.

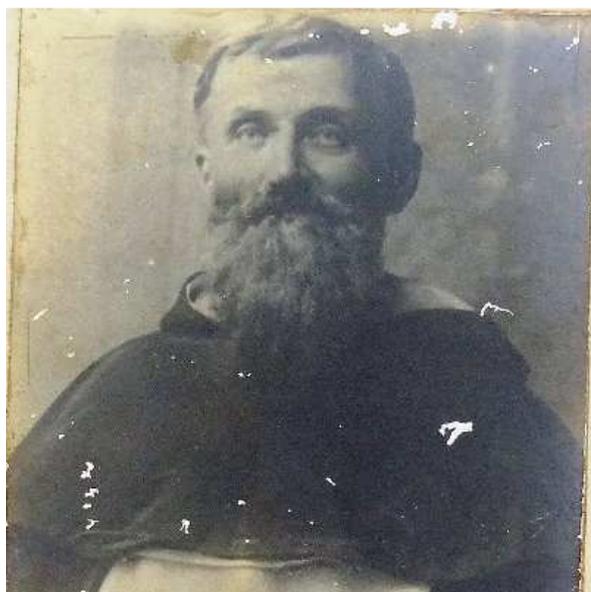


Figura 1 – Padre dominicano Frei Gil de Vila Nova

Fonte: Arquivos históricos da Igreja Nossa Senhora da Conceição em Conceição do Araguaia-PA, 2016.

Com mais de um século de história, o município surgiu a partir da missão católica do dominicano francês Frei Gil de Vila Nova (figura 2), coordenada pelo governo do Grão Pará, com o objetivo de catequizar os índios *Karajá* e *Kaiapó* que viviam na região, usufruindo dos benefícios da floresta e do rio Araguaia. Os missionários católicos dominicanos foram os primeiros brancos a chegar na região e ter contato com os índios.



Figura 2 – Catequização dos índios Kaiapós pelos missionários católicos dominicanos

Fonte: Arquivos históricos da Igreja Nossa Senhora da Conceição em Conceição do Araguaia – PA, 2016

Existem alguns trabalhos que têm como *locus* de pesquisa a porção sul do estado do Pará e que podem nos ajudar a traçar a origem da ocupação desta região. Baseados em Melo (1999), Ianni (1978), Velho (1972) e Hébette (2004) vamos elencar algumas fases distintas nesse processo, dando ênfase a alguns fatos históricos, políticos e sociais determinantes.

Hébette (2004), ao pesquisar a região, concluiu que goianos e maranhenses constam na matriz da formação da região, sendo os pioneiros ou na busca das drogas do sertão, ou no extrativismo vegetal do caucho (*Castilloaulei*) e da castanha-do-pará (*Bertholletia excelsa*), ou na exploração das pedras preciosas, nesse primeiro momento atuaram de forma sazonal.

Segundo Ianni (1978) dois grandes momentos contribuíram para o fluxo migratório do sul do Pará, sendo o primeiro a construção da rodovia Belém-Brasília que liga a capital federal a região norte do país no final da década de 50 no governo de Juscelino Kubitschek. E o segundo momento foi a criação da SUDAM, em 1966, no período do governo militar que tinha como objetivo levar o desenvolvimento a região amazônica através dos incentivos fiscais as grandes empresas internacionais.

A partir dos anos de 1960 a migração em direção ao campo paraense mudou profundamente a fisionomia do sudeste do estado do Pará. Até essa época os municípios de Conceição do Araguaia, São João do Araguaia, Marabá, Itupiranga, Jacundá e Tucuruí eram povoados predominantemente por povos indígenas, já bastante reduzidos pelo contato com os “brancos”, e por uma população cabocla relativamente escassa.

A mesorregião do sudeste paraense, onde se encontra o sul do Pará, se caracteriza então como área de colonização espontânea, com os migrantes ocupando as terras devolutas nas matas do Tocantins e do Araguaia, e tornando-se posseiros (Hébette, 2004). O processo de chegada dos imigrantes foi concomitante aos grandes empreendimentos de infraestrutura, que visavam à integração econômica da região ao sudeste do Brasil.

Muitos projetos foram instalados na região amazônica no sentido de desenvolver essa parte do país que até então era pouco explorada economicamente. Os principais projetos instalados no norte do país foram: Projeto Manganês, Projeto Jari, Programa Grande Carajás, Projeto ALBRÁS-ALUNORTE, Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Com grandes investimentos na região amazônica, e em especial o Pará, houve um índice grande de migrações. Um contingente populacional dos estados vizinhos como Maranhão, Matogrosso e do então Norte Goiano (hoje Tocantins) se deslocaram em busca de oportunidades no Pará, como destaca Ianni (1978, p.99):

[...] Através das políticas de incentivos fiscais da SUDAM. Fortes grupos econômicos do sul do País para ser mais preciso de São Paulo, em sua maioria, que haviam adquirido do governo anterior ao da revolução de 1964 os títulos de enormes extensões de terra, se sentiram atraídos pelas excelentes ofertas e facilidades proporcionadas pelos incentivos fiscais e para aqui se deslocaram investindo maciçamente grandes somas de capital, no setor agropastoril.

Ao investigar a região na década de 1960, em particular o município de Conceição do Araguaia-PA, Ianni (1979) classificou a diversidade dos migrantes atraídos ou por terra, ou por emprego, ou mesmo por projetos de colonização oficiais, como sendo posseiros, sitiantes e colonos. Esses grupos colaboraram para o surgimento nessa região dos primeiros movimentos de camponeses, caracterizados como “espontâneos”, que reivindicavam melhores condições de reprodução social, onde as entidades, Movimento de Educação de Base (MEB), Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) foram os mediadores mais presentes.

O município de Conceição do Araguaia-PA, tornou-se o portal da Amazônia, pois aqui seria a porta de entrada e de parada para muitos imigrantes em busca de melhores condições de vida. Entre as décadas de 1970-1990 foi palco de muitos conflitos agrários, até a década 60, seu território abrangia 40.908,69 km² e uma população de 28.953 habitantes. Em virtude do vazio demográfico, Kitamura (1993) descreve que o governo procurava desenvolver a região com abertura de estradas no sentido de desenvolver a infraestrutura da região.

Em Conceição do Araguaia-PA, desde o início do seu povoamento até o final da década de 70, constituiu-se como “centro de irradiação econômica, social, política, cultural e religiosa” na região sul do Pará (Filgueira, 1998, apud Melo, 1999). A atividade comercial foi centralizada nessa localidade até as décadas de 60 e 70, quando novos núcleos urbanos mais interiorizados se constituíram.

O processo de ocupação se intensificou nos anos de 1970, com a Política de Integração Nacional do Governo Federal, e, como resultado, grande parte da terra deixou de ser monopólio dos comerciantes da castanha (latifúndios extrativistas), para ser propriedade das empresas capitalistas privadas (latifúndios pecuaristas), das áreas de instalação de garimpos e, minoritariamente, destinadas aos colonos através do Projeto de Colonização.

Com forte incremento para agropecuária na região até o ano de 1972, os latifúndios já concentravam mais de 2.051 milhões de hectares de terras, concentradas nas mãos de poucas pessoas. Muitas dessas propriedades/latifúndios receberam incentivos fiscais do SUDAM. Essa concentração fundiária tornou-se palco para grandes conflitos agrários.

Nesse contexto, tem início à migração incentivada pelo Governo Militar, estimulada em duas diferentes frentes de interesse: a dos trabalhadores, em busca de terras e de trabalho,

e a dos grandes proprietários, em busca de terras de negócio para um enriquecimento fácil e rápido (Martins, 1981), colocando em evidência interesses opostos.

Na década de 80, sob os auspícios da redemocratização do país, os movimentos sociais rurais, principalmente as organizações sindicais, tornaram-se mais organizados, contando com o auxílio da Igreja Católica e de algumas entidades de assessoria e apoio. A “luta pela terra” se consolida com inúmeros conflitos entre trabalhadores rurais e os fazendeiros, latifundiários e donos dos castanhais, que levaram à morte dezenas de trabalhadores rurais e lideranças sindicais. Nessa década, conforme Intini (2004), os conflitos ocorreram principalmente no município de Conceição do Araguaia, mas também nos de Rio Maria e Xinguara, como corrobora Martins (1991, p.53)

Violências de toda ordem têm sido cometidas contra pessoas para assegurar sua expulsão da terra. Nas violências, já se comprovou amplamente estão envolvidos desde jagunços e pistoleiros profissionais, até soldados, oficiais e os próprios juízes. Não raro observa-se a anomalia gravíssima da composição de forças combinadas de jagunços e policiais para executar sentenças de despejo decretadas pelos juízes [...]

Os movimentos sindicais, através dos STR's – Sindicatos de Trabalhadores Rurais e das delegacias sindicais, posteriormente o MST – Movimento dos Sem Terras, mobilizavam os trabalhadores rurais para o enfrentamento aos latifundiários, para a conquista da terra, e o INCRA, para que fossem encaminhadas as gestões necessárias para a criação dos projetos de assentamento.

Os anos 90 foram marcados por intensas mobilizações dos trabalhadores rurais na região, com a realização do “Grito do Campo” (em 1991 e 1992), do “Grito dos Povos da Amazônia” (1993) e, a partir de 1994, do “Grito da Terra Brasil”. A partir dos anseios e da luta dos movimentos sociais, grandes latifúndios foram desapropriados, configurando uma nova reorganização do território agrário paraense, tornando essa região uma das mais emblemática do país, devido à grande quantidade de assentamentos.

Em resposta a essas mobilizações, nas duas últimas décadas o investimento na criação de assentamentos rurais tornou-se um elemento que vem influenciando diretamente na construção social. Sendo, portanto, responsável, pela distribuição de recursos públicos através de diversas políticas e programas de governo, pelo surgimento de novos arranjos produtivos e pelo estabelecimento de novas formas de sociabilidade, interferindo diretamente na distribuição demográfica e na paisagem natural.

Nessa conjuntura, e em atendimento às necessidades do município, um marco histórico foi à criação da Unidade de Ensino Descentralizada do Centro Federal Tecnológico (CEFET) em Conceição do Araguaia-PA, no ano de 2000. A população demandava por criação de cursos técnicos e superiores públicos, gratuitos e de qualidade que contribuísse com ampliação do potencial econômico, ambiental e social, em oportunidades de desenvolvimento e de atendimento às necessidades básicas.

Tomando por base tal potencialidade e tendo em vista a necessidade de oferecer à população um ensino de qualidade e gratuito, é que no ano 2008 a UNED do CEFET transformou-se em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Conceição do Araguaia, inovando com a oferta de quatro cursos técnicos subsequentes: Agrimensura, Edificações e Saneamento Urbano ambos com uma turma e Agropecuária com duas turmas, funcionando provisoriamente, no prédio da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Inclui-se como meta da Instituição atender as necessidades e anseios da população que ocupa a porção Sul do Pará, tendo como objetivo também expandir o atendimento a outras regiões do Estado do Pará, com o comprometimento de ofertar um ensino de qualidade.

A Região do *Campus* Conceição do Araguaia integra em sua área de influência 15 municípios, a saber: Água Azul do Norte, Bannach, Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Ourilândia do Norte, Pau d'Arco, Redenção, Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu, Sapucaia, Tucumã, Xinguara.



Figura 3 - Imagem aérea do Instituto Federal do Pará, *Campus* Conceição do Araguaia
Fonte: Eloi Raiol, 2015

Essas cidades apresentam um amplo potencial produtivo, em segmentos como a pecuária bovina, representada por uma das maiores produção de leite e carne do estado do Pará, agrícola, baseada principalmente nas culturas de subsistência e na fruticultura, atividades tipicamente trabalhadas pela Agricultura Familiar e Camponesa, extrativismo vegetal, de produtos madeireiros e não madeireiros que ainda é uma atividade importante em algumas comunidades, especialmente naquelas de colonização mais recente, onde a floresta ainda ocupa uma significativa porção do espaço.

Nesse contexto, o município de Conceição do Araguaia-PA, perfilha na porção sul do Pará, o território tem sido desigualmente disputado nas suas diversas dimensões. De um lado, camponeses e populações tradicionais e, de outro, grandes projetos do agronegócio e da mineração. Desta forma, a educação nesta região consolida sua prática inserida num contexto de conflitualidades entre perspectivas e políticas de desenvolvimento e assume o papel de contribuir para a territorialização da produção e das políticas públicas que contribuam para a redução da pobreza e desigualdades, através da qualificação profissional não apenas para o mundo do trabalho, mas que expandam as liberdades individuais do público atendido por meio da oferta de educação profissional pública, gratuita e de qualidade.

Hoje, só em Conceição do Araguaia-PA, existem 37 projetos de assentamento, com 4.270 famílias assentadas, numa área total de 227.193,62 ha, sendo que apenas um destes assentamentos foi desapropriado uma área de cerca de 60.000 ha pertencente a um banco privado. A seguir uma tabela que apresenta os projetos de assentamentos situados no município.

Quadro 4 – Projetos de Assentamentos e famílias assentadas no município de Conceição do Araguaia-PA - 2016

Ordem	Projeto de Assentamento (PA)	Área (HA)	Famílias Assentadas e Existentes
01	Águas Claras	1.434,11	28
02	Apertar da Hora	4.356,00	69
03	Arraias	4.006,00	80
04	Canarana	12.851,29	303
05	Centro da Mata	4.356,00	90
06	Chibil	2.488,00	69
07	Cocalinho	1.281,42	31
08	Cristo Rei II	1.390,00	21
09	Consolação	4.117,04	86
10	Curral de Pedras	8.223,23	154
11	Estiva	4.352,00	60
12	Gaucha	3.965,50	89
13	Indiaporã	2.639,00	63
14	Inga	10.650,42	98
15	Inga II	4.531,31	65
16	Inga III	3.368,15	67
17	Joncon/ 3 Irmãos	25.211,79	374
18	Lontra	2.441,18	63
19	Maria Luiza	3.649,63	84
20	Marrecas do Araguaia	3.676,34	93
21	Menina Moça IV	3.596,00	64
22	Milhomem	1.630,85	53
23	Nazaré	12.968,00	243
24	Novo Araguaia	3.747,00	76
25	Paragominas	1.554,75	40
26	Padre Josimo Tavares	60.655,70	1.106
27	Pecosa/Chapéu de Palha	7.922,72	168
28	Pedra Preta	2.447,68	49
29	Primavera	2.901,85	42

30	Santa Cruz	1.742,00	42
31	Santa Mariana	1.829,39	42
32	Santa Eudóxia	3.436,17	80
33	Santo Antônio	3.801,71	77
34	São Domingos	2.470,82	62
35	São José dos 3 Morros	2.500,00	14
36	São Raimundo	970,20	21
37	União Batente	4.030,37	104
Total		227.193,62	4.270

Fonte: INCRA/Unidade Avançada de Conceição do Araguaia-PA, 2016

Na área de educação, a rede municipal de Conceição do Araguaia - PA atendeu no ano de 2015, cerca de 5.679 estudantes matriculados em 14 (quatorze) escolas da zona urbana, e 08 (oito) na área rural. Cerca de 37,78% do total de estudantes matriculados na rede municipal estão matriculados nas escolas do campo, ou seja são 2.146 discentes estudando na zona rural.

São 08 (oito) escolas do Campo vinculados ao sistema público municipal de ensino. Em 2015 foram cadastrados 42 estudantes público-alvo da Educação Especial no município *locus* de estudo. Quanto à caracterização destes alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas do campo do município de Conceição do Araguaia-PA, apresentamos a tabela a seguir.

Quadro 5 – Distribuição dos estudantes público alvo da Educação Especial, por tipo de deficiência nas Escolas do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA - 2015.

Escolas/Localidade	DV¹⁸	DA¹⁹	DF²⁰	DI²¹	Autismo
Esc. Mul. Antônio de Freitas - Açailândia	0	1	1	1	0
Esc. Mul. Atiorô – PA Pecosa/Chapéu de Palha	1	0	0	1	0
Esc. Mul. Centro da Mata – PA Centro da Mata	2	1	0	0	1
Esc. Mul. Francisco Alencar – PA Chibiu	0	1	1	1	0
Esc. Mul. Juscelino Kubitschek-Vila São Jacinto	1	0	0	0	1
Esc. Mul. Curral de Pedra – PA Curral de Pedra	2	0	1	1	0
Esc. Mul. Nova República – PA Joncon/Lote 8	1	1	2	1	1
Esc. Mul. Vinte de Abril – PA Pe. Josimo Tavares	3	2	3	9	1
Total	10	6	8	14	4

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2015.

¹⁸ Deficiência Visual

¹⁹ Deficiência Auditiva

²⁰ Deficiência Física

²¹ Deficiência Intelectual

Em 2016, foram inseridos no censo escolar 4.984 estudantes, destes, 2.200 estavam matriculados em áreas rurais, cerca de 44,14% estavam inseridos nas escolas campesinas. Em relação ao público da Educação Especial que estudam no campo neste ano, foram cadastrados 71 estudantes. (MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2016).

Observa-se um aumento de mais de 70% de matrículas do público alvo da Educação Especial em escolas do campo quando comparados ao ano de 2015. Os dados do Censo Escolar de 2016, por meio do microdados nos permitem cotejar a matrícula, quanto a caracterização destes alunos se distribui na seguinte forma conforme a tabela adiante.

Quadro 6 – Distribuição dos estudantes público alvo da Educação Especial, por tipo de deficiência nas Escolas do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA/ 2016.

Escolas/Localidade	DV ²²	DA ²³	DF ²⁴	DI ²⁵	Autismo
Esc. Mul. Antônio de Freitas - Alaçilândia	2	1	2	3	1
Esc. Mul. Atiorô – PA Pecosa/Chapéu de Palha	1	0	0	2	0
Esc. Mul. Centro da Mata – PA Centro da Mata	0	2	1	1	1
Esc. Mul. Francisco Alencar – PA Chibiu	0	1	2	3	0
Esc. Mul. Juscelino Kubitschek-Vila São Jacinto	1	0	0	0	1
Esc. Mul. Curral de Pedra – PA Curral de Pedra	2	1	2	2	1
Esc. Mul. Nova República – PA Joncon/Lote 8	1	2	4	6	2
Esc. Mul. Vinte de Abril – PA Pe. Josimo Tavares	3	1	3	15	1
Total	10	8	14	32	7

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2016.

Observa-se que nos anos de 2015 e 2016 a maioria dos estudantes matriculados nas escolas do campo no município de Conceição do Araguaia-PA têm deficiência intelectual, deficiência física e visual. Este último as escolas enquadram nessa categoria de deficiência os estudantes com baixa visão. A unidade escolar que possui o maior número de alunos público-alvo da Educação Especial nos dois anos cotejados da pesquisa é a Escola Municipal Vinte de Abril, localizada no Projeto de Assentamento (P.A) Padre Josimo Tavares. Em virtude de ser a unidade escolar que possui o maior número de alunos com deficiência diversificada e total, estabelecemos como *lôcus* de estudo a Escola Municipal Vinte de Abril.

3.4 Contexto Sócio Territorial do *Lôcus* do Estudo: Histórico do Pa Padre Josimo Tavares

Ao acompanhar a trajetória fundiária do sul do Pará, o histórico do Projeto de Assentamento Padre Josimo Tavares, coincide com muito dos aspectos tratados no discorrer desta dissertação em torno da disputa pela terra no sul e sudeste da Amazônia Paraense. Com

²² Deficiência Visual

²³ Deficiência Auditiva

²⁴ Deficiência Física

²⁵ Deficiência Intelectual

fortes estímulos fiscais e créditos beneficiados pela SUDAM, com o apoio do INCRA, no final da década de 60, muitas empresas nacionais e internacionais se instalaram na Amazônia.

Grandes grupos econômicos recebem uma considerável parte de terras para instalarem na região suas empresas, entre essas se destacam nesse momento o Grupo Bradesco S/A. As terras onde hoje se encontram o PA Padre Josimo Tavares, pertenciam ao criador e fundador do Grupo Bradesco S/A, senhor Amador Aguiar. Essa área de propriedade particular de um dos maiores bancos nacionais era denominada de fazenda Tainá-Rekã.



Figura 4 – Antiga sede da Fazenda Bradesco

Fonte: Aparecida Reis, 1996

Essa área de aproximadamente 61 mil hectares era utilizada para bovinocultura de criação e abate, por ser uma grande propriedade existiam muitos trabalhadores, muitos oriundos de estados vizinhos que buscavam melhores condições de vida em terras paraenses. No final da década de 90, com diversos conflitos agrários acontecendo em território brasileiro, como o massacre de Eldorado do Carajás em 1996, e conseqüentemente o fortalecimento dos movimentos sociais na reivindicação da justa distribuição de terras, ocorre a conflitualidade entre o capital e as políticas sociais. Fernandes (2004, p. 9) corrobora para isso:

O capital gera a conflitualidade determinando a relação social dominante, tornando sempre subalterno o campesinato. Nessa condição, nasce o conflito, porque o capital, tentando manter sua lógica e seus princípios, enfrenta permanentemente os camponeses para continuar dominando-os. Por sua própria dignidade, os camponeses lutam continuamente pela autonomia política e econômica.

Nesse contexto de pressão dos movimentos sociais da luta pela terra em âmbito nacional, grandes áreas são desapropriadas e destinadas como projetos de assentamentos, muitos acampamentos são instalados nos latifúndios. A fazenda Tainá-Rekã era uma das últimas grandes áreas que ainda não tinha sido destinada para a reforma agrária.

Segundo o Plano de Desenvolvimento de Assentamento Padre Josimo Tavares (2004), no início do ano de 1997, aproximadamente 1.100 (mil e cem) pessoas depois de diversas tentativas de ocupar a fazenda, se organizaram e acamparam em frente ao portão da fazenda. A área de propriedade do Grupo Bradesco S/A tinha no seu interior seguranças (pistoleiros),

que diversas vezes expulsavam com violência e ameaças de morte aqueles que desejam possuir a terra.



Figura 5 – Mobilização dos movimentos sociais em busca da desapropriação da Fazenda Bradesco

Fonte: Profa. América, 1996

Nesse momento de tensão agrária, os trabalhadores sem-terra, organizados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Conceição do Araguaia-PA, juntamente com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará (FETAGRI), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Comissão Pastoral da Terra (CPT), decidiram encampar a luta para desapropriar a vasta área de latifúndio desse poderoso grupo econômico. Alguns acampamentos foram instalados no INCRA/Superintendência Regional de Marabá, e em Conceição do Araguaia-PA, no sentido de obterem a desapropriação da fazenda Tainá-Rekã.

Nesse processo que durou quase um ano, os acampamentos foram organizados por comissões que cuidavam da parte de alimentação, atendimento de saúde e educação. Esse amparo dos movimentos sociais ajudou naquele momento a manter os acampamentos com a ordem e com a militância em busca da justiça social no campo. Fernandes (2012, p. 21) relata como é o cenário de um acampamento ao afirmar que:

Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de lutas e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte está se organizando para preparação e ocupação da terra. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do território camponês.



Figura 6 – Acampamento em frente à Fazenda Bradesco em 1997

Fonte: Profa. América, 1997

Na trajetória da luta pela terra, enfrentaram grandes dificuldades com a falta de alimentos, de agasalhos, de escola, de atendimento a saúde, de água potável para atender todos os acampados. As comissões instaladas foram de fundamental importância para levantar meios para suprir as demandas existentes com arrecadação de alimentos, roupas e medicamentos. Desta maneira, conseguiriam manter acampados em frente ao portão principal da fazenda, enquanto outros grupos encampavam as negociações junto ao INCRA pedindo a desapropriação da terra.

Com mais de mil pessoas acampadas, era grande o número de crianças em idade escolar sem estudar. A comissão designada para área de educação conseguiu alguns professores voluntários que se dispuseram a contribuir a ensinar os filhos dos acampados. Algumas salas de aula foram improvisadas com barracões cobertos de palha e de lona, buscaram ajuda junto à Secretaria Municipal de Educação para implantação de uma escola que pudesse atender aos acampados. Fernandes (2012, p. 22) relata a organização de um acampamento ao descrever:

Ao organizar um acampamento, os sem-terra criam diversas comissões ou equipes, que dão forma a organização. Delas participam famílias inteiras ou parte de seus membros. Essas comissões criam as condições básicas para a manutenção dessas necessidades dos acampados: saúde, educação, segurança, negociação, trabalho etc. Dessa forma, os acampamentos, frequentemente contam com escolas, os seja, barracos de lona nos quais funcionam salas de aula, principalmente as quatro primeiras séries do ensino fundamental, além dos cursos de alfabetização de jovens e adultos – e com uma farmácia improvisada que funciona em um dos barracos.



Figura 7 – Salas de aulas improvisadas no acampamento em frente à Fazenda Bradesco em 1997

Fonte: Profa. América, 1997

Conforme a figura 7 a presença do ensino sempre foi constante iniciando suas atividades ainda no acampamento. Os acampados construíram algumas barraquinhas de palha e nelas davam aula. Não havia carteiras, os alunos sentavam em cepos de madeira feitos pelos pais.

Os relatos daqueles que estiveram na frente da batalha detalha os momentos de tensão e muitas vezes de desânimo, mas o homem só é verdadeiramente grande, quando é capaz de viver suas ideias e morrer pelos seus ideais. Com o aumento da crescente violência no campo, no dia 17 de abril de 1996 acontece o massacre de Eldorado do Carajás ocorrido na “Fazenda Macaxeira”, onde dezenove trabalhadores rurais foram brutalmente assassinados pela polícia militar do Pará. Esse fato toma proporções de repercussão internacional.



Figura 8 – Momento religioso no acampamento em frente à Fazenda Bradesco em 1997

Fonte: Profa. América, 1997

Nesse contexto, o INCRA acelera o processo de assentamento na região e resulta naquele momento uma série de visitas técnicas na Fazenda Bradesco no sentido de verificar se a propriedade era improdutiva. Após intensas lutas e resistências, no dia 20 de abril de 1997, o então ministro da Reforma Agrária do governo Fernando Henrique Cardoso, o senhor Raul Belens Jungmann Pinto em visita a propriedade da Fazenda Bradesco, abriu os portões da entrada da fazenda para que os acampados pudessem entrar na terra.

No diálogo para desapropriação da terra, os funcionários que residiam na fazenda Bradesco puderam ficar como assentados, ganhando assim um lote de terras. Esse processo de luta pela terra foi um processo lento e demorado, os lotes de terra não foram imediatamente distribuídos, seriam necessários alguns estudos. Entretanto aqueles que tanto esperavam pelo lado de fora dos portões ao adentrarem começaram a cultivar pequenas áreas de forma coletiva no sentido de se manterem.

A organização dos assentados foi fundamental para a conquista da terra, ao adentrarem para dentro da Fazenda Bradesco fundaram a associação dos trabalhadores rurais dos assentados, tendo como presidente o senhor José da Guia, também conhecido como “Zezão”. Muitas outras lideranças contribuíram para a construção e desenvolvimento do assentamento.

A Fazenda Bradesco agora receberia o nome PA Padre Josimo Tavares, pedido feito pelo ministro da reforma agrária, senhor Raul Jungmann, como forma de homenagear um grande defensor pela justa distribuição de terras, que foi brutalmente assassinado por fazendeiros latifundiários no então norte goiano, hoje Tocantins.

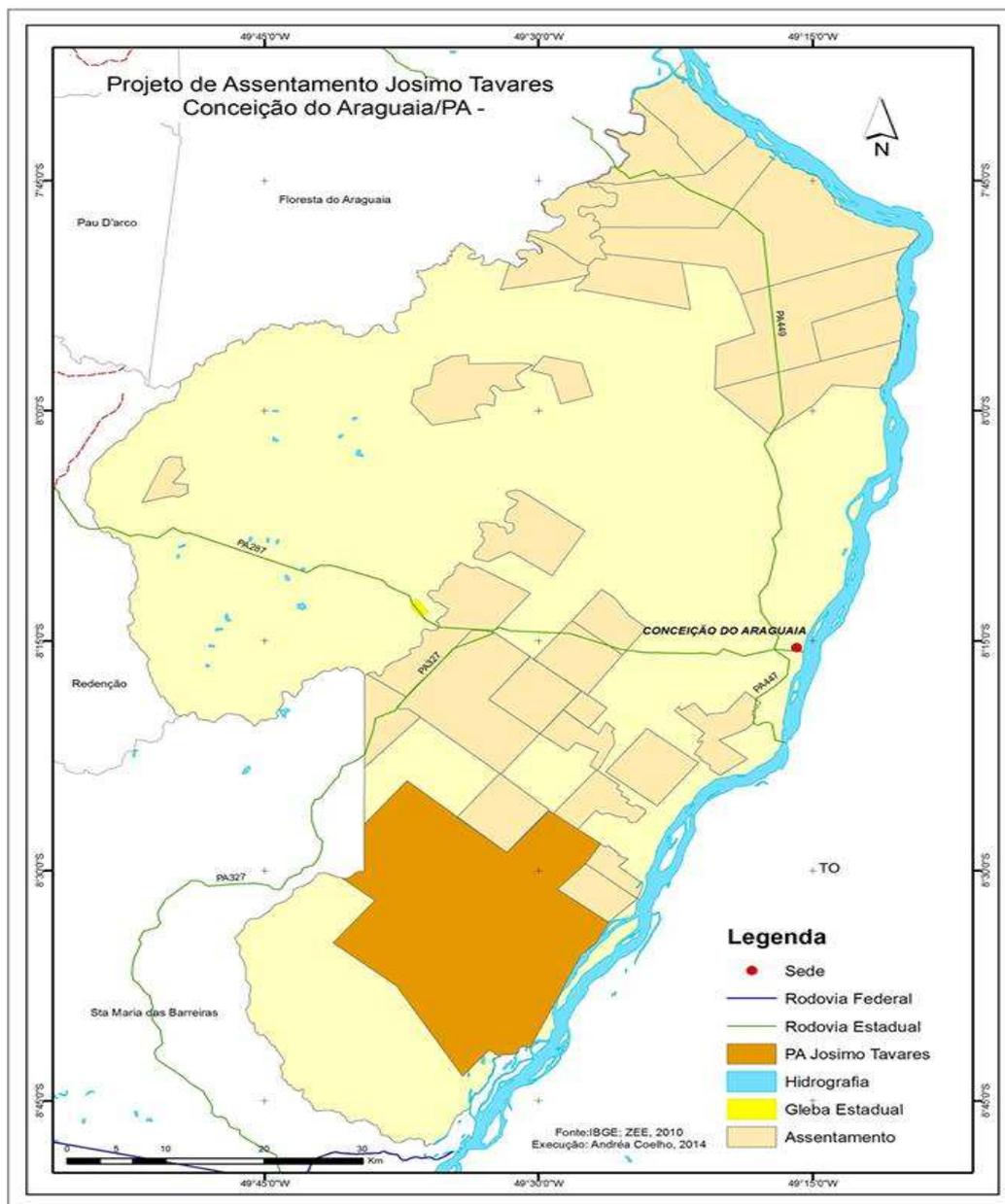
O sacerdote católico padre Josimo Tavares defendia e lutava pelos sem-terra na década de 80 na região conhecida como Bico do Papagaio, entre Pará, Maranhão e Tocantins, área de fortes conflitos agrários. Natural de Marabá/PA, coordenador da Comissão Pastoral da Terra na região, encontrou muitos desafetos, e foi assassinado aos 33 anos no dia 10 de maio de 1986, nas escadas do prédio da Diocese de Imperatriz/MA. Mesmo sofrendo ameaças de mortes e atentados, padre Josimo afirmou durante uma missa:

“Agora estou empenhado na luta pela causa dos pobres lavradores indefesos, povo oprimido nas garras dos latifúndios. Se eu me calar, quem os defenderá? Quem lutará a seu favor? Eu pelo menos nada tenho a perder. Não tenho mulher, filhos e nem riqueza sequer, ninguém chorará por mim. Só tenho pena de uma pessoa: de minha mãe, que só tem a mim e mais ninguém por ela. Pobre. Viúva. Mas vocês ficam aí e cuidarão dela”.

O Projeto de Assentamento Padre Josimo Tavares foi constituído na data de 07/10/1997 pela superintendência regional nº 27 do INCRA, através da portaria nº 062, onde a área total da fazenda foram divididos em 800 lotes, que beneficiaria 800 (oitocentas) famílias. Cada lote teria oito alqueires demarcados topograficamente, local para instalar sua moradia e implantar sua produção de subsistência. No acordo assinado, cada assentado teria direito ainda a mais oito alqueires dentro da área demarcada de reserva legal, espaço destinado exclusivamente para preservação da fauna e da flora na região, não sendo permitida nenhum tipo de alteração no espaço.

3.4.1 Caracterização do PA Padre Josimo Tavares

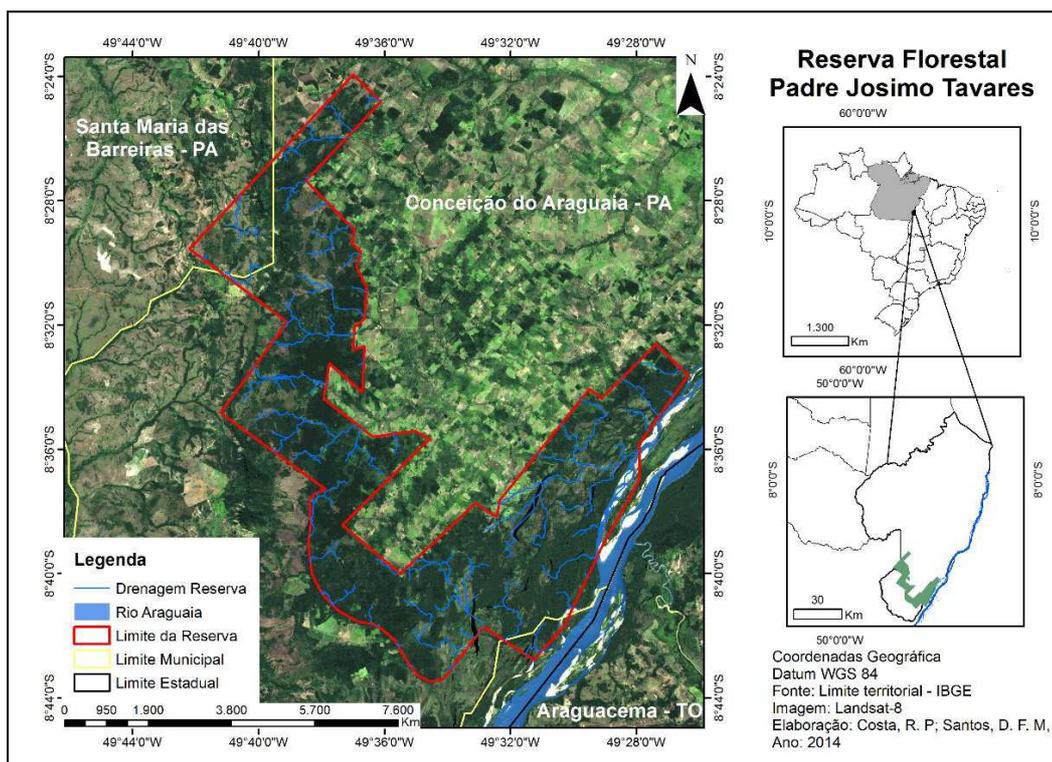
O Projeto de Assentamento Padre Josimo Tavares se encontra dentro do município de Conceição do Araguaia-PA, entre as coordenadas geográficas de 07°15'28" de latitude Sul e 49°15'53" de longitude Oeste, numa área de 60.655,70 hectares, com aproximadamente 1.106 famílias assentadas, e fica localizada a 60 km (sessenta quilômetros) da sede do município. (INCRA/Superintendência Regional de Marabá/Painel de Assentamentos, 2016).



Mapa 2 – Município de Conceição do Araguaia/PA, em destaque (laranja) o PA Padre Josimo Tavares
 Fonte: IBGE; ZEE,201



Mapa 3 – Projeto de Assentamento Padre Josimo Tavares
 Fonte: COOPVAG, 2011.



Mapa 4 – Localização geográfica do PA Padre Josimo Tavares
 Fonte: Costa, R.P; Santos, D.F.M, 2014

Atualmente o PA Padre Josimo Tavares possui algumas avenidas pavimentadas (Foto 09) com alguns órgãos públicos o Posto de Saúde da Família (Foto 10), com atendimento médico e odontológico; o Destacamento da Polícia Militar (Foto 11), que garante a segurança dos moradores. Existe ainda um posto da antiga FUNASA – Fundação Nacional de Saúde,

que hoje está sob responsabilidade do Estado, que atua no controle e combate das endemias; posto de resfriamento do leite, tendo em vista que muito assentados atua e comercializa na área de bovinocultura leiteira.



Figura 09 – Avenida Principal do PA Padre Josimo Tavares

Fonte: Arquivo do autor, 2017



Figura 10 – Posto de Saúde da Família do PA Padre Josimo Tavares.

Fonte: Alcione Sousa, 2013.



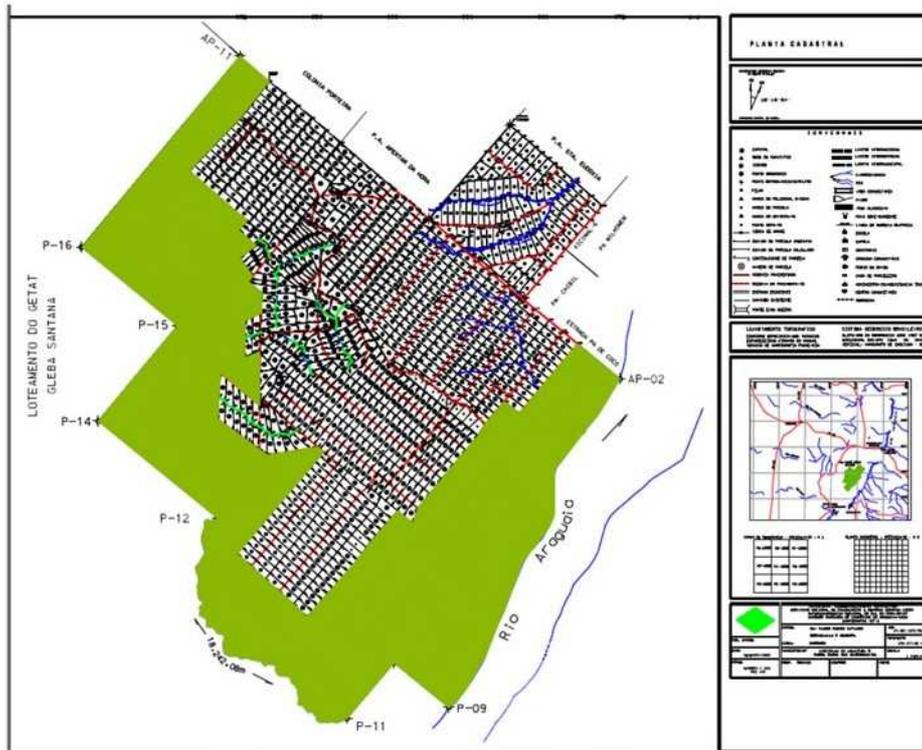
Figura 11 – Destacamento da Polícia Militar no PA Padre Josimo Tavares.

Fonte: Alcione Sousa, 2013.

As principais ruas do PA Padre Josimo Tavares são pavimentadas, com distribuição de energia elétrica em praticamente todo assentamento. Em virtude do tamanho do assentamento, sendo considerado o maior do município, este é subdividido em nove setores denominados: Berokã, Carrapato, Jenipapo I e II, Malícia, Mata, Pé de Galinha, Sede Pasto, Uinã, Voo da Sorte. Como forma de articulação e organização, estes assentados organizaram em quatro associações: Associação Berokã, Campina Verde, Padre Josimo Tavares e Tainã-Rekan.

As associações funcionam como representação dos assentados, atuando como mediadora em busca de crédito, além de buscar e cobrar dos órgãos públicos a assistência técnica para o pequeno produtor e reivindicar melhores condições de vida para os assentados como a educação, moradia, saúde, melhores estradas para trafegabilidade.

A área do PA Padre Josimo Tavares é banhado pelo rio Araguaia, tendo água em abundância para atender os lotes, além da presença de córregos, nascentes de águas, lagos naturais, represas. A imensa reserva legal é cercada pelo rio Araguaia, em uma área de 30.000 hectares de floresta nativa, com diversos tipos de espécies de plantas e animais.



Mapa 6 – PA Padre Josimo Tavares, com seus lotes regulares “cortados” linearmente
 Fonte: INCRA/Unidade Avançada de Conceição do Araguaia, 2016

3.5 *Locus* do Estudo: A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril - Caracterização e Organização Pedagógica

A preocupação com a educação no PA Padre Josimo Tavares percorre todo o caminho da trajetória histórica pela conquista da terra, tendo início ainda nos acampamentos, onde foram improvisados vários locais para que homens, mulheres e crianças que estavam lutando pela desapropriação daquele lugar recebessem uma educação.

Em 1998, já conquistada a terra, foi possível entrar para a vila, onde existia um prédio que funcionava a escola no tempo da Fazenda Bradesco. Nesse local os assentados puderam colocar seus filhos para continuar estudando. A Escola iniciou com ensino multisseriado (todas as turmas juntas), não havia energia no local. A água para beber era bombeada por roda d’água da represa de Jerusa.

No início a escola era coordenada por uma pessoa chamada de secretário, no entanto esta pessoa não dispunha de uma portaria para assinar documentação. Em 2006, com o crescente número de alunos, a gestão municipal emitiu portaria ao primeiro diretor da Escola, o professor Isaías Lima Dias, atualmente pertencendo ao quadro de docentes da instituição. Em 2007, vieram a primeira frota de ônibus do transporte escolar.

Atualmente dentro do PA se encontra a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril, e recebeu este nome em homenagem ao dia histórico que conseguiram adentrar para dentro dos portões da antiga Fazenda Bradesco. É a maior escola em número de alunos localizado em assentamentos rurais do município de Conceição do Araguaia-PA.

A escola ao longo desses 19 anos de atividades, após a conquista da terra, passou por diversas reformas e ampliações para melhor atender os estudantes que se deslocam de diversas partes do assentamento como: Carrapato, Jenipapo I e II, Lote 17, Lote 24, P. A.

Milhomem, P.A Xibiu, Surrekã e Uinã. Essas localidades ficam no entorno do assentamento, recebendo alunos de distâncias de aproximadamente 35 km. Cerca de sete ônibus do transporte escolar realizam o deslocamento dos alunos. Existem algumas localidades que são necessários dois ônibus para transportar mais de 90 alunos.

Atualmente a escola se compõe de 12 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de informática, 01 secretaria, 02 conjuntos de banheiro, 01 cozinha, 01 copa, 01 almoxarifado, 01 sala de professores, 01 sala de direção, 01 sala de orientação, e dois pátios. A escola possui uma frota de 07 ônibus escolares. O funcionamento acontece nos turnos: matutino, vespertino e noturno, nos três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A escola trabalha em média com 580 alunos anualmente. O corpo docente são formados por 22 professores e cerca de 30 técnicos administrativos em educação. Os profissionais estão organizados em equipe técnico/gestora: Diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos de pré ao 5º ano e de 6º ao 9º ano, secretária e auxiliares; equipe docente: professores de pré ao 5º ano (pedagogos), e professores da área específica (língua portuguesa, matemática, geografia, ciências, inglês, história, artes e educação física) e equipe de apoio (motoristas, ASGs, mecânico e vigilantes).

Evolução da Estrutura física da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril entre 2011 e 2016



Figura 12 – Fachada da Escola Vinte de abril em 2011

Fonte: Elizangela Pires, 2011



Figura 13 – Fachada da Escola Vinte de abril em 2013

Fonte: Elizangela Pires, 2013



Figura 14 - Fachada da Escola em 2016
Fonte: Profa. América, 2016



Figura 15 – Ambiente de Convivência da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril, 2016
Fonte: Arquivo do autor, 2016

3.6 Sujeitos do Estudo

Os sujeitos de estudo foram: um (1) membro da equipe gestora da escola lócus do estudo, um (1) professor atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um (1) professor de cada área do conhecimento, a seguir: Códigos e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza; necessariamente atuantes em turmas em que estudantes público-alvo da Educação Especial estavam incluídos.

3.7 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

Inicialmente o campo de pesquisa foram as 08 (oito) escolas do campo do município de Conceição do Araguaia-PA, que estão presentes nos 37 Projetos de Assentamento da Reforma Agrária. De posse do levantamento do quantitativo de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, e de visitas às unidades escolares, foi escolhida a escola que possui o maior número de matrículas nessa modalidade (Apêndice II). Neste estudo foram utilizados os procedimentos/instrumentos da coleta de dados:

- Procedimentos:
 - ✓ Observação na escola do *lócus* da pesquisa, com os devidos registros em diário de campo;
 - ✓ Análise documental, do Projeto Político-pedagógico da escola e demais documentos relevantes encontrados *in loco*;
 - ✓ Entrevistas semiestruturadas com professores atuantes com os estudantes público-alvo da Educação Especial. (Apêndice III)
- Instrumento:
 - ✓ Questionário de caracterização dos sujeitos participantes do estudo.

O percurso metodológico ocorreu em cinco fases: a primeira fase foi destinada ao aprofundamento do referencial teórico, que, segundo Rauén (2006) é condição básica para qualquer trabalho, uma vez que o pesquisador precisa se inteirar de dados do acervo humano para balizar seus esforços.

Na segunda fase extraímos os dados estatísticos-educacionais do Censo Escolar através do software SPSS (*Statistics Syntax Editor*), que são divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mais especificamente os dados de matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial.

Na terceira fase, com os dados dos indicadores oficiais levantados, foram realizadas visitas as oito escolas localizadas no campo, como também na Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Educação do Campo para verificação *in loco* dos dados inseridos no Censo Escolar e a realidade encontrada na escola. Considerando os dados dos indicadores oficiais e as visitas realizadas, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril foi escolhida por atender o maior número de alunos público alvo da Educação Especial.

De posse desses dados, seguiu-se para quarta fase, onde foram realizadas visitas na escola selecionada com vistas à observação, realização de entrevistas e coleta de dados para caracterização da escola e sujeitos do estudo, identificando os desafios da escola frente à proposta da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

Na quinta e última fase da pesquisa, alicerçados na Teoria Crítica como suporte teórico-metodológico do estudo, foram analisadas as observações realizadas na escola, as narrativas presentes nas entrevistas concedidas pelos profissionais da educação, os dados obtidos por intermédio do questionário de caracterização e os documentos da escola, dentre estes o Projeto Político-Pedagógico. Seguidamente foram realizadas a análise e interpretação dos dados da pesquisa, o que nos permitiu avaliar o alcance dos objetivos elencados.

3.8 Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa foi encaminhado e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizado em Seropédica-RJ. Procedimento este realizado para verificação da proposta da pesquisa, dos objetivos, procedimentos metodológicos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) para que fossem avaliados de acordo com a Resolução 466/12. O parecer foi aprovado sob o protocolo N° 736/2016.

Esclarecemos que todos os participantes foram informados do objetivo da pesquisa e de suas etapas, bem como a participação livre e voluntária de participar e/ou desistir durante o percurso da pesquisa. Assinaram e receberam uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme (Apêndice I).

Ressaltamos que a identidade de todos os participantes foi preservada com sigilo total, considerando que neste estudo todos os sujeitos são identificados por pseudônimos.

“É possível entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permite a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes”.
Costa e Damasceno

“A inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”
Mantoan

4 AS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA MUNICIPAL VINTE DE ABRIL NA INTERFACE: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quem são os sujeitos da Educação Especial e da Educação do Campo que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril? Um ambiente escolar é um espaço vivo com diversos atores que perpassa desde o guarda, o motorista, a servente, a merendeira, o(a) secretário(a), professores, a coordenação pedagógica até chegar na direção escolar. Em um lugar em que tantas funções e atribuições se cruzam numa finalidade de educar, em que momento essas duas modalidades se atravessam? Como a escola do campo que reivindica por uma educação que atenda as peculiaridades e particularidades do homem do campo organiza seus espaços pedagógicos para formar os sujeitos campesinos nesta interface?

Buscando refletir e caracterizar a dimensão daqueles que vivem essa realidade nesta parte do sul da Amazônia Paraense, este capítulo procura relacionar a interface da Educação Especial na Educação do Campo nas atividades pedagógico-administrativa da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril. Caracterizando ainda o Projeto Político-Pedagógico (aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros) e seus desdobramentos nas concepções da equipe gestora e de seus docentes, identificando ainda os desafios encontrados pela escola frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nossas visitas a escola iniciaram em março de 2016, num primeiro momento foi apresentada a proposta da pesquisa à equipe gestora da escola (direção/coordenação), chegamos num momento muito delicado do cenário educacional do município, em virtude que os professores municipais estavam há quatro meses com salários atrasados, as escolas da zona urbana já tinham deflagrado greve. Em vista que a maioria dos professores que atuam na educação campesina do município de Conceição do Araguaia-PA possuem contratos temporários, muitos ficaram com medo de aderir ao movimento grevista.



Figura 16 – Início da Pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril, março de 2016

Fonte: Arquivo do autor, 2016

Neste cenário de salários atrasados, iminência de uma greve, falta de merenda escolar, toda uma realidade de descaso com a educação pública, encontramos um corpo docente extremamente desestimulado. Como a direção da escola estava envolvida para resolver os impasses que permaneciam para uma deflagração de greve, a coordenação da escola nos deu mais atenção nesse primeiro momento.

Foi nos apresentada a coordenadora Rita, profissional que atua há cinco anos na escola, formada em pedagogia e recentemente graduou-se em licenciatura em Educação do Campo pelo Instituto Federal do Pará – *Campus* Conceição do Araguaia. Ao fazermos a explanação da pesquisa e os critérios selecionados que levaram à escolha da escola, o tema da dissertação e os objetivos elencados, a coordenadora ficou bastante impressionada, pois segundo ela, nenhum pesquisador ou acadêmico tinha escolhido a escola para ser tema de pesquisa, conforme sintetiza a coordenadora:

“Eu fico admirada pela escolha desta escola, pois todos os projetos de pesquisa, cursos, capacitação são voltados para as escolas da zona urbana. Nos sentimos isolados e até mesmo discriminados por estarmos longe da sede da cidade. É a primeira vez desde que estou nesta escola que alguém se propõe a pesquisar sobre a educação de estudantes com deficiência que estudam numa escola localizada no campo”.

O forte sentimento de exclusão está presente na fala da coordenadora por todo um cenário de esquecimento e invisibilidade que as escolas campesinas vivem e nos convida a refletir as contradições sociais existentes numa sociedade que exclui e oprime. A exclusão é reflexo de uma sociedade que tem no seu bojo a barbárie imposta ao longo do tempo. Para Adorno (1995, p.33) “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e possibilidade”. A explicação da barbárie, em Adorno (1995, p.155), significa:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização. [...] Considero

tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

Por considerar que a Educação Inclusiva é ampla, pois perpassa por diversas modalidades de ensino, pois tem como foco incluir grupos/comunidades (jovens e adultos, encarcerados, indígenas, pescadores, assentados, quilombolas, pessoas com deficiência, caiçaras, entre outros) historicamente excluídos da sociedade, como bem ratifica Mel Ainscow (p.7, 1992):

[...] A inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim.

A expressão inclusão é ampla no sentido de eliminar barreiras seja da pessoa com deficiência, seja de raça, de gênero e/ou barreiras sociais e educacionais. Nessa tarefa de buscar fragmentos que dialogam estas duas modalidades de educação, modalidades da problematização dessa dissertação, indagamos a coordenadora pedagógica sobre a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estudavam na escola. Na fala da coordenadora é um público que vem chegando nos últimos anos na escola e que a escola tem um considerável número de alunos sem laudos de suas especificidades, e que os professores não sabem se tratam de uma necessidade educacional especial como dislexia, discalculia, disortográfica, hiperativismo, ou se trata de um aluno com deficiência intelectual ou síndrome como autismo. Ela pontua:

“Até então nosso professor que está em sala de aula, ele não tem nenhum tipo de formação para lidar com alunos com deficiência, e muitas vezes esse aluno não tem laudo que aponta o seu tipo de necessidade. Existe alguma lei que alunos com deficiência não pode reprovar? Eu queria essa lei na minha mão para mostrar para alguns professores?”

Como bem retrata no discurso da coordenadora, há ainda muitos profissionais da educação leigos com respeito à Política Nacional na perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), ou seja a barbárie ainda resiste em muitos ambientes escolares onde estudantes com necessidades específicas tem suas demandas invisibilizadas. Para Damasceno (2010, p.38) é necessário desbarbarizar a escola tornando-a democrática:

[...]é preciso ‘desbarbarizar’ a escola democratizando-a. Como pensar em espaço democrático onde o coletivo e a participação não se constituam? Pensar que os estudantes é que devem se adaptar à escola é barbarizá-la, é torná-la um espaço apenas para adaptação, é assumi-la como instância unicamente para a reprodução das contradições da sociedade burguesa de classes, é a materialização da ‘pseudoformação’.

Seguidamente, perguntamos a coordenadora sobre o modelo de educação voltado para esses alunos, tendo em visto que a legislação prevê o atendimento para esse público na classe comum do ensino regular, e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e de modo complementar e/ou suplementar nos espaços denominados salas de recursos multifuncionais (SRM). A coordenadora relata:

“Não temos a sala de AEE, um ambiente para atendimento para alunos especiais. Os representantes do MEC estiveram aqui e nos cobraram através de relatório que se não tivermos a sala para atendimento desses alunos, a escola vai perder a autorização de funcionamento. Mas, no momento não temos condições de ter essa

sala. Os alunos são informados no Censo escolar, o município recebe a verba para atendimento desses alunos, mas devido a condições difíceis que a prefeitura enfrenta, esse espaço não existe”.

Algo que havíamos constatado em diálogo com a Coordenadora do Departamento da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação que nenhuma das oito escolas do campo do município de Conceição do Araguaia-PA, no ano de 2016, possuía a oferta do AEE, que algumas dessas escolas receberam materiais do MEC para estruturar as SRMs, entretanto não há a realização desse trabalho. Em estudos realizados em duas cidades paraenses: Belém e Marabá, através do Observatório Nacional da Educação Especial realizadas em 2012 e 2013 também revelam que a população do campo dessas duas cidades está distante do AEE que continua urbanocêntrico, tanto em termos de atendimento quanto de modelo educacional.

Continuamos nossa entrevista, indagamos se coordenação pedagógica como também o corpo docente conhecia a realidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial e as demandas de aprendizagem que os mesmos apresentavam, assim como as atividades pedagógicas e de intervenção que a escola realizava no sentido de contribuir com o desenvolvimento desses alunos. A coordenadora Rita narrou:

“Nós temos uma aluna chamada Renata, do 6º ano, com baixa visão, a professora tem que fazer a tarefa diferenciada, com atividades ampliada. Inclusive tínhamos um aluno com síndrome de down e mudou-se para a cidade em virtude da falta de Atendimento Educacional Especializado. A gente se vira como pode, com recorte, com revistas, vídeo aula. É difícil para gente trabalhar quando não temos capacitação e formação para lidar com esse público e estrutura para que a inclusão ocorra de fato”.

Triste realidade verificada que evidencia o aumento do índice de evasão escolar na escola do campo, que se acentua nos alunos público alvo da Educação Especial que enfrentam as barreiras atitudinais, arquitetônicas, de locomoção. Continuando nossa conversa sobre a realidade enfrentada pela escola, perguntamos se existia algum profissional com formação para atuar na Educação Especial, ao que a coordenadora esclareceu:

“Nós temos um professor que atua no 5º ano que se dedica a estudar essa área, ele compra o material para aprofundar nessa temática, pois não são todos que se identificam com essa modalidade. Solicitamos a Secretaria Municipal de Educação para ele atuar junto à sala de Atendimento Educacional Especializado, mas não permitiram, em virtude da dificuldade financeira que a prefeitura atravessa, eles estão somente aceitando lotação de professor regente em sala de aula”.

A efetivação da Educação Especial é considerada como um “apêndice indesejável” da educação comum (MAZZOTA, 2005), configurada no discurso preconceituoso de nossos governantes de que essa modalidade de educação não é prioridade em tempos de dificuldades econômicas. Dentro da ótica da sociedade capitalista industrial a exclusão e barbárie ainda imperam, pois para governos neoliberais a questão financeira é superior a formação humana que emancipa, por sua vez Mazzota (2005, p.11) interpreta esse cenário ao descrever:

A despeito de figurar na política educacional brasileira desde o final da década de cinquenta do século XX até os dias atuais, a educação especial tem sido com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável. Numerosos são os educadores e legisladores que a vêem como meritória obra de alguns abnegados que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais. O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Mesmo quando entendida como modalidade de ensino, via de regra alvo de abordagens

tecnicistas reducionistas, a educação especial tem sido definida como simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais.

Compreendo que quanto mais conhecimento, mais responsabilidade, nesse primeiro diálogo com a coordenadora, uma inquietude tomou conta dentro de mim, pois como pesquisador e militante da causa da pessoa com deficiência precisávamos fazer não só um trabalho de pesquisa, mas também de intervenção na Escola para conscientizar a transpor essa barreira. Esse sentimento de sensibilização é descrito por Adorno (1995, p. 7):

A experiência que o indivíduo tem de si mesmo e do que lhe acontece contribui, mais uma vez, para um conhecimento que simplesmente lhe estava oculto, na altura em que, como categoria dominante, se exibia de um modo positivo e sem fissuras. Frente à unanimidade totalitária que proclama como fito a eliminação da diferença é possível que até algo da força social libertadora se tenha concentrado na esfera do individual. Nela se demora a teoria crítica, mas não com má consciência. Tudo isso não deve negar o que de contestável há na tentativa.

Ao voltarmos a Escola em março de 2017 para continuação da nossa pesquisa percebemos que algumas dimensões tinham avançado, consequência das eleições municipais no ano anterior, fruto da mudança da gestão municipal. Como visualização dessas transformações, a primeira delas é que foi preparada uma SRM com um professor para o AEE aos estudantes público-alvo da Educação Especial da Escola. A importância desse local como parte do sucesso da inclusão dos estudantes com necessidades específicas é caracterizada por Oliveira et. al. (2015, p. 112):

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

O espaço para o AEE foi improvisado na parte da escola onde funcionava a Escola nos tempos da Fazenda Bradesco. Em nossas primeiras visitas a escola, neste espaço era localizado a coordenação pedagógica da escola. A sala para o AEE possui uma área de 2,5x2,5 e está equipada com uma mesa para o professor, uma mesa menor com duas cadeiras de porte para atendimento da educação infantil, um armário em aço onde ficam os materiais dourados e imagens e gravuras do alfabeto feito de material EVA.

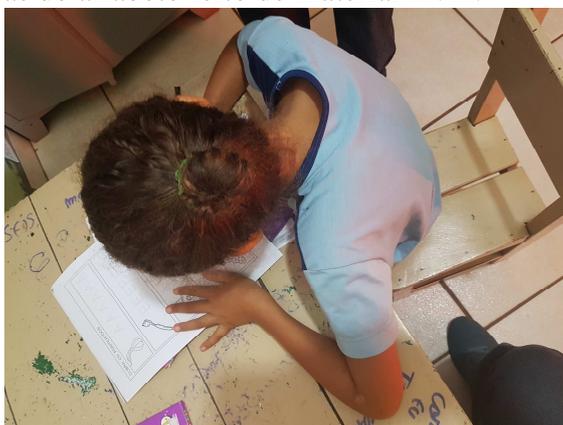


Figura 17 – Atendimento de uma estudante no espaço do AEE

Fonte: Arquivo do autor, 2017

Uma porta de acesso para a sala que se dá através da entrada da secretaria acadêmica. Na porta de entrada da sala onde funciona o AEE, visualizamos que não é ampliada para passagem de cadeirantes, localizada na parte mais velha do prédio da escola. A sala não possui equipamentos de informática, como computadores e impressora, e nem recurso audiovisual, como televisão, som e DVD. Percebemos que o professor do AEE realiza as atividades no computador da secretaria, sala esta que funciona ao lado. O Decreto Federal Nº 7611 (BRASIL, 2011a) define as SRM como espaços de oferta do AEE nas escolas que devem ser dotadas de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.

Espaço da Sala de Atendimento Educacional Especializado



Figura 18 – Gravuras na parede da sala do AEE

Fonte: Arquivo do autor, 2017

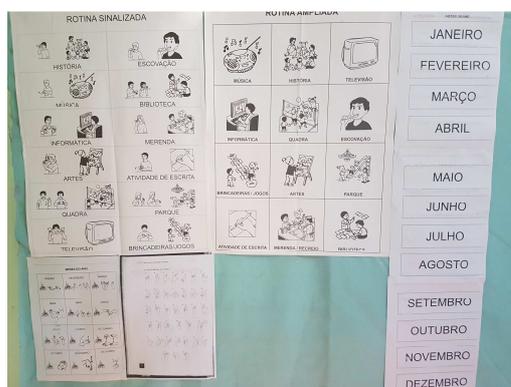


Figura 19 – Atividades xerocopiadas utilizadas na sala do AEE

Fonte: Arquivo do autor, 2017

Identificamos que o professor que atuava no 5º ano na nossa primeira visita em 2016, que conhecemos como alguém que se dedicava a aprender mais sobre a educação da pessoa com deficiência, havia assumido a sala de AEE. O professor nos relatou que em 19 anos de história da Escola, se dava início as atividades do AEE, descreveu que o espaço era recente e improvisado, mas segundo ele era melhor ter esse local, do que não ter. É importante registrar que a sala destinada à Educação Especial da Escola é um local bem apertado, e não há espaços para colocar materiais didáticos e equipamentos eletrônicos e audiovisuais.

O funcionamento da sala do AEE funciona nos períodos matutinos e vespertinos, e os atendimentos ocorrem no mesmo período de aula. A jornada de trabalho do professor atuante na sala do AEE é de quarenta horas semanais, dessas, oito horas são usadas para o planejamento semanal e são realizadas nas segundas-feiras e as outras trinta e duas horas são utilizadas para o atendimento aos alunos.

São vinte e quatro alunos que recebem o atendimento especializado na Escola e frequentam de duas a três vezes por semana o espaço. Os alunos são retirados no horário da aula regular e ficam na sala do AEE cerca de 60 minutos. Nos dispositivos legais da operacionalização do AEE na educação básica, o contra-turno é definido como o ideal para oferta desse ensino, de acordo com a Resolução nº 4/CNE/CEB, artigo 5º:

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

Na referida diretriz operacional para o AEE, não encontramos a particularidade para as escolas localizadas no campo. É importante que se viabilizem condições que garantam o atendimento desse público como preconiza o documento com o aumento da oferta de transporte escolar no contra-turno para a mobilidade desses alunos e/ou criar condições para que os mesmos possam permanecer por mais tempo na Escola. Continuaremos esse debate nas discussões da caracterização desses estudantes que frequentam esse espaço.

4.1 Caracterização Dos Alunos Público Alvo Da Educação Especial

Utilizando o Apêndice II – Questionário das escolas do campo, buscamos levantar alguns dados sobre o perfil discente da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril, que se encontra no maior assentamento da reforma agrária e também é a maior escola do Campo do município de Conceição do Araguaia-PA.

A Escola atende 580 alunos nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), destes, 24 são estudantes público-alvo da Educação Especial, o que corresponde aproximadamente, 4,13% do número total de estudantes da escola. A escola oferta da Educação Infantil (4 e 5 anos) ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) nos períodos matutino e vespertino. No noturno são ofertadas turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA (1ª e 2ª etapa). Todos os alunos matriculados residem predominante no assentamento, alguns na sede e outros nos lotes. Cerca de sete (7) ônibus do transporte escolar realizam o deslocamento dos alunos nos três turnos.

No gráfico a seguir podemos observar a distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial:

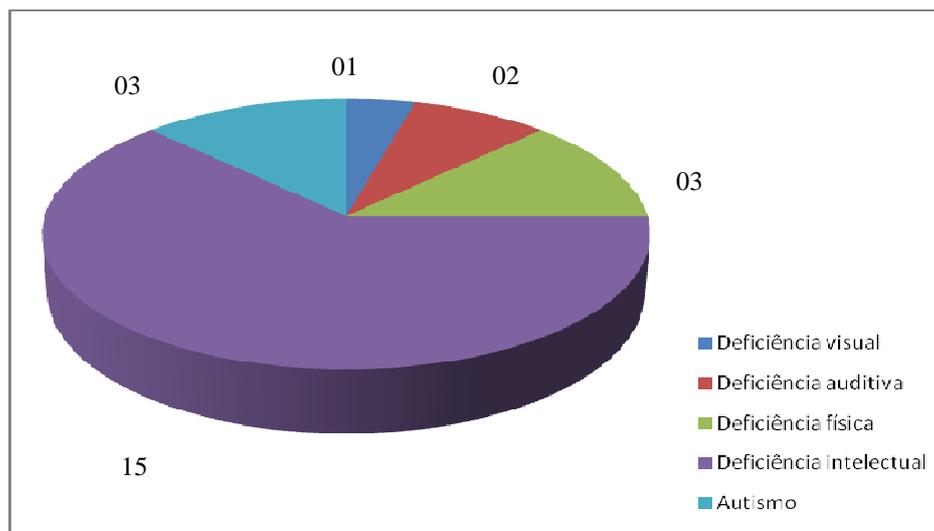


Gráfico 3 - Caracterização dos tipos de deficiências dos estudantes público-alvo da Educação Especial da Escola Municipal Vinte de Abril

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações obtidas junto a Escola, 2017.

Com base no gráfico, evidenciamos que a maioria dos estudantes com necessidades específicas apresentam deficiência intelectual, sendo cadastrados no Censo da Escola quinze estudantes. Em estudos realizados por Marcoccia (2011), Gonçalves (2014), Palma (2016) e Nozu (2017) também evidenciaram em suas pesquisas esse forte predomínio de matrículas de estudantes com deficiência intelectual nas escolas do campo.

Acerca desses dados, verificamos na escola pesquisada que há ausência de um laudo emitido por um profissional e as dificuldades do diagnóstico do tipo de necessidade específica que o aluno possui. A deficiência intelectual em relação às demais deficiências (físicas e sensoriais) não possui características evidentes e visíveis fisicamente, basta o aluno apresentar uma dificuldade de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, hiperativismo) é rotulado com uma limitação cognitiva. Sobre essa discussão, Anache et al (2015, p. 288) esclarece:

[...] 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.

Em relação aos demais estudantes com deficiência, três apresentam deficiência física, três são autistas, dois possuem deficiência auditiva e um possui deficiência visual, que foram identificados na escola como com baixa visão. Quanto à distribuição desses estudantes por série/ano, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 7 - Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por tipo de necessidades específicas das classes inclusivas da Escola Municipal Vinte de Abril

Série	DV ²⁶	DA ²⁷	DF ²⁸	DI ²⁹	Autismo
1º Ano	0	0	0	1	0
2º Ano	0	0	1	2	1
3º Ano	1	0	1	1	0
4º Ano	0	0	0	4	1
5º Ano	0	1	0	0	0
6º Ano	0	1	1	6	1
7º Ano	0	0	0	1	0
Total	1	2	3	15	3

Fonte: Dados da Sala do Atendimento Educacional Especializado da Escola pesquisada, 2017

Considerando o perfil dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a maioria apresenta distorção idade/série e em praticamente todas as séries apresentam alunos com deficiência. No sexto ano, é onde se verifica a maior presença desse público, sendo nove alunos que necessitam do AEE. Cerca de 50% desses estudantes não possuem laudo.

Em nossas visitas na escola observamos que todos os estudantes que participam do AEE são atendidos de forma individual e/ou em duplas e participam no horário de suas aulas regulares, recebendo o atendimento de duas a três vezes por semana dependendo do grau de necessidade específica.



Figura 26 – Números e alfabetos feitos de material E. V.A na parede da sala do AEE

Fonte: Arquivo do autor, 2017

Em virtude que muitos estudantes que participam das atividades no AEE moram distantes da sede da escola, e não há transporte escolar no contra-turno para locomoção, fica inviabilizada/impossibilitada a participação do estudante. Nesse cenário, o estudante fica

²⁶ Deficiência Visual

²⁷ Deficiência Auditiva

²⁸ Deficiência Física

²⁹ Deficiência Intelectual

privado da aula regular a que teria direito justamente para receber um atendimento especializado em virtude da sua necessidade específica.

A Diretriz Operacional para o AEE na Educação Básica (BRASIL,2009) recomenda o atendimento na SRM no contra-turno, é bom frisar que a Escola Municipal Vinte de Abril começou esse atendimento no início de 2017, oito anos após a implementação da Política. A justificativa do aumento da distância que esses alunos residem e a dificuldade do transporte escolar rural, acabam por acentuar a exclusão que o público-alvo da Educação Especial encontram no campo.

Nessa direção, os achados de Palma (2016) em três escolas do campo de um município paulista e Nozu (2017) em três escolas de um município do Mato Grosso do Sul, relatam a ocorrência do atendimento no AEE simultaneamente ao turno de aula do aluno. Os estudantes da zona urbana de Conceição do Araguaia-PA recebem o atendimento no contra-turno, porque os alunos do campo não podem receber os mesmos tratamentos. A exclusão está muito presente em mecanismos que se orientam pela inclusão, como Adorno (1995, p.157) ratifica:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação, e justamente em instituições como a sua, que desempenha um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha hoje, então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que, e isso é Freud puro, justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.

Em uma das nossas visitas a Escola, acompanhamos o AEE na SRM de duas alunas, Bruna, de 10 anos, e Alice, de 06 anos, ambas em avaliação com suspeitas de deficiência intelectual e estudam no segundo ano. As alunas foram retiradas do seu horário de aula regular para receber o atendimento especializado. Verificamos que a estudante Bruna conhece as letras, mas não consegue juntar as sílabas. A estudante Alice tem dificuldades na coordenação motora, a mãe sofreu um eclampse na gravidez e afetou o desenvolvimento cognitivo da aluna, a mesma tem crises epiléticas e toma remédio controlado, não conhece as letras e tem dificuldades de concentração.

Nesse acompanhamento ouvimos um relato de uma mãe que desejava tirar seu filho com deficiência intelectual da escola, pois segundo ela o filho nunca aprenderia. Ela visualizava que o filho sofria muita discriminação por parte de outros alunos e que por vezes deixava ela triste/decepcionada com essa situação, nos prestando o seguinte depoimento:

“Estou pensando em retirar meu filho desta escola. Eu sinto que ele sofre muita discriminação na sala de aula pelos colegas, percebo que às vezes ele chega muito triste em casa pelos apelidos que os colegas colocam nele. Às vezes eu penso que ele nunca vai aprender”.

Romper com esse modelo de segregação, exclusão e de discriminação que imperam nas nossas escolas é o desafio da Educação Inclusiva, pensar em um modelo de educação para resistir à barbárie presente nos ambientes escolares é fundamental para que não tenhamos mais que ouvir esse relato triste dessa mãe. Adorno (1995) considera que desbarbarizar é a prioridade nesse momento da educação, visto que estamos num processo evolutivo, mas que ainda temos muitos indivíduos atrasados ao seu pensamento. A exclusão está tão enraizada na organização da vida humana que é necessária e urgente a emancipação para romper com essa ideologia dominante, como bem enfatiza o pensamento de Adorno (1995, p. 35,36)

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

Em todo instante precisamos lutar contra a pseudo-inclusão, que mascarada de uma falsa ilusão de integração quer perpetuar seu modelo de barbárie. A construção de uma sociedade mais humana, solidária/fraterna e acolhedora deve encontrar no ambiente escolar um local propício para a instauração do respeito e da aprendizagem das diferenças. Corroborando para essa percepção, Costa e Damasceno (2012) registram que o movimento inclusivo na contemporaneidade tem como objetivo a democratização tanto do ensino quanto da sociedade. A importância de um espaço democrático é ratificado por Adorno (1995, p.142) ao afirmar que:

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

O pensamento de Mantoan que parafraseia esse capítulo nos ensina que: “A inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, não basta somente acolher a pessoa com algum tipo de necessidade específica, mas é necessário efetivar as condições para a sua permanência e sucesso na escola. Não basta apenas usar utilizar a expressão que a escola é inclusiva, o ambiente escolar necessita ter condições de atendimento e os professores precisam estar preparados para receber e atender os diversos tipos de demandas do processo de inclusão escolar.

4.2 Caracterização dos Professores: Formação Acadêmica e Atuação Profissional

O corpo docente da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril é composto de 22 docentes, considerando o nosso tempo limitado para pesquisa, nossos estudos se concentraram nesta escola por atender o maior número de estudantes público-alvo da Educação Especial no Campo no município de Conceição do Araguaia-PA, com o interesse de caracterizar como se realiza essa relação/interface nestas duas modalidades da Educação Inclusiva. Neste estudo foram escolhidos cinco professores atuantes em classes inclusivas, um (1) professor atuante no AEE, e um (1) professor de cada área do conhecimento, a seguir: Códigos e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza; e um professor das primeiras séries iniciais, necessariamente atuantes em turmas em que estudantes, público-alvo da Educação Especial estejam incluídos.

Na sala de AEE temos atuando o professor Renato, na área de Códigos e Linguagens, o professor Luis, em Ciências Humanas e Sociais, professor Marcos, Ciências Exatas e da Natureza, professor André, nas primeiras séries iniciais, professora Mariana

Em seguida apresentamos uma tabela com as seguintes informações (vínculo empregatício, idade, tempo de magistério, turmas em que atuam e área de cada

conhecimento). Nessa seleção visualizamos que temos professores que estão desde o início das atividades da escola, como também professores que chegaram recentemente na instituição, essas variáveis nos ajudarão a construir a trajetória histórica da atuação da educação no assentamento, mais especificamente na Educação Especial.

Quadro 8 - Caracterização dos professores entrevistados que atuam em classes inclusivas na Escola Municipal Vinte de Abril

Professor(a)/ Vínculo empregatício	Idade	Tempo de magistério	Tempo que leciona na escola	Série que atua	Eixo e suas tecnologias
Renato (Efetivo)	37	11 anos	6 anos	Sala de AEE	Ensino Especial
Luís (Efetivo)	36	08 anos	08 anos	Ensino Fundamental 7º ao 9º Ano	Ciências Humanas e Sociais
Marcos (Contrato temporário)	29	02 anos	1 ano	Ensino Fundamental 7º ao 9º Ano	Códigos e Linguagens
André (Contrato temporário)	28	05 anos	5 anos	Ensino Fundamental 6º ao 9º Ano	Ciências exatas e da natureza
Mariana (Efetiva)	50	22 anos	20 anos	Ensino Fundamental 1º Ano	Alfabetização

Fonte: Elaborado pelo autor

Todos os professores entrevistados possuem licenciatura na sua área de atuação, sendo o professor Renato atuante no AEE licenciado em pedagogia. Com respeito a especialização *lato sensu*, somente o professor Marcos não possui. Em relação ao vínculo empregatício três são efetivos, e dois possuem contratos temporários.

Ao serem questionados sobre a visão do processo inclusivo de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola do campo os professores reconheceram como sendo um desafio, pois muitos alunos não têm laudo, muitos são de lares desestruturados, criados por parentes próximos como avós, tios. O professor Renato disse que é gratificante participar desse processo, pois eles já sofrem uma exclusão por terem sido abandonados pelos seus genitores e que muitas vezes a escola é meio de trazer a dignidade a essas crianças. Segundo Adorno (1995, p. 77) esse processo é visto como:

Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação é submetida a resistências enormes. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez daquilo que ele faz.

Ao buscar a emancipação humana que rompe com a educação vigente que reproduz a barbárie, esse pensamento de Adorno nos imbrica do conhecimento para resistência à

alienação que estão enraizadas em nossa sociedade e a escola é o cenário ideal para iniciarmos esse processo de evolução.

Nenhum dos professores entrevistados participaram de formação continuada/ cursos de capacitação voltados para a inclusão de estudantes com deficiência. O professor Renato responsável hoje pela sala de AEE já havia trabalhado anos anteriores com estudantes com deficiência e o mesmo confessa que não tem nenhuma formação para atuar com o público da Educação Especial, mas em vista da necessidade da escola em ofertar esse tipo de atendimento e considerando a ausência de um profissional habilitado e com afinidade para atuar nessa área, o professor têm buscado se qualificar através da aquisição de material didático com recursos próprios, procura ajuda com colegas que atuam no atendimento especializado em outras escolas, além de buscar palestras e seminários que abordam essa temática.

O professor Renato nos relatou que devido à mudança na gestão municipal, houve uma estruturação no Departamento de Educação Especial e da Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação e com isso ele tem sentido um fortalecimento desse trabalho nas escolas e, conseqüentemente, no seu trabalho, conforme ele descreve:

“A Secretaria de Educação é ciente que não tenho formação para atuar com crianças com necessidades especiais, acredito que fui selecionado para estar nessa sala é por tido experiências por ter atuado em anos anteriores. Considero que a minha busca pelo desejo de conhecer o universo dos alunos com deficiência, como aquisição de materiais na área, que às vezes tiro do meu bolso, querendo melhorar o meu trabalho, busco também ajuda com outros colegas, como a troca de materiais e experiências na área. A escola já solicitou a SEMED que envie uma pessoa com uma formação melhor que a minha, mas o departamento de Educação Especial solicitou que contribuísse com esse espaço, pois eles me dariam subsídio, e eu vou ficando nessa sala procurando sempre dar o melhor de mim”.

Quando questionados sobre as ações que são realizadas pela escola no assentamento que contemple a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, todos foram unânimes em afirmar que a escola deixa muito a desejar, e que somente nesse ano é que começaram a dar alguns passos iniciais nessa área com a instalação da sala para o AEE. Ressalta-se nessa questão que as práticas pedagógicas dos professores são reducionistas e conseqüentemente fortalecem a exclusão, como bem pontua Costa (2007, p19) ao descrever que:

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

A professora Mariana, que está desde o início dos trabalhos da Escola no assentamento, tem sentido que o AEE surgiu em virtude do aumento do número de matrículas dos alunos com deficiência. Ela nos relatou que sempre teve pessoas com deficiência no assentamento em idade escolar, mas em virtude do movimento pela inclusão, esse público tem chegado com mais frequência na escola. Quanto a isto, Damasceno (2010, p. 25) ressalta esse novo momento para a Educação Inclusiva ao afirmar que:

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. O que permitirá a experiência do convívio das

diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva. Se contrapondo à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, caracterizando-se como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista. [...] Mas, esse movimento significa, sobremaneira, a possibilidade de emancipação e autoreflexão crítica sobre a educação segregada e escola especial.

Quando inquiridos sobre as dificuldades que esse público enfrenta na sua participação na escola do campo, afirmaram que ainda se tem muito preconceito por parte dos colegas de turma e de alguns professores que consideram que estes alunos deveriam estudar em ambientes segregados. Este é um debate importante que a escola precisa fazer para (re)organizar o fazer pedagógico, conforme Costa (2005, p.67) descreve:

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

Acerca dos desafios que os professores encontram para lidar com a diversidade dos estudantes com necessidades específicas, o professor Renato relatou que a falta de material específico para os diversos tipos de necessidades específicas é um desafio. O professor Luís relatou que a falta de transporte escolar adaptado e, conseqüentemente, as distâncias em que muitos alunos moram, resultam em muitas faltas/ausências escolares, interrompendo assim um ciclo de aprendizagem. O professor Marcos ressaltou que a falta de espaços adequados e de estrutura afetam muito o trabalho em sala de aula, descrevendo que o material escolar (carteiras/mesas) está muito desgastado e que em muitas salas faltam assento para os alunos, e as que existem são refugos que as escolas da cidade enviam para o assentamento para ser utilizado pela escola. Damasceno (2010, p. 26) caracteriza essas alegações:

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

Essas falas reforçam o isolamento que a comunidade escolar do campo vive, recebendo às vezes material escolar já utilizado pelas escolas da zona urbana, sentimos nos discursos dos professores que trabalhar no campo é castigo/punição e considerado na região como perseguição política.

Com relação aos instrumentos pedagógicos utilizados para o atendimento da diversidade dos alunos com deficiência, relataram que trabalham muito com improvisos e utilização de material fotocopiado e os poucos materiais dourados que existem na instituição. O professor Renato procura diversificar a utilização de recursos pedagógicos, afirmando que os alunos já ficam na sala de aula entre a cópia do quadro e do livro e que ele tenta tornar a aula no AEE mais lúdica. Verificamos na escola um discurso muito forte para o ensino tradicional, pois segundo eles os seus antepassados estudaram nessa forma e aprenderam.

Esse discurso muitas vezes nos convida a perpetuar os mecanismos de segregação presente em nossos ambientes escolares, segundo Adorno (1995, p.143) esse momento é visto como:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante, hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente.

A respeito da oferta do AEE na escola voltados para os estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais, o professor Renato relatou que muitos docentes pensam que a SRM é um local para aqueles que desejam fugir da atividade em sala de aula e descreve que ainda não há um ensino colaborativo entre o professor regente da turma e o seu trabalho no AEE. Os outros professores afirmaram desconhecer o trabalho do AEE e justificam esse desconhecimento por ser um ambiente novo na escola e que precisa ser melhor divulgado no ambiente de trabalho.

Percebemos nas narrativas dos professores que o espaço destinado ao AEE funciona de forma isolada da estrutura pedagógica da escola, pois muitos profissionais da educação desconhecem a sua organização e a sua importância para a prática educacional inclusiva. Conforme Adorno (1995, p.26) destaca:

[...] A experiência formativa, caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade, o momento da resistência, rompe-se com Auschwitz, que simboliza a dominação do coletivo objetivado sobre o individual e do abstrato formal sobre o conceito empírico. A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma.

Destaca-se na fala dos professores uma disputa e desconhecimento da SRM, pois para alguns profissionais este local tem menos trabalho, trabalham com menos alunos, gerando um conflito que dificultam o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor da SEM. A importância de trabalhar em parcerias nas ações pedagógicas com vistas ao fortalecimento do ensino colaborativo é essencial para a inclusão dos estudantes com necessidades específicas, como bem pontua Damasceno e Pereira (2015, p. 334)

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

A respeito dos pressupostos legais que orientam a ação colaborativa entre os professores do AEE e do ensino comum:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; (BRASIL, 2001, p.2)

Perguntamos aos entrevistados sobre os desafios que eles encontram no dia-a-dia da sala de aula no atendimento da diversidade dos alunos público-alvo da Educação Especial. Os professores relataram que o desconhecimento das necessidades específicas dos alunos causada pela variabilidade das múltiplas deficiências apresentadas é um fator que tem sido um desafio. Segundo o professor Renato, em muitas ocasiões por falta de laudo não conseguem apontar se aluno possui uma dificuldade de aprendizagem e/ou alguma deficiência intelectual. Isso interfere no registro de lançamento de dados do Censo escolar, onde a maior deficiência registrada nos microdados da Escola é a deficiência intelectual. Percebemos durante nossas visitas na escola que a maioria dos alunos selecionados para receber o AEE são do Ensino Fundamental (1º a 5º ano).

A questão política foi muito presente nos discursos dos professores entrevistados, para eles a interferência política é muito forte na Escola, e para alguns colegas de trabalho o exercício docente na escola do campo é punição/perseguição política. Somente o professor Renato reside no assentamento, os demais têm suas residências na zona urbana, passam a semana de aula no assentamento e final de semana se deslocam para a cidade. O professor Luís além de trabalhar na Escola lócus deste estudo, atua em outra unidade de ensino para completar sua carga horária.

Quando questionados sobre o conhecimento do ensino colaborativo entre o professor do AEE e os professores da sala regular, os entrevistados responderam que ainda não realizam em conjunto esse tipo de atividade e citaram a ausência de um monitor para auxiliá-los na classe comum. Acerca do ensino colaborativo, o professor Renato destacou que como estão iniciando esse atendimento especializado junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, ainda está fazendo um trabalho de nivelamento das atividades, mas que no futuro desejam atuar em parceria com o professor da sala regular.

Seguidamente perguntamos aos professores sobre o encaminhamento desses alunos para o AEE. A professora Mariana que atua no Ensino Fundamental menor (1º ao 5º ano) descreveu que basicamente todos os alunos que recebem o atendimento especializado são encaminhados pelos professores da sala regular, e isso é muito presente nas séries iniciais (1º ao 5º ano), o aluno já apresenta alguma demanda de necessidade educacional especial eles são inseridos para a SRM.

Perguntamos acerca do conhecimento do PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola, se tinham ciência se o documento contemplava a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Todos os professores relataram que o documento se encontra em construção, mas que de fato não sabem se foi discutida essa temática na elaboração do texto. O professor Renato relatou que até o presente momento não tem descrito sobre a clareza e ações para a Educação Inclusiva da Escola. Damasceno (2010, p.29) destaca a importância de um projeto de escola inclusiva:

[...] assumir um projeto de escola inclusiva significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante, reproduzindo assim as contradições sociais. É possível pensar a escola democrática, desde que atuante com profissionais que assumam autonomamente suas vidas e dirijam todos os seus esforços para tal consecução, como afirmado por Adorno (1995), somente é possível pensar uma sociedade democrática constituída por indivíduos livre-pensantes.

O PPP de uma escola é uma carta de intenções que a Escola como instituição do Estado faz perante a sociedade no sentido de construir coletivamente a identidade institucional, definindo suas concepções, descrevendo a organização do trabalho político-pedagógico. Em estudos realizados por Damasceno (2010), o Projeto Pedagógico é essencial

para a (re)organização da práxis pedagógica e educacional com vistas a promoção da inclusão escolar dos estudantes público alvo da Educação Especial.

Como se pode verificar na legislação em vigência no Brasil, a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica escolar é reconhecida e assumida como prática transformadora, objetivando a constituição de um projeto que seja reconhecido, sendo executado com base em referenciais político-filosóficos definidos pela comunidade escolar e que assumam o compromisso para sua implementação. Contudo, o que observamos é que se tem pouca ou nenhuma visibilidade a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola. (DAMASCENO 2010, p.29)

Recomendamos ao professor do AEE que levante esse debate, tendo em vista que o documento se encontra em construção, e que esse momento sirva para um posicionamento da unidade de ensino acerca de que tipo de Educação Especial eles desejam para a Escola do Campo, ressaltando que esse documento precisa dialogar com os dispositivos legais vigentes. Como bem conceitua Veiga (1995, p.13):

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária[...]. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Solicitamos por duas vezes a coordenação da escola o texto do PPP já construído para leitura, mas sempre se encontravam algum obstáculo para nos fornecer o documento. Ao longo de um ano de pesquisa não tivemos acesso ao documento em construção.

Sobre a participação da família dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola, perguntamos a respeito da presença dos mesmos na construção do processo de ensino-aprendizagem. O professor Renato descreveu que esse é um momento muito valorizado pela Escola, pois todas as decisões acerca da educação dos seus filhos, considerando as dificuldades e desafios encontrados pelos professores são compartilhados com os pais.

“Nós temos muito cuidado em colocar no papel, registrando em ata as reuniões realizadas com os pais, colocando no papel todas as decisões tomadas, porque é um público que necessita de bastante atenção e cuidado. Eu considero que nesse quesito estamos satisfeitos, pois assim o meu trabalho tem o respaldo da família”.

A importância da família é essencial na construção dessa relação, o contexto de uma boa educação vai muito além de ter bons prédios, bons professores, bolsas de inclusão social, é necessário que toda essa engrenagem (família, escola, professores, sociedade) estejam dialogando no sentido de construir que a inclusão realmente aconteça de fato e direito.

4.3 Desafios da Escola Frente à Proposta da Inclusão

Durante o nosso período de imersão para pesquisa na escola lócus deste estudo, percebemos que a instituição é uma forte referência para a comunidade, recebendo o nome pelo dia histórico em que conseguiram adentrar aos portões da Fazenda Bradesco. Considero que a Escola tem um grande papel dentro do assentamento, pois muitas vidas já passaram por

aquela instituição e muitas outras estão recebendo uma instrução. Alguns funcionários estão desde o início das atividades da Escola e participaram da luta pela conquista da terra.

Reconhecemos que a Escola tem essa responsabilidade na participação de uma formação mais humana, solidária e inclusiva. Em termos de caracterização da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril acerca da proposta da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial verificamos que esse público tem chegado e aumentado nos últimos anos. Contudo, registramos que recentemente a escola começou a preocupar com a inclusão desses alunos, com a oferta do AEE.

Nossas visitas nas escolas nos permitiram descrever que a Escola necessita ampliar o debate da inclusão desse grupo, com um espaço da SRM que tenham equipamentos eletrônicos e recursos audiovisuais para que o AEE possa ser melhor trabalhado com os alunos público-alvo da Educação Especial. Em estudos realizados na capital paraense, também se verificou ausência de recursos e materiais didáticos para trabalhar com o público alvo da Educação Especial conforme pontua Oliveira et al. (2015, p.109):

Esta situação reflete nas funções e atuações dos educadores nesta salas, pois como elaborar estratégias e metodologias diferenciadas sem uma SRM e não contenha *software* educativo, recursos equipamentos tecnológicos, mobiliário apropriados e etc. Dessa forma, para potencializar a ação dos docente nesses ambientes multifuncionais é necessário não apenas a produção de materiais, mas aquisição de equipamentos diversos que sejam funcionais para intensificar o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A gestão da escola precisa proporcionar uma formação continuada para o atendimento de estudantes com necessidades específicas, para tanto é necessário ter momentos de palestras, cursos, capacitações com profissionais da área da Educação Especial. Os professores entrevistados relataram que esse tema nunca foi trazido pela escola, e que a principal queixa é ausência de conhecimento em lidar as necessidades educacionais especiais. É necessário a formação e apoio pedagógico especializado na instituição para que os professores tenham condições de trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial

Sobre a questão de acessibilidade física, a parte do prédio mais antiga da escola, onde funciona a sala do AEE, necessita passar por adaptação para que tenha portas largas e rampas de acesso. Acerca da mobilidade dos estudantes cadeirantes é necessário ônibus do transporte escolar adaptado e acessível, tendo em vista que todos os sete ônibus que transportam os alunos não têm nenhuma acessibilidade.

O Projeto Político Pedagógico da Escola necessita contemplar a Educação Inclusiva, posto que essa discussão ainda não foi debatida na construção desse documento com a comunidade escolar. Por conseguinte, que o estudante tenha garantido o atendimento especializado no contraturno como estabelece a legislação.

Podemos afirmar que é necessário o diálogo e debate em torno da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola no sentido para que se estabeleçam condições para se desenvolver o ensino colaborativo entre o professor da sala comum e a SRM.

“Não junto a minha voz à do que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo a sua resignação. Minha voz, tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.”
Paulo Freire

“...Que a Educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.
Theodor Adorno

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa caminhada de tempos difíceis e percas de direitos conquistados, precisamos desbarbarizar através de uma educação que nos emancipa e humaniza. Ao caracterizar essas duas modalidades da Educação Inclusiva em uma parte da região sul da Amazônia Paraense é voltar o olhar para essa educação com mais crítica, com responsabilidade sobre o processo histórico de transformação social. Alguém como sujeito histórico, que não deseja só passar pela vida, mas que deseja viver essa vida comprometida com a realidade social.

É importante ressaltar que a Educação Especial no Brasil tem caráter pragmatista, comportamental, com viés americano, de treinamento, sem crítica social alguma, mas pelo contrário é de adaptação ao meio. Entendo que cada vez mais precisamos nos posicionar e mostrar que há dentro da Educação Especial, muitas questões pelas quais nós temos que nos assumir politicamente, como bem ressalta Paulo Freire ao afirmar: “A educação é ato político”.

Com este estudo foi possível investigar e caracterizar como se organiza e se desenvolve a Educação Especial numa escola do campo em um dos maiores projetos de assentamentos da reforma agrária do sul da Amazônia Paraense. Os resultados obtidos nessa dissertação nos levam a considerar que a educação da pessoa com deficiência em assentamentos do município Conceição do Araguaia/PA, ainda é bastante silenciado, tema ainda tímido nas discussões dos gestores/diretores e, por conseguinte na comunidade escolar. Os dados do censo escolar revelam um universo de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estudando nas escolas do Campo do município.

Os dados do Censo populacional de 2010 apontam que 16,28% da população com deficiência vivem no campo, essa proporção é praticamente a mesma de pessoas que também residem em áreas rurais. Os microdados do Censo Escolar apontam a existência do público-alvo da Educação Especial em área e/ou distritos rurais, como também localidades diferenciadas do campo (terras indígenas, áreas remanescentes de quilombos, assentamentos).

Nossos resultados apontaram que a Educação Especial em assentamentos do município de Conceição do Araguaia-PA se realiza em condições precárias e, por conseguinte, há uma invisibilidade deste público, considerando que até o ano de 2016 nenhuma das escolas do campo oferecia o AEE para o público-alvo da Educação Especial. Considerando a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008) que prevê o atendimento para esse público na classe comum do ensino

regular, e a oferta do AEE, no contraturno e de modo complementar e suplementar nos espaços denominados salas de recursos multifuncionais (SRMs).

Algumas escolas municipais da zona urbana oferecem esse tipo de atendimento. A Educação Especial na zona rural não acontece, como se o privilégio dessa modalidade de ensino fosse somente para os moradores da cidade, resultando em um esquecimento cruel e irresponsável de descaso. Se as pesquisas em Educação Especial apontam os desafios nas escolas localizadas em áreas urbanas, estas se intensificam muito mais nas populações do campo.

Estes estudantes vivem em uma dupla exclusão, são excluídos porque são trabalhadores do campo, tendo todo um histórico de conflitos e marginalização, por não ter uma reforma agrária justa, ausência de políticas públicas de incentivo para fixação do homem no campo, com condições reais dignas de vida. As pessoas com deficiência que vivem nessas famílias têm sobreposto essa marginalização da condição da deficiência que fica mais acentuada não só pelo preconceito, mas pela ausência de saúde, de habitação, de transporte adequado e de escolarização.

Durante o período de pesquisa em nossas visitas a diversas comunidades rurais do município Conceição do Araguaia/PA, podemos verificar uma pauperização de muitas famílias, onde uma grande parcela de famílias que possuem algum deficiente, vive do benefício de prestação continuada. Um quadro assustador de realidade campesina concepcionense/araguaiana. Os desafios que a pessoa com deficiência encontra na zona urbana são imensos, o descaso e as mazelas são agravadas ainda mais nas populações do campo, principalmente pelo acirramento das contradições que a luta no campo traz.

Uma constatação dessa realidade se refere à mobilidade urbana das pessoas com deficiência que vivem no campo, alunos cadeirantes que não tem transporte adaptado para levá-los até a escola, considerando que muitos desses alunos percorrem distâncias longínquas, professores que nunca tiveram cursos de capacitação para atuar com o público-alvo da Educação Especial, ausência de salas e de profissionais para atuar no AEE, justificado pelos gestores como falta de espaços.

Vivemos um período de desmontes das Políticas públicas de nucleação e fechamento de escolas do campo e, conseqüentemente, os espaços do AEE ficam comprometidos. Enfim, as barreiras que encontramos na Educação Especial nas escolas da cidade, se agravam nas escolas do campo, por todo cenário de conflitos e descaso da história do campo brasileiro.

Ao nos assumir politicamente por uma educação contra a barbárie e por uma educação que nos emancipe e nos humanize, precisamos nos questionar: Qual tipo de Educação Especial queremos no campo e na cidade? Uma Educação Especial no campo que considere as peculiaridades dos alunos com necessidades específicas que vivem e estudam no campo com uma formação humana e emancipadora. Esse é o debate que precisamos aprofundar, considerando que este tipo de discussão ainda está em construção tendo em vista a ausência de pesquisas nesta interface na região Amazônica e principalmente no sul e sudeste paraense.

Ao analisar as produções científicas da Educação Especial, entendemos que há uma imensa dívida com as populações do campo, devido ao silêncio histórico nas produções acadêmicas. Os indicadores sociais da Amazônia Paraense revelam a existência de um contingente grande de pessoas com deficiência que vivem no campo; da existência cada vez maior de alunos público-alvo da Educação Especial que vivem no campo e estão de alguma forma chegando nas escolas, sejam filhos de trabalhadores rurais, que estão localizados nas áreas remanescente de quilombo, das comunidades indígenas, projetos de assentamentos.

Esse público existe, são cadastrados, eles vivem, eles têm direito a uma vida digna e o direito universal de todos à educação. É necessário garantir a matrícula desses alunos, a acessibilidade e a permanência na escola, com a oferta de transporte escolar adaptado e

acessível, oferta de AEE nas escolas do campo. Todos esses direitos articulados por um projeto maior de justiça social para as populações do campo.

Nesse sentido, ao escolhermos a Escola Municipal Vinte de Abril, *locus* deste estudo, localizada numa das maiores áreas de assentamento do sul do Pará nos permitiu compreender como ocorre a interface dessas duas modalidades da Educação Inclusiva e nos oportuniza a refletir e debater que tipo de Educação Especial queremos para as populações do campo.

Nessa perspectiva retomamos nossos objetivos e questões de estudo, seguem nossas considerações finais.

Levando em conta a implementação das Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo, em uma escola pública municipal de Conceição do Araguaia/PA, com experiência da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, é possível afirmar:

1. É um debate de articulação recente, encontramos nos dispositivos legais e pesquisas que tratam dessa relação em fase de construção, portanto ainda necessária de estudos que possam subsidiar ações que fortaleçam essa interface;
2. Nos dados oficiais do governo como o Censo Escolar foi verificado que o público-alvo da Educação Especial está cadastrado e verificado *in-loco* que estão presentes em escolas campesinas localizadas em assentamentos da reforma agrária no município de Conceição do Araguaia;
3. Até o ano de 2016, nenhuma das escolas do campo do município de Conceição do Araguaia/PA possuíam a SRM com a oferta do AEE, conseqüentemente um grupo invisibilizado perante a gestão pública municipal;
4. No ano de 2017 houve abertura da SRM com a oferta do AEE na escola, conseqüentemente o início dos serviços de Educação Especial. Entretanto, não é ofertado no contraturno o AEE como é estabelecido pelas Políticas de Educação Especial, justificado pela escola que os alunos moram distantes e não há transporte suficiente para atender todos os alunos que necessitam participar na SRM;
5. A estrutura da SRM está distante da realidade do que apontam os documentos oficiais para constituição dessa sala, faltam equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos que possam subsidiar o trabalho do professor na sala;

Acerca da caracterização do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Vinte de Abril em relação às demandas por/de Educação Inclusiva de estudantes público-alvo da Educação Especial:

1. Durante um ano de pesquisa e visitas a escola não tive acesso ao documento, todas as vezes que foi solicitado me informaram que estava em construção. Foi perguntando durante as conversas e entrevistas aos sujeitos de estudo sobre a construção do documento que afirmaram desconhecer que

haja propostas de ações para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

No que se refere às concepções dos professores da Escola Municipal Vinte de Abril sobre a experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, foram identificados:

1. Que é um público que tem aumentado na escola, fruto do aumento do número de matrículas da Educação Especial em todo território nacional;
2. Que há resistências de alguns professores sobre a inclusão desse público na escola, que acreditam não estar preparado/capacitado para receber os alunos com necessidades específicas;
3. Um desconhecimento sobre a Política Nacional na perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e, conseqüentemente, sobre o espaço das SRM e suas ações no AEE;
4. Que ainda não se estabeleceram relações de ensino colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE.

Por fim, sobre os desafios da Escola Municipal Vinte de Abril frente à proposta da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, afirmamos:

1. Que é muito recente a construção de ações político-pedagógica para a inclusão de alunos com necessidades específicas, que é necessário que esse debate esteja presente dos documentos oficiais da escola como o PPP e nas ações dos profissionais que estão na escola;
2. Ampliação da SRM com suporte, equipamentos, materiais didáticos e divulgação sobre as ações do AEE e sua importância perante a comunidade estudantil;
3. Construção de ações que fortaleçam o Ensino Especial na escola com formação continuada e cursos de capacitação que auxiliem o professor no ensino com os estudantes com necessidades específicas;
4. Que é necessário melhorar a acessibilidade física da parte mais antiga da escola, principalmente onde funciona o AEE, adaptar as portas para cadeirantes e construir rampas de acesso;
5. Reivindicar um ônibus escolar adaptado junto a Prefeitura Municipal para transporte de alunos cadeirantes;
6. Construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico no sentido que haja a democratização do ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial;

7. Construir a relação do ensino colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE, para que haja uma troca de informações sobre o aluno e juntos trabalhem no sentido de desenvolver as habilidades dos estudantes que frequentam esses espaços.

Acreditamos que não é um debate simples, mas precisamos fomentar essas discussões na construção de Políticas públicas que considerem o direito das pessoas com deficiência e, por conseguinte, subsidiem propostas para a produção do conhecimento da região sul da Amazônia Paraense sobre a realidade das condições de vida dos estudantes com deficiência que vivem e estudam no campo.

É necessário continuar construindo esse diálogo entre a Educação Especial e a Educação do Campo no sentido que se desenvolvam Políticas públicas e projetos educacionais articulados que considerem o atendimento e as especificidades e singularidades das populações do campo. Por conseguinte, as condições dos estudantes público-alvo da Educação Especial que estudam nas escolas do campo precisam ser incorporadas nas lutas e debates pelos movimentos sociais que lutam pelo direito a terra, a educação e a moradia.

6 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Notas marginais sobre teoria e práxis*. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelo crítico*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Teoria da Semicultura*. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, Papius, v.17, dez. 1996.

_____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 1985.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

ALMEIDA, M. M. *Revelando o Rosto de Deus na Terra dos “Bandeiras Verdes.”* Diocese da Santíssima Conceição do Araguaia, Conceição do Araguaia, 2011.

ANACHE, et al. *Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul*. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Orgs.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015, p. 279-300.

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

ANTIPOFF, D.I., *Helena Antipoff: Sua Vida Sua Obra*, Rio de Janeiro, José Olympo 1975.

ARANHA, M. S. F. *Educação inclusiva: transformação social ou retórica?*. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004, p. 37-60.

ARANHA, M. L. A., *História da Educação*, São Paulo, Editora Moderna, 1989

ARROYO, M. G. *Políticas de formação de educadores(as) do campo*. *Cad. CEDES*, vol.27, nº72 Campinas maio/junho 2007

ARROYO, M. et al (Organizadores). *Por uma Educação do Campo*. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

AUDRIN, J. M. *Entre Sertanejos e Índios do Norte*. Rio de Janeiro: Púgil, 1946.

BEYER, H. O. *Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação,2004

BEZERRA NETO, L. *Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. 1.ed. Campinas: autores associado, 1999. v. 118p

BRASIL. IBGE. *Censo demográfico*, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 11 de jan 2016

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, DF, 2001.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEF/Seesp, 1998

_____. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB N.º, de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei N.º. 10. 436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 2.678 de setembro de 2002. *Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional*. Brasília, DF, 2002.

_____. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei n.º 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados, em Nova York, em 30 de março de 2007*. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2009.

_____. Resolução n.º 4, de 2 de Outubro de 2009. *Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 28 de abril de 2008b. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan.2016

_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan.2016

_____. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 28 de abril de 2008b. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan.2016

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008^a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 dez.2015

_____. Ministério da Educação. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)*. Brasília: MEC, 2010^a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan.2016

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 fev.2016

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 4024, de 20 de dezembro. Brasília, 1961.

_____. *Lei que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto. Brasília, 1971.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica – 2015*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2016

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica – 2016*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2017

_____. Lei nº. 12.513, de 26 de dezembro de 2011. PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 27 dez., 2011.

BUENO, J. G. S. *A educação especial nas universidades brasileiras*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. *Educação Especial Brasileira Integração / Segregação do Aluno Diferente*, São Paulo, EDUC,PUCSP.

_____. INCRA. *Painel de assentamentos*, 2016. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: 26 de agosto 2016.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados – PUC, 2003.

CAIADO, K. R. M; MELETTI, S. M. F. *Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15*. Revista Brasileira de Educação Especial, v.17, p.93-104,2011

CALAZANS, M. J. C. *Para compreender a educação do estado no meio rural*. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S.. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. (Org.) Caldart, R. Saete et al. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

_____. *Momento atual da educação do campo*. Disponível em <http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27>. Acesso em 21 de setembro de 2016.

_____. *A Educação do Campo*. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v.1.p. 259-267

_____. *Sobre educação do Campo*. In: SANTOS, C. A et al. (org.) Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v.7).

CAMPOS, R.H.F. *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação*. Estudos Avançados, São Paulo, vol.17, num.49, 2003

CARNEIRO, M. A. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

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

CPT. *Conflitos no Campo Brasil 2015*, CPT Nacional-Brasil, 2015, Goiânia. 240 p.

CUNHA, M. C. da. (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

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

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

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

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

FERNANDES, A. P. C. dos S. *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, B.M. *Brasil: 500 anos de luta pela terra*. Cultura Vozes, VOZES, v.93, n.2, p.01-12, 2001.

_____. *Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. (Departamento de Geografia – Programa de Pós-Graduação em Geografia) P.1-57. Presidente Prudente. Universidade Estadual Paulista – UNESP. 2004

_____. *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)*. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v.1.p.496-500

_____. *Acampamento*. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v.1.p.21-25

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. *Primeira Conferência Nacional —Por Uma Educação Básica do Campol: 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.

FIGUEIRA, Emílio. *O que é Educação Inclusiva*. São Paulo:Brasiliense,2013.

FONEC. *Notas para análise do momento atual da educação do campo*. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 2012, Brasília. *Anais...* Brasília, 2012. (digitalizado).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. C. R. *Políticas de Inclusão uma análise de campo da educação especial brasileira*. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

GARCIA, J.C. *Legitimidade da luta pela terra*. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v.1.p.458-465

GONÇALVES, T. G. G. L. *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.

GONH, M. da G. “*Movimentos Sociais e Políticas Públicas na interface com o campo de conhecimento*” Unicamp, 2011.

GRIGSBY, K. *Dez anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios para educação*. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp > Acesso em: 30 jan. 2016

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

HÉBETTE, J. *A Velha questão da terra na Amazônia: a estrutura fundiária amazônica da colônia até hoje*. Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. EDUFPA, Belém, 2004, Vol. I II e III.

_____. *Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia*. Belém: ADUFPA, 2004 (Vol. I, II, III e IV).

IANNI, O. *A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia*. Petrópolis, Vozes. 1979. 236p.

JANNUZZI, G. M.A, *A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*, 2ª Ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

_____. *Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, Campinas, Autores Associados, 2004.

JUNIOR, W.M.V. & MOURÃO, A.R.B. *Políticas públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo*. In: GHEDIN, E. (Org.). *Educação do Campo: Epistemologia e práticas*. 1ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. v.1 p.170-194

KITAMURA, P.C. Os limites para o desenvolvimento Sustentável na Amazônia, In: *Amazônia e o desenvolvimento sustentável*. São Paulo, EMBRAPA, 1993.

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

LEITE, S.C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época; v.70).

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

_____. *Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas*. _____ (Org.) O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis - RJ:

MANTOVANI, J. V. *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, P. C. de P. *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.

MARTINS, J de S. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *Expropriação e Violência: a questão política no campo*. 3ª edição, São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. *O poder do atraso. Ensaios de sociologia da história lenta*. 2ª edição, São Paulo: Hucitec, 1999.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Políticas de Educação Especial no Brasil: da assistência aos deficientes à Educação Escolar*. São Paulo, 1994. Tese (Livre-Docência)- Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, A.L.P. *Das intenções de desenvolver aos processos de desenvolvimento: a reestruturação fundiária na região de Conceição do Araguaia – PA*. Aloísio Lopes Pereira de Melo; Renato Sérgio Maluf (orient.). Rio de Janeiro: [s.n.], 1999. Dissertação Mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

MENDES, E.G. *A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil*, Revista Brasileira de Educação, Campinas, vol.11, PP.387-405, 2006

_____. *Breve histórico da educação especial no Brasil*, Revista Educación y Pedagogía, vol.22, num.57, mayo-agosto, 2010

MOLINA, M. C. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. 2003. 146f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. *Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. In: SOUZA, José Vieira et al. (Orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2014. p. 263-290.

_____.; SÁ, L. M. *A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo*. In: UFMG. UnB. UFS. UFBA. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-64.

_____. *Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, nº 55, p.145-166. jan./mar. 2015. Editora UFPR

MST. *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>> Acesso em: 07 jan.2017

_____. *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, IENERA, 1997.

MYNAYO, M. C. de S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

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

OLIVEIRA, I. A; et. al. *A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém (PA)*. In: MENDES, E.M. et al. (Org.). *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial*. São Carlos: Marqueline & Manzini, 2015.p.89-110

OLIVEIRA, I. A; et. al. *Atendimento Educacional em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Belém (PA)*. In: MENDES, E.M. et al. (Org.). *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial*. São Carlos: Marqueline & Manzini, 2015.p.111-136

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

OTTONELLI, J. C. *Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão*. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

PALMA, D. T. *Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), 2004.

PERAINO, M. A. C. *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.

PEREIRA, A. C. da S. *Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas*. In: *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage (org.)*. – Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

PEREIRA, A.R. *O papel dos mediadores nos conflitos pela posse de terra na Região Araguaia Paraense: O caso da fazenda Bela Vista*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2004.

_____. *Conflitos de terras e violência no sul do Pará. (1975-1990)*. In: *Anais do Encontro Nacional de História Oral*. UFPE. 2010.

PONZO, M. da G. N. *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.

RAUEN, F. J. *Projetos de Pesquisa*. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

RICHE, N. J. *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.

SÁNCHEZ, D. S. *Educação e Movimentos Sociais no Campo. Um pouco de introdução aos movimentos sociais no campo*. Caderno 01. Curso de Especialização em Educação do Campo, 2010. UAB/IFPA

SILVA, S. G. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

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

SOUSA, M. A. *Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST*. Editora Vozes, 2006, p. 22 Petrópolis, RJ:

SOUZA, M. S.; MARCOCCIA, P. C. de P. *Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE*. Salvador, v.20, p. 191-204, jul./dez.2011.

SOUZA, S. R. C. 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.

TEIXEIRA.A.S., *Educação é um Direito*, São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1968,

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994. Vozes, 2008.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus Editora , 1995

VELHO. O. G. *Frentes de Expansão e Estrutura Agrária: Estudo do Processo de Penetração numa Área da Transamazônica*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1972.

7 APÊNDICE

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos participantes da pesquisa



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto intitulado **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA/PA**, objetiva caracterizar a implementação das Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo em uma escola pública municipal do campo de Conceição do Araguaia/PA com experiência de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial.

Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo a uma entrevista semiestruturada acerca da sua atividade profissional que desenvolve na escola municipal do campo e a sua interface da Educação Especial e Educação do Campo.

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

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

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

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

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

Conceição do Araguaia-PA, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador

Apêndice II – Questionário das Escolas Municipais do Campo



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

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA**

ORIENTANDO: Leandro Ferreira da Silva
ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Senhor (a),

Esta Entrevista se insere na pesquisa de Mestrado em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. Assentamento: _____
2. Nome da Escola: _____
3. Função que ocupa na escola: _____
4. Quantas escolas do campo há nesse assentamento? _____
5. Quantas classes multisseriadas há na escola? _____
Séries iniciais _____ Séries finais _____
6. A escola do campo atende:

Educação Infantil: () creche () pré escola

Ensino Fundamental: () anos iniciais () anos finais () Educação de Jovens e Adultos

Ensino Médio: () Normal () Educação de Jovens e Adultos educação especial ()

7. Os professores da escola do campo têm formação
() magistério () pedagogia
() licenciatura: _____, _____
() outras: _____, _____
8. O salário dos professores para **20h** de trabalho é:
() maior do que R\$1.000,00 () R\$2.000,00 () menor do que R\$ 1.000,00
9. Os professores da escola do campo têm auxílio transporte?
() sim () não
10. Tem sala de atendimento especializado na escola do campo?
() não () sim

Se sim, quantas?

11. Na escola do campo deste assentamento há estudantes público-alvo da Educação Especial³⁰?
() sim () não

Se não, marque abaixo os motivos:

- () não tem demanda na comunidade
() esses alunos residem na comunidade, porém não estão frequentando nenhuma instituição escolar
() esses alunos estão frequentando as APAEs ou escolas especializadas
() esses alunos estudam nas escolas da cidade
() as escolas do campo não têm infra-estrutura para atender estes alunos
() as escolas do campo não têm recursos pedagógicos para esse alunado
() outro-qual? _____

12. Há ônibus escolar público que realiza o transporte dos estudantes para a escola do campo? () Sim () Não

13. Se há ônibus escolar público, o mesmo possui condições acessíveis para transportar cadeirantes? () Sim () Não

³⁰ Alunos da educação especial são: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

14. A escola do campo dispõe de adaptações físicas e arquitetônicas para receber os alunos da educação especial?

sim não parcialmente

15. A escola do campo dispõe de recursos pedagógicos para receber os alunos da educação especial?

sim não parcialmente

Se não ou parcialmente, marque abaixo o que seria necessário providenciar para atender este aluno:

rampas de acesso corrimão banheiros adaptados bebedouros adaptados sinalização para deficientes físicos sinalização para deficientes visuais intérprete de libras livros em braile reglete e punção materiais pedagógicos ampliados cadeiras adaptadas apoio técnico pedagógico especializado para estes alunos salas de recurso salas de apoio salas multifuncionais professor itinerante transporte adaptado outros-qual_____

16. Caso tenha alunos da educação especial na escola do campo assinale o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação³¹ e coloque o número de alunos correspondente:

- Deficiência - Cegueira
- Deficiência - Baixa Visão
- Deficiência - Surdez
- Deficiência - Deficiência auditiva
- Deficiência - Surdocegueira
- Deficiência - Deficiência física
- Deficiência - Deficiência mental
- Deficiência - Deficiência múltipla
- Transtorno global de desenv. - Autismo clássico
- Transtorno global de desenv. - Síndrome de Asperger
- Transtorno global de desenv. - Síndrome de Rett
- Transtorno global de desenv. - Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)

³¹ Classificação utilizada no Censo Escolar 2015.

() Altas habilidades/Superdotação.....

Marque abaixo, sobre a escolarização desses alunos:

() têm acesso ao currículo da escola como os demais alunos

() têm acesso a um currículo diferenciado dos demais alunos

() frequentam a escola apenas para socializar-se

() outros-qual_____

17. Na sua opinião deveria haver adequação curricular para que os alunos tenham acesso ao currículo? () sim () não () se possível

18. Se há adequação do currículo, quem fez esta adaptação?

() equipe pedagógica secretaria municipal () professores da escola do campo

() professores da educação especial

19. Ao analisar a presença do aluno da educação especial na escola do campo quais propostas apresentaria para garantir um bom trabalho pedagógico? _____

_____.

20. A escola do campo possui Projeto Político Pedagógico? () Sim () Não

21. Se sim, como foi à construção do referido Projeto? _____

_____.

22. Há interface no Projeto Político Pedagógico entre a educação especial e a educação do campo? () Sim () Não _____
_____.

23. A Secretaria de Educação do Município tem uma proposta para a educação especial?

() Sim () Não _____
_____.

24. A Secretaria de Educação do Município tem uma proposta para a educação do campo?

() Sim () Não _____
_____.

Apêndice III – Sujeitos Participantes do Estudo



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

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA**

**ORIENTANDO: Leandro Ferreira da Silva
ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno**

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Nome ou pseudônimo: _____
2. Naturalidade: _____
3. Formação: _____
4. Qual é sua função na escola do campo? _____
5. Qual é a série que ministra aula? Qual disciplina? _____
6. O que você pensa da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola do campo que você trabalha? _____

7. Você tem conhecimento de ações que são realizadas pela escola do campo que contemple a inclusão de estudante público-alvo da Educação Especial? Se positivo, de que forma? _____

8. Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola do campo? _____

9. Você tem conhecimento de políticas próprias de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na educação do campo? _____

10. Você pensa que existem dificuldades para esse público no que se refere a sua participação na educação do campo? _____

11. Você já participou de alguma formação pedagógica voltada para a educação especial?

12. Em sua opinião, o público-alvo da Educação Especial deve ter atendimento educacional especializado? Se positivo, como isso deve ser feito?

13. Quais os desafios que você encontra em ter um estudante público-alvo da educação especial na sua sala de aula? _____

14. Qual é a concepção de inclusão afirmada e firmada na escola do campo que você trabalha, em relação ao aluno público-alvo da educação especial ? _____

15. Quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial na escola do campo que você trabalha? _____

16. Como se revela a interface entre a educação especial e educação do campo na escola em que você trabalha? _____

