

**Percursos e ações nas intersecções entre Educação do Campo e Educação Especial: novas
perspectivas na formação de educadores campesinos**

*Caminos y acciones en las intersecciones entre Educación Rural y Educación Especial: nuevas
perspectivas en la formación de educadores campesinos*

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Kleber Peixoto de Souza

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Feira de Santana, BA - Brasil

Resumo

A educação para os povos do campo é feita cotidianamente por meio de lutas e mobilizações; a garantia de direitos para pessoas com deficiência também. As conquistas alcançadas pelas pessoas que fazem parte desses grupos são frutos de embates contra negligências e silenciamentos. Nesse sentido, buscamos promover estudos que visam a interseccionalidade entre a Educação do Campo e a Educação Especial na LEdoC/UFRB e, sobretudo, possibilitam aos discentes conhecerem, refletirem e agirem na realidade da Educação Especial nas escolas do campo. Seguindo essa perspectiva, nossos estudos, que também alcançam nossas práticas docentes, partem da elaboração do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo. Serão evidenciados os aspectos metodológicos e os resultados das ações de ensino que ampliam a perspectiva inclusiva e, por sua vez, oportunizam um olhar mais crítico e atento em direção às condições para pessoas do campo com deficiência, que se encontram para além da exclusão social e política a que estão submetidos os campesinos.

Palavras-chave: Formação; Escolas do Campo; Pessoas com Deficiência.

Resumen

La educación de la población rural se realiza diariamente a través de luchas y movilizaciones; garantizando también los derechos de las personas con discapacidad. Los logros alcanzados por las personas que forman parte de estos grupos son resultado de luchas contra la negligencia y el silenciamiento. En este sentido, buscamos promover estudios que apunten a la interseccionalidad entre Educación Rural y Educación Especial en el LEdoC/UFRB y, sobre todo, posibilitar que los estudiantes conozcan, reflexionen y actúen en la realidad de la Educación Especial en las escuelas rurales. Siguiendo esta perspectiva, nuestros estudios, que alcanzan también nuestras prácticas docentes, parten de la elaboración del Proyecto de Licenciatura en Educación Rural. Se resaltarán los aspectos metodológicos y resultados de acciones docentes que amplían la perspectiva inclusiva y, a su vez, brindan la oportunidad de una mirada más crítica y atenta a las condiciones de las personas rurales con discapacidad, que están más allá de la exclusión social y de las políticas a las que se enfrentan los campesinos están sometidos.

Palabras clave: Formación; Escuelas rurales; Personas con discapacidad.

Introdução

A opção por desvelar um processo contraditório de constituição da Educação do Campo e da Educação Especial permite percebermos que nas conquistas existiram percalços, muitos destes provenientes das intencionalidades da política neoliberal que permeou as lutas, bem como a criação de normativos e Programas para as duas modalidades de ensino.

No presente artigo, apresentamos algumas reflexões acerca dos procedimentos e políticas públicas que, por um lado, foram constituídas em conquistas para a Educação do Campo e a Educação Especial, mas, por outro, ao serem forjadas a partir de uma agenda neoliberal, não ofereceram respostas necessárias e efetivas às demandas educativas dos povos do campo.

Num movimento de contradição e construção, apresentamos algumas possibilidades de interseccionalidade entre a Educação do Campo e a Educação Especial, sobretudo as que vivenciamos – e ajudamos a partejar – na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/UFRB). As que serão socializadas neste trabalho revelam os aspectos metodológicos e os resultados de ações desenvolvidas em alguns componentes curriculares da licenciatura, que vem permitindo aos discentes conhecerem, refletirem e agirem na realidade da Educação Especial nas escolas do campo.

Educação do Campo: construção que se aproxima da Educação Especial

As discussões sobre Educação do Campo quase sempre apresentam as lutas dos movimentos sociais do campo e da cidade como marcadores temporais. Não é raro encontrarmos textos que definem como passos iniciais de um movimento pela Educação do Campo dois importantes eventos: I Encontro Nacional de Educadoras (es) da Reforma Agrária (I ENERA/1997) e I Conferência Por uma Educação Básica do Campo (1998). Contudo, a caminhada histórica, forjada por meio de embates e enfrentamentos, tem muitos outros fatos que precedem os eventos citados. Foram episódios que, mesmo não tratando diretamente da Educação do Campo, serviram para fortalecer as lutas e, anos depois, permitir que os frutos fossem materializados em Programas voltados para os camponeses.

Não há dúvidas que a história de todas as sociedades se faz, também, pelo confronto de interesses que, conseqüentemente, ocasionou mortes, sobretudo dos desvalidos. No Brasil, poderíamos citar diversas revoltas, insurreições e massacres que tiveram como vítimas os povos do campo. No entanto, o objetivo a que nos propomos requer realizar um recorte

temporal que aponta importantes embates contra as negações e silenciamentos dos camponeses, culminando nas ações de caráter educativo, dentre elas as que promovem as interseccionalidades entre a Educação do Campo e a Educação Especial.

Entendendo como marcos importantes para a Educação do Campo o I ENERA (1997) e a I Conferência (1998), como também que uma educação emancipatória para os camponeses tem relação direta como a questão agrária. O recorte a que nos referimos remonta à fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que aconteceu entre 21 e 24 de janeiro de 1984, em Cascavel - PR, é o marco da fundação de um movimento nacional para congregar e unificar diversos movimentos e lutas que existiam no Brasil, desde as décadas anteriores.

No ano seguinte, entre os dias 29 e 31 de janeiro, em Curitiba - PR, aconteceu o I Congresso do MST. Na ocasião, os 1.500 delegados, de diversos estados do Brasil, criaram a Coordenação Nacional do Movimento e definiram que a Reforma Agrária era o motor da emancipação e dignidade dos camponeses, da democracia e da justiça social. Dessa forma, a educação de qualidade para os povos do campo sempre esteve como meta das lutas do MST. Prova disso é que, no IV Encontro Nacional do MST, quando foi aprovado o modelo da bandeira do Movimento, o branco do círculo – em que se encontram uma mulher e um homem do campo empunhando um instrumento de trabalho – foi escolhido para representar “a paz que os sem-terra buscam, com alimento, saúde, educação, moradia e trabalho para todas as pessoas” (Mazin, Strozake, Stedeli, 2012, p. 30).

Outro acontecimento que corrobora com o argumento de que a educação sempre esteve presente nas lutas do movimento camponês é o Prêmio UNICEF, recebido pelo MST, em dezembro de 1995, em decorrência do programa de educação desenvolvido em áreas de Reforma Agrária. Portanto, a organização nacional dos trabalhadores rurais permitiu que as ações voltadas para organização das lutas também fortalecessem os estudos e movimentações por uma Educação do Campo.

Assim, dentre outras ações, contribuíram para o direcionamento dos debates e decisões do Encontro Nacional de Educadoras (es) da Reforma Agrária (I ENERA – 1997) os seguintes eventos: 1º Grito dos Excluídos, em setembro de 1995; criação do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), em janeiro de 1997; a Marcha Nacional por Reforma Agrária,

Percurso e ações nas intersecções entre Educação do Campo e Educação Especial: novas perspectivas na formação de educadores camponeses

Emprego e Justiça, de vários estados rumo a Brasília, em fevereiro do mesmo ano; o registro oficial da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), na Bahia, em julho de 1997.

Fruto das elaborações dos encaminhamentos do I ENERA e de embates na esfera política, em 16/04/1998, é assinada a Portaria que cria o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). Também em abril de 1998, especificamente no estado da Bahia, é criado o Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC). As várias ações, em diversas partes do país, contribuíram para a concretização de outro momento fundamental para a Educação do Campo: I Conferência Por uma Educação Básica do Campo (Luziânia – GO, 27 – 31/07/1998).

De maneira clara, na década de 90, a Educação do Campo ganhou espaço nos debates e, timidamente, nas políticas educacionais do país. Sobre essas conquistas, Roseli Caldart (2008) afirma que foram resultados da mobilização/pressão dos movimentos sociais que se organizaram, reivindicaram e propuseram uma reestruturação da educação para as comunidades camponesas. A afirmação de que, enquanto políticas públicas educacionais, as ações para educação camponesas nascem tímidas, se deve ao fato de que, diferente de outros níveis e modalidades de ensino, a Educação do Campo não surge com uma política de governo, sendo assim, não se trata de uma intencionalidade do Estado Nacional. É preciso sempre reafirmar que os direitos conquistados são impulsionados pela mobilização dos trabalhadores do campo e das lutas sociais travadas por esses atores; lutas que visam denunciar as condições materiais de sobrevivência no campo que, conseqüentemente, refletem na precarização do trabalho e no desemprego. Tais conseqüências estão diretamente relacionadas à opção estatal de investimento público no agronegócio, em detrimento do apoio à agricultura familiar e da formulação de uma Reforma Agrária que garanta condições de permanência das famílias no campo.

Ainda sobre as primeiras ações governamentais (década de 90) voltadas para a Educação do Campo, é importante registrar que essas ações surgiram justamente atreladas ao projeto neoliberal do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). As decisões governamentais do período estavam voltadas para o atendimento dos interesses do grande capital, de modo a consolidar a política neoliberal que propõe, dentre tantas mazelas, a mercantilização da educação brasileira.

Se, por um lado, os investimentos em ações do Sistema “S” aumentavam e o

agronegócio era priorizado, por outro, os conflitos e assassinatos no campo cresciam. De acordo com Canuto e Luz (2002), o relatório da Comissão Pastoral da Terra (2002) aponta que os conflitos por terra no campo, nos anos de 1992 a 2001, praticamente dobraram, passando de 361 para 681. Uma das frentes de lutas dos movimentos sociais contra a violência no campo foi a formalização de denúncias à Anistia Internacional. É justamente nesse contexto que foi criado, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Para compreender o que estava posto subliminarmente na criação do PRONERA é preciso demarcar que o projeto econômico em curso, à época, direcionava-se à expulsão dos trabalhadores da terra, e não à garantia de investimento e acesso à educação no meio rural. De forma subliminar, havia o objetivo de abrandar o ímpeto e as reivindicações dos movimentos, mas, sobretudo, arrefecer as cobranças das organizações internacionais de direitos humanos. Prova disso é que, no Governo FHC, o Ministério da Educação optava por uma política que condicionava a educação aos programas financiados pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Construção e Desenvolvimento (BIRD), como, por exemplo, Programas de Educação Profissional do Sistema “S”, Alfabetização Solidária, e Programa Escola Ativa.

Ressaltamos que o contexto político em que foi criado o PRONERA não retira o mérito e os objetivos dos movimentos sociais que pautaram uma educação voltada para uma concepção de campo “como território de vida em todas as suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas” (BRASIL, 2010). No entanto, a sanha neoliberal já havia implementado, em 1997, o Programa Escola Ativa (PEA), por meio de “um convênio com o Banco Mundial, com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais” (Gonçalves, 2009, p.06).

Como o PEA foi criado verticalmente pelo Governo FHC, o meio acadêmico, segmentos da sociedade civil e, sobretudo, os movimentos sociais, apresentaram várias críticas à Escola Ativa. De acordo com Santos (2016, p.59), esses segmentos “entendiam que o Programa tinha um caráter conservador e antidemocrático, portanto, contrário aos anseios e às reivindicações de uma educação que atendesse às necessidades das populações camponesas”.

Uma análise dos alcances e das lacunas presentes no PRONERA e na Escola Ativa evidencia que, pelo menos nas ações iniciais do primeiro Programa, a opção foi por ações

Percurso e ações nas interseções entre Educação do Campo e Educação Especial: novas perspectivas na formação de educadores camponeses

governamentais que buscavam apenas mitigar as dificuldades enfrentadas pelos camponeses. Assim, a educação seguiu precarizada nas escolas do campo, pois o resultado da política econômica brasileira para os camponeses apresentava-se de forma avassaladora, gerando uma crescente pobreza, desemprego, potencializando as desigualdades sociais e dificultando o acesso às políticas públicas. Assim, mesmo que o PRONERA tenha sido uma conquista voltada para a Educação do Campo, não houve uma mudança significativa na condição de excluídos dos sujeitos do campo.

Ressaltamos que o PRONERA no Governo FHC sofreu com a redução dos recursos destinados à execução das ações. Por um lado, o Governo permitiu que as Universidades Públicas executassem as ações do Programa, mas, por outro, o sucateamento das Universidades limitava as ações. De acordo com Jesus (2015, p.172), é preciso considerar que houve “um crescimento de 118% das instituições privadas, enquanto o número de instituições públicas permaneceu o mesmo”.

Estudos apontam que o parco investimento na estrutura física dos assentamentos impactou negativamente na escolarização nesses espaços. Aulas aconteciam em salas improvisadas, não havia material didático e, em alguns locais, nem energia elétrica existia (Andrade; Di Pierro; Molina; Jesus, 2004). As educadoras concluem que: “O planejamento original do Pronera estimava uma ação contínua que levasse à erradicação do analfabetismo nos assentamentos até 2004. Como o governo investiu menos da metade dos recursos planejados, essas metas não foram atingidas” (Andrade; Di Pierro; Molina; Jesus, 2004, p. 23). Diante desse contexto de negligenciamento, coube ao movimento social continuar com a organização e criação de estratégias no âmbito legislativo para conseguir liberação de recursos.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, esperava-se que as mudanças nas condições de vida da população do campo fossem mais significativas, contudo, mesmo com avanços, o que se viu foi uma pactuação com o capital financeiro que não permitiu frear o crescimento da violência no campo; houve uma política de “consolidação dos assentamentos”, e não por política de Reforma Agrária. Seguiram os altos investimentos no agronegócio, priorizando a monocultura, sobretudo produzindo milho, café e soja para exportação. Porém, mesmo de forma controversa, o Governo Lula seguiu com o apoio de diversos movimentos sociais e sindicais. Assim, existiram tanto diálogos quanto

silenciamentos sobre a criação e execução de alguns Programas educacionais.

As contradições inerentes ao capitalismo levaram o Governo Lula a instituir o Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade (REUNI - Decreto nº 6.096/2007), criando novos *Campi* e Universidades, ampliando vagas de concursos públicos para docentes e técnicos. Consequentemente, com a criação de novos cursos, houve a expansão do número de matrículas, mas esses avanços não foram suficientes para diminuir o número de instituições privadas.

Mesmo com essas contradições, não se pode negar que existiram conquistas para a Educação do Campo. Dentre essas conquistas estão os normativos, consolidados através de Resoluções e Decretos. Inserida nesse movimento de lutas e contradições, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, abre possibilidades para se pensar de forma mais direta a educação escolar do campo. As possibilidades são apresentadas nos diversos artigos da Resolução, por exemplo, quando preconiza que a Educação do Campo “deve se garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico” (Brasil, 2002, p. 42).

Se considerarmos que a Resolução foi homologada ainda durante o Governo FHC, que pouco ou nada fez pela Educação do Campo, o normativo, segundo Bernardo Mançano Fernandes (2006, p. 62), “representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”. A estrutura da Resolução contribui para essa percepção quando: define uma nova perspectiva de Campo, passando a considerá-lo como espaço digno de diversidade e cultura; ao tratar do processo de organização das escolas, estabelece princípios e procedimentos que se adequem às Diretrizes Curriculares Nacionais, inclusive da Educação Especial.

Os normativos e os Programas para a Educação do Campo foram conquistados através da articulação dos movimentos sociais, campo com membros das universidades e de outros lugares. Assim, os avanços na legislação e na destinação de recursos permitiram a criação de alguns Programas específicos para a Educação do Campo. Uma dessas conquistas, já no final do segundo mandato do Governo Lula, foi a aprovação do Decreto de nº 7.352, de 4/11/2010. Não foi apenas uma reedição da Portaria de 1998 que instituiu o PRONERA: agora o Decreto definia a Política de Educação do Campo e apresentava novos contornos ao PRONERA.

Percursos e ações nas intersecções entre Educação do Campo e Educação Especial: novas perspectivas na formação de educadores campesinos

Com essa nova agenda, o PRONERA passou a ofertar cursos de ensino superior para os assentados nas seguintes áreas do conhecimento: Pedagogia da Terra, História, Ciências Agrárias, Geografia, Artes, Direito, Agronomia, Comunicação, Enfermagem, dentre outros. Com o acúmulo de discussões dos que construíam cotidianamente a Educação do Campo, e com as avaliações das ações executadas, em 2012, chegou-se ao Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

O Pronacampo foi institucionalizado através da Medida Provisória nº 562 de 2012, posteriormente convertida na Lei nº 12.695 de 25/07/2012, que institui o Programa. O Objetivo era oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política de Educação do Campo. Através de um conjunto de ações articuladas, o Pronacampo pretendia atender as escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica.

Assim, a partir das experiências piloto de oferta de cursos superiores para os campesinos – em quatro instituições públicas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), com a primeira turma em parceria com o Instituto Terra (Itterra), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) – formatou-se o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, do qual participamos da elaboração do Projeto Pedagógico e em que hoje atuamos e buscamos promover a interseccionalidade com a Educação Especial, foi justamente instituído através do Procampo, programa criado com o objetivo de apoiar a formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e Quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Buscando as interseccionalidades: Educação do Campo e Educação Especial

Os processos de negações e invisibilizações alcançam as pessoas com deficiência que vivem no campo. Possivelmente de forma mais perversa, pois, para esses, as políticas públicas estão mais distantes ainda.

Quando participamos da elaboração do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CETENS/UFRB), “assumimos uma dimensão

política para conduzirmos uma análise crítica sobre a situação desse espaço geográfico [campo] e dos que lá produzem sua existência” (Souza; Souza, 2017, p. 59). Assim, não se tratava apenas de uma elaboração de propostas curricular; percebemos que era preciso centrar numa “formação capaz de desencadear mudanças na realidade educacional, dentro de um contexto de negação de direitos e de desigualdades exacerbada” (Souza; Souza, 2017, p. 64).

Os princípios que fundamentaram a proposta pedagógica já contemplavam a diversidade dos povos campestres, incluindo as pessoas com deficiências. Com esse olhar, o curso surge com dois componentes curriculares que dialogam diretamente com a Educação Especial, sendo: Desenvolvimento Humano e Aprendizagem e Educação Especial nas Escolas do Campo.

Ao inserir a Educação Especial na Licenciatura em Educação do Campo do CETENS/UFRB, e desenvolvermos atividades no tempo formativo em que os discentes estão em suas comunidades, é possível que diferentes sujeitos reflitam sobre a necessidade de promoção das interfaces entre essas duas modalidades de ensino. Como afirma Oliveira (2021, p.16), é preciso que essa interface aconteça, pois há “aproximações em termos legais, mas distanciamento entre as práticas e seus pressupostos teóricos”.

Se considerarmos os aspectos legais, é possível perceber que, como já sinalizado anteriormente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), mesmo que timidamente, sinalizam para essa interface ao dizer que os princípios e procedimentos das escolas do campo precisam se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial.

Outros dois documentos tratam de forma mais explícita essa interface. O primeiro, denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), é um normativo voltado para todas as modalidades educacionais. Dessa forma, parte do geral e se aproxima das especificidades quando determina 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” (Brasil, 2008a, p.17).

Já a Resolução 2/2008 (Brasil, 2008b), específica da Educação do Campo, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas

Percursos e ações nas intersecções entre Educação do Campo e Educação Especial: novas perspectivas na formação de educadores campestres

de atendimento da Educação Básica do Campo. Nesta, no seu § 5º, está expresso que serão adotadas: “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).

Os normativos acima foram criados no período do mandato de FHC. Foi um período que, claramente, predominou uma política de integração. A Política Nacional de Educação Especial, a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, todas instituídas no final do mandato de FHC, mantiveram o paradigma da integração. Conforme afirma Padilha (2017, p. 197), “o Brasil continuaria promovendo a exclusão de milhares de pessoas com deficiência do sistema educacional comum, atendendo apenas os que fossem considerados ‘capazes’ de se integrar. Continuará distante de oferecer uma educação inclusiva”.

É importante ressaltar, mesmo que brevemente, que referências históricas descrevem as formas como pessoas com deficiência eram percebidas desde a Antiguidade. O estudo da História Antiga e Medieval revela que pessoas com deficiência, geralmente, foram tratadas de duas formas diferentes ao longo das épocas: em um momento foram rejeitadas e eliminadas e, em outra época, receberam proteção assistencialista e piedosa.

O olhar histórico permite afirmar que as formas com que as pessoas com deficiência eram percebidas e tratadas estavam diretamente relacionadas com a não aceitação das diferenças de uma pessoa que não se encaixa nos padrões de “normalidade” convencionados. Para Sá (1992), as raízes sócio-históricas dessas representações primaram por evidenciar os aspectos incapacitantes e impeditivos, inspirando atos de caridade, proteção e filantropismo.

Vários são os episódios da Antiguidade que evidenciam extermínio e, posteriormente, a segregação dessas pessoas. No entanto, como não é nosso objetivo uma reconstrução histórica desde esse período, optamos por evidenciar um momento histórico em que, no período pós-guerra, mais precisamente em 1948, a comunidade internacional se reuniu na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque, e instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A perspectiva humanística, apresentada na Declaração, se tornou um marco para o surgimento do paradigma sociológico nos estudos da deficiência. Para Beyer (2010, p. 22) “a compreensão da deficiência, nesta abordagem, dá-se no espaço social, ou seja, a definição da deficiência é um ato social”.

Com esse novo contexto, voltado para humanização, as instituições para pessoas com deficiência puderam se consolidar. Surgiram alternativas contrárias à segregação, sendo aperfeiçoados os atendimentos especializados para pessoas com deficiência física, intelectual, auditiva e visual. Para Glat e Carneiro (1998), a educação para essas pessoas foi potenciada pelo crescimento dos movimentos em prol dos Direitos Humanos, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.

Demarcando outro fato histórico importante, no ano de 1976, durante a 31ª sessão da Assembleia Geral da ONU, estabeleceu-se que, dali a cinco anos, em 1981, seria comemorado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), e teria como tema: Participação Plena e Igualdade. A par das várias atividades que tiveram lugar durante esse ano comemorativo, a ONU declarou que entre 1983 e 1992 decorreria a Década das Pessoas Portadoras de Deficiência, período dentro do qual seriam ampliadas as discussões e ações acerca dos deveres e direitos desses indivíduos.

No plano internacional, a partir da década de 90, as lutas pela ampliação de direitos da pessoa com deficiência levaram à intensificação de “propostas de democratização – ensino, acessibilidade e inclusão” (Freitas, 2009, p. 224). Ainda segundo Freitas (2009, p. 224), é nesse momento histórico que “a proposta de educação para pessoas com deficiência aparece com maior ênfase a partir das políticas públicas de âmbito mundial”.

O ideário de uma educação para todos passa a fazer parte das agendas de diversos países. Nesse contexto, acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A principal meta da Conferência foi revitalizar o compromisso mundial com a educação de todos os cidadãos do planeta. Além de reafirmarem a esperança de uma educação para todos, surge o Paradigma da Educação Inclusiva. O paradigma traz consigo o viés educacional da inclusão em contraposição a alguns aspectos da integração. Agora era preciso pensar como educar as crianças com deficiência conjuntamente com as demais. Essa nova concepção tensiona os critérios utilizados para encaminhá-las às escolas especiais. Os vários países participantes do evento apontaram horizontes e delinearam ações

Percurso e ações nas intersecções entre Educação do Campo e Educação Especial: novas perspectivas na formação de educadores camponeses

da ONU em prol da Educação. Guiada por esse contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu, em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial (1994).

Na Conferência, além da reafirmação do compromisso com a Educação para Todos, foi enfatizada a necessidade e urgência de uma educação destinada às crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Assim, foi lançada a Declaração de Salamanca (1994), que conchama as escolas regulares a participarem no combate às atitudes discriminatórias e contribuir para a criação de uma sociedade solidária. Com isso, as escolas regulares são convocadas para serem escolas para todos, sem qualquer exceção; a serem uma Escola Pública.

Esse período coincide justamente com o momento das lutas por uma educação emancipatória para os povos do campo. Contudo, o seccionamento entre a Educação do Campo e a Educação Especial contribuiu para a falsa ideia de que as duas modalidades possuem públicos-alvo distintos. A análise de Ivanilde Oliveira (2021) nos ajuda a enxergar a necessidade e as possibilidades de superação dessa visão dicotômica. A autora diz que os pressupostos teóricos da Educação do Campo podem dialogar com os pressupostos da Educação Especial e, dessa forma podem “realizar mudanças tanto em termos de políticas quanto de práticas educacionais, para atender as demandas da população do campo (...), rompendo com a política atual hegemônica da educação especial” (Oliveira, 2021, p. 16).

Entre os camponeses existem pessoas com deficiências que, mesmo num tempo em que vigora o paradigma da inclusão, são segregadas dentro dos próprios lares. Para tentar superar essa forma excludente, é necessária uma convergência das políticas educacionais, criando, de fato, uma política educacional inclusiva do campo. Para Oliveira (2021, p.19), “essas políticas já apresentam alguns poucos pontos de aproximação, como a garantia de direitos à educação e uma legislação que contempla a população do campo”. Contudo, concordamos com Oliveira (2021) quando defende que, para formular políticas educacionais inclusivas que cheguem ao campo, será preciso articular os pressupostos das duas modalidades de ensino para avançar em termos de seus princípios e práticas educacionais.

É justamente na tentativa de articular os pressupostos, bem como repensar os princípios e as práticas voltadas para uma educação inclusiva nas escolas do campo que Maria Edith Siems-Marcondes (2021, p.55) ressalta a necessidade de repensar “o papel da

universidade na formação humana para atuação junto ao público-alvo da educação especial que se encontra matriculado em escolas do campo”. Diz ainda que são precisos estudos que busquem “compreender como a formação de professores vem (ou não) se estruturando para atender a demanda dessas comunidades” (Siems-Marcondes, 2021, p. 56).

Considerando que a formação de professores é fundamental para que as demandas da pessoa com deficiência sejam atendidas nas escolas do campo, para além de contribuir com a formulação de uma proposta pedagógica, também desenvolvemos na licenciatura atividades que objetivam promover a interseccionalidade entre Educação do Campo e Educação Especial. Para materializarmos essas interfaces, apresentaremos algumas dessas atividades.

Educação Especial no campo: articulando aprendizagens de licenciandos campesinos

As atividades pelas quais promovemos as interseccionalidades entre Educação do Campo e Educação Especial acontecem, dentre outros momentos, por meio do Componente Curricular Educação Especial nas Escolas do Campo, da LEdoC/CETENS/UFRB.

Na estrutura curricular do curso existe um componente curricular chamado Seminário Integrador, no qual, os discentes, durante o Tempo Universidade, recebem as orientações do Plano de Estudo que desenvolverão no Tempo Comunidade subsequente. Depois de realizadas as atividades propostas para serem realizadas nos municípios e comunidades, os trabalhos são apresentados no novo componente curricular Seminário Integrador, em novo semestre.

Foi nesse contexto que, no segundo semestre letivo de 2021 (ano calendário 2022), os discentes desenvolveram uma atividade interdisciplinar que envolveu os componentes curriculares Educação Especial nas Escolas do Campo, Prática Pedagógica, Políticas Públicas e Matemática na Educação Básica I. A atividade foi conduzida pelo diálogo entre os saberes construídos nos referidos componentes e os saberes das comunidades. Consistiu na realização de entrevista semiestruturada acerca da Educação Especial Inclusiva nos municípios, sendo os dados das entrevistas relacionados com as aprendizagens dos conteúdos ministrados nos componentes curriculares acima mencionados. A seguir, apresentaremos a forma como se estruturou a atividade interdisciplinar, usando para isso alguns resultados obtidos em uma das atividades realizada.

Percursos e ações nas intersecções entre Educação do Campo e Educação Especial: novas perspectivas na formação de educadores campesinos

A atividade interdisciplinar foi realizada pelos discentes do segundo semestre do curso de LEdoC, que receberam as seguintes orientações:

1. Os grupos seriam constituídos levando em consideração o local de residência, assim, os moradores do mesmo município se organizariam coletivamente;
2. Apresentação à gestora de educação do município dos seguintes documentos: ofício solicitando autorização para realização da atividade; Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que teve como objetivo garantir os princípios éticos durante a realização da atividade, bem como acerca do uso dos dados levantados;
3. A atividade consistiria numa entrevista semi-estruturada, com o (a) responsável pela área de Educação Especial Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, e a posterior integração dos dados como as aprendizagens construídas nos componentes cursados no semestre letivo 2021.2;
4. A proposta de roteiro da entrevista poderia ser adaptada à realidade local.

Propostas de Roteiro de Entrevista

1. Dados do Município e da Educação Municipal.
2. Dados da Educação Especial Inclusiva no Município:
 - Tipos de deficiências e/ou transtornos na Educação Básica Municipal;
 - Número de alunos com deficiência e/ou transtornos inclusos na Educação Básica municipal (geral): Alunos com deficiência e/ou transtornos inclusos nas escolas do campo: nome da escola; localidade; quantidade de alunos; tipos de deficiência e/ou transtornos.

Para a entrevista foram indicadas algumas questões relacionadas aos componentes curriculares envolvidos na atividade interdisciplinar.

- Existem espaços adaptados para a acessibilidade e mobilidade de estudantes com deficiência física?
- Existem rampas de acesso para cadeirantes? Se sim, essas rampas seguem as normas previstas na ABNT, como por exemplo, possuir inclinação máxima de 8%?
- Quais os principais obstáculos que os usuários de cadeira de rodas enfrentam para acessarem e se movimentarem no espaço escolar?
- Existe algum tipo de apoio técnico (sala de recursos multifuncionais ou Atendimento Educacional Especializado – AEE) para atender os alunos com deficiência e/ou transtornos? Quais?

- Existe formação específica para os professores que atuam com alunos inclusos?
- As turmas com alunos inclusos são reduzidas? Qual o percentual de redução?
- Quais os maiores desafios para operacionalização da educação inclusiva e, sobretudo, nas escolas do campo? O que o Plano Municipal de Educação aponta?

Resultados e Discussões

A atividade interdisciplinar que apresentaremos foi realizada pelo discente Carlos Cristiam Machado Sousa e refere-se ao levantamento de dados sobre Educação Especial Inclusiva no município de Santanópolis, BA. Os objetivos foram: identificar quantos são e como são atendidos os estudantes com deficiências ou transtornos; conhecer o funcionamento da sala multifuncional; conhecer a proposta curricular do município para a Educação Inclusiva; compreender como se dá o planejamento, as estratégias e as práticas nas salas de aulas dos alunos inclusos; como acontece a inclusão e permanência destes alunos nas classes comuns.

Para a produção dos dados, foram entrevistados, em junho de 2022, no município de Santanópolis: o Secretário de Educação, a Coordenadora de Educação Especial Inclusiva, Coordenadora de Núcleo Educação Especial Inclusiva (NEEI), Professores e Psicóloga.

Os dados revelaram que, no ano de 2022, na rede básica de educação do município, existiam 1.809 estudantes com matrículas ativas, sendo que 1.735 dos alunos não apresentavam características que os relacionem a qualquer tipo de transtorno ou deficiência. Já outros 74 alunos apresentavam um ou mais tipos de deficiências ou transtornos.

Os resultados foram organizados numa tabela, em que foram registrados os dados dos estudantes com deficiências ou transtornos.

Tabela 1: Quantitativo de alunos com deficiências ou transtornos nas escolas do município de Santanópolis.

Nome da Escola	Localização	Qtd	Deficiência e/ou Transtorno
Escola Nossa Sr^a do Carmo (Escola do campo)	Sítio de Zazá	6	02 com transtornos (com CID); 01 com baixa visão; 01 com microcefalia; 02 com sinais de transtornos (sem CID), aguardando relatório.
Escola José Tavares Filho (Escola do campo)	Rumo II	6	03 com transtornos (com CID); 01 com deficiência intelectual; 02 com sinais de transtornos (sem CID), aguardando relatório.
Escola Rui Barbosa (Escola do campo)	Boa Espera	6	02 com deficiência motora; 01 com Síndrome de Down;

Percurso e ações nas intersecções entre Educação do Campo e Educação Especial: novas perspectivas na formação de educadores campesinos

			03 com sinais de transtornos (sem CID), aguardando relatório.
Escola João Cícero (Escola do campo)	Murici	2	02 com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Escola Guilherme Brito (Escola do campo)	Alecrim	1	02 com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Escola Laura de Freitas (Escola do campo)	Quilombo	3	02 Transtorno do Espectro Autista (TEA); 01 com sinais de transtornos (sem CID), aguardando relatório.
Escola Augusto Ribeiro (Escola do campo)	José dos Milagres	2	02 com sinais de transtornos (sem CID), aguardando relatório.
Escola José de L. Valverde (Escola do campo)	Rodeador	6	02 com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 04 com sinais de transtornos (sem CID), aguardando relatório.
Escola Edgar Pereira (Escola do campo)	Alto Alegre	4	01 com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 01 com deficiência auditiva (surdez); 01 com Síndrome de Down 01 com sinais de transtornos (sem CID), aguardando relatório.
Creche José T. Filhos	Sede	3	1 com sinais de transtornos (sem CID), acompanhado e aguardando relatório; 02 com deficiência motora.
Escola Monteiro Lobato	Sede	12	07 com transtornos (com CID); 01 com deficiência motora (cadeirante); 04 com sinais de transtornos (sem CID), aguardando relatório.
Escola Municipal Maria E. Oliveira Estrela	Sede	26	15 com transtornos (com CID); 02 com baixa visão 01 com Síndrome de Down, 01 com dislexia; 06 com sinais de transtornos (sem CID), aguardando relatório.

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Santanópolis (2022). Dados sistematizados pelo discente, Carlos Cristiam Machado Sousa, 2022.

Além dos dados levantados sobre os alunos atendidos, também foram levantadas informações sobre a organização pedagógica da Educação Especial. Vários dados foram organizados e apresentados no relatório final do componente curricular Seminário Integrador.

Para atender os objetivos propostos pelos componentes curriculares Matemática na Educação Básica e Políticas Públicas para Educação do Campo foram dadas algumas orientações para contribuir com a análise dos dados e para relacioná-los com os conhecimentos dos componentes.

- Políticas públicas (fazer relação com conceitos e debates realizados em sala);
- Educação Especial nas Escolas do Campo (fazer uso de conceitos e pressupostos da Inclusão; caracterização dos tipos de deficiências, dentre outros);
- Matemática na Educação Básica I (relação entre os conhecimentos matemáticos e propriedades do sistema de numeração, números, operações, razão e proporção - e as dimensões políticas, sociais e culturais da comunidade; estudo e cálculos dos percentuais de estudantes com deficiências na Educação Municipal);

Também foram medidas as rampas e, posteriormente, elaborados cálculos que, somados à elaboração dos gráficos, permitiram uma maior compreensão dos conteúdos de Matemática na Educação Básica.

Em outro semestre, para não repetir a mesma entrevista, nos mesmos municípios, realizamos uma atividade que também objetivou promover a interseccionalidade entre Educação do Campo e Educação Especial. Os discentes observaram aulas em que havia alunos com deficiências inclusos e desenvolveram recursos didáticos, a partir dos pressupostos da Tecnologia Assistiva. Esses materiais foram apresentados no Seminário Interno de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Conclusões

Os resultados das ações que realizamos no dia a dia da licenciatura, bem como outras ações pelo Brasil, nos dão a certeza de que a interseccionalidade entre Educação do Campo e Educação Especial é possível. Os resultados são ações efetivas que buscam refletir e agir propositivamente nas escolas do campo em que desenvolvemos nossas ações.

Algumas atividades de ensino já foram apresentadas no decorrer do artigo, mas, evidenciamos que nas dimensões da pesquisa e da extensão também já desenvolvemos Projeto direcionado às mães de pessoas com deficiência. Já foram orientados e finalizados Trabalhos de Conclusões de Curso que investigaram a Educação Especial inclusiva no contexto do Campo. Também, dentro de Programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Residência Pedagógica, desenvolvemos atividades voltadas para a interface entre Educação do Campo e Educação Especial.

No entanto, faz-se necessário que o silêncio dessa interseccionalidade seja rompido, tanto nas produções e eventos acadêmicos, bem como nas políticas públicas destinadas aos povos do campo. São inegáveis as lutas e as conquistas dos movimentos sociais do campo

Percursos e ações nas intersecções entre Educação do Campo e Educação Especial: novas perspectivas na formação de educadores campesinos

nas pautas educacionais, mas não é possível fechar os olhos para as contradições de um Estado que desenvolve Programas e cria normativos para a Educação do Campo e para a Educação e, ao mesmo tempo, opta por fortalecer as ações do capital sobre a terra, sobre a água, sobre as florestas, sobre os minerais e os sobre a biodiversidade. Um fortalecimento que se concretiza ao custo da perseguição, do desemprego e da expulsão das famílias do campo, seja por meio de força coercitiva ou por atos do executivo, legislativo e judiciário.

Referências

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de. **A educação na Reforma Agrária em Perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. (3a ed). Porto Alegre: Mediação. 2010.

BRASIL. **Decreto-lei no 7.352** de 04/11/2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF., Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo** (CNE– Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002). Brasília, DF: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 julh. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE - **Resolução nº 2**, de 28/04/2008b. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 julh. 2023.

CALDART, Roseli. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, C. dos (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008.

CANUTO, Antonio; LUZ, Cássia R. S. (Coords.). CPT (1992-2001). In.: CANUTO, Antonio LUZ, Cássia R. S. **Conflitos no Campo - Brasil**. Goiânia: CPT Nacional. Brasil, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salet; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge (orgs). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

FREITAS, Soraia N.. O direito a educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas pública. In.: BAPTISTA, Claudio R.. JESUS, Denise M. de (orgs). **Avanços em**

políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC. 2009.

GONÇALVES, Gustavo B. B. **Programa Escola Ativa:** educação do campo e trabalho docente. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, R. J., 2009. Disponível em: http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_programa.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E. & CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: Marquezine, M.C. et al (org). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial.** Londrina, PR: Editora UEL. 1998.

JESUS, Sônia Meire S. A. de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista [Internet].** Dossiê - Educação do Campo e Movimentos Sociais: Saberes, Práticas e Políticas. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015. Editora UFPR. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39865>

MAZIN, Ângelo; STROZAKE, Janaína; STEDELI, Miguel Enrique. **Calendário histórico dos trabalhadores e trabalhadoras.** Editora: Expressão Popular. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. Educação Especial e Educação do Campo no Contexto brasileiro: memórias e diálogo. In.: FERNANDES, Ana Paula C. dos S. (Org.). **Educação especial do campo:** trilhas, perspectivas e renovação. Belém, PA: EDUEPA, 2021.

PADILHA, Caio Augusto. A política de educação especial do governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 26, n. 50, p. 191-207, dez. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010470432017000300191&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 jul. 2023. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v26.n50.191207>.

SÁ, E. D.. **Interrogando a deficiência.** Psicologia: ciência e profissão. v.12, n.3, 1992.

SANTOS, Flávio Reis dos. **Políticas Públicas de Educação no/do Campo:** o transporte de estudantes no Município de Morrinhos/GO. São Carlos, SP, 2016. 109 f. (Relatório de Estágio de Pós-Doutorado).

SIEMS-MARCONDES. Maria Edith Romano. A Universidade e a formação humana para atuar com o público da Educação Especial na Educação do Campo. In.: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (Org.). **Educação especial do campo:** trilhas, perspectivas e renovação. Belém, PA: EDUEPA, 2021.

SOUZA, Leila Damiana A. dos S.; SOUZA, Kleber Peixoto de; SANTOS, Andreza Bispo dos Anjos; FERREIRA, Jucileide Souza. Sujeitos do campo: do silenciamento e invisibilidade à luta por direitos humanos. In.: GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes [et al.]. **Educação, Tecnologia, Ambiente e Sustentabilidade: Perspectivas Multidisciplinares.** Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2017.

Sobre os autores

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Mestra e Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora Adjunta da Licenciatura do Campo (LEdoC) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade/PPGECID. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação para Docência e Ensino Superior (NUPEDES/CNPq). E-mail: leila.damiana@ufrb.edu.br - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8966889588334706> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8491-2194>

Kleber Peixoto de Souza

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho). Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto da Licenciatura do Campo (LEdoC) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação para Docência e Ensino Superior (NUPEDES/CNPq). E-mail: kleber.peixoto@ufrb.edu.br - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9315828766474222> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4940-1465>

Recebido em: 10/11/2023

Aceito para publicação em: 15/11/2023