

Educação Especial na Educação do Campo: formação de professores em universidades públicas do Rio Grande do Sul

Graciele Marjana Kraemer¹, Luciane Bresciani Lopes², Liliâne Ferrari Giordani³

^{1, 2, 3} Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Departamento de Estudos Especializados, Faculdade de Educação. Avenida Paulo Gama, s/nº, Bairro Farroupilha. Porto Alegre - RS. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: graciele.kraemer@gmail.com

RESUMO. Como atualmente se apresenta a Educação Especial na formação de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo? Para responder esse questionamento, é necessário um estudo sobre como os saberes da Educação Especial são produzidos na formação para a Educação do Campo. A partir de pesquisa em documentos específicos, foram analisados Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e Planos de Ensino das disciplinas que abordam a temática da Educação Especial, em cinco universidades públicas no estado do Rio Grande do Sul. Constatam-se a invisibilidade, o isolamento e a fragmentação dos saberes da Educação Especial em relação aos demais saberes da grade curricular de formação em Educação do Campo. Dessa forma, destaca-se a necessidade de compreender a formação docente como uma prática que requer investimentos permanentes para a constituição de uma cultura de corresponsabilidade. Essa cultura pode ser produzida no diálogo entre distintos campos de saber, interconexão de estratégias metodológicas, investimentos em percursos formativos e desvinculação do paradigma da inclusão dos saberes exclusivos do campo da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação do Campo, Formação Docente, Inclusão.

Special Education in Rural Education: teacher education in public universities in Rio Grande do Sul

ABSTRACT. How has Special Education been presented to teachers attending teaching courses in Rural Education? In order to answer this question, it is necessary to study how Special Education knowledges have been produced in teacher education intended for Rural Education. From a research into specific documents, we have analyzed Pedagogical Projects of teaching courses in Rural Education, and Teaching Plans of disciplines addressing Special Education, in five public universities in the state of Rio Grande do Sul. We have found that Special Education knowledges have been marked with invisibility, isolation and fragmentation in relation to other curricular knowledges in Rural Education. Hence, we should highlight the need to understand teacher education as a practice requiring continuing investments in the constitution of a co-responsibility culture. This culture may be produced through a dialogue between different fields of knowledge, interconnection of methodological strategies, investments in education, and detachment from the paradigm of inclusion of knowledges that are exclusive to the field of Special Education.

Keywords: Special Education, Rural Education, Teacher Education, Inclusion.

Educación Especial en la Educación del Campo: formación de profesores en universidades públicas en Rio Grande do Sul

RESUMEN. ¿De qué manera se presenta actualmente la Educación Especial en la formación de profesores en las Licenciaturas en Educación del Campo? Para responder esta cuestión, es necesario un estudio sobre cómo los saberes de la Educación Especial son producidos en esta carrera. A partir de una investigación en documentos específicos, fueron analizados Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) de la Licenciatura en Educación del Campo (LEdoC) y Planes de Estudio de las disciplinas que abordan la temática de la Educación Especial en cinco universidades públicas en el estado de Rio Grande do Sul. Se puede constatar la invisibilidad, el aislamiento y la fragmentación de los conocimientos de la Educación Especial en relación a los otros conocimientos del plan de estudio en la formación en Educación del Campo. De esta forma, se destaca la necesidad de comprender la formación docente como una práctica que requiere de inversiones permanentes para la constitución de una cultura de corresponsabilidad. Esta cultura puede ser producida mediante el diálogo entre distintos entornos de saber, interconexión de estrategias metodológicas, inversiones en recursos formativos y desvinculación del paradigma de la inclusión de los saberes exclusivos del ámbito de la Educación Especial.

Palabras clave: Educación Especial, Educación del Campo, Formación Docente, Inclusión.

Introdução

Esperança em seu sentido mais genuíno, significa fé na bondade da natureza humana. Significa confiar, acreditar ser possível ensinar (e aprender) o diálogo, o reconhecimento da diversidade, a amorosidade, a solidariedade, a alegria, a justiça, a ética, a responsabilidade social, o respeito, a cidadania, a humanização da escola. (Pacheco, 2012, p. 19).

Em um tempo em que há incerteza sobre as condições de vida futura e a manutenção das relações sociais se encontra sob suspeita no planeta, reinventar as possibilidades de diálogo parece-nos ser a condição de sobrevivência e de efetivação dos direitos sociais. É sob esse prisma que nos dispomos a pensar na relação entre Educação Especial e Educação do Campo para a formação de professores. Um diálogo que objetiva comprometer-se analiticamente com a responsabilidade social, a cidadania e o respeito àqueles historicamente discriminados.

No presente estudo, analisamos como os saberes da Educação Especial são produzidos na formação de professores para a Educação do Campo. O trabalho é organizado a partir de pesquisa de documentos específicos, como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e os Planos de Ensino das

disciplinas que abordam a discussão da Educação Especial, em cinco universidades públicas no estado do Rio Grande do Sul.

Ao olharmos para a gramática das políticas educacionais de nosso país, verificamos que, desde a primeira década do século XXI, ações em termos de programas, decretos, resoluções e leis vêm instituindo a necessidade de oferta e promoção de um sistema educacional que abarque a todos indistintamente. Nesse viés, há mais de uma década, a educação das pessoas com deficiência é pensada a partir de uma política de inclusão escolar. Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI), passa-se a compreender que a “educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal”. (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008, p. 1).

A partir de uma série de ações, dentre elas, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, o reconhecimento da Língua Brasileira de

Sinais pela Lei nº 10.436 de 2002, a criação em 2003 do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal em 2005, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, que torna nosso país um signatário, e o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, de 2007, verifica-se que a política de implementação da inclusão de alunos com deficiência nos espaços escolares da rede regular de ensino ganha contornos específicos, organizada no enquadramento político de investimento e desenvolvimento da educação de nosso país. Para desenvolver nossa linha argumentativa, dividimos o trabalho em quatro seções, a partir da introdução. Na seção que segue, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Em seguida, apresentamos e discutimos os marcos legais que instituem a política de inclusão escolar em nosso país. Na terceira seção, analisamos a Educação Especial na formação de professores nas licenciaturas em Educação do Campo em cinco universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. Por fim, discutimos a formação docente, articulações entre campos de saber e a inclusão como

paradigma educacional do mundo contemporâneo.

Aspectos metodológicos

Ao verificarmos a produção de uma série de programas, decretos e resoluções, bem como de uma política de inclusão no sistema de educação nacional, em duas décadas, objetivamos olhar para a formação docente em cursos de Licenciatura em Educação do Campo em cinco universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, das quais quatro foram contempladas com o Edital 2012/PROCAMPO. Os cursos analisados são ofertados pelas instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre (UFRGS); Universidade Federal de Rio Grande - Campus São Lourenço do Sul (FURG); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim (UFFS); e Universidade Federal do Pampa - Campus Dom Pedrito (Unipampa).

A escolha de tais instituições se dá devido à localização regional em que estamos inseridas e ao acesso aos documentos analisados por meio digital. Empreendemos um investimento analítico sobre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e Planos de Ensino das

disciplinas que abordam a temática da Educação Especial nas universidades públicas no estado do Rio Grande do Sul citadas. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida a partir de análise dos documentos referidos, articulada aos investimentos nos marcos legais do Estado brasileiro em prol da Educação do Campo e da Educação Especial nas últimas três décadas. O foco da pesquisa em cursos de Educação do Campo ofertados em cinco universidades públicas localizadas no estado do Rio Grande do Sul justifica-se por dois aspectos, quais sejam: a compreensão do espaço público como potente para a promoção da justiça social aos grupos que historicamente sofrem processos de discriminação e a inserção docente das pesquisadoras em uma das instituições analisadas.

Além disso, justifica-se a presente pesquisa considerando-se que estudos como os desenvolvidos por Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), Manzini (2018), Torres e Mendes (2019) nos apresentam a fragilidade na oferta de subsídios na formação inicial de docentes que atuam com o público-alvo da Educação Especial. Por outro lado, as pesquisas de Caiado e Meletti (2011), Fernandes e Caiado (2015), Caiado, Gonçalves e Sá (2016) e Souza e Marcochia (2018), destacam a fragilidade na interconexão de saberes entre os

campos da Educação Especial e da Educação do Campo, o que mostra “o quanto estamos longe de pensar a Educação Especial como um direito universal”. (Caiado & Meletti, 2011, p. 97).

Apesar de compreendermos que as duas áreas possuem, em sua gênese, lutas e demandas sociais por direitos, em vista da constituição de uma sociedade inclusiva, cabe lembrar que a concepção de Educação do Campo se constitui nas determinações e lutas nacionais, enquanto que a Educação Especial se organiza a partir de movimentos internacionais por direitos humanos, “contra formas de discriminação e segregação das pessoas, bem como contra as práticas de homogeneização no espaço escolar”. (Souza & Marcochia, 2018, p. 352). Considerando esse aspecto, verificamos a invisibilidade dos saberes da Educação Especial no currículo da Educação do Campo, haja vista que, em um dos cursos, não há referência a Educação Especial, educação inclusiva ou questões relativas ao atendimento dos alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial. Outro aspecto observado é o de isolamento e fragmentação entre os saberes do campo da Educação Especial e os demais saberes da grade curricular de formação em Educação do Campo. Por fim, trazemos a

necessidade de compreender a formação docente como uma prática que requer investimentos permanentes. Com isso, apontamos a relevância da constituição de uma cultura de corresponsabilidade na prática docente. Essa cultura de corresponsabilidade requer diálogo permanente entre distintos campos de saber, interconexão de estratégias metodológicas, investimentos em percursos formativos e desvinculação da inclusão escolar dos saberes exclusivos do campo da Educação Especial.

Portanto, na articulação entre os saberes da Educação Especial e da Educação do Campo, a atuação docente passa a ser prevista a partir das questões e demandas do contexto social. Para tal, considerando os aspectos inerentes à diferença cultural dos sujeitos envolvidos, investe-se em práticas sensíveis a processos dinâmicos e flexíveis de desenvolvimento dos conhecimentos escolares. Partindo desta concepção de educação e da análise da articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo na arena política, questionamos: como vem sendo abordada a Educação Especial na formação de professores nas licenciaturas em Educação do Campo? Para responder essa pergunta, escolhemos cinco universidades públicas, anteriormente citadas, de diferentes regiões

do estado do Rio Grande do Sul. Considerando os aspectos metodológicos da pesquisa desenvolvida, passamos a analisar e discutir os marcos legais que instituem a política de inclusão escolar no Brasil.

Interface das políticas da Educação Especial com a Educação do Campo

Em nosso país, observa-se que as políticas educacionais traduziram de maneira restrita o conceito de inclusão, passando-se a visualizar apenas o ensino regular como espaço de conhecimento. Com a atuação dos movimentos sociais, os debates nas instituições de ensino sobre o direito de todos à educação, amplia-se o conceito de inclusão para os espaços da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação para o Trabalho e Educação do Campo, recortes de uma educação marginalizada pelo financiamento público.

No cenário nacional, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998, efeito de lutas políticas, constitui-se importante marco legal em vista da efetivação do direito à Educação do Campo. O Programa objetivou “fortalecer o campo como território de vida em todas as suas dimensões: ambiental, econômica, social, política, cultural e ético” (Camacho &

Vieira, 2018, p. 445). Foi um programa estruturado a partir do desenvolvimento de parcerias entre universidades, movimentos sociais e governo federal (Camacho & Vieira, 2018).

A interconexão entre as políticas educacionais da Educação do Campo e as políticas da Educação Especial instituiu-se na agenda nacional a partir do ano de 2002, pelo estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As Diretrizes constituem marco legal fundamental para que um novo paradigma educacional se institua. A partir delas, compreende-se que

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. (Resolução CNE/CEB n. 1, 2002).

Os movimentos sociais de grupos historicamente discriminados negativamente¹ reivindicam a efetivação do direito ao acesso à educação, a qualidade no processo formativo e condições para permanência nos diferentes espaços educacionais. Isso imprime a necessidade de uma revisão estratégica e conceitual dos

espaços e contextos, sejam eles “especiais” ou “comuns”. O reconhecimento político das necessidades dos sujeitos, a partir de uma perspectiva humana e universal, estabelece a necessidade da interface entre campos de saber, no caso, Educação Especial e Educação do Campo. Em estudo sobre a oferta da Educação Especial em escolas do Campo em Marabá, no estado do Pará, Rabelo e Caiado (2014) destacam que

A Educação do Campo e a Educação Especial apresentam singularidades, mas sua interface ganha relevância ao se considerar a necessidade premente de superação das condições de exclusão históricas imputadas às populações do campo e às pessoas com deficiência nas políticas públicas nacionais. Estudos que analisam a interface entre as duas áreas revelam que há uma dupla exclusão aos alunos da educação especial que vivem no campo. (Rabelo & Caiado, 2014, p. 63).

Em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), é fundada a Coordenação Geral da Educação do Campo. No que diz respeito às demandas e especificidades da Educação do Campo, salienta-se a compreensão do campo enquanto espaço onde as relações de vida e de cultura não estão atreladas exclusivamente às demandas de produção econômica. O campo constitui-se em espaço de luta pela terra e pelos direitos

sociais, como educação e saúde. Nessa condição de luta, a efetivação dos direitos sociais apresenta-se ainda como lacuna a ser superada, pois, conforme estudos realizados por Kappel, Carvalho e Kramer (2001), Evans e Kosec (2011) e Rosemberg e Artes (2012), as crianças pequenas e negras que vivem no campo são o segmento da população que mais sofre com as desigualdades econômicas em nosso país.

Considerando as condições de desigualdade, partimos da compreensão de que as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo necessitam considerar formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas. Como afirmado anteriormente, o campo é concomitantemente produto e produtor de cultura. Essa condição de produtor de cultura faz do campo um espaço de criação do novo e de recriação das possibilidades de cultivo das relações de vida e de desenvolvimento dos sujeitos ali envolvidos.

Em 2008, pela Resolução nº 2, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, define-se que a Educação do Campo é voltada “ao atendimento às

populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”. (Resolução CNE/CEB nº 2, 2008). Para tal, considera-se necessário que a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitem “as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.” (Resolução CNE/CEB nº 2, 2008). Em decorrência dessas diferenças, a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais de apoio ao trabalho docente deve apresentar formação pedagógica apropriada à Educação do Campo. Além disso, considera-se necessário e produtivo o desenvolvimento permanente a partir de oportunidades de atualização e aperfeiçoamento ofertadas pelo poder público, tendo em vista as demandas da Educação do Campo e da Educação Especial.

Portanto, considerando-se as necessidades da população campestre e o respeito às diferenças entre os sujeitos, a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo passa a ser consolidada mediante a garantia legal de sistemas de ensino que adotem as

“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”. (Resolução CNE/CEB nº 2, 2008).

Na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), é estabelecida a necessidade de universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do “acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (Plano Nacional de Educação, 2014, Meta 4). Pela referida Lei, é reiterado que 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, levando em conta “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a

equidade educacional e a diversidade cultural”. (Plano Nacional de Educação, 2014, Art. 8º).

Em 2015, com a promulgação da Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) –, instituiu-se importante marco legal com o objetivo de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (Lei n. 13.146, 2015, Art. 1º). Na Lei, ficou estabelecido que a educação é um direito de todas as pessoas, incluindo-se as pessoas com deficiência. Para tal, deve-se assegurar um sistema educacional inclusivo que efetive as condições para o aprendizado dos sujeitos envolvidos. Nesse viés, objetiva-se que todos possam ter garantidas as condições para alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. (Lei n. 13.146, 2015).

Assim, o poder público é convocado a assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o modo como os sistemas educacionais efetivam ações em face da garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Esses

investimentos passam a ser operados por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, tendo em conta a eliminação de barreiras que impeçam o processo de inclusão. (Lei n. 13.146, 2015). Para a efetivação das condições de permanência, participação e aprendizagem dos sujeitos com deficiência nas instituições escolares, é destacada a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas que considerem as peculiaridades e potencialidades dos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, na Resolução nº 342, de 11 de abril de 2018, que consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelece no Art. 9º que a “educação especial ofertada ao longo da vida será compreendida como a modalidade de educação escolar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (Resolução n. 342, 2018). O mesmo documento destaca que caberá ao poder público implementar mecanismos que garantam, nas políticas públicas educacionais, a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo, no campo, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo,

considerando nesta população pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Passados dez anos da publicação da PNEEPEI, no ano de 2018, a Política de Educação Especial passou por discussões em diferentes espaços sociais, inclusive nas plataformas digitais, em vista da proposição de revisão do texto original. A partir das contribuições de diferentes setores da sociedade civil, a Política passou a ser denominada Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida; no momento da escrita deste artigo, esse texto legal encontra-se ainda em análise no Conselho Federal de Educação. Na PNEEPEI, em referência à interface da Educação Especial na Educação Indígena, do Campo e Quilombola, afirmava-se que os recursos, serviços e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveriam fazer-se presentes nos projetos pedagógicos das instituições escolares. Esses projetos pedagógicos passam a ser organizados considerando-se as diferenças socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo educacional, fundamentando as práticas pedagógicas e tendo em conta o espaço escolar como um território de pluralidades culturais.

A redação da nova Política da Educação Especial traz destaques importantes sobre a educação escolar indígena e a educação escolar quilombola, levando em consideração a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, e a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Encontram-se garantidos tanto o direito à diferença e à promoção da diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas, quanto a valorização da diversidade cultural, da especificidade étnico-racial e educacional das comunidades quilombolas como direito e instrumento de promoção humana. Essa articulação entre a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida e as Resoluções citadas fica expressa nos seguintes trechos:

Educação Especial alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definidas por meio da Resolução CNE/CEB nº5/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13, que **consideram a diversidade de culturas, línguas e tradições relativas ao pertencimento étnico do estudante e da sua comunidade indígena** para oferecer serviços e recursos especializados aos estudantes indígenas que necessitem do apoio dessa modalidade de educação escolar, de modo flexível e ajustado às condições locais. (Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, 2018, p.7). [grifos nossos]

A Educação Especial alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, definida com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16 e **alicerçada na ancestralidade, nas tradições, na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nas territorialidades dentre outros princípios da educação escolar dos estudantes quilombolas** para oferecer serviços e recursos especializados aos estudantes quilombolas que necessitem do apoio dessa modalidade de educação escolar, de modo flexível e ajustado às condições locais. (Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, 2018, p.7). [grifos nossos]

Observamos avanços no texto da nova Política da Educação Especial, que leva em conta as construções históricas dos povos do campo, no reconhecimento das legislações vigentes. Os documentos foram constituídos a partir de movimentos políticos da população do campo, em “diversas lutas no cenário público das conferências e seminários estaduais e nacionais” (Souza & Marcoccia, 2011, p. 194). Segundo as autoras, o processo de constituição da Educação do Campo passou da concepção de “uma educação para os povos do campo” para uma concepção de educação “construída e praticada coletivamente entre os povos do campo”. (Souza & Marcoccia, 2011, p. 194).

Para Caiado e Meletti (2011, p. 96), a legislação assegura que o atendimento

educacional especializado, em decorrência dos processos de inclusão, “deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação”. Nesse contexto, um dos objetivos da Educação do Campo é promover um processo formativo que se estruture considerando a garantia da universalização do direito à escola para todas as crianças, jovens e adultos que vivem no campo e que apresentam alguma deficiência.

Contudo, ainda nos questionamos sobre a compreensão de Educação do Campo adotada na proposição da nova Política da Educação Especial, uma vez que cita diretamente os indígenas e quilombolas no reconhecimento das suas lutas e especificidades, mas não faz referência às outras populações. As outras populações que salientamos aqui são aquelas descritas no Marcos Normativos da Educação do Campo, compreendendo:

... os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (MEC/SECADI, 2012, p. 81).

Essa compreensão sobre a Educação do Campo também é citada em outros

documentos, tais como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), que afirma a necessidade de:

2.6. desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. (Lei n. 13.005, 2014).

4.3. 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. (Lei n. 13.005, 2014).

A Educação do Campo e a Educação Especial demandam aproximações necessárias e urgentes, articulações para efetivar as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Formação em vista da garantia do direito de todos a um processo de escolarização de qualidade, uma vez que “as pessoas com deficiência que vivem no campo estão mais expropriadas do acesso à escolaridade e ao conhecimento”. (Souza & Marcocchia, 2018, p. 363). Com isso, aponta-se a centralidade da diferença e da identidade cultural nos componentes curriculares e nas políticas educacionais. Em um cenário mais amplo, ganham visibilidade grupos sociais e culturais que reivindicam o direito à afirmação de sua identidade e o respeito à sua diferença.

A escola, que constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e cultural, deve ser entendida como um território em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam práticas e condicionam processos de negociação permanentes. Nesse cenário, compreendemos a relevância do papel assumido nos cursos de formação de professores na articulação das demandas sociais às políticas instituídas pelo Estado. Assim,

A Educação do Campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas. (Caldart, 2009, p. 42).

Os movimentos sociais demarcam a necessidade de repensar a ação pedagógica em face de uma conjuntura social e cultural distinta. Isso requer do docente atenção permanente às demandas do contexto e às peculiaridades dos sujeitos, pois a singularidade de cada aluno constitui a centralidade do planejamento e do

desenvolvimento da ação pedagógica. Nessas condições, parece-nos possível organizar estratégias para que o paradigma da inclusão seja implementado. Esses aspectos devem ser parte do processo formativo da Educação do Campo. A partir da previsão legal apresentada nesta seção, passamos a analisar como se apresenta a Educação Especial na formação de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo.

A Educação Especial nos currículos de formação docente para a Educação do Campo

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados nas universidades e seus respectivos campus, são desenvolvidos em diferentes modalidades – como cursos permanentes nas Instituições de Ensino Superior (IES), presenciais e a distância, ou no regime de Programa Especial de Graduação (PEG). Considerando essas distintas modalidades de oferta dos cursos analisados, destacamos também a localização geográfica no estado do Rio Grande do Sul, o que nos permite analisar um cenário mais amplo em termos territoriais. Portanto, em nosso estudo, ao optarmos por IES públicas, reafirmamos a importância da formação docente em instituições públicas em que estamos

inseridas como docentes do magistério superior.

Para o desenvolvimento deste trabalho, conforme dito anteriormente, foram examinados os PPCs e planos de ensino, com o objetivo de analisar e problematizar como vem sendo abordada a

Educação Especial na formação para a Educação do Campo. Nesse sentido, apresentamos o Quadro 1, mostrando o primeiro ponto analítico, que trata da organização dos currículos das LEdoCs selecionadas para este trabalho:

Quadro 1 – Organização Curricular nos PPCs das LEdoCs.

UFRGS (2013)	Eixo 1 – A Docência do/no Campo Eixo 2 – Territorialidade e Sustentabilidade Eixo 3 – Diversidade Cultural na Contemporaneidade Eixo 4 – Práticas Docentes
Unipampa (2016)	Eixos Temáticos: Identidades e Processos Identitários; Contexto Socioeconômico, Sociopolítico e Socioeducacional; Território e Territorialidades; O Trabalho como Princípio Educativo A Escola como Espaço Emancipatório; Gestão de Práticas Sustentáveis no/do Campo; Inclusão, Acessibilidade e Tecnologias ; Diversidade de Saberes e Cuidado com a Saúde.
UFSM (2017)	1º – Núcleo Básico 2º – Núcleo Específico 3º – Núcleo de Atividades Integradoras
FURG (2018)	Eixo 1 – Contextualização da Educação do Campo Eixo 2 – Formação do Professor Eixo 3 – Estudos Específicos Eixo 4 – Articulação Social e Comunitária
UFFS (2019)	Eixo I – Fundamentos da Educação Eixo II – Políticas, Financiamento e Gestão da Educação Eixo III – Diversidade e Inclusão Eixo IV – Didáticas e Metodologias de Ensino Eixo V – Práticas de Ensino e Estágios

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

A redação dos PPCs das LEdoCs efetiva-se considerando a autonomia universitária. Desse modo, conforme pode ser visualizado no quadro acima, as

Universidades organizam os currículos a partir de eixos e núcleos de ensino, tendo em vista a tríade: ensino - pesquisa - extensão. Nos PPCs, independentemente

de uma estrutura por eixo ou núcleo, verifica-se a ênfase nas questões relacionadas a: política, docência e território. Essas questões apresentam a relação que se estabelece entre as Universidades e os territórios onde se desenvolvem os tempos comunidades, articulando a formação docente às políticas educacionais e às questões do e no campo.

Destacada a estrutura central da organização do Plano de Curso, verificamos os núcleos e eixos da localização das discussões sobre a Educação Especial nos PPCs das LEdoCs analisadas, conforme grifamos no Quadro 1. Observamos que, na FURG (2018), no que se refere à Educação Especial e às políticas de inclusão, a referência no PPC está na oferta da disciplina de Libras. Ademais, não foi localizada nenhuma disciplina ou discussão sobre o campo da Educação Especial na grade curricular. Nas IES em que os currículos estão organizados em eixos temáticos, como na UFRGS (2013), Unipampa (2016) e UFFS (2019), as disciplinas que tratam da Educação Especial apresentam articulação com as discussões sobre diversidade, inclusão, acessibilidade e sustentabilidade. Nesse aspecto, verifica-se um determinado alinhamento temático; entretanto, não se torna possível afirmar que os saberes do

campo da Educação Especial sejam discutidos e aprofundados em todos os campos de saber desenvolvidos.

Na UFSM (2017), onde o curso é permanente, na modalidade EAD, o currículo da LEdoC segue a organização geral da Universidade, sendo estruturado em núcleos. A disciplina que aborda as discussões sobre a Educação Especial é desenvolvida no Núcleo Básico, que trata da “construção da formação docente numa perspectiva teórico-conceitual, reafirmando a identidade cultural, articulando aspectos da docência, memória e práticas educativas na Educação do Campo”. (UFSM, 2017, s/p). Para nós, a composição e a localização de determinados saberes na grade curricular, bem como sua designação e carga horária alinhadas às questões expressas nas ementas, representam o modo pelo qual os saberes do campo da Educação Especial são pensados e potencializados na formação de professores na Educação do Campo. Organizamos, então, o Quadro 2 para tratar dessas características nos documentos analisados.

Quadro 2 – Características dos componentes curriculares nos PPCs e Planos de Ensino.

IES	Componente curricular	CH	Etapa
UFRGS (2013)	Educação Especial e Inclusão	60	4
Unipampa (2016)	Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo	45	7
UFSM (2017)	Educação Inclusiva	30	3
FURG (2018)	-	-	-
UFFS (2019)	Educação Inclusiva	60	7

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O primeiro ponto que destacamos diz respeito à nomenclatura adotada para o componente curricular que trata da Educação Especial nos PPCs. A Educação Especial, conforme discutimos neste texto, a partir do artigo nº 58 da LDBEN, do ano de 1996, e dos demais documentos legais, é uma modalidade de educação escolar oferecida aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Já a educação inclusiva constitui um paradigma educacional, ou seja, trata-se de um princípio que orienta as práticas educacionais em escolas comuns e especiais. Por isso, é um equívoco “... pensarmos numa dicotomia entre Educação Especial e Educação Inclusiva, pois esta última não pode prescindir da Educação Especial, seja razões pragmáticas ou conceituais”. (Antunes & Glat, 2011, p. 197). As autoras chamam a atenção para o

fato de que o processo de inclusão deveria ser acompanhado de suportes pedagógicos adequados para o aluno e o professor. Caso contrário,

... se a Educação Especial continuar sendo um sistema paralelo de atendimento e os professores continuarem atuando isoladamente, não alcançaremos a utopia da inclusão escolar: meninos e meninas, com ou sem deficiência, aprendendo e convivendo juntos na escola. Ademais, se a formação de professores não for repensada e adequada aos contextos educacionais que vêm se delineando na atualidade, continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir efetivamente uma escola democrática e inclusiva. (Antunes & Glat, 2011, p. 198).

Verificamos que a UFRGS adota uma nomenclatura em que a modalidade de educação está relacionada a um paradigma educacional, enquanto que universidades como a UFSM e a UFFS optaram pelo termo “educação inclusiva” para designar o

componente curricular. Ainda sobre as nomenclaturas, a universidade que esboça uma aproximação entre a Educação Especial e a Educação do Campo é a Unipampa, que, na bibliografia básica do componente curricular, aponta pesquisadores que trabalham a interface entre esses dois campos de saber, tais como Caiado e Meletti (2011).

A definição da carga horária das disciplinas e da etapa em que serão inseridas é de responsabilidade das instituições, considerando-se o princípio da autonomia universitária. A introdução das disciplinas que tratam das discussões da Educação Especial está em conformidade com o Art. 1º da Portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” (Portaria n. 1.793, 1994) prioritariamente em todos os cursos de licenciatura. O que era para ser uma disciplina apresentando noções acerca da Educação Especial e as metodologias de ensino na formação superior tem sido utilizada como espaço de discussão política para a promoção da inclusão no sistema de ensino brasileiro. Contudo, nas análises dos PPCs, as disciplinas, em alguns casos, aparecem descontextualizadas dos demais componentes curriculares e em etapas nas

quais os alunos já realizaram os estágios obrigatórios do curso.

Com base nesses aspectos, apontamos o risco da manutenção de narrativas ancoradas na afirmação da falta de conhecimento e preparação para a atuação com o público-alvo da Educação Especial nas salas de aula. Ao verificarmos a invisibilidade dos saberes da Educação Especial no currículo da Educação do Campo, compreendemos que a formação docente carece de investimentos mais amplos em uma educação inclusiva. Atrelar a inclusão escolar exclusivamente aos saberes do campo da Educação Especial soa-nos como um grande equívoco, pois reafirmamos que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional – um princípio que orienta as práticas educacionais em escolas comuns e especiais. Entretanto, sem destacar alguns saberes do campo da Educação Especial, corremos o risco de fragilizar a formação docente. Mesmo cientes de que esses saberes não contemplam a amplitude de um processo inclusivo, eles servem de subsídios aos fundamentos da prática docente. São os saberes do campo da Educação Especial, quando lidos além dos aspectos terapêuticos, que condicionam possibilidades de compreender a singularidade do sujeito e de respeitar a sua diferença cultural.

Considerações finais

Ao concluirmos a análise das grades curriculares dos cursos, verificamos a invisibilidade, o isolamento e a fragmentação dos saberes do campo da Educação Especial em relação aos demais saberes do Curso de Formação. Isso possibilita distintas análises, mas entendemos que, na prevalência dessa fragmentação, a leitura da inclusão escolar prevalece no espaço da Educação Especial, fato que provoca distintas possibilidades de tensionamento. Além disso, o ato pedagógico deixa de ser compreendido de uma forma dinâmica que atenta às especificidades dos sujeitos.

O desafio que a inclusão escolar nos coloca é a possibilidade de dialogar com diferentes campos de saber, para assim ressignificar as práticas pedagógicas e reorientar os fundamentos de uma formação docente para a diversidade. Estes fundamentos da formação, em nosso entender, estão além de uma política de instrumentalização das práticas pedagógicas. Eles estão alinhados a um processo de significação da inclusão como paradigma educacional que nos convoca a reorientar o processo, constituindo em cada sujeito a possibilidade de aprender, sem com isso estabelecer ritmos, condições prévias ou delineamentos comparativos entre os sujeitos envolvidos. Pelo

contrário, na compreensão da inclusão como paradigma educacional, o enfoque encontra-se nas possibilidades de instituir, promover e ampliar condições outras para o aprendizado, considerando mais o processo do que os resultados.

A formação na Educação do Campo, ao focar nas comunidades, na cultura, nos aspectos de vida e de produção sazonais, no desenvolvimento do sujeito pela sua presença no campo, efetiva possibilidades singulares de pensar a inclusão como um paradigma educacional. Com isso, não se concretizam modelos educacionais autorizados a legitimar a educação das pessoas com deficiência, mas possibilidades de reconfiguração política da educação das pessoas com deficiência, em contextos distintos. Observamos perspectivas que se encaminham a partir das demandas apresentadas pelo contexto social, das condições singulares dos sujeitos envolvidos no processo e das possibilidades de significar o ato pedagógico a partir do compromisso ético com o outro.

Nesse sentido, nosso estudo atenta à necessidade de compreender a formação docente como uma prática que requer investimentos permanentes, que não se efetivam apenas pelo enfoque no desenvolvimento de cursos e/ou formações outras, mas na constituição de uma postura

ética com a educação. Essa postura inscreve-se no desenvolvimento de uma cultura de corresponsabilidade na prática docente. Dessa forma, faz-se necessário um diálogo permanente entre distintos campos de saber, interconexão de estratégias metodológicas, investimentos em percursos formativos e alargamento dos conceitos da inclusão escolar para além dos saberes exclusivos do campo da Educação Especial.

O direito à educação plena e de qualidade é fundamento constitucional, de todos e para todos. Para tanto, precisamos assumir em nossos cursos de licenciatura o compromisso ético de estar à disposição do ensinar e aprender, e este é o compromisso que nós, professoras-pesquisadoras, assumimos publicamente aqui.

Referências

Antunes, K. C. V., & Glat, R. (2011). Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In M. D. Pletsch, & A. Damasceno. (Orgs.). *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico* (pp. 188-201). Seropédica: Edur/UFRRJ.

Caiado, K., Gonçalves, T., & Sá, M. (2016). Educação escolar no campo: desafios à educação especial. *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(spe1), 93-104. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

Camacho, R., & Vieira, J., (2018). Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. *Interfaces da Educação*, 9(27), 443-464. <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3003>

Castel, R. (2008). *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis: Vozes.

Evans, D., & Kosec, K. (2011). *Educação infantil: programas para a geração mais importante do Brasil*. São Paulo: Ex-Libris Comunicação Integrada. Recuperado de https://issuu.com/fmcsv/docs/educa_o_infantil_no_brasil_-_vers_o_final

Fernandes, A. P., & Caiado, K. R.M. (2015). Evasão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas ribeirinhas: limites e desafios ao Atendimento Educacional Especializado. *Revista Cocar*, 1, 127-146.

Kappel, M. D. B., Carvalho, M. C., & Kramer, S. (2001). Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 35-47. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100005>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm

Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Manzini, E. (2018). Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, 22(esp2), 810-824. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>

Ministério da Educação (2012). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI). *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília: SECADI.

Pacheco, J. (2012). *Dicionário de Valores*. São Paulo: Edições SM.

Pagnez, K., Prieto, R., & Sofiato, C. (2015). Formação de professores e Educação Especial: reflexões e possibilidades. *Olhares: Revista Do Departamento de Educação da Unifesp*, 3(1), 32-57. <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.320>

Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Brasília: MEC/SEESP, 2018. [no prelo]

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994. (1994, dezembro). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>

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, PA. *Revista Cocar*, 8(15), 63-71.

Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002. (2002, 3 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf

Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. (2008, 28 de abril). Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. (2012, 22 de junho). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf

Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. (2012, 20 de novembro). Define Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_8_12.pdf

Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

Resolução n. 342, de 11 de abril de 2018. (2018, 11 de abril). Consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino. Recuperado de https://files.comunidades.net/profemarli/resolucao_0342.pdf

Rosemberg, F., & Artes, A. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In M. Barbosa (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo* (pp. 13-69). Porto Alegre: Evangraf.

Souza, M. A., & Marcoccia, P. C. P. (2011). Educação do Campo, Escolas, Ruralidades e o projeto do PNE. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 191-204.

Souza, M., & Marcoccia, P. (2018). Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas. *Interfaces da Educação*, 9(27), 350-375. <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.2930>

Torres, J., & Mendes, E. (2019). Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4),

765-780. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400014>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (2013). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo – Programa Especial de Graduação (PEG). Porto Alegre: Faculdade de Educação.

Universidade Federal de Rio Grande (FURG). (2018). Curso de Licenciatura em Educação no Campo: ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias. Rio Grande: Pró-Reitoria de Graduação.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). (2017). Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo – Licenciatura (EaD). Santa Maria: Centro de Ciências Rurais.

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). (2019). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura. Erechim: Diretoria de Organização Pedagógica.

Universidade Federal do Pampa (Unipampa). (2016). Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo – Licenciatura. Dom Pedrito: Pró-Reitoria de Graduação.

ⁱ Para o sociólogo francês Robert Castel, em sua análise sobre o racismo francês contra os cidadãos de origem estrangeira, há duas formas de discriminação: uma chamada de positiva, e outra, de negativa. As formas de discriminação positivas consistem em fazer mais por aqueles que têm menos, ou seja, trata-se de investir esforços em favor de populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar este regime. A discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, “marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma

espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão”. (Castel, 2008, p. 14).

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 18/04/2020
Aprovado em: 11/05/2020
Publicado em: 03/07/2020

Received on April 18th, 2020
Accepted on May 11th, 2020
Published on July, 03rd, 2020

Contribuições no artigo: As autoras foram as 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

Graciele Marjana Kraemer



<http://orcid.org/0000-0001-5286-9611>

Luciane Bresciani Lopes



<http://orcid.org/0000-0002-4463-2021>

Liliane Ferrari Giordani



<http://orcid.org/0000-0003-4316-4307>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Kraemer, G. M., Lopes, L. B., & Giordani, L. F. (2020). Educação Especial na Educação do Campo: formação de professores em universidades públicas do Rio Grande do Sul. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8962. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8962>

ABNT

KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; GIORDANI, L. F. Educação Especial na Educação do Campo: formação de professores em universidades públicas do Rio Grande do Sul. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e8962, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8962>