

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL – NOVAS CONCEPÇÕES  
NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo, Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador:  
Prof. André Pereira Pedroso

CURITIBA

2008

O aprendizado de outra virtude se impõe à perseverança, tenacidade com que devemos lutar por nosso sonho. Não podemos desistir nos primeiros embates, mas a partir deles aprender como errar menos. Na existência de uma pessoa, cinco, dez, vinte anos representam alguma coisa, às vezes muito. Mas não na história de uma nação. Temos que transformar as dificuldades em possibilidades. Sermos paciente impacientes. (Paulo Freire).

## **AGRADECIMENTOS**

- Ao orientador, que me auxiliou em todas as etapas desta pesquisa.
- As coordenadoras do Eixo - Educação Especial e Educação do Campo.
- Aos meus familiares e amigos (as) pelo apoio e carinho.

## RESUMO

A nossa pesquisa surgiu da reflexão de nossa prática enquanto docente de uma escola especial e preocupada com inexistência de discussões a cerca das propostas da educação do campo nesta escola, mesmo com sua clientela composta em sua maioria por educandos desta realidade.

Ao realizarmos as primeiras leituras sobre os pressupostos da educação do campo, percebemos que os mesmos comungavam com vários pressupostos de uma prática de educação especial inclusiva, nos suscitando um questionamento: A reflexão sobre a educação inclusiva e a educação do campo pode trazer contribuições para a inclusão social dos educandos? Com base nesta pergunta objetivamos compreender as relações entre esses dois referenciais, como os mesmos se manifestam na atualidade educacional brasileira e o que é necessário fazer para que em nossas escolas tais proposições comecem a se apresentar.

Portanto, considerando a concepção da educação inclusiva com educandos que residem no campo, tanto a escola de ensino regular quanto a escola especial podem caminhar juntas na busca da inclusão dos educandos com deficiência, entendendo-os como sujeitos capazes de realizar aprendizagens. Pois, um educando com deficiência não é simplesmente um educando menos desenvolvido que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente.

Se pensarmos, no sentido de oferecer uma escola inclusiva, aberta a todos, e de tal qualidade que possibilite a construção individual de todos os seus educando, temos que entender que o conhecimento se dá no ser humano independentemente de sua diversidade. Acredita-se que essa transformação ocorre através de sua dinâmica social, por intermédio das suas relações inter e intrapessoais que se estabelecem modo ficando as ações da própria pessoa e com as demais pessoas, é a valorização de o constante entrelaçar da história social com a história individual que faz a diferença na vida de cada sujeito de educação especial que residem no campo.

Sabendo que essa realidade faz parte da prática educacional tenho “claro” que o grande desafio para nos educadores é a construção de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentem, dando-lhe as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Palavras-chave: educação, educandos, inclusão.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	9
<b>2.1 Objetivo Geral</b> .....	9
<b>2.2 Objetivos Específicos</b> .....	9
<b>3 CAPÍTULO – I</b> .....	10
<b>3.1 Nova visão em Educação Especial</b> .....	10
<b>3.2 Deficiência: Inclusão / Exclusão</b> .....	20
<b>3.3 O que é uma Escola Inclusiva</b> .....	30
<b>4 CAPITULO – II</b> .....	34
<b>4.1 Novo Olhar em Educação do Campo</b> .....	34
<b>5 CAPITULO – III</b> .....	48
<b>5.1 Educação Especial e Educação do Campo</b> .....	48
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	52
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	54

## 1 INTRODUÇÃO

Meados do século XX há um retrocesso de concepções que propagam o retorno à “fogueira” das pessoas com deficiência mental. Nesse contexto, cabe à educação especial prevenir a periculosidade das pessoas com deficiência, reduzir suas inutilidade, mantê-las sob vigilância. A partir dos anos 30, o problema da deficiência é inserido nos planejamentos demográficos.

Marca-se, então, o surgimento da Educação Especial fundamentalmente através das contribuições dos autores: Maria Montessori e Decroly. Esses estudos mostraram a relação existente entre o tipo de inteligência, o grau de capacidade e habilidades com os tipos de experiência ambientais a que o indivíduo foi submetido.

Em consequência dessa conquista histórica, questionam-se a convivência e a legitimidade de empregar rótulos ou categoria para descrever e ou classificar os sujeitos, prática resultante da aplicação massiva dos testes de inteligência.

Questionam-se os testes de inteligência não só como origem da rotulação, mas também suas graves consequências no processo de decisão sobre o encaminhamento de educandos para a Educação Especial como situação duradoura e irreversível. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, P. 51 - 54).

Na modernidade, a desigualdade passa a ser plenamente justificada através das diferenças que caracterizam os seres humanos enquanto indivíduos que compõem classes econômicas distintas. Argumenta-se que todos têm o direito de pertencer à sociedade em razão de suas diferenças serem naturalmente herdadas.

Como vimos na história de Educação Especial, todas as propostas educacionais visavam a um controle segregacional profundo e preconceituoso que perdura até nossos dias.

A inclusão social vai muito além da tolerância e do respeito. Ela nasce em uma complexidade tal, que atinge escola, educadores, pais e educandos. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p.65).

Os educandos com necessidades especiais não podem mais permanecer isolados no trabalho de sala de aula, tampouco serem exigidos por

meio de desempenhos que enfatizem competências ou habilidades centradas na acumulação de conteúdos. A manifestação ou a garantia da heterogeneidade lhes confere o direito de pertencer, de participar, de constituírem-se como humanos, e de não serem rejeitados, pois a padronização das respostas humanas não pode mais ser exigida.

Portanto, em uma era do trabalho centrado nas pessoas, como os que vivem a escola não podem escapar deste propósito maior: ou forma as pessoas para relacionarem-se umas com as outras, ou continuará a contribuir para a desigualdade social, não fornecendo instrumento nenhum de luta pela cidadania. A escola diz ensinar, enquanto os educandos insistem em demonstrar que não aprendem nada das lições escolares. Já as experiências produzidas em outras lutas, em outros enfrentamentos, como a busca pelo trabalho, as resistências para aquisição do saber para realizar o trabalho, as humilhações, discriminações, estas não só calam fundo nas pessoas, mas ensinam muito, porque aprender é estar à frente com situações reais, ainda que já tenham sido vividas por muitas gerações. (EDUCAR, CURITIBA, 2004, n. 23, p.221-222. Editora UFPR).

Com base nesses conhecimentos, a política educacional, na perspectiva da educação inclusiva, pressupõe que todos os educandos devem participar das classes comuns da rede de ensino com igualdade de oportunidade, respeitados os ritmos e estilos de aprendizagem, desenvolvendo atitudes, habilidades e valores, no convívio com a diversidade.

Pensando assim, temos que ter um “duplo olhar” quando falamos na inclusão de sujeitos do campo. Traz aqui uma das questões tão discutida no sistema educacional, que é o atendimento dos educandos com deficiência e do campo. Sabendo que é um tema pouco discutido e pesquisado.

Na busca de construção de uma nova base conceitual sobre o campo e sobre a Educação do Campo. Trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

- Desvelar a importância da Educação do Campo na construção do conhecimento, bem como seus benefícios para o desenvolvimento global do educando de Educação Especial que residem no campo.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Refletir sobre a concepção de Educação Especial;
- Analisar a importância da inclusão;
- Evidenciar as atuais possibilidades do fazer pedagógico da Educação do Campo na Educação Especial;
- Aproximar dos educadores em geral as questões da educação inclusiva e do campo;

### 3 CAPÍTULO – I

#### 3.1 NOVA VISÃO E M EDUCAÇÃO ESPECIAL

Portanto, estar atuando com educandos especiais – com deficiência, as dificuldades na prática educacional, é o objetivo maior de estar pesquisando sobre o tema, assim terei uma prática mais significativa.

O tema Educação Especial, esta sendo bastante discutido por estudiosos, a onde tem várias interpretações sobre o mesmo. Sabe-se que ao longo da vida humana, várias teorias procuram compreender o desenvolvimento do ser humano, com diversas análises e maneiras, mas apesar das várias propostas e ações existentes no âmbito da educação, percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios, o que demonstra a necessidade de mudanças no contexto educacional.

Percebe-se que ao longo da história da humanidade, as pessoas com necessidades educativas especiais foram percebidas e atendidas, no meio educacional e no determinante de cada época, sejam eles sociais, morais, filosóficos, éticos ou religiosos.

Essas mudanças foram ocorrendo e novos enfoques educacionais surgiram a partir de estudos e pesquisas que objetivaram um novo olhar sobre essas pessoas e sua educação, de modo que pudessem conquistar o espaço a que têm direito no meio familiar, escolar e social. (EDUCAR; Curitiba, 2004, p. 144. Editora UFPR).

A Educação Especial – “É um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades e que abrange os diferentes níveis de ensino.” (MEC - 1994).

Modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (Mazzota – 1996).

Não podemos deixar de ressaltar que as escolas de ensino especiais públicas ou privadas oferecem somente o ensino fundamental. Os educandos que pretenderem dar continuidade em sua escolarização devem ingressar em escolas do ensino regular, tendo de enfrentar situação contrastante entre escola especial que é centrada em suas necessidades e a escola regular, completamente centrada nas necessidades dos educandos “ditos normais”.

Sabemos que nossas escolas não está preparada para receber educandos com deficiência física, sensorial ou mental. Faz-se necessário encaminhar esses educandos para atendimentos em escolas especiais, ou por direito pode-se exigir uma avaliação autorizada de que estejam em condições de acompanhar os demais. O mesmo acontece com educandos que conseguiram ingressar na escola comum e não apresentam aproveitamento compatível com o desempenho exigido. Aqueles educandos que ficam “estacionados” por vários anos sem perspectiva de aprovação e, geralmente, são encaminhados para diagnóstico médico e psicológico com o objetivo de comprovar suposta deficiência mental.

A educação tem um caráter amplo e complexo envolvendo todas as ações e relações produzidas pelo e para o sujeito, tendo como propósito o contínuo preparar-se, formar-se pela e para a vida. Educação é um processo construído ao longo da vida em comum.

Portanto, o processo educacional voltado para as pessoas com deficiência, deve ser pensado nessa mesma perspectiva, ou seja, a preparação na família, na escola e na vida, para a vida, voltado para os sujeitos do campo, valorizando sua cultura, valores e costumes. Educa-se na vida sendo plenamente vivida.

Mas infelizmente, continuamos arcando com as conseqüências das marcas deixadas pela história, através dos mitos e preconceitos em relação à pessoa deficiente/diferente. Dentre elas, talvez a mais cruel seja a de não acreditar no seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem do educando com deficiência, matando precocemente ou dificultando, no decorrer da vida, as oportunidades de educá-los para a vida escolar e social. (MAZZOTTA, 1987, p. 102).

Podemos citar outra característica das escolas especiais que é a ênfase no enfoque clínico que se sobrepõe ao pedagógico. Os profissionais destas escolas estão apegados à condição orgânica como definidora de limitações e dificuldades dos educandos com deficiência. Estes educandos passam por uma série de exames e intervenções terapêuticas que, se não os retira da sala de aula, contribui para restringir as atividades pedagógicas.

Sabe-se que a intervenção pedagógica na vida do educando (a) com deficiência é fundamental, tem a escola como uma instituição social, um espaço privilegiado de desenvolvimento que oportuniza saberes através das mediações significativas entre os colegas mais experientes, possibilitando novos aprendizados e sua inserção no plano sócio-cultural, sendo ele do campo ou não.

Partindo deste pensamento, compreende-se a necessidade de a escola assumir atitudes pedagógicas que prestigiem o contexto sócio-cultural do aluno, levando em conta o seu conhecimento sistematizando, evitando tratar os conteúdos acadêmicos como algo sem vida, um conjunto de regras a serem aprendidas (ZILLOTTO, 2001, p. 30).

Na luta destas questões não depende exclusivamente dos educadores que não podem ser responsabilizados pelo abandono das políticas públicas. Por outro lado, os educadores não devem eximir-se do compromisso e defesa intransigente de princípios democráticos que visam à garantia de escola pública de boa qualidade para todos sem qualquer tipo de discriminação.

Embora a finalidade do diagnóstico na Educação Especial mereça discussão – que muitas vezes possa ser confundido com um processo classificatório e excludente – observa-se, por outro lado, a importância de identificar precocemente as necessidades do sujeito, visando a diminuir o agravante em seu desenvolvimento. “O diagnóstico de necessidades especiais, ao contrário do rótulo, não possui caráter estático e irremovível; ele se converte em ponto de partida para a melhoria das possibilidades do indivíduo” (ROSS, 1998, p. 62).

Deficiente (ou excepcional) é o indivíduo cujas características físicas, mentais, emocionais ou sociais apresentam um desvio da norma, em

determinado grau, requerendo dessa forma, serviços especiais para desenvolver no máximo as suas capacidades (FERREIRA, 1998, p. 22).

Segundo esse critério são consideradas as habilidades para aprendizagem escolar, visto que outros tipos de deficiência ou ausência de escola podem estar relacionados com baixa mente intelectual.

No entanto, há outras habilidades que são essenciais para adaptações da criança e do adolescente que abrangem outros aspectos, além de aprendizagem acadêmica. Quanto à aprendizagem não deve estar baseada apenas nas habilidades acadêmicas básicas (ler, escrever e contar), mas, também, na capacidade do indivíduo para enfrentar as exigências do ambiente, incluindo conceitos de tempo, espaço, conhecimentos sobre fatos do cotidiano, capacidade de julgamento prático na vida diária e de relacionamento interpessoal.

Portanto, os dados sobre adequação social do indivíduo são básicos para o diagnóstico de Deficiência Mental. Nessa área são abordadas as capacidades e as dificuldades do indivíduo para assumir responsabilidades pessoais e sociais esperadas para a sua idade, incluindo: hábitos de cuidados pessoais, responsabilidades por tarefas no lar e na escola, independência na locomoção, habilidades de comunicação, respeito às pessoas, animais e plantas, relacionamento com os outros, e, na idade adulta, capacidade de manter-se independentemente.

É no afunilamento das informações convergentes à sala de aula, à escola e a família que reside toda a riqueza do trabalho global de equipe, cujos dados não devem se diluir e descaracterizar no meio do caminho, mas, pelo contrário, devem enriquecer-se cada vez com maior dose de integração e densidade, a fim de que se obtenha uma clara visão da criança, de suas capacidades e de suas necessidades.

As diferenças entre uma pessoa "dita normal" é uma questão de comparação. As necessidades do indivíduo deficiente são as mesmas de todos os indivíduos "ditos normais". O deficiente é apenas um ser limitado pelas suas condições em que se encontra temporária ou permanente. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 79).

Para definir as deficiências faz – se necessários muitos estudos e análise, pois vários autores têm uma definição, do seu ponto de vista e de acordo com seus estudos. Estou descrevendo algumas definições que acredito ser importante e de fácil compreensão, tendo conhecimento de que não há uma única definição.

Definições essas que está no livro de História da Educação Especial no Brasil – Márcia Guimarães e Paulo Ross. Editora IXPBEX, Curitiba, dezembro de 2003.

**O deficiente mental (DM)** - é o que apresenta desempenho intelectual abaixo da média, a ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais no sentido de desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

Deficiência Mental não é doença mental. Uma pessoa deficiente mental é, antes de tudo, uma pessoa, um ser humano que requer, como qualquer outra, respeito, atenção e carinho.

A deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual e geral significativamente abaixo da média, que coexistem com falhas no comportamento adaptativo e se manifesta durante o período de desenvolvimento.

O deficiente mental apresenta limitações em processos de transferência ou generalização de certas situações e tarefas a outras e limitações do próprio processo de aprendizagem e, sobretudo no manejo flexível e adaptativo do aprender. E muitas vezes as pessoas com deficiência mental e “taxado” DML, DMS – pelo QI, ou por síndrome. (GUIMARÃES, ROSS, 2003,p. 79).

**Deficiência Auditiva (DA)** - é a pessoa que possui uma perda, maior ou menor na percepção normal dos sons. A perda auditiva pode ser congênita ou adquirida e pode variar de leve a profunda, ou seja, o indivíduo pode ouvir com dificuldade ou não ouvir som algum.

No que se refere à educação: a possibilidade de receber uma atenção educacional, desde o momento em que foi detectada a surdez, é uma garantia de um desenvolvimento satisfatório. Uma atenção educacional que inclua a estimulação sensorial, as atividades comunicativas e expressivas.

O deficiente auditivo deve receber atendimento educacional em:

- Classe comuns nas Redes Públicas e Particular de Ensino;
- Centros de atendimento especializados, na área da deficiência auditiva em escolas da Rede Pública de Ensino;
- Instituições especializadas.

Finalmente, deve-se avaliar a importância do processo educacional. Uma educação adaptada as suas possibilidades, que utilize diferentes recursos comunicativos, que contribua a sua socialização, que seja capaz de não colocar à criança a margem, nem do mundo dos ouvintes nem do mundo dos surdos, pode ter enormes repercussões favoráveis para sua aprendizagem e sua educação.

**O termo Deficiência Visual (DV)** - refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta da visão, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderado, severa, profunda e ausência total da resposta visual (cegueira). Sendo considerada **cegueira**<sup>1</sup> e a baixa visãc ou **visão subnormal**<sup>2</sup>. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 82).

O Deficiente Visual carece de recursos didáticos especiais para garantir suas possibilidades de desenvolvimento e participação.

Ao que se refere à educação, o Deficiente Visual deve ser atendido em:

- Classes comuns nas Redes Públicas e Particular de Ensino;
- Centros de Atendimento Especializados para Deficientes Visuais (CAEDV) ou instituições especializadas através dos programas de:

---

<sup>1</sup> CEGUEIRA – é a perda total ou resíduo mínimo de visão, que leva o indivíduo a utilizar o "Sistema Braille", como meio de leitura e escrita, além de outros equipamentos específicos para o desenvolvimento educacional e integração social.

<sup>2</sup> VISÃO SUBNORMAL – trata-se da pessoa que possui resíduo visual que a possibilita ver impressos à tinta, de forma ampliada ou com o uso de equipamentos específicos.

- **Atendimentos Complementares específicos:** Braille, Sorobã, Orientação e mobilidade, Atividades de Vida Diária, Redução Visual, Ampliação de textos e figuras.

Na escola, é recomendado aos educadores que incentive a usar algum recurso específico como: óculos, lupa, bengala, para que assim suas dificuldades em relação a enxergar o quadro, ler um livro ou deslocamento no ambiente diminua, podendo, assim, participar das atividades de sala de aula. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 82,83).

**Deficiência Física (DF)** - considera-se como deficiente físico, todos os indivíduos que possuem algum tipo de paralisia, limitação do aparelho locomotor, amputação ou má formação física de qualquer tipo, que interfira em sua locomoção, coordenação ou fala.

**A deficiência física** refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor, que compreende o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de graus e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 84).

O atendimento educacional especializado para os deficientes físico torna-se necessário, em alguns casos, já no início da escolaridade; à medida que há progresso pode-se inseri-los no Ensino Regular acompanhando o currículo normal. São atendidos em:

- Classe comum: na Rede Pública ou Particular de Ensino (com ou sem apoio );
- Sala de Recursos;
- Instituições especializadas.

Eliminar as barreiras arquitetônicas é permitir o acesso do portador de deficiência física à escola do Sistema Regular de Ensino. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 85).

**Condutas Típicas** – considera-se portador de conduta típico aquele indivíduo portador de Síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e

psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no desenvolvimento social, em grau que requeira atendimento educacional especializados. Este conjunto de característica é comum a diferentes quadros patológicos. Elas podem aparecer separadas ou combinadas. O atendimento educacional aos portadores de condutas típicas dá-se em:

- Classe Comum com serviços de apoio especializado (atendimento psicológico e terapias alternativas);
- Sala de Recursos ou Classe Especial em escolas da Rede Regular de Ensino (com acompanhamento clínico/terápico);
- Instituições Especializadas.

Integrar o portador de condutas típicas é aceitar as diferenças e oferecer ambiente harmonioso, facilitando o seu desenvolvimento global. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p.86).

**Paralizado Cerebral (PC)**- Chama-se paralisia cerebral uma forma de Encefalopatia Crônica Não Evolutiva, na qual são predominantes os distúrbios da motricidade, coordenação e da fala. É “a seqüela de um comprometimento encefálico que se caracteriza, primordialmente, por um distúrbio persistente, mas não invariável, do tônus, da postura e do movimento que surge na primeira infância e não somente é diretamente secundária a esta lesão não-evolutiva do encéfalo, mas que se deve também, a influencia que esta lesão exerce na maturação neurológica” (citado em Barraquer Ponces, Corominas e Torras 1964: 7).

Cabe destacar que Paralisia Cerebral não é uma doença, senão um quadro ou estado patológico. Não pode ser curada em seu sentido escrito. A lesão, como tal, quando existe, é irreversível. Desta forma, a criança com P.C. não deve ser considerada como uma criança doente, senão como uma pessoa com certas características específicas das quais derivam necessidades especiais que pais, professores e diversos especialistas devem tentar atender da melhor maneira possível. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 91)

Em termos educativos, uma consideração sobre o enfoque educacional em relação ao educando com PC refere-se necessidade de não perder de vista que o objetivo último é garantir que esta criança, da mesma forma que as

demais, consigamos desenvolver ao máximo as suas capacidades, para conseguir uma vida de relação e um aproveitamento de seu tempo de trabalho e de lazer o mais intenso, adaptado e feliz possível. Frequentemente, as necessidades especiais destes educandos fazem-nos perder de vista este objetivo global, levando-nos a sobrecarregá-los com sessões e tratamentos específicos. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 91).

Considerar que tem diante de si, sobretudo, um educando que deve ajudar, como a todos os demais, aproveitar o máximo de suas potencialidades de desenvolvimento, para viver uma vida mais independente, intensa e feliz possível. As necessidades desses educandos devem ser vistas mais como um desafio do que como um obstáculo.

Ao falar das deficiências não posso deixar de relatar sobre Síndrome de Down, sabendo que é comum encontrar pessoas com essa Síndrome em nossas escolas especiais ou da rede regular, pois são sujeitos que se socializam com facilidade e sua aprendizagem, sendo bem trabalhada, atendendo todas as suas necessidades é possível acompanhar o ensino regular com sucesso.

**Síndrome de Down (SD)** – é uma condição genética caracterizada pela presença de um cromossomo a mais nas células de seu portador; por isso é também chamado de trissomia 21. Esse acidente genético produz um variável grau de atraso no desenvolvimento mental e motor das pessoas DOWN. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 92).

A interação da criança DOWN se dá por vários aspectos:

- Favorecendo o pleno desenvolvimento social, mental e expressivo aceitando-a em nosso meio;
- Estimulando e proporcionando sua inserção na sociedade;
- Ajudando as famílias a confrontar e resolver as dificuldades relacionadas à Síndrome de DOWN e oportunizando para troca de experiências entre pais e profissionais;
- A escola é um importante segmento social que contribui para o desenvolvimento da criança DOWN, favorecendo o

descobrimto de novas conquistas, o estímulo para a linguagem oral e escrita, a comunicação e expressão. E a escola regular que aceita a criança DOWN desmistifica o preconceito;

- O portador de Síndrome de DOWN pode ser educado, pode vir a falar bem, a ler e escrever, ser independente nas atividades diárias, fazer esportes e pode ser inserido no mercado de trabalho, desde que cada segmento contribua fazendo sua parte.

Em termos educacionais, o portador de Síndrome de DOWN pode ser atendido em:

- Classe comum: na Rede Pública ou Particular de Ensino (com ou sem apoio);
- Sala de Recursos;
- Classe Especial;
- Centros de Atendimento Especializado (profissionalizante);
- Instituições Especializadas. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 92,93).

**Hiperatividade** - O termo hiperatividade refere-se a um dos distúrbios do comportamento mais freqüente na idade pré-escolar e escolar, caracterizada por um nível de atividade motora excessiva e crônica, déficit de atenção e falta de autocontrole. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 93).

O entendimento de que as finalidades e, portanto, o alcance da tarefa educacional vai além da transmissão de informações, pressupõe realizar um esforço para analisar e planejar estratégias cotidianas com os quais se desenvolve. Desta forma, podem-se planejar tarefas que potencializem a interação cooperativa entre iguais e permite a ajuda eficaz por parte dos colegas mais adiantados.

A única forma de diagnóstico justificável então é aquela que se dirige ao ensino, por meio do quais os dados educacionalmente significativos são levantados, a fim de que contribuam para o planejamento e implementação de programas educativos eficaz. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 94).

Após toda essa discussão sobre as definições de deficiências, sabe-se que qualquer sujeito pode possuir um tipo de deficiência, antes do nascimento ou adquirindo após o seu nascimento, esses sujeitos podem residir no campo ou não, tendo uma compreensão mais clara sobre educação do campo e educação especial, acredito que esses sujeitos com deficiência e do campo são excluídos duas vezes, nos seus direitos a saúde, educação, integração na sociedade, no trabalho, entre outros, e por serem do campo.

Junto com a exclusão da Educação do campo, excluem-se também os sujeitos com deficiência, dos seus direitos. Portanto, faz-se necessário analisar dados dos Fundamentos Legais de Educação Especial, que garantem uma modalidade inédita no cenário educacional brasileiro, a modalidade de educação especial que permeia todos os níveis do ensino e se propõem a assegurar o processo de educação para as pessoas com deficiência, compreender esses fundamentos e sua aplicação se desvela de fundamental importância para nosso estudo.

### **3. 2 FUNDAMENTOS LEGAIS**

Sabemos que esses Fundamentos Legais da Educação Especiais, faz que se cumpra da melhor forma, a educação dos sujeitos com deficiência, para tanto temos que ter bem claro, assim saberemos trilhar o “caminho” nessa luta por uma educação mais justa, igualitária e com qualidade. Pois, a Educação é direito de todos, mas não podemos deixar que apenas o Estado coloque em prática, e sim tendo a sociedade em parceria e como ponto de referência para o incentivo e a promoção da mesma, visando o desenvolvimento, preparação para ser um cidadão e a qualificação ao trabalho.

Diante de sua abrangência, se faz imprescindível que seja citado artigos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96), Plano Nacional de Educação e partes do texto (BRASIL, 2001) – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entre outros. Sabendo que essa população ainda é alvo de preconceito, discriminação e exclusão, o que

não lhe permite atingir o conseqüente exercício pleno de cidadania.

O atendimento ao educando no ensino fundamental e regular não ocorre através de programas suplementares de material, pois os poucos educandos portadores de necessidades especiais que ai está matriculado não possuem materiais especializados nem mesmo ambiente adequado que possibilita o sucesso da inclusão. E o pior, os educadores não são efetivamente preparados, não conhecem e conseqüentemente não sabem trabalhar as necessidades de cada educando incluído. (GUIMARÃES, ROSS, 2003, p. 95).

Sabe-se que as leis garantem o direito à educação do educando com necessidades especiais, porem falta uma estrutura financeira para que a Lei se cumpra na prática. Ainda há uma grande burocracia quando se fala em verbas para atendimento educacional, devido a isso se deixa de lado a educação de qualidade e faz do jeito que propõe o sistema educacional, tudo fica acomodado. Sendo a família responsável pela educação do sujeito com necessidades especiais, tem que saber que a escola e educadores também estão na busca pela melhoria dos serviços ofertados, atendendo às exigências e desafios da sociedade sempre em evolução.

Esta pesquisa veio dar uma maior abertura para a inclusão para as pessoas com deficiências no mundo social e do trabalho visto que lhe garante a certificação dos seus conhecimentos pela escola, mesmo que seja limitado pelo relatório do desenvolvimento de suas competências, abre-lhes as portas para competir com o mundo e exercer a sua cidadania.

Não posso deixar de ressaltar o CAPÍTULO V da Educação Especial, da LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, (BRASIL, 1996, p. 66,67), nos artigos 58 e 59, diz que:

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

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

2°. O atendimento educacional será feito em classe, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições especiais dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

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

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

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

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

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

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

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

O destaque da educação especial na Lei 9394/96 – LDB, pode também sinalizar presença mais perceptível da área nas novas discussões, assumindo que sua contribuição específica visa mais do que à simples afirmação do "especialismo" educativo ou burocrático, sabendo que, nem sempre estarão disponíveis profissionais ou serviços especializados, distintos daqueles disponíveis nas escolas. Ao caráter afirmativo da expressão legal com relação às necessidades especiais e, mais necessariamente, à educação das pessoas com deficiência contrapõe-se, de modo contraditório, a afirmação do Estado mínimo e da redução de recursos para as políticas sociais. Os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, e com mais especificidade quando se fala dos sujeitos que residem no campo, e que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais.

Segundo Carvalho (\*1994, p. 6), "A Educação Especial é um direito constitucionalmente assegurado". A execução desse direito é que tem sido questionável e bastante desigual.

Analisando as possíveis causas de tal situação, Carvalho (1994, p. 6) destaca:

Os estereótipos são aplicados aos portadores especiais, particularmente quando deficientes. Socialmente percebidos como incapazes e improdutivos e biologicamente considerados “anormais”, ficam erroneamente na condição de clientes, como se fossem dependentes de proteção institucionalizada, porque são doentes. Sob essa falsa e perversa ética, têm sido privados do direito de acesso à escola pública, o que gera a necessidade de se criarem às escolas especiais, para oferecer-lhes o atendimento especializado.

Neste sentido, adotando-se como base o desenvolvimento da criança normal, torna-se possível a identificação de atrasos significativos, que no geral, são verificados no sujeito com Deficiência Mental, tais como: atraso ou lentidão acentuada na aprendizagem, todos esses sujeitos tem direito a uma educação especializada de acordo com suas necessidades.

Tendo conhecimento do Plano Nacional de Educação, acredito que é de grande importância ressaltar alguns tópicos que vem a contribuir na questão legal da Educação Especial, sabendo que a busca de fazer acontecer à educação de direito e de qualidade para nossos educandos com deficiência, na prática é muito difícil. Portanto, para que realmente aconteça é de suma importância estar bem claro as questões legais, para que abra “caminhos” nessa luta de direitos.

Plano Nacional de Educação - Fonte: (MEC/INEP/SEEC).

De acordo com o Diagnóstico – A Constituição Federal estabeleça o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208 III). A diretriz atual é a da plena interação dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto as demais pessoas nas escolas “regulares”.

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações

possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 52).

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- integração / inclusão do educando com necessidades especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de interação, além do atendimento específico;

- melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para esta clientela;

- expansão da oferta dos cursos de formação / especialização pelas universidades e escolas normais. (PNE, 1998, p. 54).

Nas Diretrizes – A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidas em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distritos Federais e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e

materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. (PNE, 1998, p. 54).

Acredito, que realmente pode acontecer essa educação que todos os sujeitos querem e com todo o amparo legal, tanto de espaço físico, materiais pedagógicos e profissionais especializados na educação especial, para tanto, cabe a nós que estamos inseridos nesta busca fazer a frente em nossas escolas, que já possui ensino de educação especial.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. (PNE, 1998, p. 55).

Sabe-se que na discussão da questão legal do Ensino de Educação Especial, não dá para deixar de citar as Diretrizes Nacionais para esse ensino, após a pesquisa realizada sobre este assunto estarei dando uma ênfase maior nos artigos: 1º, 2º, 3º, 10 e 13, sendo de suma importância;

Portanto, na Resolução CNE / CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2001, acessado em 21/09/2007).

De acordo com a mesma, no art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolar, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

No art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Em seu art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

No art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Ressalto ainda que esses artigos deixam bem claro os direitos do sujeito com deficiência, mas não podemos deixar que o Estado cumpra, e sim estarmos fazendo a frente nas cobranças desses direitos. Garantindo uma prática de qualidade.

Art. 13. Diz que: Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Sabe-se que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, busca a garantia de uma educação de qualidade para todos os educandos com necessidades especiais, pensando em uma educação do campo para todos igualitários, com qualidade e humanizadora e de suma importância citar alguns artigos que nela possui. Pois, muitas vezes são esse educandos do campo e com deficiência que são excluídos das escolas e da sociedade. Se nós educadores, pais, e agente da sociedade temos uma compreensão maior do assunto podemos fazer a diferença no ensino de educação especial dos sujeitos que residem no campo.

### **3. 2 DEFICIÊNCIAS: INCLUSÃO/EXCLUSÃO**

Sabe-se, que o tema inclusão é bastante discutido, sendo de suma importância entender como que pede acontecer este processo, para que não haja a exclusão dos nossos educando, se não dermos conta de atender todas as suas necessidades no desenvolvimento intelectual e social.

Portanto, o avanço na conquista de direitos dos grupos excluídos passa pela superação da desarticulação das políticas públicas na área social, como a educação, a saúde, família, habitação, desenvolvimento social, a fim de que possamos resgatar a unidade nas ações, nessa área, nenhuma ação individual consegue atingir metas globais sem o necessário respaldo de um trabalho em grupo.

Para cumprir esse papel com eficiência, objetivando um impacto social efetivo nos injustificáveis processos de exclusão social a que têm sido submetidos diversos grupos da sociedade.

É necessário admitir que as políticas públicas não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios que balizam sua ação. Mesmo sendo as políticas públicas definidas tendo como parâmetro o bem comum de

todos os seguimentos sociais, deve-se perceber a dinâmica conflituosa dos diferentes interesses e forças envolvidos no social. (BENETI, 2000, p. 213).

A inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público, o absoluto respeito às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento. (EDUCAR, CURITIBA, 2004, n.23, p. 196).

É partindo desse princípio que entendemos que, embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais, há uma parcela de educandos que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de comunicação diferenciada, requerem atenção individualizada e adaptações curriculares significativas, os quais necessitam que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais.

Assim, entendemos que estamos respeitando o direito constitucional da pessoa com necessidades educacionais especiais e de sua família, na escolha da forma de educação que melhor se ajuste às suas necessidades, circunstâncias e aspirações, promovendo, dessa forma, um processo de inclusão responsável e cidadã. (EDUCAR, CURITIBA, 2004, n.23, p.201).

Não podemos discordar que a sociedade possui inúmeros padrões, e muitas vezes ela demonstra que sua visão de homem também é padronizada e classifica as pessoas de acordo com essa visão. Elegemos um padrão de normalidade e nos esquecemos de que a sociedade se compõe de homens diversos, que ela se constitui na diversidade, assumindo de um outro modo às diferenças.

Portanto, a dificuldade de superar a visão padronizada de homem está calcada no fato de serem concebidas as diferenças numa perspectiva qualitativa. Em outros termos, a escola tem reproduzido uma visão determinista de sociedade, classificando seus educandos em mais inteligentes e menos inteligentes. Assim, uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões que previamente são estabelecidos. Percebe-se que a deficiência pode dar origem a situação de discriminação, é necessário propiciar o

desenvolvimento de ações e medidas que permitam melhorar, ou seja, de superar essa visão dos sujeitos com deficiência, em nossa sociedade.

Diante dessa realidade temas como administração e desenvolvimento escolar, formação de educadores, processos de aprendizagem, estratégias de ensino diferenciadas e diversidade de estilos de aprendizagem dos educandos, entre outros, têm sido constantemente foco de debate em grupos de estudo e norteiam a elaboração de projetos e programas.

Nesse sentido, o papel do professor inclusivo é o de reconhecer, cada dia e todos os dias, o direito, de cada educando e de todos os educandos produzirem conhecimentos, fazerem escolhas e exercer o controle sobre suas vidas, desde as pequenas, médias e grandes coisas.

Pensando assim, o professor deixa de ser o centro das decisões pedagógicas e passa a permitir que outros assumam junta a responsabilidade desse processo. As decisões, que poderão ser tomadas por professores, educandos e pais.

A diferença será a marca fundamental das relações sociais, sem significado, novas formas de rótulos ou de preconceitos. Ninguém será chamado de diferente, porque a diferença irá manifestar-se nas novas individualidades dos novos sujeitos ou atores sociais.

Essa individualidade das pessoas que apresentem necessidades especiais só será produzida quando estiverem conquistadas as condições para estabelecer com autonomia a independência suas relações sociais. A conquista da individualidade é a expressão maior da diferença que será a marca da sociedade. (ROSS, 2004, p. 87-88).

O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças, políticas administrativas, na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula.

Para isso, é necessário compreender o que é uma escola inclusiva, para então dar suporte no atendimento de educandos com deficiência, garantindo o desenvolvimento de todas as suas habilidades.

### **3.3 O QUE É UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Considera-se uma escola inclusiva tendo todos os sujeitos aprendem juntos, independente de suas dificuldades e diferenças, e as pessoas com necessidades educativas especiais têm acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las em uma pedagogia centrada nas capacidades e atenda as necessidades das mesmas.

A onde se baseia mais nas possibilidades do educando do que em suas limitações, exigindo mudanças na formação e atualização dos recursos humanos que atuam na área, principalmente do educados.

Todas as instituições escolares, cujo o projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos educandos, a exigir diferenciação nos atos pedagógicos que contemplam as necessidades educacionais de todos.

Nos ambientes ditos inclusivos é preciso predominar a aprendizagem mais cooperativa, mais desafiadoras e menos competitivas. Para tal, o educador precisa ser menos lecionador e mais gestor do conhecimento, estratégias de aprendizagem e de desafios.

O modelo de escola que vigora no nosso cenário educacional não favorece para que o professor possa trabalhar em um contexto de diversidade, não prioriza a interlocução e a cooperação. Não valoriza e nem reconhece também o saber da experiência, o saber da docência que é construído ao longo dos anos de exercício da profissão. Neste modelo, o educador não se sente autor de seu próprio saber, daí porque anseia pela informação vinda de fora e de alguém que supostamente conhece melhor que ele as respostas para as suas dúvidas e talvez possa ajudá-lo a resolver as suas dificuldades.

Por outro lado, o acesso irrestrito ao ensino regular requer uma mudança de paradigma na educação que nos remete também a uma nova concepção do ato de ensinar e de aprender. Essa mudança implica em um novo olhar, um novo compreender e fazer educação. Ela aponta para a construção de uma escola livre de preconceitos que valorize a interação entre as diferenças e a construção do conhecimento como parte constitutiva do próprio sujeito no espaço coletivo e cooperativo da educação. Para isto é necessário abandonar modelos e padrões excludentes e invalidar soluções paliativas que não dão reais condições da escola se transformar como um todo. e é somente a partir da transformação da escola em seu conjunto que vai permitir o desenvolvimento de práticas pedagógicas includentes compatíveis com os princípios da inclusão escolar.

As práticas pedagógicas includentes não podem acontecer a partir de medidas que atingem apenas uma das dimensões do processo educativo. Para construí-las se faz necessária uma nova organização escolar. Nesta perspectiva, as adaptações curriculares não atendem as exigências da inclusão porque elas não contemplam o redimensionamento da escola. As adaptações curriculares se restringem ao espaço da sala de aula sem, contudo contribuir para que haja uma real transformação das práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Elas se constituem em medidas que atingem uma parcela dos educandos, aqueles considerados diferentes, sem alterar as dinâmicas dos processos pedagógicos nem a qualidade das relações estabelecidas no conjunto da instituição escolar. Logo, não podem contribuir para promover à inclusão e conseqüentemente a melhoria da qualidade da educação. Essa melhoria esta diretamente relacionada a uma nova organização escolar que requer dentre outras mediadas, a reorganização do espaço escolar, a redução do número de educandos e a construção de novas dinâmicas educativas incluindo o constante processo de aprimoramento dos educadores bem como uma nova infra-estrutura escolar. Aspectos esses, de uma pedagogia que contemple a todos os educandos. A organização escolar para a inclusão das diferenças no ensino regular requer transformações profundas que perpassam o espaço da sala de aula.

A escola inclusiva reconhece e valoriza o saber as experiência. O educador resgata reformula e incorpora em suas ações aqueles saberes construído ao longo da sua história profissional. Com base na sua experiência, mas pautado nos princípios de uma educação que reconhece o seu valor e o valor de cada um dos alunos ele constrói dinâmicas educativas includentes e emancipatórias.

Os processos escolares inclusivos aceitam e valorizam a diferença porque é nela que crescemos nos afirmamos e nos constituímos como sujeitos. Na pedagogia da inclusão, a aprendizagem cooperativa emerge em detrimento à competição porque se privilegia o espaço coletivo da aprendizagem. Ela respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes. Reconhece os diferentes ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo. O que se entende, é que existe um espaço de diversidade e que a aprendizagem pode acontecer para cada um segundo suas possibilidades. O convívio com a diferença remete valores, atitudes e julgamentos. Significa entender que todos, inclusive os educadores são sujeitos em construção. A compreensão do educando enquanto sujeito histórico permite que a ação pedagógica se liberte de algumas da justificativa da incapacidade do educando, da fragilidade na formação do educador e da falta de legitimidade da escola, buscando a transformação dos sujeitos implicados nos processos escolares.

Na perspectiva de desenvolver processos escolares inclusivos cabe aos atores da educação encarar os problemas reais da escola dentro de um contexto de estudo, reflexão e discussão, compartilhando com o coletivo da escola, os desafios e os ganhos de construir um novo saber. A pedagogia inclusiva não pretende a correção do sujeito, mas a manifestação do seu potencial. Ela reconhece as diferenças e investe na possibilidade de trocas significativas promovendo um ensino que solicite o potencial e que contemple as necessidades de todos os educandos. Nesta pedagogia, o foco da ação pedagógica não é o sujeito individual, mas a situação de aprendizagem. A lente da ação pedagógica será focalizada não naquele que apresenta limitações ou deficiências, mas na qualidade das interações que estão sendo estabelecidas

no interior do espaço de aprendizagem. O desafio da escola hoje é a sua organização para a construção dessa nova pedagogia.

A missão das instituições especializadas deveria ser utópica, já que pressupõe acabar com elas próprias, não no sentido de “fechar as portas” até por sua grande responsabilidade social assumida durante anos, mas, rever seus processos e programas de atendimento, muitas vezes tendo que realmente ser extintos ou substituídos. No sentido de transformação social, a missão deve estar centrada na promoção das pessoas com deficiência e de acordo com a realidade de cada escola, com projetos diferenciados para tender sua comunidade escolar, e não na manutenção das instituições... Muitas vezes, a missão enuncia valores sociais como inclusão, integração, qualidade de vida, cidadania e bem-estar, porém, acabam na prática tomando-se jargões porque o olhar está muito mais voltado para dentro (preservação de estrutura) do que para fora (empoderamento e autonomização das famílias e pessoas com deficiência, com vistas à tão sonhada inclusão).

Para isso, cabe refletir se acreditamos ou não numa proposta de transformação societária de forma responsável e ética, e se entendemos as instituições especializadas como protagonistas destas mudanças, para que possamos melhor definir processos de gestão que garantam a sustentabilidade institucional, políticas públicas e, conseqüentemente, financeira para dar conta das necessidades de uma escola especial.

De acordo com nossa realidade, nossa escola e sua clientela, são sujeitos que residem no campo. Percebe-se, que são excluídos “duplamente”, por serem sujeitos com deficiência e por residirem no campo, sendo uma questão que nos preocupa ainda mais. Para dar conta de uma proposta que venha a sanar estas desigualdades temos que entender mais sobre os valores, culturas, os direitos entre outros, deste povo, promovendo uma educação de qualidade, inclusiva e não excluir o povo do campo de suas escolas e sociedade. No próximo capítulo, abordarei o tema - Novo Olhar Em Educação do Campo.



## **4 CAPÍTULO – II**

### **4.1 NOVO OLHAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Este capítulo relata sobre Educação do Campo, dando mais compreensão no processo de proposta educacional para nossas escolas de Educação Especial do campo.

Por uma Educação Básica do Campo foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor da uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específicos do campo.

Esse processo foi iniciado no final do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em julho de 1997, em Brasília, parceria com diversas entidades, Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).(FERNANDES, Unesp,1998, p.13).

“Por uma Educação do Campo” é uma referência importante para atender esta construção. Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fator extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.(FERNANDES, 2000, p.28).

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia.

O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo como territorial significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. (FERNANDES, 2000, p. 28).

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, e extrativistas, conforme posto pela resolução CNE de 2001, torna-se fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educacionais. Portanto, isso resulta o interesse em tentar identificar como a produção pedagógica dos movimentos sociais tem contribuído na discussão, ou seja, perceber como os referenciais construídos na educação não formal dialogam com as práticas pedagógicas das escolas do campo (SILVA, 2000, p. 61).

Essa identidade tem uma concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam. Os princípios da educação do campo são como as raízes de uma árvore, que tira a seiva da terra (conhecimento), que nutre a escola e faz com que ela tenha flor e frutos. Os princípios são os pontos de partida das ações educativas, da organização escolar e curricular, do papel da escola dentro do campo brasileiro; princípios e concepções que fundamentam a identidade de uma escola do campo:

Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;

Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural;

Princípio político de explicitar o papel da escola na construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. Sem isso, as iniciativas para

melhorar a educação do campo arriscam-se a permanecer na superfície nos meios e não atingir os fins;

Princípio da interdisciplinaridade em que a construção do conhecimento precisa ser vista de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local;

Princípio da preservação ambiental; e outros. (SILVA, 2003, p.61-62).

Em troca de experiências, constatamos que muitas das dificuldades, que enfrentamos para implementar uma educação de qualidade no campo, são frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional. Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão implementando, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um dos maiores problemas brasileiro;

No Brasil, a educação foi tomada como forma de ascensão social ou vista a partir das demandas da industrialização e do processo de urbanização. No campo, a falta de compromisso político dos dirigentes do país, bem como os resquícios de matizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio, no trabalho escravo, em técnicas arcaicas de produção, que compreendem que para trabalhar na terra não é necessário escolarização, tem contribuído, ao longo da história, para a ausência de políticas públicas para os povos do campo, gerando um grande contingente de pessoas não alfabetizadas ou subescolarizadas. (SCHWENDLER, 2004, p.35).

O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção, sendo privilegiado pelas suas condições climática, hídricas, mineral, pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo. (ARTICULAÇÃO PARANAENSE, 2000, p. 53).

Sabe-se, que a maior parte da população do campo sofre com a ausência de Políticas Públicas adequadas para suprir suas demandas. Além do impedimento do acesso à terra, há grande dificuldades para conquista de uma

política agrícola e de infra-estrutura básica para o campo. Essa ausência de Políticas Públicas dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo (pequenos agricultores, agricultores familiares, camponeses, assentados, sem-terra, posseiros, assalariado, indígena...). Na inexistência das políticas públicas, nasceram diversas experiências que estão construindo propostas de uma educação do campo. (ARTICULAÇÃO PARANAENSE, 200, p. 53 e 54).

Levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdade, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural, hoje, retrata bem essa visão.

Um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e política para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

A expressão educação básica carrega em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública: embora a legislação atual só garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental, já começa a ser incorporada em nossa cultura a idéia de que todos devem estudar, pelo menos até a conclusão do ensino médio, e de que a educação infantil (zero a seis anos) também faz parte da idéia de escola, e de escola pública, dever do Estado.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais o usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo de constituição da Educação do Campo e uma reflexão sobre o sentido atual do trabalhador camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.

Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos. Portanto, a chamada Por uma educação básica do campo indica o desafio da construção, do processo que se pretende desencadear com a conferência.

A situação predominante hoje no meio rural brasileiro não deve ser entendida como uma contingência ou uma circunstância inevitável do atual momento histórico mundial. Ela é uma opção política de nossos governantes e, passível de mudanças. O grande desafio é vincular a educação, desde as nossas tímidas experiências alternativas, com um grande e massivo projeto de críticas às escolhas já feitas e de construção de novas opções para o desenvolvimento de nosso país. Buscar delinear o que seria a proposta de uma escola do campo é participar desse processo de transformação.

Há duas grandes lutas que integram a opção brasileira no campo da educação – a ampliação significativa das oportunidades educacionais e o tempo de educação e de escolarização do povo brasileiro; - e a transformação profundamente a escola onde esse povo estuda: desde os conteúdos formativos que vincula até o sujeito de ser e de fazer educação. É preciso prosseguir inventando um novo jeito de organizar e gerir o processo educativo escolares.

A Educação do Campo tem hoje como grande tarefa primeira construir uma estrutura pública de Educação do Campo que não existe que é apenas um “arremedo” de um sistema também muito incipiente de educação urbana, sobretudo popular. Essa inconsistência, fragilidade e vulnerabilidade de nosso sistema educativo, se padecem de maneira muito mais dramática no Campo. O foco principal tem que se construirmos esse sistema, se for frágil, a escola será frágil, vocês serão frágeis, e qualquer política de Educação do Campo será frágil. (ARROYO, 2005, p.02)

Portanto, se queremos construir um outro sistema de educação que tenha mais autonomia, mais liberdade, e que dê conta do que todos nós queremos, da Educação dos Povos do Campo e das Cidades é fundamental nesta construção, é que temos que ter clareza de que um dos aspectos mais vulneráveis da educação brasileira é a educação básica popular. As elites sempre se preocupam muito mais com elas mesmas do que com o povo.

Esta concepção é desastrosa para os setores populares, porque são aqueles que não vão chegar lá nunca, e como não vão chegar lá nunca, lhes será negado o direito de entender a vida, entender sua própria história, entender o campo e a cidade, entender a exclusão e a opressão. Temos que manter uma visão crítica dessa concepção propedêutica, ela é excludente. A construção hierárquica do Sistema Escolar corresponde à manutenção da rígida estrutura social hierárquica de nossa sociedade excludente e seletiva. A educação do campo é a mais elementaríssima porque são vistos os povos do campo no nível mais da hierarquia social. (ARROYO, 2005, p.02)

Somente recuperando a educação como direito inerente a todo ser humano, independente do educando (a) um dia ser adulto, cidadão consciente, trabalhador esclarecido, estaremos firmando as bases sólidas para a educação do campo, a criança, o adolescente tem enquanto gente, e não enquanto futuros trabalhadores. É a educação vinculada à própria condição humana, no que de totalidade de produção da vida, de produção da cultura e do conhecimento, de produção de identidades, de gente.

As propostas do campo para uma educação plena são importantes focos de resistência à cultura dominante e de apresentação de uma cultura que incorpora outras práticas educativas. Ao centrarem a suas considerações neste tema, os educadores do campo, os dirigentes das entidades e dos movimentos populares do campo, os pais e os educandos adotam reflexão sobre a educação básica integrada a um projeto de desenvolvimento de sociedade. Sua preocupação é de organização do espaço do campo, de resgate da cultura do povo do campo nos seus significados mais profundos. (ARROYO, 2005, p.5)

Nesse sentido a educação tem que ter a marca do povo do campo, de quem constrói e luta por esta educação, pois é essa história, essa cultura e seus valores que faz a diferença, e que deixam os traços da opressão, de

exclusão, mas fica no rosto de cada sujeito a marca vitória, da conquista, um caminho aberto, com liberdade e que cada um saiba por onde construir, intervir, e seguir.

Sabe-se que as lutas por estas conquistas, por esses direitos vão configurando os sujeitos desses direitos. O povo tem que ter clareza dos seus direitos e tem que formar um coletivo nessa luta, pois não basta apenas dizer que têm direitos, e deixar que o Estado garanta, tem que estar consciente que é na luta que vai garantir seus direitos e se transformarem em novos sujeitos de direitos à educação.

Sabemos que ser educador, educadora, do campo é ser construtor dos povos do campo como sujeitos de direitos, é afirmá-los como tal. A educação faz parte do processo de constituir-nos como sujeitos. Na medida em que as crianças, adolescentes, jovens ou adultos freqüentam as escolas vão aprendendo o conhecimento e vão se aprendendo como sujeitos de direitos. Ao longo da história a escolarização ajudou a libertar as crianças e adolescentes de trabalhos forçados e assim reconhecê-las como sujeitos de direitos.

Quando lutamos pelo direito dos povos do campo ao conhecimento e de ciência que ainda está presente nos currículos escolares, nas disciplinas e nas avaliações. Essa estreita e instrumental concepção do conhecimento além de não garantir, mas nega e também restringe o direito do povo ao conhecimento, à cultura e ao saber científico acumulado pela humanidade.

Se nós educadores não temos clareza dessas lutas tão tensas pela ciência, pelo conhecimento, pelos valores, pela cultura, pelas interpretações de mundo, pelas formas de pensar a realidade, nos perdemos. Costuma se dizer "o conhecimento nos fará livres", mas que conhecimento nos faz livres? O domínio do conhecimento tem sido usado mais para a dominação do que para a libertação. Hoje os povos que mais dominam o conhecimento e as ciência são os que mais oprimem.

Esse conhecimento acumulado pelos movimentos sociais e pela classe operária não é reconhecido como conhecimento. Não obstante é o conhecimento que fez livre a classe operária e aos movimentos sociais.

Quando legitimamos e lutamos pelo direito dos povos do campo ao

conhecimento, à cultura acumuladas estaremos nos defrontando com velhas lutas. Lutas não apenas pela apropriação e socialização do conhecimento, mas pela sua produção e legitimação.

Essa preocupação com o conhecimento, com o direito ao conhecimento, exige medidas muito sérias na revisão de nossas escolas. Repensemos a escola para que garanta aos povos do campo seu direito ao conhecimento, mas também e com prioridade à cultura.

Sabe-se que a cultura e conhecimento são inseparáveis. Os seres humanos conhecem através da cultura. Os conhecimentos básicos sobre a vida, sobre o campo, sobre a natureza, sobre o ser humano vêm de nossa cultura. A escola alarga, organiza esses conhecimentos, os confronta com o saber e a cultura acumulados. A escola nos abre novos horizontes de interpretação, mas não destrói a cultura e seus horizontes de interpretação da vida, do mundo, da realidade. Eles nos acompanham por toda a vida.

Portanto, a discussão sobre Educação do Campo nos traz grandes reflexões, não podemos deixar de falar da questão legal que fundamenta e garante uma educação igualitária e de qualidade aos povos do campo.

#### **Questão legal:**

No início de 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, iniciou discussão sobre a pertinência da elaboração de diretrizes operacionais para educação do campo;

A demanda advinda dos diferentes movimentos sociais e educacionais existentes no campo, por uma política específica, há muito estava presente na pauta político-educacional de nosso país. Se junta a isso, a preocupação de conselheiros (as) sobre a importância de resgatar o cumprimento do artigo 28 da LDB, que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, questão que não estava contemplada em sua especificidade, nas diretrizes. (SILVA, 2003, p.59).

Segundo a orientação estabelecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do Direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade,

tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da educação inclusiva.

Nessa mesma linha, o art. 28 da LDB, diz que:

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

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

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

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

Diz Arroyo: que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram fora do lugar, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Art. 2º - Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo.

Para o Art. 3º, O Poder Público, considerando a magnitude da importância plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Sendo que no Art. 4º, O Projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constitui-se à num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

De acordo com os Artigos 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> citados, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pois acredito que é de suma importância, e todos os sujeitos que estão na luta por seus direitos, tem que ter bem claro quais são e a onde está garantindo, para que possa abrir “caminhos” a seguir e intervir na construção desses sujeitos de direitos.

Um desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecido ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de uma proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada.

O campo não tende necessariamente a desaparecer, e exige espaço para ser sujeito. Pensando assim, faz-se necessário um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo o que é fundamental para a modernização da agricultura brasileira, segundo novos parâmetros.

Pois sabemos que, um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garanta seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria de qualidade de vida dos sujeitos que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimentos diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual.

No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminação ou pretender insistir numa postura que separa rural e urbano. Ao contrário, precisa-se de políticas para romper com o processo de discriminação para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual.

Portanto, entendemos por escola do campo aquela que trabalha ao interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadoras e trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento

social e econômico igualitário desta população.

Precisamos incorporar as lições da educação popular na vida da escola, no jeito de ensinar e de aprender. Pensar em como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vêm sendo produzidas também fora dela.

Outra transformação é a dos currículos escolares, que justamente precisam incorporar o movimento da realidade e processá-lo como conteúdo formativo. Pois, é o currículo que organiza o processo educativo na escola. É diferente, organizar uma escola entendendo-a como mero local de transmissão de conhecimento teórico, ou como um verdadeiro centro de formação humana. É preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia-a-dia de nossas escolas. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos. (FERNANDES, 1998,p. 56).

A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, pois o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos.

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo. São os processos culturais que garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, como uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente. (CALDART, 2002, p.29).

Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva voltada na formação das gerações. A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores

humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.(CALDART, 2002, p.29).

Esta compreensão pode fazer muita diferença no jeito de fazer a educação e por isso deve ser uma preocupação específica na formação dos educadores e das educadoras do campo.

A Educação do Campo têm construído um conceito mais alargado de educador. Para nós, é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva, todos são de alguma forma educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal educar pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações.(CALDART, 2002, p.29).

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em que há uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimento sobre a arte de educar que precisam ser recuperados e trabalhados desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo.

Nós educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e nos perguntarmos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, professoras e professores, que liderança, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo.

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever. Se quisermos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos preocupar-nos em

transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações.

Segundo o mestre da educação popular, Paulo Freire, nos disse em suas reflexões sobre a Pedagogia do Oprimido: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo... Se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele. (apud CALDART, 1998 p.107)

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia-a-dia estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. (CALDART, 1997, p.120).

Construir um ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o da memória dos afetos... Numa escola este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, método de ensino e opções de conteúdos de estudo, processo de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores. (CALDART, 2000, p.122).

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se

organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.(CALDART, 2002, p. 150).

A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade.

A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadores/educadoras e educados/educandas na transformação da sociedade.

...um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou aquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer (Paulo Freire: Pedagogia da Indignação, p.55).

A educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, mas sem se desligar da Universidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente de classe trabalhadoras do campo, e de suas lutas.

O capítulo – III esta relatando sobre Educação Especial e Educação do Campo, o que tem em comum e que podem estar junto nesta luta de igualdade, de direitos em prol dos sujeitos com deficiência e do campo.

## 5 CAPÍTULO – III

### 5.1 Educação Especial e Educação do Campo

Sabe-se que Educação Especial e Educação do Campo têm muito em comum na luta por uma educação inclusiva de qualidade, que realmente atenda todas as suas necessidades, cabe neste capítulo ressaltar e dar ênfase nas que podem fazer a diferença no processo educacional dos educandos de educação especial e do campo.

Quanto mais moderna é uma sociedade, mais rapidamente muda e age profundamente sobre si mesma e mais elimina as barreiras e as distâncias sociais herdadas do passado. Quanto mais apela à razão, menos suporta o Peso da tradição (TOURAINÉ, 1998, P. 13).

Conhecer as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos apresentam necessidades especiais só toma sentido quando educadores e seus familiares oportunizam seu desenvolvimento, concebendo-as como pessoas humanas, com potenciais a serem descobertos e aprimorados, possibilitando assim condições dignas de acesso tanto à vida em sociedade.

Neste pensamento, a contribuição da Educação, tem como uma de suas finalidades possibilitar ao homem a conquista de sua autonomia social e a prática de seus direitos sociais. Nas palavras de Freire, (FREIRE, 2001, p.36): “A prática educacional não é o único caminho a transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social”.

Na perspectiva de uma sociedade voltada para a diversidade humana, um dos grandes desafios está em compreender a dinâmica de desenvolvimento de cada sujeito, implicando em conhecer e respeitar as peculiaridades do seu funcionamento na aprendizagem, em compreender como este sujeito singular elabora seus afetos e seus vínculos com o contexto escolar e como atende-os dando conta de todas as necessidades. Pensando

assim, é comum tanto os pensadores de educação especial ou de educação do campo estar preocupados com esses desafios, ai vem a necessidades de estar lado a lado, as mesmas falas, os mesmos objetivos, juntos na luta / em busca de uma educação para pessoas que vivem e que são do campo, que encontramos em nossas escolas, como poderemos separar essa educação se o povo é esse povo do campo excluído de seus direitos.

O processo educativo deve contemplar a equiparação de oportunidades seja no âmbito cultural, social ou profissional, oportunizando ao sujeito com necessidades especiais condições de inclusão com qualidade na sociedade, garantindo o exercício efetivo dos direitos humanos, produzindo a sua vida, tão normalmente quanto possível, a despeito de sua limitação.

Concordo com o pensamento de Maciel ao refletir sobre a responsabilidade de cada um em transformar a sociedade, tornando-a mais humanitária à medida que oportuniza incluir com qualidade todos os seres humanos que nela habitam.

A prática da desmarginalização de pessoa com deficiência deve ser parte integrante de planos nacionais de educação, que objetivem atingir educação para todos. A inclusão social traz no seu bojo a equiparação de oportunidades, a mútua interação de pessoas com e sem deficiência e o pleno acesso aos recursos da sociedade inclusiva tem o compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas com deficiência. A inclusão social é, na verdade, uma medida de ordem econômica, uma vez que a pessoa com deficiência e outras minorias tomam-se cidadãos produtivos, participantes, conscientes de seus direitos e deveres, diminuindo, assim, os custos sociais. Dessa forma, lutar a favor da inclusão social deve ser responsabilidade de cada um e de todos coletivamente (MACIEL, 2000, P. 14).

A Educação do Campo se coloca como um novo desafio no processo de construção de políticas públicas. É nova não por ser uma demanda que surge agora, ela é histórica, mas sim pelo sentido, pela forma e pela identidade que assume.

Portanto, são construídas a partir das demandas, da luta e das experiências dos sujeitos que vivem no campo e especificamente questiona a ausência de políticas educacionais para os povos do campo e para as pessoas com deficiência, o modelo de uma educação empobrecida, inferiorizada,

destituída dos saberes do trabalho, da cultura, e do contexto do campo. Assume a identidade dos povos do campo, as suas lutas, e se vincula do campo e do modelo de desenvolvimento, pelo trabalho, por políticas públicas.

E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

Sabe-se, que a Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais.

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; significa no campo da política pública, pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde, e política de educação, e assim por diante. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por **políticas públicas** que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensando desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART. 2002).

Portanto, se somos herdeiros e continua dores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal; direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar o olhar para o jeito de educar quem é

sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como **sujeitos de direitos**. Assim, a experiência dos movimentos sociais na formação da consciência do direito precisa ser recuperada e valorizada pela Educação do Campo e Educação Especial.

Temos que ter um olhar diferenciado para a educação dos sujeitos que residem no campo e necessita de uma educação especial para atender suas necessidades especiais, pois ser do campo é excluído de muitos direitos e sendo sujeitos com deficiência é excluído duplamente pelos seus direitos à educação, saúde, integração na sociedade, e outros.

A Educação do Campo nasceu junto ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto pedagógico. O trabalho forma e produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses. (CALDART, 2004, p. 28).

Portanto, se a Educação do Campo faz parte do trabalho, da cultura, dos valores do campo tem que haver projetos pedagógicos que dêem conta dessa educação aos sujeitos do campo e sujeitos com deficiência que necessita que as questões legais sejam cumpridas, necessitam de pessoas que lutam por esses direitos, que não deixem para o Estado dar conta e implementar a educação que queremos. Acredito sim, o Estado, escolas, educadores, comunidade escolar e movimentos sociais tem que estar engajados nessa luta para programar / planejar / implementar a educação para os sujeitos de Educação Especial e do campo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando esses elementos fundamentais para programar a escola do Campo. Portanto, tendo novos olhares para a realidade camponesa, sabendo que os sujeitos com deficiência fazem parte desse meio social. Percebemos a necessidade de novas práticas e projetos educativos que respeitem as diferenças culturais e locais, dos grupos sociais existentes no campo, sem esquecer que todos integram a classe trabalhadora do campo.

Rejeitam-se modelos impostos que desrespeite a autonomia e diversidade local. Daí a necessidade de lutarmos / reivindicarmos que tenha propostas educativas construídas a partir da realidade dos camponeses e camponesas que atendam as necessidades especiais dos sujeitos com deficiência, e que essas propostas sejam construídas por pessoas que vivem essa realidade no seu dia-a-dia, que tenha formação e que possa discutir, criticar, sugerir durante esse processo.

Sabe-se, que a proposta de educação do campo e para sujeitos com deficiência precisa ser vista como uma proposta orgânica da política de governo para o sistema de ensino, mas também impõe a necessidade do poder público reconhecer, valorizar e apoiar os movimentos sociais que trabalham com educação do campo e com educação especial, mantendo o caráter público, de suas diferentes experiências.

Partindo desse pressuposto que a política de inclusão escolar, os espaços educacionais devem alterar para que todas as crianças, jovens, e adultos possam aprender juntos, independente das necessidades. Sabe-se que o princípio da educação inclusiva é que a educação é um direito de todos.

Para tanto, o que define a inclusão não é a condição da pessoa, mas o direito à educação em seu sentido pleno, enquanto valor e princípio. Com o direito de acesso à escolarização e o atendimento educacional especializado adequado aos educandos que dele necessitam.

Assim, faz-se necessário que as escolas especiais e do campo realizem uma revisão conceitual, envolvendo aspectos técnico-pedagógicos,

administrativos e financeiros, considerando o direito de todos à educação, à não discriminação e à inclusão educacional e social.

Portanto, considerando a concepção da educação inclusiva com educandos que residem no campo, tanto a escola de ensino regular quanto a escola especial podem caminhar juntas na busca da inclusão dos educandos com deficiência, entendendo-os como sujeitos capazes de realizar aprendizagens. Pois, um educando com deficiência não é simplesmente um educando menos desenvolvido que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente.

Se pensarmos, no sentido de oferecer uma escola inclusiva, aberta a todos, e de tal qualidade que possibilite a construção individual de todos os seus educandos, temos que entender que o conhecimento se dá no ser humano independentemente de sua diversidade. Acredita-se que essa transformação ocorre através de sua dinâmica social, por intermédio das suas relações inter e intrapessoais que se estabelecem modo ficando as ações da própria pessoa e com as demais pessoas, é a valorização de o constante entrelaçar da história social com a história individual que faz a diferença na vida de cada sujeito de educação especial que residem no campo.

Sabendo que essa realidade faz parte da prática educacional tenho “claro” que o grande desafio para nos educadores é a construção de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos e do campo, independentemente das diferenças que apresentem, dando-lhe as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Estando a frente dos trabalhos pedagógico de uma escola especial, iniciei o trabalho com os educadores e demais funcionários, em grupos de estudos, para discutirmos mais sobre proposta de educação do campo e posteriormente podendo fazer essas reflexões com educandos e comunidade escolar. Sei que este é apenas o início de grandes discussões sobre esse tema e nova propostas educacional, em favor dos educados especiais que residem no campo.

Por fim, ressalto a necessidade de aprofundar mais os estudos sobre Educação Especial e Educação do Campo e, em especial da Inclusão desses

educados nas escolas do ensino regular e social, superando a discriminação e preconceito com os mesmos e a falta de acesso a uma educação plena.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA

AMARAL, Ilma Rodrigues, DELGADO, Inês Amaral. **Currículo na Escola Inclusiva: Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação Núcleo das Especificidades Pedagógicas**. Educação Especial. Curitiba: IBPEX, 2004.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma Educação do Campo. Porto Barreiro, PR, 2000. (Caderno 3).

BARROSO, J. **Contra a exclusão escolar**. In: Fórum Nacional de Projectos – PEPT, 2000. Lisboa, 10-9-1996. [Anais] Lisboa: Centro Cultural de Belém, 1996.

BRESSAN, C.R. (Org.) **Educação Infantil**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação / COGEN, 1998.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação no campo: traços de uma identidade em construção**. In.: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002, p. 23 – 34. (Caderno 4).

PAN, Mirian. **Abordagens, características, métodos, técnicas e recursos para o trabalho na área de deficiência mental**. Curitiba; IBPEX, 2004.

ESSAN, C.R. (Org.) **Educação Infantil**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação / CONSELHO Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. "Proposta de regulamentação da Lei 9.394/96" e "Trabalho preliminar de interpretação da LDB". Brasília, 1997, mimeo.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **O Plano Decenal de Educação para todos e a educação especial: questões levantadas pela Secretária de Educação Especial**. InteAção. Brasília, SEESP, v. 5, n. 14, p. 5-11, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. **Universidade e poder. Análise Crítica/fundamentos históricos: 1930-45.** Rio de Janeiro, Achim, 1980.

MARQUES, Carlos Alberto. **A estrutura paralela do ensino especial.** Tribuna da Tarde. Juiz de Fora, 10 jul. 1992, p. 4.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: a formação do professor tal como a percebemos e realizamos.** FE/UNICAMP/SP, 1997 (Texto mimeo).

MITTLER, Peter. **Inclusão escolar é transformação na sociedade.** In: Revista *Presença Pedagógica*. Editora Dimensão, v. 5, n 30, nov./dez, 1999.

STAINBACK, Susan & STAINBACK Wiliam. **Inclusão – um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

BATISTA, Cristina A. M. **Políticas sociais, organizações da sociedade civil e o processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil.** In: Teodósio, Armindo S. S., Batista, Cristina A. M., Givisièz, Lucas J. V. B. *Gestão Inclusiva: primeiro segundo e terceiro setores.* Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2003.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho / Procuradoria Geral do Trabalho. **Atividades do Ministério Público do Trabalho para a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho.** Brasília: MPT/PGT, 2000.

ARAÚJO, Edgilson Tavares. **O desafio da sustentabilidade nas Apaes: reflexão Sobre Capacitação de Recursos e Elaboração de Projetos Sociais.** Papel apresentado no IV Congresso Estadual das Apaes do Espírito Santo. Vitória, 30, 31 de out/1º de nov.2002.

BRASIL. Resolução CNE / CEB N° 2, Secretaria da Educação Especial – Ministério da Educação. 11/09/2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/ceb/ceb0201.doc>. Acessado em (21/09/2007).

MANÇANO, Bernardo Fernandes. **Uma escola do campo.** Texto elaborado a pedido da conferencia. Unesp, 1998.

BENJAMIN, César et al. **A opção brasileira.** Rio de Janeiro, Editora Contraponto, 1998.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** Editora Companhia das Letras, 1995.

FIORI, José. **Em busca do dissenso perdido.** Insight Editorial, 1995.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96.

Consulta Popular: projeto popular para o Brasil. Cartilha para debates em grupo. 1998.

Plano Nacional de Educação. Proposta da Sociedade Brasileira. II CONED, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa.** Editora Paz e Terra, 1997.

CALDART, Roseli Saete. **A escola do trabalho.** São Paulo. Ed. Expressão LTDA.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília.

SILVA, Maria do Socorro. (2000). **A Educação Escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber. Educação de Jovens e Adultos.** Recife: Bagaço.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil.** Petrópolis. Editora vozes, 2000.