

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO E INDÍGENAS: configurações em microcontextos brasileiros

SPECIAL EDUCATION IN RURAL AND INDIGENOUS
SCHOOLS: configurations in Brazilian microcontexts

EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESCUELAS RURALES E
INDÍGENAS: configuraciones en micro contextos
brasileños

*Washington Cesar Shoiti Nozu¹
Michele Aparecida de Sá²
Allan Rocha Damasceno³*

Resumo: Este texto busca apresentar e problematizar os modos pelos quais os serviços de Educação Especial estão sendo ofertados em escolas do campo e indígenas, em decorrência da política de inclusão de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação. Para tanto, por meio de revisão bibliográfica, são expostos resultados de pesquisas empíricas que evidenciam as nuances, as similaridades, os desdobramentos, os ajustes e as flexibilizações dos serviços de Educação Especial em escolas do campo e indígenas situadas em microcontextos dos seguintes estados brasileiros: Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo. Nessa perspectiva, pretende-se elucidar, no contexto da prática, aspectos de gestão da inclusão de alunos considerados Público-Alvo da Educação

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atua como professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD). É Gestor Institucional do Acordo de Cooperação Internacional entre a UFGD e a Universidad de Alcalá (UAH), Espanha. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1942-0390>. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

² Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8076-8383>. E-mail: micheledes20@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA). É Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0577-805X>. E-mail: lepedi-ufrrj@hotmail.com

Especial no âmbito da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, de modo a sinalizar cenários, possibilidades e desafios de implementação dessa proposta política.

Palavras-chave: Educação Especial – Educação no Campo – Educação Escolar Indígena.

Abstract: This text aims to present and discuss the ways in which Special Education services are being offered in rural and indigenous schools, due to the inclusion policy of students with disabilities, autism spectrum disorders and high skills / giftedness. Therefore, through a bibliographic review, empirical research results are exposed that show the nuances, similarities, developments, adjustments and flexibilities of Special Education services in rural and indigenous schools located in microcontext of the following Brazilian states: Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará and São Paulo. From this perspective, it is intended to elucidate, in the practice context, management aspects of the inclusion of students considered Special Education Target Audience within Rural and Indigenous School Education, in order to signal scenarios, possibilities and challenges of implementing this policy proposal.

Keywords: Special Education – Rural Education – Indigenous School Education.

Resumen: Este texto tiene como objetivo presentar y discutir las formas en que se ofrecen los servicios de Educación Especial en las escuelas rurales e indígenas, debido a la política de inclusión de estudiantes con discapacidades, trastornos del espectro autista y altas habilidades / superdotación. Por lo tanto, por medio de una revisión bibliográfica, se exponen resultados de investigaciones empíricas que muestran los matices, las similitudes, los desarrollos, los ajustes y las flexibilidades de los servicios de Educación Especial en escuelas rurales e indígenas ubicadas en micro contextos de los siguientes estados brasileños: Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará y São Paulo. Desde esa perspectiva, se pretende dilucidar, en el contexto de la práctica, los aspectos de gestión de la inclusión de los estudiantes considerados Público Objetivo de la Educación Especial en el ámbito de la Educación Rural y de la Educación Escolar Indígena, a fin de señalar escenarios, posibilidades y desafíos de implementación de esa propuesta política.

Palabras clave: Educación Especial – Educación Rural – Educación Escolar Indígena.

Introdução

O princípio da Educação Inclusiva, veiculado internacionalmente por meio da Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em junho de 1994, na Espanha, tem como núcleo corolário a universalização do direito à educação, materializado na construção de escolas que possam ensinar a todos os alunos, sem discriminação de sexo, gênero, idade, etnia, religião, crença, origem, classe social, condição física, sensorial e intelectual (UNESCO, 1994).

As influências do princípio da Educação Inclusiva foram (re)contextualizadas na produção textual político-normativa brasileira, principalmente no que tange à escolarização de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Considerando esse movimento cíclico entre os contextos de influência global-nacional-local, de produção do texto e da prática educacional (MAINARDES, 2006), este texto focaliza os processos micropolíticos de (re)interpretação e (re)criação da política brasileira de inclusão escolar de estudantes PAEE camponeses e indígenas. Particularmente, objetiva apresentar e problematizar os modos pelos quais os serviços

de Educação Especial estão sendo ofertados em escolas do campo e indígenas, situadas em microcontextos dos estados brasileiros do Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo.

Para tanto, o estudo desenvolveu-se por meio de revisão bibliográfica de teses e dissertações que abordam as interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena, cujos resultados empíricos oportunizaram evidenciar alguns fragmentos, pistas, semelhanças e diferenças do processo de inclusão do PAEE em escolas do campo e indígenas de quatro unidades da federação brasileira. A eleição desses estados e microcontextos justifica-se pela atuação investigativa dos autores desse artigo, de seus orientandos e de seus grupos de pesquisa⁴.

Na sequência, o texto estrutura-se em duas seções. Inicialmente, é apresentada a política nacional de inclusão escolar do PAEE e suas interfaces com a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena. Em seguida, são analisadas pesquisas empíricas que abordam a temática em microcontextos amapaenses, sul-mato-grossenses, paraenses e paulistas, de modo a sinalizar aspectos sobre a implementação da política de inclusão em escolas do campo e indígenas e a oferta de serviços especializados.

Inclusão de Alunos PAEE em Escolas do Campo e Indígenas

A escolarização do PAEE é reconfigurada, no Brasil, com o advento das políticas de inclusão, sobretudo a partir dos anos 2000, quando uma série de ações⁵ foi engendrada com o objetivo de induzir a matrícula desse alunado nas escolas comuns.

Essa intencionalidade é amplamente difundida com a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem do PAEE nas salas de aulas das escolas comuns, com a previsão de Atendimento Educacional Especializado⁶, a ser ofertado no turno inverso da escolarização, de forma complementar e/ou suplementar (BRASIL, 2008a).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, indicam que esse atendimento deve ser realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais⁷ (BRASIL, 2009). Nessa diretiva, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem se constituído como uma das principais ações da política de inclusão escolar do PAEE (NOZU, 2013).

⁴ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

⁵ Dentre as quais destacam-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003) e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005).

⁶ O Atendimento Educacional Especializado tem como “função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a).

⁷ As Salas de Recursos Multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Desde então, estudos têm evidenciado um aumento significativo de matrículas de estudantes PAEE em escolas comuns (MELETTI; BUENO, 2011; REBELO; KASSAR, 2018), inclusive nas denominadas escolas do campo e indígenas (GONÇALVES, 2014; SÁ, 2015; SILVA, 2017; NOZU; SILVA; SANTOS, 2018).

A especificidade do processo de escolarização de assentados, trabalhadores rurais, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, caiçaras e indígenas vem sendo defendida e debatida desde a década de 1900 (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011). Entretanto, as suas interfaces com a Educação Especial constituem-se em pautas de discussão em aberto, considerando que os textos político-normativos são lacunares e que as produções acadêmicas passam a tratar da questão principalmente na última década (NOZU; 2017; NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018).

As interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena, no cenário da inclusão escolar, evocam reflexões complexas sobre os sujeitos, os tempos, os espaços e as práticas pedagógicas.

Isso porque, de um lado, os sujeitos discentes dessas interfaces apresentam identidades múltiplas, que se posicionam em razão de diferenciações biológicas (deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação) e/ou culturais/de origem (indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos, caiçaras, trabalhadores rurais, povos das florestas, entre outros) (NOZU, 2017).

De outro lado, as escolas do campo e indígenas apresentam características próprias, definidas não pela sua espacialização não urbana, mas pelas concepções, princípios, culturas, linguagens, valores, relações sociais e de trabalho das populações do campo e indígenas (BRASIL, 1998; MUNARIM, 2011). Portanto, são escolas diferenciadas, que podem organizar seus tempos e espaços educativos considerando os modos de existências dos povos do campo e indígenas⁸.

Além disso, as práticas pedagógicas no âmbito das interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena, quando atentas as particularidades dos sujeitos e das propostas educacionais nas quais se fundamentam, são desafiadas a desenvolverem-se como processos de hibridização, articulando intencionalidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano que consideram tanto as diferenças socioculturais como as necessidades específicas dos estudantes.

Portanto, a concepção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena aduz o trânsito de sujeitos com múltiplas identidades por espaços e tempos intersticiais que se cruzam "entre as faces" da Educação Especial e da Educação do Campo / Educação Escolar Indígena. Trata-se de movimentos intervalares de entrada, de saída e de dispersão dos sujeitos nos 'entre' tempos e espaços da Educação Especial e da Educação do Campo / Educação Escolar Indígena (NOZU, 2017). Essa definição, embora abstrata, provoca a ideia de que as interfaces apenas podem ser compreendidas, descritas e analisadas, contingencialmente, nos diferentes microcontextos educacionais brasileiros.

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, garante, em seu artigo 28, calendário próprio para as escolas do campo e indígenas. Uma proposta basilar para essa operacionalização é a Pedagogia de Alternância, sistematizada por meio da articulação de tempos e de espaços educativos junto à escola, à família e à comunidade.

Implementação da Política de Inclusão em Escolas do Campo e Indígenas: microcontextos brasileiros

Nessa seção, busca-se conhecer como tem se dado a inclusão de estudantes PAEE no âmbito da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, tendo como foco microcontextos de quatro estados brasileiros, a saber: Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo. Para tanto, foram selecionados os seguintes trabalhos:

Quadro 1. Teses e Dissertações sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena

NATUREZA	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	UNIDADE FEDERATIVA INVESTIGADA
DISSERTAÇÃO	2018	Tatiana Furtado dos Anjos	Educação Especial no Campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP	Amapá
	2017	Giovana Parente Negrão	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA	Pará
TESE	2017	Washington Cesar Shoiti Nozu	Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais	Mato Grosso do Sul
	2019	Luciana Lopes Coelho	A Educação Escolar de Indígenas Surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão	Mato Grosso do Sul
	2015	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	Escolarização da Pessoa com Deficiência nas Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense	Pará
	2014	Taísa G. G. Liduenha Gonçalves	Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: experiência do PRONERA	São Paulo
	2015	Michele Aparecida de Sá	Educação e Escolarização da Criança Indígena com Deficiência em Terra Indígena Araribá	São Paulo

Fonte: Elaboração própria (2019)

No estado do Amapá, Anjos (2018) buscou caracterizar a realidade da escola pública no contexto da Educação do Campo e na perspectiva da Educação Especial Inclusiva. A autora, ao analisar os microdados do ano de 2017, do Censo Escolar da Educação Básica, verificou que 16,8% dos estudantes PAEE estudam nas escolas localizadas em áreas rurais de Macapá/AP, superando a média nacional de 12,5%. Dos 16,8% das matrículas de alunos que possuem algum tipo de deficiência, Anjos (2018) relata que o acesso não garante que esses estudantes estejam participando das atividades complementares ofertadas pelo Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com dados empíricos coletados pela autora no município de Macapá no estado do Amapá, é destacado, pelos sujeitos participantes, que os principais obstáculos enfrentados para incluir alunos PAEE em escolas do campo são: a) escassez dos materiais e recursos pedagógicos para serem usados nas Salas de Recursos Multifuncionais, para atender os estudantes PAEE; b) a ausência de formação continuada para os professores que atuam com o PAEE; c) desconhecimento dos professores da sala comum referente aos objetivos preconizados pelos dispositivos legais, em relação ao Atendimento Educacional Especializado para o PAEE, pois esse atendimento acaba se restringindo apenas como um reforço escolar; d) dificuldade para realizar o planejamento entre os professores das classes comuns e o professor do Atendimento Educacional Especializado; e) realização do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais no mesmo horário da escolarização (ANJOS, 2018).

Anjos (2018) aponta para a necessidade de uma política educacional que atenda as especificidades tanto das escolas localizadas no perímetro urbano, quanto no rural, pois muitas escolas do campo no estado do Amapá têm um atendimento precário quanto ao apoio pedagógico e financeiro para a efetivação da Educação Especial Inclusiva, através do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes PAEE.

Para contextualizar alguns cenários do estado de Mato Grosso do Sul, sobre a implementação da política de inclusão em escolas do campo e indígenas apresentam-se dois estudos, um realizado em escolas do campo e outro em escolas indígenas.

A pesquisa realizada por Nozu (2017), com proposta de investigar a articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica no município de Paranaíba/MS, revelou que os serviços da Educação Especial começaram a ser implementados nas escolas do campo no ano de 2012, com a disponibilização de monitores para acompanhamento de alunos com deficiência nas classes comuns de escolas do campo.

Segundo o autor, nas três escolas do campo investigadas, a Educação Especial se concentra no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais que começaram a funcionar no ano de 2014, entretanto apontou falta de profissionais para trabalhar nestas salas. Outro fato, destacado por Nozu (2017), é que o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais acontecia no mesmo horário da escolarização, procedendo com a retirada dos alunos da sala de aula comum para receber o serviço especializado.

Nozu (2017, p. 170) coloca como desafio para construção de uma articulação entre Educação Especial e Educação do Campo o atendimento,

[...] simultaneamente, tanto as necessidades específicas como as diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, de gênero, de origem, as possibilidades e os limites do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que produzem suas condições materiais de existência na/com a terra e que estudam em escolas no/do campo.

No contexto das escolas indígenas sul-mato-grossenses, o estudo realizado por Coelho (2019), sobre as experiências de ensino de alunos surdos e as relações de saber e poder envolvidas na invenção de uma Educação Inclusiva, revelou que os estudantes

têm dificuldade para ter acesso às escolas das terras indígenas e ao Atendimento Educacional Especializado. Na maioria das escolas indígenas estudadas não existem salas para oferta do Atendimento Educacional Especializado, e nas que possuem o atendimento foca na audição e ensino de línguas diferentes daquelas utilizadas pelas crianças surdas da comunidade.

De modo geral, a autora evidencia, por meio de narrativas, que "[...] os problemas da inclusão de alunos surdos na escola indígena são relacionados à falta de apoio de outros profissionais, à falta de materiais adequados e de formação específica em Libras (COELHO, 2019, p. 140).

Verifica-se no estado do Mato Grosso do Sul, a partir dos estudos analisados, que os cenários das escolas indígenas e do campo são similares, há falta de Atendimento Educacional Especializado para responder às especificidades culturais e linguísticas dos alunos PAEE; falta de profissionais capacitados e de materiais e recursos para atendimento das necessidades educacionais especiais.

No estado do Pará, pesquisas realizadas por Fernandes (2015) e Negrão (2017) analisaram a situação da implementação da política de Educação Inclusiva em escolas do campo e ribeirinhas. O trabalho de Fernandes (2015), sobre o processo de escolarização do alunado PAEE que frequenta escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém/PA, aponta que existe uma demanda elevada de alunos com deficiência matriculados em quatro ilhas de Belém.

Pesquisa empírica realizada pela autora acena que em duas ilhas existem Salas de Recursos Multifuncionais e em três ilhas não há equipe multidisciplinar específica para atuar com alunos PAEE, há, também, resistência dos professores da área urbana para trabalhar nessas comunidades (FERNANDES, 2015).

Com relação aos profissionais da Educação Especial, Fernandes (2015) revela que a equipe de apoio das Salas de Recursos Multifuncionais das ilhas de Mosqueiro, Cotijuba e Combu, encontra-se no centro urbano de Belém e mesmo com agendamento dificilmente comparecem para realizar os atendimentos nas escolas ribeirinhas. A autora aponta ainda que: a) os recursos didáticos, nas ilhas que os dispõe, são insuficientes para o trabalho do professor de Salas de Recursos Multifuncionais e para fins do Atendimento Educacional Especializado; b) o transporte escolar é insuficiente para a demanda, além de precário; c) com relação à estrutura física das escolas, não há adaptações necessárias para atender os alunos com deficiência (FERNANDES, 2015).

Fernandes (2015, p. 252) sugere como possibilidade no processo de escolarização dos alunos PAEE em escolas do campo:

Políticas Públicas para atuação do docente em classe multisseriada; e, políticas públicas sobre o transporte, que atendam às necessidades dos moradores das ilhas com qualquer especificidade/deficiência. E assim, propicie a educação de qualidade, interagindo com os saberes locais, valorizando e apoiando suas lutas e conquistas, respeitando sua memória, suas histórias.

Estudo de Negrão (2017), também realizado no Estado do Pará, sobre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA, apresenta dados da situação dos serviços da Educação Especial no campo.

De acordo com a autora, na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA existiam, no ano de 2009, 27 escolas com Salas de Recursos Multifuncionais e, sendo 15 na área urbana e 12 no campo. Esse número reduziu significativamente no decorrer dos anos, em 2017 existiam apenas 19 escolas que ofertavam o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais e, sendo que 15 estavam localizadas na área urbana e 5 em escolas do campo (3 em estradas e ramais e 2 em ilhas), ou seja, foram desativadas 8 Salas de Recursos Multifuncionais e o maior número de desativação concentra-se na área rural (NEGRÃO, 2017).

Negrão (2017) revela ainda que na sede do município é atendido parte dos alunos PAEE das ilhas, pois esta localidade conta com apenas 02 escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo a autora:

Sabe-se, no entanto das dificuldades enfrentadas pelos educandos nas localidades do campo para o seu deslocamento sem o transporte acessível até a sede do município para receber o AEE, bem como as despesas, com as quais a família tem que arcar para que os mesmos possam frequentar este atendimento. Este aspecto, evidencia que a qualidade do AEE dos educandos destas localidades que se deslocam até a SRM da sede do município (polo) é afetada pela redução nos dias de atendimento, pelas frequentes faltas e pelas condições impostas pela viagem (NEGRÃO, 2017, p. 125).

A autora pondera que embora se reconheça os avanços no Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas municipais, a realidade revela a necessidade de investimentos permanentes em ações de políticas educacionais inclusivas e políticas de formação para os docentes, bem como o acompanhamento e avaliação abrangente do trabalho, de forma que favoreça a inclusão dos alunos PAEE (NEGRÃO, 2017).

Para contextualizar algumas pistas no estado de São Paulo, serão apresentados os estudos de Gonçalves (2014) e Sá (2015), que discutem a implementação da política de inclusão do PAEE em assentamentos da reforma agrária e em terras indígenas.

A pesquisa realizada por Gonçalves (2014), teve o objetivo de analisar a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência no campo. A autora aponta que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro de assentamentos da reforma agrária acontece de forma precária, pois não é oferecido Atendimento Educacional Especializado para jovens e adultos com deficiência.

Além disso, a autora aponta que as condições de trabalho dos professores do campo são complicadas porque há carência de formação continuada de qualidade, salário digno e carreira docente. Gonçalves (2014) afirma ainda que a interface da Educação Especial em áreas de assentamentos encontra-se em construção, porém revela que os avanços conquistados são marcados pelo número de matrícula de alunos com deficiência na Educação Básica. Mas precisamos discutir, segundo a autora, as condições do trabalho docente, transporte escolar, acessibilidade, alimentação etc.

Outro estudo realizado em microcontexto paulista, foi a pesquisa de Sá (2015), que teve como objeto a educação e escolarização de alunos com deficiência em uma terra indígena do estado de São Paulo. Em pesquisa empírica, a autora identificou, no contexto das comunidades indígenas situadas no interior de São Paulo, que a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena não se efetiva na prática pois,

os alunos com deficiência matriculados nas aldeias indígenas pesquisadas frequentam a escola sem receber qualquer tipo de serviço da Educação Especial, isso inclui o Atendimento Educacional Especializado assegurado pela legislação vigente. Entretanto, a autora explicita que o problema da falta de atendimento especializado não é o único dentro das escolas indígenas, ao investigar a configuração da Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo identificou descaso do governo paulista que resulta em: a) falta de material didático e adaptado as especificidades culturais de cada povo; b) formação inicial e continuada precária dos professores; c) baixo investimento financeiro; d) ausência de incentivo financeiro para ampliação da estrutura física e do número de escolas; e) falta de transporte escolar; f) descaso na efetivação e aprimoramento das políticas educativas existentes (SÁ, 2015, p. 7).

Como possibilidades para a inclusão escolar de alunos indígenas com deficiência a autora conclui que se deve defender uma prática educativa crítica e emancipadora, que possibilite a apropriação dos conhecimentos sistematizados e assumir também uma função para além da reprodução das relações sociais dominantes (SÁ, 2015).

As pesquisas realizadas nos diferentes microcontextos demonstraram como está acontecendo a implementação das políticas de inclusão escolar nas escolas do campo e indígenas em diferentes regiões do país. Pode-se verificar, nos quatro estados brasileiros, que os serviços da Educação Especial chegam com dificuldade nestas realidades, e quando chegam, são ofertados de forma precária e sem considerar o contexto sociocultural das diversas comunidades pertencentes ao campo.

Nessa direção, é preciso questionar o formato de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais nos cenários das escolas do campo e indígenas. Isso porque esse modelo, muitas vezes, não atende às especificidades da vida no meio rural, desconsiderando as dificuldades de transporte escolar, as distâncias dos locais de moradia dos estudantes, o funcionamento das escolas do campo e indígenas.

Em face dessas condicionantes, as pesquisas analisadas evidenciam que os estudantes tidos como PAEE, muitas vezes, são retirados da sala de aula comum, no momento de trabalho dos componentes curriculares, e encaminhados para atendimento no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais.

Portanto, defende-se que, nos microcontextos das escolas do campo e indígenas, sejam disponibilizados os serviços de Educação Especial no ambiente das salas de aulas comuns, oferecendo suportes especializados aos alunos PAEE no momento da escolarização. Assim, a proposta do trabalho colaborativo (MENDES, 2006), ao sinalizar para uma atuação conjunta entre professores regentes e professores especialistas (e/ou uma equipe multidisciplinar) na sala de aula comum, apresenta-se como uma alternativa potente para a inclusão de estudantes PAEE em escolas do campo e indígenas (NOZU, 2020 [no prelo]).

Considerações finais

As reflexões apresentadas nesse texto indicam os desafios que se agigantam para a inclusão de estudantes PAEE camponeses e indígenas. Como expresso em diferentes

realidades de pesquisas nos estados do Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo, há semelhanças no que se refere ao descaso do Poder Público em relação à demanda de educação de qualidade socialmente referendada para os indígenas, assentados, trabalhadores rurais, ribeirinhos, entre outros.

Convém destacar que Resolução MEC/CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, inspirando profundas transformações nas redes de ensino do país na última década, preconizou, em seu artigo 1º, §5º, que:

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

Os estudos trazidos nas análises revelam o descumprimento pelos sistemas de ensino da garantia de direitos dos estudantes PAEE camponeses e indígenas. Tal assertiva também foi reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando em seu texto se afirma que:

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

Nesse sentido, os estudos analisados nos apresentam dados concretos sobre a violação de direitos de crianças, jovens e adultos com deficiências, populações do campo e indígenas, que se materializam na inexistência/escassez de materiais pedagógicos necessários em seus processos diferenciados de aprendizagem; professores sem formação para dar respostas às demandas específicas de aprendizagem destes estudantes; precário transporte escolar, aliás um problema comum às escolas do campo e indígenas, sem adaptações/acessibilidade; ausência do Atendimento Educacional Especializado e/ou oferta do serviço em substituição à escolarização na classe regular de ensino; escassez e/ou inexistência de recursos financeiros necessários ao investimento da qualificação da oferta da modalidade Educação Especial; falta de vontade política na implementação dos dispositivos legais existentes que garantem direitos já consagrados legalmente a este público; dentre outros.

Convém destacar que o momento político que vive o Brasil, diante de um cenário de reduções drásticas de investimentos em educação, compreendidos pelo atual governo como gastos, muitos enfrentamentos são vislumbrados num cenário próximo. Escolas localizadas no meio rural estão sendo fechadas, nos últimos anos, pelo país afora, o que significa que muitos estudantes camponeses e indígenas, sendo ou não PAEE, ficarão sem acesso à educação.

Acrescente-se a esse cenário de tensões e de restrição de direitos, a discussão no Ministério da Educação sobre a construção de uma nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2018), assim nomeada pela comissão designada responsável pela sua elaboração, cuja minuta do documento tornada pública em seu sítio eletrônico revela

retrocessos em termos da orientação inclusiva/democrática que o país vinha adotando em relação ao PAEE.

Contraditoriamente, embora a minuta deste texto afirme que não há retrocessos na perspectiva inclusiva da modalidade Educação Especial, o texto é ambíguo em vários trechos em relação a manutenção/ampliação de escolas especiais, além da omissão em relação ao financiamento para ampliação da proposta de inclusão escolar do PAEE em curso no Brasil.

Contudo, no documento se destacam previsões que fazem alusão ao PAEE camponeses, indígenas e quilombolas, destacando o direito à diferença e a valorização da diversidade étnico-racial, cultural, linguística (BRASIL, 2018). A simples menção no texto da minuta da Política 'sob reformulação' não significa que os desafios que foram apresentados nesse estudo para afirmação do direito à educação de qualidade, socialmente referendada, inclusiva e humana pelas populações do campo esteja garantido.

É preciso efetivar na ação política as previsões legais já existentes, sob pena de reafirmarem-se os processos exclusórios que estão historicamente submetidos os estudantes PAEE camponeses e indígenas. Em nossa análise, não é necessário 'reinventar' uma nova Política, mas avançar nas lacunas/fragilidades que se revelaram no cenário da década de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Por fim, reafirmamos nosso compromisso com a formação crítica, emancipadora e humana, que se efetiva pela oferta de educação pública, gratuita, laica, qualificada e plural, na perspectiva da educação democrática/inclusiva, pois defendemos que só será possível construir uma sociedade livre quando se estiverem efetivadas oportunidades de escolarização para todos, segundo suas peculiaridades, consentâneos às suas necessidades de aprendizagem, reconhecendo e garantindo suas culturas, saberes, experiências e mundo vivencial.

Referências

ANJOS, Tatiana Furtado dos. **Educação Especial no Campo**: desafios à escolarização na Agrícola Padre João Piamartta – Macapá/AP. 111 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008). Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008b.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Minuta da Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Brasília: MEC/SECADI, 2018. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwbmVlcGRmc3xneDo0ZjVkJzJzNTA1MGFjNGFj>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COELHO, Luciana Lopes. **A Educação Escolar Indígena de Surdos Guarani e Kaiowá**: discursos e práticas de inclusão. 159 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 280 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 19-62.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Liduenha. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos Paulistas**: experiência do PRONERA. 199 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MUNARIM, Antônio. Prefácio: Educação do campo: desafios teóricos e práticos. *In*: MUNARIM, Antônio et al. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011, p. 9-18.

NEGRÃO, Giovana Parente. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva**: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/ PA. 159 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiros marginais e fronteiras culturais. 235 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; SANTOS, Bruno Carvalho dos. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região Centro-Oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 920-934, dez. 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Entre processos marginais e lutas transversais: a escolarização de alunos camponeses com deficiência. *In*: SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto; VIDAL, Daniela Oliveira (Orgs.). **O protagonismo da Educação do Campo em debate: políticas e práticas**. Salvador: EdUFBA. No prelo, 2020.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

SÁ, Michele Aparecida de Sá. **Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 183 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

Submetido em: 21-11-2019

Aceito em: 06-12-2019

