

Educação do Campo e Educação Especial: interlocução entre modalidades inclusivas na contemporaneidade

Taiana Furtado dos Anjos¹, Allan Rocha Damasceno²

^{1,2} Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA. BR 465, km 7, Seropédica. Rio de Janeiro - RJ. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: taianaanjos.jpjh@gmail.com

RESUMO. O presente artigo aborda reflexões teórico-conceituais da interface entre Educação Especial e Educação do Campo no contexto das políticas públicas brasileiras na contemporaneidade. Para tanto, é necessário compreender a concepção de Educação do Campo dentro de uma abordagem histórica traçada pelos movimentos sociais contra os mecanismos de exclusão e segregação dos sujeitos camponeses, incluindo nesse processo o público-alvo da Educação Especial, fortalecendo o movimento de luta e resistência para garantia dos direitos sociais inclusivos já conquistados nos dispositivos legais. Nossa intenção é apresentar os principais marcos legais da legislação educacional brasileira, buscando identificar os elementos que estabelecem um diálogo entre a Educação Especial e a Educação do Campo enquanto modalidades de Educação Inclusiva na sociedade contemporânea, com destaque as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e suas Diretrizes Complementares e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outras. Este artigo é um ensaio bibliográfico que utiliza as lentes da Teoria Crítica, com ênfase no pensamento de Theodor Adorno, na análise crítico-reflexiva da Educação Especial no Campo, tendo como resultado a identificação dos principais elementos de convergência que consolidam a interface entre as modalidades supracitadas, evidenciando a necessária articulação precípua na consolidação das políticas públicas inclusivas para os estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação do Campo, Teoria Crítica.

Rural Education and Special Education: the dialogue of inclusive modalities in contemporary times

ABSTRACT. This article discusses the theoretical and conceptual reflections of the interface between Special Education and Rural Education in the context of Brazilian public policies in contemporary times. Therefore, it is necessary to understand the concept of Rural Education within a historical approach drawn by social movements against the mechanisms of exclusion and segregation of peasant subjects, including in this process the target audience of Special Education, strengthening the movement of struggle and resistance to guarantee inclusive social rights already won in the legal provisions. Our intention is to present the main legal frameworks of Brazilian educational legislation, seeking to identify the elements that establish a dialogue between Special Education and Rural Education as modalities of Inclusive Education in contemporary society, with emphasis on the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools and its Complementary Guidelines and the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education, among others. This article is a bibliographic essay that uses the lens of Critical Theory, with emphasis on Theodor Adorno's thinking, in the critical-reflexive analysis of Special Education in the Field, resulting in the identification of the main elements of convergence that consolidate the interface between the modalities aforementioned, evidencing the necessary articulation in the consolidation of inclusive public policies for students targeting Special Education in rural schools.

Keywords: Special Education, Rural Education, Critical Theory.

Educación del Campo y Educación Especial: el diálogo de modalidades inclusivas en tiempos contemporáneos

RESUMEN. Este artículo discute las reflexiones teóricas y conceptuales de la interfaz entre Educación Especial y Educación del Campo en el contexto de las políticas públicas brasileñas en los tiempos contemporáneos. Por lo tanto, es necesario comprender el concepto de Educación del Campo dentro de un enfoque histórico elaborado por los movimientos sociales contra los mecanismos de exclusión y segregación de los sujetos campesinos, incluido en este proceso el público objetivo de la Educación Especial, fortaleciendo el movimiento de lucha y resistencia para garantizar derechos sociales inclusivos ya ganados en las disposiciones legales. Nuestra intención es presentar los principales marcos legales de la legislación educativa brasileña, buscando identificar los elementos que establecen un diálogo entre Educación Especial y Educación del Campo como modalidades de Educación Inclusiva en la sociedad contemporánea, con énfasis en las Directrices Operativas para la Educación Básica en las Escuelas Rurales y sus Directrices Complementarias y la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, entre otras. Este artículo es un ensayo bibliográfico que utiliza la lente de la Teoría Crítica, con énfasis en el pensamiento de Theodor Adorno, como un estudio teórico-metodológico en el análisis crítico-reflexivo de la Educación Especial en el Campo, que resulta en la identificación de los principales elementos de convergencia que consolidan la interfaz entre las modalidades antes mencionado, evidenciando la articulación necesaria en la consolidación de políticas públicas inclusivas para los estudiantes que apuntan a la Educación Especial de escuelas del campo.

Palabras clave: Educación Especial, Educación del Campo, Teoría Crítica.

Introdução

Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado em Educação intitulada: Educação Especial no Campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP, do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), assumindo a perspectiva de uma pesquisa bibliográfica na construção de uma análise crítico-reflexiva das políticas públicas em educação especial no contexto da escola do campo, evidenciando os aspectos legais que amparam a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial na interface com a Educação do Campo.

A Teoria Crítica, com destaque neste texto ao pensamento de Theodor Adorno, foi imprescindível como lente para a problematização do objeto de estudo. Recorremos, também, aos estudos e pesquisas de Caldart (2002, 2003), Molina (2002), Arroyo (2004), Pucci (2007), Caiado e Meletti (2011), Santos (2011), Damasceno *et al.* (2012) e Nozu (2017), dentre outros pesquisadores que tratam da temática.

Adorno (1995b) nos faz refletir sobre a importância do pensamento crítico enquanto contribuição para a educação, ajudando a compreender o seu papel na

luta pela transformação da escola e emancipação dos sujeitos. Seu pensamento aponta para a necessidade de resgatarmos o processo histórico para a evolução da sociedade contemporânea, não para apagar a memória enquanto sujeitos inconscientes, mas como resultado da consciência vigilante, diante da barbárie presente nos mecanismos de exclusão e segregação do público-alvo da Educação Especial nas escolas camponesas, assumindo assim a possibilidade de superação através da reflexão crítica sobre o cenário social e educacional, enquanto sujeito capaz de convencer a si mesmo, mas também como sujeito coletivo, capaz de efetivar mudanças substanciais para a garantia dos direitos já conquistados.

Para Adorno (1995a), é preciso contrapor-se a barbárie principalmente na escola, pois, apesar dos argumentos contrários no plano das teorias sociais é extremamente importante para a sociedade que a escola cumpra sua missão, ajudando na conscientização do pesado legado de representações que carrega em si mesma. Para tanto, a Educação Especial no contexto da Educação do Campo é um assunto de interesse da sociedade como um todo e daqueles que se preocupam com a construção de uma escola voltada para a inclusão de todos os atores do ambiente

escolar, em especial no atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Neste sentido, concordamos com Caiado e Meletti (2011, p. 103) quando afirmam que

... o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na educação do campo nos coloca mais um grande desafio. Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo.

Nesta direção, com a intenção de contribuir para o estudo desta temática pouco explorada no meio acadêmico, dada sua invisibilidade e escassez, consideramos que este estudo possa dar destaque à articulação entre Educação Especial e Educação do Campo, uma vez que a interlocução dessas modalidades é necessária para aprofundar as discussões e estudos no que tange a inclusão dos estudantes com deficiência que vivem no campo.

Com o propósito de investigar a interlocução entre Educação Especial e

Educação do Campo, Caiado e Meletti (2011) destacam que trabalhar a interface entre as duas áreas traz grandes desafios para a realidade do campo, uma vez que ambas as áreas apresentam suas particularidades e complexidades específicas. No entanto, o diálogo entre as modalidades inclusivas - se torna relevante, na medida em que oportunizará a construção de novos encaminhamentos e conhecimentos quanto aos aspectos teóricos e às práticas pedagógicas investigadas, contribuindo assim para a efetivação de políticas públicas que atendam as especificidades dos sujeitos do campo.

Vale ressaltar que no arcabouço legal brasileiro encontramos dispositivos legais imprescindíveis na garantia dos direitos das pessoas com deficiência e das populações camponesas. Entretanto, nem todos os dispositivos contemplam simultaneamente as interfaces entre as modalidades Educação Especial e Educação do Campo.

Nesse ensaio defendemos a Educação do Campo na perspectiva da Educação Inclusiva, dentro de uma abordagem histórica traçada pelos movimentos sociais contra os mecanismos de exclusão e segregação dos sujeitos camponeses, incluindo nesse processo o público-alvo da Educação Especial. Em

seguida, destacamos elementos legais que estabelecem a interlocução entre Educação Especial e Educação do Campo, a partir dos marcos legais: Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014; Resolução CNE/CEB Nº 1, de abril de 2002 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo; Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008 que institui as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008. Esses dispositivos estabelecem a interface tão necessária para a garantia do direito à educação aos estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem em comunidades rurais.

A Educação do Campo como modalidade da Educação Inclusiva: identidade e princípios norteadores

A educação para Adorno (1995a) tem uma importância precípua na formação das gerações atuais e futuras no sentido de uma sociedade que prime pela autonomia e emancipação dos sujeitos. Neste sentido, torna-se primordial para este estudo “focalizar o momento que a educação é

articulada com um projeto político mais amplo, ou seja, a educação na modernidade”. (Pucci, 2007, p. 96). É nesse período da história, a partir da década de 1990, em que se amplia o debate sobre as políticas educacionais inclusivas, que a educação se torna expressão de um direito de cidadania.

Adorno (1995a) destaca que o ponto mais crucial no campo educacional é a desbarbarização da humanidade, pois a barbárie é um estado em que fracassam todos os processos de formação desenvolvidos pela escola. Para ele, a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola.

Vale destacar que por muitos anos a educação enquanto direito fundamental foi negligenciada às populações mais pobres. Como consequência, realizaram-se lutas e movimentos, organizados em todo país, para que os direitos constitucionais fossem garantidos. A Educação do Campo como um direito tem um desdobramento maior, que é pensar numa política de educação que se preocupe também com o jeito de educar, quem é o sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direitos.

Ao longo da história brasileira o direito à educação a população do meio rural não foi concebido como um direito

social garantido. As populações rurais eram tratadas como objetos e não como sujeitos das políticas educacionais, pois não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas. Assim, “a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado”. (Ribeiro, 2012, p. 229).

Partindo desta análise, destacamos que a concepção de educação rural é pautada em uma visão de mundo fragmentada que aliena os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores, impondo um conhecimento que desconsidera o saber transmitido e aperfeiçoado de uma geração para outra, através de uma educação que evidencia os processos produtivos na lógica do mercado, buscando capacitar os estudantes como forma de torná-los mais produtivos para o trabalho. Neste sentido, “havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas”. (Ribeiro, 2012, p. 299).

As populações rurais eram tratadas como objetos e não como sujeitos das políticas educacionais, pois não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes. Assim, “a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado”. (Ribeiro, 2012, p. 229).

O rápido avanço do modelo capitalista no Brasil desencadeou um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões do país, a partir de um processo excludente que expulsou inúmeros camponeses para as áreas urbanas e para regiões diferentes de sua origem. É evidente uma clara dominação do urbano sobre o rural na sua lógica e valores (Kolling, Nery & Molina, 1999).

A partir da década de 1990, mudanças significativas ocorreram na retomada das discussões para a implementação de políticas públicas para o homem do campo. Esse processo originou-se através da política neoliberal que mudou o cenário político, econômico e social no Brasil. Foi nesse contexto que o

movimento da Educação do Campo nasceu, a partir das reivindicações dos movimentos sociais do campo, ora como forma de resistência ao avanço do capital nas áreas camponesas, ora como protesto às desigualdades históricas, sociais e econômicas dos camponeses.

Contra o modelo de “educação rural”, a concepção de Educação do Campo é construída pelos movimentos sociais populares de luta pela terra organizados no movimento camponês que articula o trabalho produtivo à educação escolar, tendo como base a cooperação. Para tanto, a Educação do Campo não admite mais a interferência de modelos importados, sendo uma concepção que defende um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade dos camponeses (Ribeiro, 2012).

Caldart (2004, p. 13) explica que no processo de construção da Educação do Campo há como elementos principais:

... o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/ trabalhadores do campo; ao mesmo tempo, a

emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição.

Ainda segundo a autora, a concepção de Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição, uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, uma vez que o modelo capitalista sobrevive da exclusão e morte dos camponeses. Com o processo de industrialização, as necessidades da população do campo foram deixadas em segundo plano, prevalecendo à produção em larga escala para exportação e consumo, desvalorizando e inferiorizando o trabalho manual do camponês.

De acordo com o estudo de Kolling, Nery e Molina (1999), o movimento “Por uma Educação do Campo” nasceu com o objetivo de garantir os direitos educativos dos sujeitos do campo. Esse processo iniciou a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra (MST), ocorrido em julho de 1997, em Brasília, em parceria com diversas instituições, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Santos (2017) destaca que no I ENERA foi lançado o desafio de pensar a educação pública a partir dos anseios dos povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais, questionando os interesses da classe dominante brasileira. Portanto, esse desejo, surge como processo de construção e crítica dos movimentos sociais que desejam ser protagonistas de suas histórias, sonhos, desejos, limites e possibilidades. Para tanto, contestam, as dimensões do agronegócio em detrimento da agricultura familiar e a implementação de políticas públicas de educação que não atendem as especificidades regionais, geográficas e históricas do campo.

Foi a partir desse movimento que os representantes das cinco entidades aceitaram o desafio de realizar a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, ocorrido em julho de 1998, em Luziânia-GO. Em decorrência deste evento criou-se o “Movimento por

uma Educação Básica do Campo”, onde os grupos envolvidos assumiram o compromisso de estabelecer uma articulação similar a um fórum nacional, englobando propostas, reuniões periódicas, a construção de uma coleção de cadernos para fomentar a reflexão, a realização de seminários, o estudo para a realização de uma segunda conferência e a constituição de um grupo de trabalho para acompanhar tanto a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) quanto a elaboração de políticas públicas específicas para a Educação Básica do Campo (Kolling, Nery & Molina, 1999).

Para Caldart (2004, p. 10), a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foi o momento do “batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”. Durante esse processo de construção, os movimentos sociais do campo adotaram uma nova forma de identidade: “Educação do Campo” e não mais “Educação Rural” ou educação para o meio rural. Essa nova referência tem como proposta pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação com as pessoas do campo, inserindo-as como protagonistas desde sua gênese, sem desconsiderar a trajetória de lutas e suas organizações.

Para Santos (2017, p. 211), os movimentos sociais defendem que o “campo”

... é mais que uma concentração espacial geográfica. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas, e costumes singulares. O homem e mulher do campo, neste contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos.

Pautado neste princípio, um dos traços fundamentais para a construção da identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo camponês por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja “no” e “do” campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2002, p. 18).

Na I Conferência foi possível denunciar os graves problemas de falta de acesso e baixa qualidade da educação pública e reafirmar que o campo “é o espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto próprio para seus sujeitos”. (Caldart, 2004, p. 10). Além do mais, nesta conferência foram debatidas as condições

de acesso, permanência e manutenção dos estudantes, qualidade do ensino, as condições de trabalho e a formação de professores, bem como oportunizou-se a socialização de modelos pedagógicos alternativos de resistências enquanto experiências inovadoras no meio rural (Santos, 2017).

Vale ressaltar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve um papel primordial na construção da concepção de Educação do Campo, com a apresentação de propostas de educação para os assentados e acampados a partir de experiências desenvolvidas nas escolas do MST. Diante deste processo de luta e mobilização camponesa, várias conquistas são alcançadas no bojo das políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, através do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, e incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2001, através da Portaria nº 837/2001.

No âmbito das lutas por políticas públicas outro marco importante na conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo foi a aprovação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para

a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 01/2002 de 03 de abril e Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação. Assim, o artigo 2º e o parágrafo único da referida resolução destacam que:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002).

No âmbito do Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo, significando a inclusão, a nível federal, de uma instância responsável especificamente pelo

atendimento das demandas do campo, a partir de suas necessidades e singularidades (Santos, 2017).

Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, no período de 2 a 6 de agosto, em Luziânia, Goiás, com a participação 1.100 representantes de 39 entidades dos Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo. O Movimento reforçou a defesa por uma educação que supere a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.

Outros dispositivos legais também contribuíram para a consolidação da Educação do Campo no cenário educacional. Destacamos, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) que reconhece a Educação do Campo como modalidade de ensino, o Decreto nº 7.352/2010 que institui a Política de Educação do Campo e

o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Brasil, 2013), o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 e também ao novo Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 13.005/2014 – Decênio 2014-2024 -, que legitimou a Educação do Campo, enquanto modalidade específica de educação (Rossato & Praxedes, 2015).

Santos (2017) afirma que historicamente as políticas públicas para a chamada “educação rural” estiveram vinculadas aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país, e que para a construção da “Educação do Campo” é preciso superar alguns desafios, tais como:

- 1) Localização geográfica das escolas, em sua maioria, distantes dos estudantes.
- 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas.
- 3) baixa densidade populacionais em alguns territórios rurais.
- 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década.
- 5) formação de educadores/as e organização curricular.
- 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio.
- 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo.
- 8) recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio.
- 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos.
- 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. (Santos, 2017, p. 213).

Assim, um dos grandes desafios na implementação da Educação do Campo é universalizar o acesso à educação, a partir de um movimento que pensa a educação *no e do* campo como um espaço de luta por políticas públicas que garantam o direito à educação aos sujeitos que vivem e trabalham no campo, como pequenos agricultores, povos indígenas, pescadores, quilombolas, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, roceiros, sem-terra, entre outros.

Estes sujeitos são pessoas de diferentes idades, comunidades, organizações e movimentos sociais que desejam participar diretamente da construção do projeto educativo, que pense a educação para uma formação do sujeito enquanto ser humano, isto é, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto sujeitos de transformação e participação social.

Molina (2002) afirma que um dos desafios dos educadores do campo é transformar ação em conhecimento. Para a autora,

É importante assumirmos mais este compromisso: refletirmos, sistematizarmos e escrevermos a respeito de nossas práticas pedagógicas, de nossas experiências como educadores e educandos do campo. Conhecer melhor as experiências dos diferentes movimentos sociais que desenvolvem ações educativas no meio rural nos ajuda a olhar de maneira nova para a

nossa própria prática e nos ajuda a qualificá-la. (Molina, 2002, p. 26-27).

Neste sentido, fortalecer a Educação do Campo como área do conhecimento é propor reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que existe entre o campo e a cidade. Reitera Molina (2002) que a Educação do Campo deve trazer elementos que contribuam para a construção desta nova visão no intuito de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e que contribuam para a compreensão da relação recíproca entre a cidade e o campo.

Santos (2017) ressalta que, mesmo com os avanços nas legislações educacionais voltadas para a Educação do Campo, a realidade das escolas para as comunidades rurais continua muito precária. Destaca que as políticas e ações de Educação do Campo encontram-se em patamares diferentes de desenvolvimento. Algumas ações conseguiram se consolidar de maneira mais efetiva, outras ainda estão em estágio inicial de discussão e desenvolvimento.

No campo educacional, a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de

discussão sobre os diferentes métodos de formação do trabalhador e de qualificação profissional. Precisa ser a expressão e o movimento da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo. Com relação a este pensamento, Caldart (2004, p. 21) retrata:

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais. A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Portanto, é preciso pensar a Educação do Campo vinculada à cultura e aos valores, isto significa construir uma educação numa perspectiva inclusiva que fique para as futuras gerações. Esta concepção de educação, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural dos camponeses, precisa recuperar “os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do

engajamento pessoal a causas coletivas, humanas”. (Caldart, 2004, p. 21).

A Educação do Campo é reconhecida como uma modalidade inclusiva de educação que pode contribuir na democratização das relações fundiárias e agrárias brasileiras e superar o histórico processo de sua exclusão social e política. Os movimentos sociais e os estudiosos desta temática propõem uma concepção de educação diferenciada para o campo, a partir da valorização das culturas camponesas milenares e das suas formas de resistência política às imposições do Estado. Por meio da educação escolar os seres humanos não devem assimilar passivamente os conhecimentos transmitidos, mas sim construir as suas identidades a partir de um conjunto de relações sociais que possibilite a formação de sujeitos em suas dimensões cultural, social, afetiva, cognitiva, profissional e de participação política (Rossato & Praxedes, 2015).

Segundo Rossato e Praxedes (2015), a educação inclusiva no Brasil, a partir de uma concepção ampla, engloba nove modalidades específicas da educação: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação a Distância (EAD), a Educação Indígena, as quais encontram-se previstas, oficialmente, na LDB

9394/1996, bem como no anterior Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 – Lei 10.172/01; além da Educação Quilombola, a Educação em Prisões, a Educação Social e as Escolas Familiares e Comunitárias do Campo (incorporadas à chamada Educação do Campo), que embora não estejam diretamente previstas na LDB 9394/1996 e no PNE de 2001, são consideradas modalidades educativas inclusivas de educação, estando oficializadas e regulamentadas em dispositivos legais, como decretos, resoluções e leis educacionais específicos.

Neste contexto, conforme afirma Damasceno *et al.* (2012, p. 19),

... a educação inclusiva, movimento cultural inserido no âmbito social contemporâneo, tem por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, portanto, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública aos grupos vítimas de segregação histórica. Neste sentido, para a problematização da discussão sobre a educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais, e suas consequências na formação da manifestação do preconceito e da segregação dos grupos vitimados.

Com base nessas reflexões, é importante dialogarmos sobre o processo de exclusão do público-alvo da educação especial no contexto das escolas campesinas, enquanto sujeitos vítimas

desse processo de segregação histórica, revelando a resistência e luta dos movimentos sociais para a conquista do direito e acesso à educação, para todos os sujeitos do campo, sejam eles quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, camponeses, assentados, pescadores, extrativistas, indígenas. Além do mais, não podemos desconsiderar as questões de diversidade desses sujeitos: deficiência, imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua e espaços/territórios, sendo que em diversos momentos estes sujeitos estão interrelacionados.

Portanto, essa diversidade deve ser entendida como construção histórica, social, cultural e políticas das diferenças, que se constitui em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no seio da sociedade brasileira e latino-americana.

A Educação Especial e sua Interface com a Educação do Campo: tessituras entre as análises dos dispositivos legais

A articulação entre Educação Especial e Educação do Campo é de fundamental importância para os sujeitos que necessitam de políticas públicas específicas, pois estas modalidades de ensino revelam-se como áreas marcadas historicamente pela ausência de políticas públicas. Para Rabelo e Caiado (2014), a

Educação do Campo e a Educação Especial apresentam singularidades, mas sua interface é de extrema importância ao se considerar a necessidade premente de superação das condições históricas imputadas às populações do campo e às pessoas com deficiência nas políticas públicas nacionais.

A análise desta interface implica em processos complexos de definições, separações e articulações discursivas e não discursivas, pois “A interface não é um dado, mas uma articulação discursiva. Não pode, portanto, ser descoberta; ao contrário, necessita ser construída”. (Nozu, 2017, p. 168).

Nozu ainda ressalta que a interface entre Educação Especial e Educação do Campo “é entendida por nós como um processo de hibridização, ou seja, uma articulação de processos educativos distintos invocada para dar respostas a determinadas demandas em condições específicas”. (2017, p. 157). Neste sentido, é preciso retomar o processo de diferenciação dos sujeitos constituídos na diagonal nessa interface e compreender como as diferenças estão sendo produzidas na imbricação destas modalidades.

Para Martins (2012), é um desafio para os sistemas educacionais construir uma escola numa perspectiva inclusiva que atenda adequadamente estudantes com

diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem. Para garantir a educação inclusiva não basta o acesso à escola regular, é necessário um ensino que seja de qualidade para todos e que atenda às necessidades reais dos educandos. Assim, o processo de inclusão no Brasil vem sendo preconizado em diversos dispositivos legais que regulamentam o direito à educação das pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial.

No aspecto legal, a Educação Especial está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, nos artigos 58 a 60, e no § 1º, inciso II do artigo 227 da Constituição Federal. Também reafirmada na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e na Resolução nº 4/2009, que apresenta as diretrizes operacionais para esse tipo de atendimento; bem como o que é reforçado no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014:

Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (Brasil, 2014).

Nesse contexto, a LDB/1996, destaca que Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. É importante destacar aqui dois pontos positivos: o primeiro diz respeito à Educação Especial enquanto modalidade de ensino; o segundo refere-se ao local dessa oferta: o sistema regular de ensino.

Nesse processo, a Educação Especial perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os estudantes, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. A LDB/1996 garante que os sistemas de ensino deverão

assegurar para o atendimento aos estudantes da Educação Especial, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, destacando a importância das adaptações curriculares como forma de garantir a flexibilidade e adequação do currículo em geral, tornando-o apropriado às especificidades dos estudantes em atendimento, permitindo a estes as condições favoráveis de aprendizagem. (Brasil, 1996).

Cabe ressaltar que o Brasil se destaca por ser um dos primeiros países da América Latina a produzir documentos que afirmam princípios para uma educação inclusiva. Nesse contexto, as políticas públicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial vêm se materializando de forma muito positiva na coadunação dos anseios e na reafirmação dos direitos das pessoas com deficiência (Silva, 2010).

Assim, em janeiro de 2001, a Lei nº 10.172/2001 aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011, determinando que governos federais, estaduais e municipais construam seus planos para cumprir os objetivos relacionados na área da educação, incluindo a Educação Especial. Dentre os objetivos específicos para a Educação Especial, destaca-se a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais

especiais nas classes comuns da escola regular (Silva, 2010).

Ainda nessa análise, outros textos legais direcionam novas perspectivas para a Educação Especial, em todas as etapas e modalidades de ensino. Assim, apoiando-se no Parecer CNE/CBE nº 17/2001, é aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2, em 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para a educação de estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais. O referido documento preocupa-se em apresentar o conceito da Educação Especial:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001, p. 1).

Nesta definição, nota-se a referência a uma proposta pedagógica que assegure os serviços educacionais especiais e à variedade de funções imputada à modalidade escolar. Nesse viés, a

Educação Especial insere-se nos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, desde a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – até a Educação Superior, dialogando com outras modalidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e a Educação Indígena (Brasil, 2001).

Nessa mesma esteira de preceitos legais, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, é outro documento legal que normatiza as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que segundo Art. 3º reitera que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional., reforçando em seu Art. 4º, que considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo

da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

A Resolução nº 4/2009 determina que o AEE deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização e que este serviço seja ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra escola de ensino regular, não sendo substitutivo às classes comuns, assim como pode ser oferecido em centros especializados da rede pública ou nas demais instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos que realizem esse processo educacional (Brasil, 2009).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado foi revogado e passando a ter nova redação por meio do decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispondo-se sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de

acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente.

Diante desses diversos dispositivos educacionais é importante destacar as políticas nacionais que demarcam para uma educação inclusiva na contemporaneidade. Assim, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo como Meta 4 do PNE: universalizar, para a população público-alvo da Educação Especial, de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014), bem como assegurar ao longo do PNE um leque de metas estratégias a serem cumpridas para o decênio do sistema educacional brasileiro.

Um ponto importante a considerar é a interface da Educação Especial com a Educação do Campo que se apresenta na estratégia 4.3 da Meta 4:

... implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (Brasil, 2014).

Percebe-se aqui que o desafio da Meta 4, no que se refere a universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede pública de ensino, visa garantir o acesso à Educação Especial, não somente para as escolas urbanas, mas também para os estudantes oriundos das escolas do campo, indígenas e quilombolas.

A Educação Especial, no contexto da legislação educacional brasileira, é um direito social que há tempos imperava o silêncio tanto de políticas públicas quanto de estudos referentes a essa temática. Ao mesmo tempo, a Educação no Campo ganha espaços para as discussões focalizando as realidades das comunidades camponesas assegurando suas identidades e garantindo as especificidades dos protagonistas que vivem e se constituem como sujeitos do campo. Conforme o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a oferta da educação básica do campo, os sistemas de ensino deverão atentar-se às peculiaridades da vida no campo e prever: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do

campo; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho no campo (Brasil, 1996).

Além do mais, a Educação Especial ganha força e uma expressiva notoriedade reforçada através dos dispositivos legais de fundamental importância na interface com a Educação do Campo, estabelecidos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, e reafirmados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesses dispositivos, garante-se a universalização do direito à escola aos sujeitos que residem e vivem no campo com possibilidades de garantir acesso, permanência e ensino de qualidade a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Caldart (2002, p. 19), a Educação do Campo precisa ser pensada e articulada como uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos. Diante desse cenário de conquistas, a Educação Especial é pensada e incluída na Educação do Campo, visto a necessidade de atender as reais demandas do público-alvo da

Educação Especial tão excluída e marginalizada no rol das políticas públicas.

A articulação da Educação Especial com a Educação do Campo demarca seu espaço na conjuntura educacional brasileira, por meio dos dispositivos considerando a interlocução entre essas modalidades de fundamental importância para os sujeitos que necessitam de políticas públicas específicas, como bem destaca as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002:

Art. 2º Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal. (Brasil, 2002).

Relação esta reafirmada através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008 que institui as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu artigo 1º, parágrafo 5º:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade da Educação Especial, residentes no

campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em escolas comuns da rede regular. (Brasil, 2008b).

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2008 reforça em seu art. 7º que a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, em atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Outro documento de destaque que estabelece a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em que se afirma

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).

Vale ressaltar que embora a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo esteja garantida na legislação nacional, pouco tem se estudado sobre a

vida de pessoas com deficiência que vivem em famílias de trabalhadores, seja no campo ou na cidade. “Falar de inclusão como um fenômeno desvinculado das reais condições da vida nos coloca a discutir sobre um fenômeno etéreo, a-histórico, que pouco ou nada contribui para a superação dos desafios trazidos pela vida”. (Caiado, Gonçalves & Sá, 2016, p. 327).

Neste sentido, torna-se necessário conhecer a realidade diferenciada existente nas escolas do campo, a partir dos diferentes sujeitos, sejam estudantes de escolas de assentamentos, terras indígenas, comunidades ribeirinhas o de áreas remanescentes de quilombos, além de fortalecer “o diálogo com os movimentos sociais para conhecer as vivências que trazem e o projeto de educação que debatem, para nos colocarmos juntos na garantia do direito à educação escolar também para os alunos com deficiência”. (Caiado, Gonçalves & Sá, 2016, p. 340).

Para Santos (2011), a escola do campo deve estar diretamente envolvida, por um lado, na luta pela inclusão social e defesa dos direitos humanos. Uma escola do campo que busque a igualdade, o direito à terra e saiba lidar com as diferenças de gênero, étnica, social, de geração, entre outras. As recentes pesquisas apontam que o acesso de estudantes com deficiência em escolas regulares já é uma realidade no

sistema educacional brasileiro, contudo ainda é preciso construir uma proposta pedagógica que vá ao encontro das suas necessidades, rompendo com as políticas de dominação e exclusão e com as formas tradicionais de organização das instituições que igualam os sujeitos, não levando em consideração suas diferenças.

Neste sentido, concordamos com as reflexões de Nozu (2017, p. 57),

... cumpre, na análise da política, verificar se a atuação da Educação Especial nas escolas do campo tem se atentado, quando da elaboração de estratégias e recursos pedagógicos, aos princípios, valores, culturas e especificidades dos alunos oriundos do campo ou se tão-somente tem reproduzido um modelo de Educação Especial "urbanocêntrico" nas escolas do campo. E, mais que isso, cabe problematizarmos como essas diferenças socioculturais têm sido produzidas nos entre-lugares que se estabelecem entre a Educação Especial e outras modalidades de educação.

Assim, ao longo das duas últimas décadas, a Educação Especial e a Educação do Campo reivindicam uma educação específica e identitária que leve em consideração, em sua totalidade, os modos de organização, cultura e valores das comunidades do campo (Brasil, 2002; Caldart, 2003).

Arroyo (2004) aponta também a seletividade por natureza da estrutura escolar e chama a atenção para a urgência do modelo vigente ser revisto. Com base

nesse ponto, ele questiona se estrutura escolar dará conta de um projeto de Educação do Campo. Ao mesmo tempo pondera que essa estrutura tem que ter a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são tão excluídos.

Considerações finais: entre desafios e perspectivas

É notório reconhecer os avanços na implementação de políticas públicas e na aprovação de dispositivos legais que garantam o direito à educação pública para as populações camponesas. Conquista esta que só foi possível através do diálogo com os movimentos sociais, associações, organizações, universidades, pesquisadores, pais de alunos e comunidade em geral, para a afirmação de uma educação inclusiva e democrática que contemple os sujeitos que estudam e moram no campo.

Ainda que os dispositivos contemplem a interface entre Educação Especial e Educação do Campo, urge a necessidade de repensar e propor novos (re)direcionamentos para a estrutura organizacional, política, social e educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial que moram no

campo, uma vez que ainda presenciamos nos espaços escolares o silenciamento das vozes dos discentes, assim como dos demais sujeitos pertencentes a este contexto. Para tanto, é importante considerar que os coletivos exigem seu reconhecimento como sujeitos de histórias, memórias, saberes, modos de pensar no sentido de valorizar sua cultura, seus valores e suas aprendizagens.

Nessa direção, a interface entre as modalidades de educação se apresenta como mecanismo de enfrentamento e resistência às mais diversas formas de exclusão e segregação, com vistas a contribuir para a concretude da educação para autonomia e emancipação das pessoas com deficiência. Adorno (1995a, p. 183) reafirma que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Esperamos que as reflexões realizadas neste estudo possam contribuir para a ampliação e o aprofundamento dessa temática, derivando novos/outros estudos e pesquisas, com vistas à consolidação das Políticas Públicas para a (re)afirmação dos direitos das pessoas com deficiência nas escolas do campo.

Referências

Adorno, T. W. (1995a). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

Adorno, T. W. (1995b). *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes.

Arroyo, M. G. (2004). A educação básica e o movimento social do campo. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 65-86). Petrópolis: Vozes.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988, 05 de outubro). Brasília, DF, Presidência da República.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1.

Resolução nº 2. (2001, 11 de setembro). Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica Brasília, DF: Ministério da Educação.

Resolução nº 1. (2002, 3 de abril). Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Brasília, DF: Ministério da Educação.

Resolução nº 2. (2008, 28 de abril). Estabelece diretrizes complementares, normais e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Resolução nº 4. (2009, 2 de outubro). Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Decreto nº 7611. (2011, 17 de novembro de 2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Lei nº 13.005. (2014, 25 de junho de 2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Caiado, K. R. M., Gonçalves, T. G. G. L., & Sá, M. A. (2016). Educação Escolar no Campo: desafios à educação especial. *Revista Linhas Críticas*, 22(48), 324-345. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i48.4887>

Caiado, K. R. M., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 93-104. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>

Caldart, R. S. (2002). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina. (Orgs.). *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas* (pp. 18-25). Petrópolis: Vozes.

Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81.

Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In M.

C. Molina, & S. M. S. A. Jesus. (Orgs.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 10-31). Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”.

Damasceno, A. D., et al. (Org.). (2012). *Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas*. Seropédica: EDUR.

Kolling, E. J., Nery, I. I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma educação básica do campo* (Memória). Brasília: Fundação Universidade de Brasília.

Martins, L. A. R. (2012). Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In T. G. Miranda, & T. A. Galvão Filho. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (pp. 25-38). Salvador: EDUFBA.

Molina, M. C. (2002). Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In E. J. Kolling, P. R. Cerioli, & R. S. Caldart. (Org.). *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas* (pp. 26-30). Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”.

Nozu, W. C. S. (2017). *Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Pucci, B. (Org.). (2007). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR.

Rabelo, L. C. C., & Caiado, K. R. M. (2014). Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá. *Revista Cocar*, 8(1), 63-71.

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In R. S. Caldart et al. (Org.). *Dicionário da*

Educação do Campo (pp. 293-298). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Rossato, G., & Praxedes, W. (2015). *Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia*. São Paulo: Editora Loyola.

Silva, A. M. (2010). *Educação especial e inclusão escolar: histórias e fundamentos*. Curitiba: Ibpex.

Santos, R. B. (2011). História e Educação: avanços e possibilidades da educação do campo no Brasil. *Revista de História da UNIABEU*, 1(1), 100-115.

Santos, R. B. (2017). História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*, 18(51), 210-224.

<https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 20/01/2020

Aprovado em: 11/05/2020

Publicado em: 03/07/2020

Received on January 20th, 2020

Accepted on May 11th, 2020

Published on July, 03rd, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Taiana Furtado dos Anjos



<http://orcid.org/0000-0002-2992-2813>

Allan Rocha Damasceno



<http://orcid.org/0000-0003-0577-805X>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Anjos, T. F., & Damasceno, A. R. (2020). Educação do Campo e Educação Especial: interlocução entre modalidades inclusivas na contemporaneidade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8274. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8274>

ABNT

ANJOS, T. F.; DAMASCENO, A. R. Educação do Campo e Educação Especial: interlocução entre modalidades inclusivas na contemporaneidade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e8274, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8274>