REVISTA MULTIDISCIPLINAR
ISSN 1809-1628
HUMANIDADES E TECNOLOGIAS (FINOM)
FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS

Escolas do Campo e Educação Inclusiva. Interfaces possíveis na construção de uma escola para todos(as)

Rural Schools and Inclusive Education. Possible interfaces in building a school for all

Denise de Oliveira Alves[1]
Welson Barbosa Santos[2]
Alessandro Teixeira de Oliveira[3]

Resumo: O artigo socializa pesquisa de conclusão de curso (TCC) que se propõe a analisar a implementação da educação inclusiva nas Escolas do Campo, da rede municipal de Goiás/GO. Centra-se no campo das pesquisas qualitativas e tem como instrumento de coleta de informações a entrevista semiestruturada, direcionada a duas gestoras da secretaria municipal de educação de Goiás/GO. Como resultado principal que emergiu da pesquisa tem-se que, muito embora os dispositivos legais e políticos orientem para a educação inclusiva, as práticas educacionais inclusivas nas Escolas do Campo investigadas são ainda insipientes e precisam avançar, para que os princípios legais e filosóficos da inclusão possam materializar-se na prática pedagógica dessas escolas.

Palavras-Chave: Escolas do Campo; educação inclusiva, pessoas com deficiência.

Abstract: The article socializes course completion research (TCC) that aims to analyze the implementation of inclusive education in the Schools of the Field, of the municipal network of Goiás / GO. It focuses on the field of qualitative research and has the semi-structured interview as an instrument for collecting information, aimed at two managers from the municipal education department of Goiás / GO. The main result that emerged from the research is that, although the legal and political provisions guide towards inclusive education, the inclusive educational practices in the investigated Schools of the Countryside are still incipient and need to advance, so that the legal and philosophical principles of inclusion materialize in the pedagogical practice of these schools.

[1] Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Licenciada em Educação Especial, especialista em Educação Especial e Mestre em Educação pela UFSM. Professora adjunta da UFG regional Goiás, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: denisealves@ufg.br
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Graduado em Ciências Exatas e Naturais pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Professor Adjunto da UFG regional Goiás, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.
[3] Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG regional Goiás.

Recebido em 07/08/2020
Aprovado em 10/11/2020

Keywords: Rural Schools; inclusive education, people with disabilities.

1- APROXIMAÇÕES INICIAIS

As reflexões e considerações aqui socializadas resultam de uma pesquisa de campo direcionada a gestores da secretaria municipal de educação da cidade de Goiás/GO, acerca da implementação da educação inclusiva nas Escolas do Campo. Toma-se, como referência analítica para a compreensão da realidade encontrada, a teoria sociológica do Capital, do pesquisador francês Pierre Bourdieu, pensador crítico dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, além de documentos legais e políticos, que norteiam a organização das Escolas do Campo e a política de educação inclusiva de pessoas com deficiência.

Bourdieu (1970, 1998, 2011) por meio de estudos da realidade francesa contemporânea, analisa o sistema de ensino e os mecanismos de que a escola lança mão para selecionar e classificar os alunos de acordo com a acumulação de capitais – seu pensamento nos traz elementos analíticos para pensarmos a implementação de práticas educacionais inclusivas que colocam, necessariamente, o desafio de lidarmos com uma história de vulnerabilidade e exclusão social, com implicações diretas no contexto escolar. Ademais, quando a materialização de uma política de educação inclusiva se dá, tendo como lócus justamente as Escolas do Campo, onde lidamos com outro segmento vulnerável, que são os povos do campo, temos aí a dupla face de um processo de exclusão que assume dimensões importantes e não pode ser ignorado.

São muitos os pontos de encontro entre os dois eixos que nos propomos discutir aqui: Educação do Campo e Educação Inclusiva. Estamos tratando de pessoas e grupos vulneráveis, que tiveram que lutar (e ainda têm) para que seus direitos de cidadania fossem (sejam) reconhecidos. A luta do movimento dos povos do campo se estabelece a partir da discriminação do campo como um lugar arcaico, de atraso, no qual não há desenvolvimento e tecnologia. Em Caldart et al. (2012) encontramos que "A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos" (p. 237). Para esses mesmos autores existe uma "pedagogia da hegemonia" que tem como principal propósito a "conformação moral e intelectual" do conjunto da população a um modo de

vida que responda positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social, em cada período histórico, nos marcos do capitalismo.

A luta do movimento das pessoas com deficiência tem sido combater a discriminação do olhar de incapacidade, descrença no real potencial dessas pessoas e consequente falta de investimento por parte dos governantes e da sociedade em geral. Ambas as áreas sofrem pela produção social do preconceito. Não se trata de negar que a diferença cultural ou orgânica existe, mas de reconhecer que é a sociedade que caracteriza essa diferença como "negativa". Importa-nos indagar sobre as Escolas do Campo, suas potencialidades e fragilidades frente a implementação da inclusão escolar, haja visto que, para Bourdieu, a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar – ideologicamente propalados pelo regime republicano – não garantem, necessariamente, igualdade de oportunidades sociais a todas as pessoas[4].

Contudo, convém lembrar, essa não é uma situação enfrentada somente pelos povos do campo e pessoas com deficiência, mas por muitas outras pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade social, como são a grande maioria dos povos indígenas, quilombolas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT), ciganos, negros, idosos, entre outros tantos. E, para estes, conforme Bourdieu e Passeron (2008), o sistema escolar, em vez de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica, permite a reprodução da cultura dominante, o que reforça, como poder simbólico, a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade.

Para essa realidade o pensamento de Bourdieu(2011) nos ajuda a compreender como as desigualdades sociais, muitas vezes, são naturalizadas culturalmente, se tornam "desigualdades naturais" e colocam o sujeito em situação de vulnerabilidade, no caso dos estudantes com deficiência por exemplo, a "culpa" do fracasso escolar não são as barreiras do meio e sim sua própria deficiência. Em um dos conceitos estruturantes de seu pensamento, o conceito de "Campo", entendemos como o conjunto de instituições sociais, indivíduos e discursos se articulam mutuamente produzindo poder simbólico e legitimando representações.

Os dispositivos legais e políticos colocam para às escolas brasileiras o desafio de rever suas práticas e organizar o processo de escolarização dentro de princípios educacionais inclusivos, com o desenvolvimento de práticas colaborativas, a parceria

[4] A obra de Michel Éliard. *Bourdieu ou l'Héritage républicain récusé* é uma excelente referência a todos que desejam um adensamento analítico com relação ao pensamento de Pierre Bourdieu, mais especificamente a "recusa do legado republicano", que é estruturante de toda sua obra. Para o autor Bourdieu não compreendeu a natureza da escola e ele confronta essa tese.

CC BY

escola/família/comunidade, a interface entre os professores do atendimento educacional especializado e da sala de aula comum, entre outros. Entretanto, a perspectiva das gestoras entrevistados revela incertezas e limites quanto a materialização destes marcos normativos nas Escolas do Campo. Isso pode ser ilustrado, pela ausência de Escolas do Campo com salas de recursos multifuncionais, destinadas ao atendimento educacional especializado (AEE) dos estudantes com deficiência, pela falta de transporte adaptado, pela escassez de recursos financeiros para a implementação das ações necessárias para a educação inclusiva, pela falta de acessibilidade nas escolas - já que, quando existe, se restringe apenas a banheiros adaptados e rampas – pela dificuldade enfrentada pelos professores da Educação do Campo em fazer uma formação continuada para inclusão, entre outras.

Ressalta-se que o olhar na gestão, como recorte empírico para o estudo se deu a partir do entendimento do importante papel dos gestores enquanto principais responsáveis pela implementação das políticas educacionais. A eles cabe coordenar toda a equipe, interagir com a comunidade escolar, oportunizar formação continuada aos professores e demais integrantes da equipe, buscar parcerias e gerir recursos para a implementação da acessibilidade necessária – tanto acessibilidade física, quanto nas comunicações, nos processos pedagógicos, no transporte escolar, entre outros. Além disso, observa-se que existe uma implicação direta entre a concepção dos gestores e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, ou seja, uma gestão democrática empodera sua equipe, motiva e favorece o protagonismo dos professores e demais profissionais. Ao contrário disso, uma gestão centralizadora não favorece o processo participativo e a autonomia dos professores, competências fundamentais para a estruturação da escola inclusiva.

Por fim, nossa escolha fundamentou-se também na constatação – enquanto professores e estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo - que as atividades curriculares do curso, pela sua especificidade, colocam os estudantes muito mais em contato com os professores e as práticas desenvolvidas nas salas de aula do que com os gestores e os processos de gestão. Então, consideramos que o olhar na gestão seria importante para qualificar as reflexões e construção profissional destes estudantes[5].

2. DESENVOLVIMENTO

[5] O estudo integra as discussões do Grupo de Estudos Educação do Cerrado (GPECC), aprovado pelo Comitê de Ética CAAE: 54885216.2.0000.5083 e compõe uma de suas linhas de pesquisa: “Educação do Campo e Inclusão Social”.

CC BY

Inicialmente cabe registrar que as escolas do campo estão contempladas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O texto faz referência e mostra a necessidade de dialogar com as interfaces da Educação do Campo e sua diversidade cultural, buscando assegurar recursos e serviços para o atendimento educacional especializado, bem como propondo que os projetos políticos pedagógicos das unidades de ensino sejam estruturados a partir de uma concepção de reconhecimento das diferenças socioculturais.

Também a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008, p. 1) referente às políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, afirma, em seu parágrafo 5º que: "Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular".

Como podemos observar, a legislação garante que as pessoas com deficiência residentes em área rural tenham acesso à escola e aos serviços de apoio à inclusão escolar, respeitando suas diferenças socioculturais.

O direito de todos à educação, propagado pela nossa Constituição Federal (CF 1988), é, também, assegurado pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com deficiência publicada pela ONU em 2006 e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, que determina o reconhecimento do direito de todas as pessoas com deficiência de estudarem em sistemas educacionais inclusivos. Esse entendimento implica em uma profunda revisão das práticas pedagógicas e dos processos de gestão que, ao dizer de Alves e Griboski (2013), "(...) provoca um deslocamento conceitual onde a diferença passa a ser tomada como norma e não mais a igualdade, impulsionando a instauração de novos saberes, competências, modos de intervenção pedagógica e, fundamentalmente, uma nova concepção de formação". (p.69).

É, pois, a partir do pensamento de Pierre Bourdieu que buscamos entender as implicações dessa política educacional inclusiva nas Escolas do Campo da rede municipal de Goiás. Enquanto sociólogo, pesquisador e pensador francês, Bourdieu, em seus estudos, evidencia a distância entre a educação aplicada pela instituição escolar e os padrões estabelecidos pelas políticas públicas educacionais.

2.1. **Metodologia e discussão**

Com população estimada para o ano de 2020 de 22.381 (vinte e dois mil, trezentos e oitenta e um) habitantes (IBGE, 2020), Goiás/GO – cidade palco do estudo aqui socializado - é um município brasileiro com o segundo maior número de assentamentos rurais, totalizando 24 (vinte e quatro), segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. E, com relação a realidade educacional da rede municipal conta – conforme as gestoras entrevistadas - com 10 (dez) Escolas do Campo, considerando-se nesse número as áreas rurais, os remanescentes de quilombo, os assentamentos e terras indígenas.

Buscamos analisar a implementação da educação inclusiva nestas escolas, a partir da perspectiva dos gestores da rede municipal de educação. O intuito foi conhecer a visão (concepção) dos gestores, haja vista que dela depende - em grande medida - as ações necessárias para que os postulados legais e políticos da educação inclusiva tenham efetividade na prática pedagógica.

O estudo centrou-se no campo das pesquisas qualitativas por voltar-se a subjetividade dos sujeitos e não se ater a repetitividade e a quantificação das informações. As professores colaboradoras (sujeitos da pesquisa) foram duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Goiás/GO, que respondem pelas áreas de Educação do Campo e Educação Especial e na pesquisa receberam os pseudônimos “Pequi” e “Mangaba”[6], como forma de referendar o local de vida/realidade das professoras entrevistadas.

Quanto a técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, a partir de roteiro pré-estabelecido. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho das entrevistadas – Secretaria Municipal de Educação - e tiveram a duração aproximada de 2 horas[7].

2.2. **Análise das informações obtidas**

Esse tópico representa um esforço de leitura crítica sobre algumas das informações coletadas na pesquisa de campo realizada. Dado os limites de padronização gráfica orientadas

[6] Presente no estado de Goiás, o cerrado brasileiro é o segundo bioma mais produtivo do país e pequi e mangaba são frutos do Cerrado, que possuem um formato arredondado, de cor verde e amarelada e uma polpa branca e suculenta, que pode ser utilizada em diversas aplicações culinárias como geleias, sucos, doces, sorvetes, pudins, licores, batidas ou cachaça, além de poder ser consumida ao natural.

[7] O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual nos serve de substrato empírico nesse artigo, teve sua defesa pública no dia 18 de dezembro de 2019, e pode ser acessado, na íntegra, no repositório da Universidade Federal de Goiás (UFG), com o título: “A implementação da educação inclusiva nas Escolas do Campo da cidade de Goiás/GO na perspectiva de gestores” e autoria de Alessandro Teixeira de Oliveira.

CC BY

para a elaboração dos artigos, fizemos um recorte priorizando apenas três eixos de análise: organização pedagógica das escolas do campo para a educação inclusiva, processos formativos e parceria escola-família.

Perguntamos inicialmente aos gestores, a título de contextualização, sobre ao número de matrículas de pessoas com deficiência nas Escolas do Campo da rede municipal de ensino e quais os tipos de deficiência dos estudantes matriculados e obtivemos a seguinte resposta:

A Escola Municipal Sonho Infantil é a única escola que atende mais de cinco estudantes deficientes laudados, portanto, é a única escola do município que possui a sala de recursos do AEE, na Escola é preciso ter no mínimo cinco alunos deficientes matriculados, Escolas que estão com alunos abaixo desse número não são contempladas com uma sala do AEE. O número de alunos matriculados são vinte e dois, tanto na cidade quanto na Escola do Campo. As deficiências laudadas são, F-71 retardo mental, autismo, TDH, paralisia cerebral, síndrome de West e deficiência visual. (Pequi)

As informações de Pequi revelam que os gestores da Educação do Campo da secretaria municipal de educação, tem buscado se adaptar aos dispositivos legais e políticos da educação inclusiva, porém esbarram em algumas dificuldades objetivas, à exemplo da dificuldade em implementar salas de recursos multifuncionais, para o atendimento educacional especializado. A orientação de que toda as escolas possuam uma sala de recursos multifuncionais está na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), além de decretos e portarias ministeriais.

O Atendimento Educacional especializado (AEE), segundo os dispositivos mencionados, é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Então, o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais, portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

Ao estabelecer que cada escola deverá ter sua sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, a política de educação inclusiva considera o desenvolvimento teórico e conceitual existente acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e defende que, em se tratando das pessoas com deficiência, é indispensável, para o aprendizado, que as escolas ofertem, no contraturno, o atendimento educacional especializado para que esses estudantes possam ter acesso aos recursos de acessibilidade necessários - de acordo com a especificidade de cada deficiência - para que possam acompanhar o currículo e progredir em suas aprendizagens. De acordo com este marco político, O atendimento

CC BY

educacional especializado (AEE) tem o propósito de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008).

Conforme explicitado no texto normativo, é fundamental o acesso a esse atendimento para que os estudantes com deficiência possam ter igualdade de oportunidade com relação as condições de aprendizagem. Entretanto, conforme a fala de Pequi as escolas do campo, da rede municipal de ensino não contam com esse serviço, somente a Escola Municipal Sonho Infantil, por possuir 05 estudantes com deficiência matriculados. Como a gestora informou existem 22 estudantes com deficiência matriculados nas escolas e somente 05 contam com o atendimento educacional especializado, ficando 17 alunos sem atendimento.

Se considerarmos a importância do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, já que seu objetivo é assegurar acessibilidade ao currículo, e que essa oportunidade só poderia ser ofertada pela escola, podemos inferir que esses 17 estudantes têm diminuídas, em grande medida, suas condições de aprendizado. Buscando entender melhor a realidade informada, questionamos sobre como a rede municipal está se organizando pedagogicamente para a implementação da educação inclusiva nas Escolas do Campo e, neste aspecto, as gestoras foram unânimes em afirmar que o município realiza formação continuada de professores de ensino regular para atender a demanda.

Exemplificaram dizendo que "o professor pode fazer formação durante todo ano, por meio do curso de capacitação ofertado pela equipe da secretaria, e por meio da parceria entre a Universidade e a Prefeitura Municipal, onde a UFG tem desenvolvido ações de formação para os professores e gestores da rede municipal, à exemplo do curso do formação docente "Educação e valorização das diferenças"[8].

Ainda, na visão das gestoras, a formação continuada do professor deve ser um desafio de sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do processo educativo que, nessa perspectiva, devem assegurar que os docentes sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com deficiência.

[8] Conforme informações disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, o curso ao qual as gestoras se referem teve a duração de cinco meses (abril a setembro de 2019) e o objetivo foi oportunizar educação continuada aos gestores e professores das escolas de Educação do Campo, sobre práticas educacionais inclusivas para estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro de Autista (TEA).

Parece-nos bastante relevante que as gestoras entendam o processo formativo como fator estruturante da educação inclusiva, já que se trata - a formação de professores - de um dos desafios fundamentais que emergem da proposta de escola inclusiva, somado ao desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem a interação coletiva entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados. É através de um processo formativo capaz de mobilizar os saberes da experiência que os docentes compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a investigação da sua própria ação.

As gestoras falam também de práticas colaborativas, como favorecedoras do processo de aprendizagem dos estudantes. Vejamos:

> Professores do ensino regular e professores especialistas devem atuar cooperativamente para favorecer o sucesso de aprendizagem de todos os alunos. Assim, faz-se necessário que o município garanta profissionais em número suficiente tanto para o atendimento dos alunos, como para dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula. (Pequi)

Como se pode observar, as declarações de Pequi expressam a necessidade de uma prática interdisciplinar, onde os professores especialistas possam atuar "cooperativamente para favorecer o sucesso de aprendizagem de todos os alunos." Sua preocupação retrata um dos eixos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2018). De acordo com essa Política, a formação de professores para a educação inclusiva, (...) deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Entretanto, muitas vezes esse "caráter interativo e interdisciplinar" não se materializa na prática pedagógica por diferentes razões, entre elas a falta de recursos para implementar as ações necessárias. Buscamos no pensamento de Pierre Bourdieu um melhor entendimento sobre esse distanciamento entre a realidade da escola e os padrões estabelecidos pelas políticas públicas educacionais.

Um dos conceitos estruturantes de seu pensamento e que exerce um grande poder explicativo é o conceito de *habitus*, quando busca explicar a relação indivíduo-sociedade. O conceito possibilita refletir a partir das condições sociais existentes e das ações individuais historicamente construídas. Segundo o pensamento de Bourdieu (2009), *habitus* pode ser entendido como:

CC BY

Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente "reguladas" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (p.87)

É, pois, a partir de um entendimento desse conceito de *habitus* que passamos a refletir sobre o "descompasso" entre uma política educacional e os percalços, resistências, recuos, que ela passa a ter quando implementada nas práticas pedagógicas e de gestão. O "descompasso" passa a ser percebido como tensionamentos próprios do choque entre "estruturas sociais externas" e "experiências subjetivas".

Sabemos que toda organização das práticas pedagógicas e do trabalho docente em sala de aula se dá ancorado em "estruturas estruturadas" que servem como organizadores das práticas e de toda a dinâmica de funcionamento da escola. E sabemos, ainda, o quanto essas "estruturas" condicionam o modo como a escola se movimenta, de forma fragmentada, não apenas separando o conhecimento em conteúdos estanques, mas também a dinâmica dos processos de gestão, onde não existe, muitas vezes, o diálogo e as interfaces necessárias, para a construção coletiva de um sistema educacional inclusivo. A forte disciplinaridade escolar impede que o "caráter interativo e interdisciplinar" da prática docente recomendado na Política de Educação Inclusiva e almejado por "Pequi", se cumpra.

Também questionamos sobre as parcerias escola-família no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, e como veem as condições de acessibilidade das Escolas do Campo, para receber estes estudantes. Os gestores falaram sobre o trabalho desenvolvido nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e sobre as dificuldades das famílias das pessoas com deficiência:

> O CEMEI oferece um atendimento em creches e pré-escolas e propõe novo fazer-pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias, complementação, adequação e suplementação curricular quando necessário. Estas medidas são importantes para o crescimento de todas as crianças. Todos ganham em desenvolvimento e consciência social, já que a convivência na diversidade alavanca o desenvolvimento dos que apresentam algum atraso, bem como para as crianças que apresentam talento significativo em alguma área. (Pequi)

> Estamos fazendo adaptações. Entre as adequações mais comuns, encontram-se, por exemplo, a reforma e a adaptação do espaço físico da escola para atender a necessidades especiais frequentes em pessoas com deficiência física: colocação de rampas e corrimões, alargamento de portas, colocação de pisos antiderrapantes, rebaixamento de equipamentos, bebedouros, banheiros, entre outros. Salas de informática, computadores, mesas, jogos pedagógicos como colmeia, jogos em braile e materiais didáticos específicos, são os recursos que as escolas recebem. (Mangaba)

CC BY

Ainda, para Pequi - sobre o papel do professor no contexto da inclusão escolar e a parceria com a família - a prática e o ato de reflexão dessa prática exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem, vejamos o fragmento:

> Na escola inclusiva, o professor deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos. agindo como mediador, o docente está dando a oportunidade aos alunos a terem autonomia na construção do seu próprio conhecimento como forma de compreender a realidade social em que vivem. A família é uma grande aliada, quando se pode contar com esse apoio. (Pequi).

Novamente o conceito de *habitus* nos é caro. Podemos dizer - seguindo o pensamento de Bourdieu - que cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui referências específicas, transmitidas na forma de *habitus*. O conceito nos instiga a pensar sobre a especificidade das famílias que residem no campo, com suas histórias, seus saberes não formais, que precisam ser compreendidos e valorizados, Além disso, o modo de entender e tratar seus filhos com deficiência tem diferenciações com relação as famílias que residem na cidade e traz as marcas da falta de investimento do poder público em área essenciais como a educação e trabalho. A narrativa de Pequi chama a atenção para esta situação, que tem impacto bastante negativo para a educação inclusiva nas escolas do campo:

> Os alunos com deficiência trazem, tanto quanto os demais, um aprendizado de casa que facilita ou dificulta o aprendizado escolar, mas que não pode ser ignorado, na medida em que funcionam como ponte entre o mundo familiar e a escola. Porém, existem muitos problemas nas escolas do campo, que dificultam muito a inclusão. Só para citar alguns, a falta de infraestrutura, falta de profissionais especializados, devido aos baixos salários e condições desfavoráveis de trabalho, falta de sala de recursos, e muitos outros. Temos também um problema sério com o transporte escolas, sem contar que não temos transporte adaptado para as pessoas com deficiência.

Todos estes problemas levantados por Pequi têm impactos importantes para a participação e o aprendizado dos estudantes com deficiência nas escolas do campo. Além deles, muitas vezes o currículo se desenvolve com base em uma visão urbanocêntrica, descontextualizada, já que os professores não receberam uma formação voltada para a educação do Campo. Não podemos esquecer, como nos alerta Molina e Rocha (2014) que a educação escolar no campo, "[...] ao se constituir sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um professor qualificado na condição de "leigo" como

CC BY

indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão" (p. 2) e, somente no final da década de 1980, os movimentos sociais e sindicais, passam a reivindicar, junto as instâncias, uma formação docente qualificada e pertinente às necessidades da Educação do Campo.

Também precisamos lembrar, que a forma como a escola se organiza e ordena seu currículo, privilegia os mais dotados de capital cultural e social e reproduz os capitais econômico, cultural e social acumulados ou não. Talvez seja esse condicionamento o maior desafio a ser enfrentados pelas escolas do campo investigadas, já que a maioria das famílias dos estudantes com deficiência são de baixa renda e, consequente, capital cultural e social baixo e diferenciado da cultura hegemônica da escola. Vejamos as declarações dos gestores sobre as queixas dos familiares:

> A maioria das famílias é pobre e não tem acesso a um serviço de qualidade na área da saúde. Muitas vezes, a família é encaminhada de um médico para outro, sem que lhe seja dada uma explicação objetiva e orientação clara sobre seu filho e sobre os procedimentos que precisam ser adotados. Muitos dos casos de pessoas com surdez ou mesmo com deficiência mental, por exemplo, só vêm a ser identificados após os 3 anos de idade. Há casos de ainda maior gravidade, nos quais comprometimentos auditivos, visuais, neurológicos, mentais, só vêm a ser revelados para a família quando a criança entra na escola. Isso fere os direitos da criança à educação e à proteção. Tem, também, sérias implicações para seu desenvolvimento geral e para as possibilidades de aquisições ao longo do tempo. (Mangaba)
>
> (...) O pior é que essas famílias acabam perdendo muito tempo, que seria precioso para o desenvolvimento da criança, quando a família não é orientada adequadamente, desde o nascimento, quanto aos procedimentos e cuidados necessários. E assim chegam a escola já bem atrasados com relação as demais crianças sem deficiência. (Pequi)

Lembrando Bourdieu, o investimento das famílias na escola só terá sentido, "[...] se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido. (BOURDIEU 1998, p. 79). Estas famílias, tanto quanto as famílias que residem na cidade têm expectativas com relação a escola e a formação de seus filhos. Embora na maioria das vezes as expectativas de famílias de pessoas com deficiência sejam distintas, estas também almejam que seus filhos possam ter uma inserção no mundo do trabalho, de acordo com suas capacidades, e para isso os colocam na escola. Estabelece-se aí, uma relação entre a "capital escolar" e o "capital e econômico": "Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados [...]" (BOURDIEU 1998, p. 79).

CC BY

Dessa forma, é possível afirmar que a educação escolar está para o capital cultural, assim como o capital econômico está para a determinação de reprodução das posições sociais, sendo essa leitura fundamental para entendermos as demandas e contradições existentes entre o papel desejado para as Escolas do Campo para o cumprimento da política de inclusão e o que de fato acontece no dia a dia dessa escola, os impasses, desafios e até aparentes "descasos" com relação as diretrizes legais e políticas.

Até que ponto as escolas do campo conseguirão - tendo em vista suas condições objetivas - garantir às famílias de estudantes com deficiência, "os benefícios materiais e simbólicos do certificado escolar"? Até que ponto "os investimentos (em tempo e esforços) terão valido a pena? Professores e famílias devem ser, continuamente, impactados por essas barreiras para que as expectativas de ambos não se frustrem a ponto de desistirem da educação como possibilidade de transformação social.

As questões colocadas por ambas as entrevistadas dão visibilidade as barreiras de ordem estrutural que os estudantes com deficiência enfrentam nas escolas do campo e que, com certeza causam prejuízo ao seu aprendizado, o que fere o direito a educação, em igualdade de oportunidade com relação aos demais estudantes. Ainda, os estudantes com deficiência requerem recursos pedagógicos e metodológicos específicos para ter o domínio da aprendizagem, uma vez que a inclusão escolar é a oportunidade para que, de fato, eles não estejam à parte, isolados realizando atividades sem acompanhamento e sem sentido. E, conforme relato de nossa entrevistadas, esses recursos, quando existentes, são bastante insuficientes para o atendimento das reais necessidades dos educandos.

Em Bourdieu (1998) encontramos uma possibilidade de compreensão desses mecanismos de exclusão que acontecem ao longo de todo o percurso escolar dos sujeitos com deficiência. Vale considerar que o resultado de tais mecanismos é sentido até os níveis mais elevados da trajetória escolar, onde, segundo Bourdieu (1998), "um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média". (p. 41)

Frente a isso faz-se necessário objetivar esses mecanismos responsáveis por determinar a manutenção das diferenças sociais e de oportunidades, já que apenas constatar a realidade da desigualdade mediante a escola e considerar essa simples leitura, não nos parece suficiente. Para o desenvolvimento da aprendizagem, a escola inclusiva deve incorporar as demandas da

sociedade contemporânea, apoiando e acolhendo a diversidade entre todos os estudantes como também construindo um projeto pedagógico direcionado a todos, mas que entende como legítimas e atende as necessidades de cada um, não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecimento do aprendizado construído coletivamente.

Com Bourdieu refletimos também sobre como a escola reproduz a cultura dominante, produzindo "violência simbólica", "[...] que nada mais é que a violência que ocorre na escola, muitas vezes velada e sutil, quase imperceptível aos olhos dos atores escolares. Bourdieu e Passeron (1992, p.19). Retomando a situação colocada - estudantes com deficiência "incluídos", porém sem atendimento educacional especializado - sofrem a "violência simbólica", uma vez não existe uma inclusão escolar plena, já que o atendimento educacional especializado é condição de acessibilidade para que ela se cumpra, o que pode ser visto como "um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação)" (BOURDIEU E PASSERON, 1970, p.19); onde talvez essas práticas sejam naturalizadas e até consideradas corretas, já que é o melhor que o sistema educacional pode oferecer.

3. APROXIMAÇÕES FINAIS

Buscamos aqui refletir sobre a implementação da educação inclusiva nas Escolas do Campo, a partir da perspectiva das gestoras institucionais entrevistados. Nossas reflexões, a luz do pensamento de Bourdieu, proporcionaram algumas considerações, que podem ser aglutinadas em dois grandes eixos:

1) **Ser professor em uma Escola do Campo é ter a capacidade de ajustar os conteúdos a realidade dos estudantes do campo, de forma a contemplar suas especificidades e promover o seu aprendizado**.

2) **Ser professor de estudantes com deficiência em uma Escola do Campo é um desafio a mais que hoje precisa ser enfrentado pelos professores das Escolas do Campo da rede municipal de Goiás/GO**.

Muito embora os dispositivos legais e políticos orientem para a organização do processo de escolarização dentro de princípios educacionais inclusivos, a perspectiva das gestoras entrevistadas revela incertezas e limites quanto a materialização destes marcos normativos nas Escolas do Campo. Entre as fragilidades ressaltadas estão em destaque: a necessidade de formação para lidar com a educação inclusiva de pessoas com deficiência - apesar de que a rede municipal de educação tem avançado nesse sentido, principalmente por meio da interface

estabelecida com a UFG e; a ausência de uma rede de apoio a inclusão, que envolva, além dos gestores e professores das salas de aula comuns, os professores do atendimento educacional especializado, a família, os profissionais da saúde e toda a comunidade.

Como síntese conclusiva podemos dizer que a pesquisa demonstrou que os gestores da rede municipal de ensino têm buscando efetivar processos formativos e demais transformações necessárias à implementação da política de educação inclusiva nas escolas do campo. Entretanto, sinalizou-nos, também, que as práticas educacionais inclusivas nas escolas do campo são ainda insipientes e precisam avançar, para que os princípios legais e filosóficos da inclusão possam materializar-se na prática pedagógica dessas escolas.

A partir do pensamento de Bourdieu podemos considerar que a "violência simbólica" será praticada na escola, toda vez que a falta de condições mínimas de acessibilidade, em uma situação aparentemente inclusiva, colocar o estudante com deficiência em uma condição de exclusão - mesmo que velada - e talvez até ignorada ou naturalizada pelos professores e gestores. Isso foi ilustrado nas informações obtidas, quando constatamos que apenas uma escola possui sala de recursos multifuncionais, e que dos vinte e dois (22) estudantes com deficiência matriculadas nas escolas do campo, somente cinco (5) estão recebendo atendimento educacional especializado.

O pensamento de Bourdieu nos foi de grande importância enquanto marco interpretativo sobre a relação conflituosa entre uma política educacional e a forma como ela ganha vida no interior da escola. Seus estudos também nos ajudaram a entender muitas barreiras que se interpõem aos processos de inclusão como produto do *habitus*, onde se pode identificar e problematizar as ideologias imbricadas nos modos de viver das pessoas.

Ademais, do próprio conceito de campo retiramos a possibilidade de resistir e fazer diferente, já que, todo campo é "[...] campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças" (Bourdieu, 2004, p. 22-23). Precisamos ir adiante, desenvolvendo estudos e pesquisas que melhor explicitem os processos concretos de constituição e utilização do *habitus* que sustenta as práticas pedagógicas e os processos de gestão. Só assim contribuiremos para a transformação do sistema educacional de forma a acolher e oferecer oportunidades de participação e aprendizagem a todos os estudantes, indistintamente.

Desejamos que a leitura deste texto possa contribuir para qualificar as reflexões e trabalho pedagógico dos professores e gestores que atuam nas escolas do campo e dos que

buscam aproximar-se do complexo e rico desafio de entender o ensinar e o aprender em turmas heterogêneas, onde caibam todas as pessoas, indistintamente.

4. REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. A Educação Especial e as perspectivas da formação docente no contexto da escola inclusiva. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). *Transdisciplinaridade e Subjetividade*: *saberes e perspectivas docentes*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ÉLIARD, M. *Bourdieu ou l'Héritage républicain récusé.* Toulouse, France: Presses Universitaires du Mirail, 2014. [Collection Sociologiques].

MOLINA, Monica C; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, dez. 2014. ISSN 1982-

9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 30 ago. 2020.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque, EUA: ONU, 2006.