



"Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência."

01 a 05 de
Outubro 2017
SÃO LUÍS - MA

GT15 - Educação Especial – Trabalho 575

INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL – EDUCAÇÃO DO CAMPO: TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS

Washington Cesar Shoiti Nozu – UFGD

Marilda Moraes Garcia Bruno – UFGD

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O presente estudo tem como discussão central os modos pelos quais as instituições escolares organizam seus tempos e espaços para formar os sujeitos nos entre-lugares da Educação Especial e da Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa com enfoque etnográfico, no bojo da qual foi constituída uma rede discursiva para a captura de discursos sobre a temática investigada. Nesse processo, o cenário enunciativo compreendeu a rede municipal de ensino de um município sul-mato-grossense, mais precisamente três escolas do campo. Participaram como sujeitos enunciadorees 25 profissionais da educação. Os procedimentos para captura dos discursos envolveram observação, estudo documental, levantamento de matrículas e entrevistas. Para o tratamento dos dados buscou-se os pressupostos da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Os resultados foram sistematizados em dois eixos: a) caracterização das escolas do campo; b) tempos, espaços e sujeitos da Educação Especial nas escolas do campo. Em suma, o trabalho considera a interface como trânsito de sujeitos híbridos por tempos e espaços intersticiais que se cruzam *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Educação Inclusiva.

Para Iniciar o Discurso

Este trabalho inscreve-se no conjunto de investigações que tem como objeto a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. A articulação entre ambas as modalidades educacionais é um constructo discursivo atual, fruto da imbricação do ideal de universalização do direito à educação e da ênfase pedagógica dada às especificidades e necessidades dos sujeitos em processo de escolarização.

No bojo das políticas educacionais brasileiras, Educação Especial e Educação do Campo buscam atender determinadas demandas “das diversidades”, cada qual com a eleição de seus sujeitos-alvo e com a busca por propostas educativas diferenciadas.

De um lado, as políticas de Educação Especial definem como seus sujeitos-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e sinalizam a matrícula dessa população em classes comuns do ensino regular, prevendo a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno da escolarização, de forma complementar e suplementar, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) (BRASIL, 2008a; 2009).

Por outro lado, os textos políticos da Educação do Campo indicam que a sua atuação “destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida” (BRASIL, 2008b). Dentre estas populações, têm recebido destaque: os agricultores familiares, os trabalhadores rurais assalariados, os assentados e acampados de reforma agrária, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os extrativistas, os povos da floresta, os caboclos, os quilombolas, os caiçaras (BRASIL, 2010). Enquanto construção educativa, os dispositivos apontam para a criação de projetos pedagógicos que contemplem, em seus currículos e metodologias, os valores, os princípios, as práticas e as culturas dos sujeitos que vivem no e do campo, assim como uma flexibilização do tempo-espço na organização escolar para os processos formativos.

A interface entre Educação Especial e Educação do Campo está presente em alguns dispositivos político-normativos (BRASIL, 2002; 2008a; 2008b). Entretanto, estas previsões textuais apresentam fragilidade de conceitos e ausência de diretrizes quanto ao *modus operandi* desta interface, o que nos leva a entendê-la como um constructo discursivo das políticas educacionais configurado como uma justaposição formal entre as modalidades de Educação Especial e Educação do Campo.

Assim, consideramos que a interface Educação Especial – Educação do Campo possui características de um “significante vazio”, ou seja, “no sentido estrito do termo, um significante sem significado” (LACLAU, 2011, p. 67). Dessa forma, somos provocados a pensar: qual a função de um significante destituído de significado?

Entendemos que da impossibilidade de se atribuir sentidos fixos a um significante vazio resulta a sua produtividade. Nessa direção, a ausência de uma sistematização acerca da interface Educação Especial – Educação do Campo, longe de ser vista como estéril, abre-se para que múltiplos significados sejam fecundados.

Em face das variadas possibilidades analíticas, apresentamos, nos limites deste artigo, alguns resultados de nossa pesquisa de doutorado, com o objetivo de problematizar o modo pelo qual a engenharia escolar organiza a dobradiça temporal-espacial para a atuação da Educação Especial e da Educação do Campo e para a constituição dos sujeitos discentes configurados na interface destas modalidades de educação.

Interessa-nos, em meio às relações complexas estabelecidas entre Educação Especial e Educação do Campo, o “momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade” (BHABHA, 2013, p. 19).

Os caminhos investigativos percorridos aproximaram-se de um enfoque etnográfico, utilizado com o intuito de compreender com o olhar “de dentro” as questões educacionais, a partir da percepção, da atribuição de significado e da opinião dos atores que as vivenciam.

Diante deste enfoque, entendemos que a “pesquisa etnográfica permite um processo de construção teórica simultânea à pesquisa empírica” (ROCKWELL, 1989, p. 35). Neste modo aberto e artesanal de se fazer pesquisa, a etnografia fomenta a atenção às interações sociais em situações cotidianas e contextuais, indicando o cuidado e a “sensibilidade para com a linguagem e as concepções dos sujeitos estudados” (ROCKWELL, 1989, p. 38).

Para tanto,

[...] a etnografia requer uma unidade delimitada no tempo e no espaço, podendo o etnógrafo observar e documentar diretamente situações e processos concretos. A etnografia propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar. Por isso, a comunidade, a escola ou, quando muito, o bairro e a microrregião são o universo natural da pesquisa etnográfica (ROCKWELL, 1989, p. 45)

Ao priorizarmos em nossa investigação o microcontexto em detrimento do macro, acenamos a um dos limites da nossa opção metodológica. Entretanto, acreditamos que, num estudo etnográfico, não é o tamanho da unidade espacial que define os limites teóricos da pesquisa, já que as possibilidades de constituição do objeto e de produção do conhecimento são dadas “pela construção teórica dos conceitos utilizados na análise dos dados” (ROCKWELL, 1989, p. 45).

Nessa caminhada, buscamos construir uma rede discursiva, compreendida aqui enquanto um artefato metodológico para captura de práticas discursivas acerca do objeto eleito para a investigação. A constituição dessa rede parte da noção de que os discursos

“são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2010a, p. 55).

Para tanto, o engendramento dessa rede discursiva foi possível a partir da eleição de determinado cenário enunciativo, da participação de sujeitos enunciadore e de dispositivos de captura e análise dos discursos. Neste processo, foram adotados os procedimentos éticos necessários para a realização da pesquisa e a socialização de seus resultados.

O cenário enunciativo deste estudo etnográfico compreendeu a rede municipal de ensino de um município sul-mato-grossense, mais precisamente três escolas do campo, doravante denominadas como Escolas A, B e C. Esse município localiza-se a leste do Estado de Mato Grosso do Sul, numa área fronteira entre os Estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo.

Participaram do estudo 25 sujeitos enunciadore: uma coordenadora municipal da Educação Especial; uma coordenadora municipal da Educação do Campo; sete gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) das escolas do campo; duas professoras das SRMs das escolas do campo; uma monitora que acompanha alunos com deficiência intelectual em classe comum; 13 professores das classes comuns das escolas do campo que atendem alunos público-alvo da Educação Especial.

Os procedimentos para a captura dos discursos foram realizados nos anos de 2015 e de 2016 e envolveram: observação das/nas escolas do campo; estudo documental das normativas municipais relacionadas à Educação Especial e à Educação do Campo, bem como dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo; levantamento de matrículas; e entrevistas com os sujeitos enunciadore.

O tratamento dos dados aproxima-se da análise do discurso de inspiração foucaultiana. O discurso pode ser compreendido como um conjunto de enunciados que se agrupam numa mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2010a). Assim, a unidade elementar do discurso é o enunciado, que, contudo, “não está solto no mundo, mas está ligado a – e mais ou menos validado por – outros enunciados, numa série discursiva que institui um regime de verdade, fora do qual nada tem sentido” (VEIGA-NETO, 2004, p. 41). Assim, em Foucault a análise do discurso é inseparável das relações de poder.

Por conseguinte, mais que uma unidade, o enunciado é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [os discursos] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2010a, p. 98). Esta função enunciativa é estabelecida por quatro elementos: um referente (referência a algo

que identificamos); um sujeito (alguém que pode efetivamente afirmar algo); um domínio associado (o fato de o enunciado não existir isolado); e uma existência material (coisas ditas, escritas, gravadas e passíveis de reprodução ou repetição) (FOUCAULT, 2010a).

Os resultados da pesquisa serão apresentados na sequência, a partir de dois eixos analíticos: a) caracterização das escolas do campo; b) tempos, espaços e sujeitos da Educação Especial em escolas do campo.

a) Caracterização das Escolas do Campo

As três escolas do campo investigadas organizam-se pelo regime de alternância regular de períodos de estudos, configurado na disposição de dois “tempos”: tempo-escola e tempo-comunidade.

O tempo-escola compreende o processo formal de ensino-aprendizagem que envolve professores e alunos no ambiente escolar, realizadas, em período integral, às segundas, quartas e sextas-feiras. O tempo-comunidade, organizado às terças e quintas-feiras, direciona, de um lado, os alunos para realização de atividades pedagógicas e de vivências cotidianas no meio onde residem e, de outro lado, os professores/gestores para cumprimento de cursos de formação continuada.

Para Silva (2014), o regime de alternância permite uma conjugação da formação teórico-acadêmica com atividades no contexto da vida e do trabalho das populações do campo, buscando um diálogo com os saberes e a cultura local. Nessa perspectiva, as escolas do campo podem ganhar significação como propostas pedagógicas diferenciadas que, na conjunção dos saberes e práticas do cotidiano do campo com os saberes elaborados pela escola, buscam organizar-se na interlocução de atividades em distintos períodos e territórios educativos do sujeito do campo.

Portanto, “essas referências que se têm sobre tempo e espaço, concebidas nas suas mais amplas acepções, é que nos fazem pensar que esses dois conceitos nos ajudam a compreender os sujeitos, a natureza, a cultura e a sociedade como relações que educam” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 25-26).

A seguir, as Escolas A, B e C serão caracterizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização das Escolas do Campo

Escola	Escola A	Escola B	Escola C
Localização	96 km da sede do município	35 km da sede do município	74 km da sede do município
Etapas da Educação Básica ofertadas	Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental (I e II)	Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental (I e II)	Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental (I e II)
Quantidade de professores	17	16	13
Quantidade de gestores	2	3	2
Demais profissionais¹	16	17	12
Quantidade total de alunos	149	128	120

Fonte: elaborado pelos autores

Os contextos das escolas do campo informadas no Quadro 1 são múltiplos: a Escola A, localiza-se numa região fronteira entre três municípios sul-mato-grossenses; a Escola B situa-se às margens da rodovia BR 158; a Escola C assenta-se numa região turística, nas imediações da divisa entre os Estados de Mato Grosso do Sul e de Goiás.

Os 15 motoristas que fazem o transporte escolar para as três escolas do campo começam a passar nos pontos para coletar os alunos a partir das quatro horas da manhã, quando ainda nem se deu a alvorada. Após o término do período de aula, uma nova viagem se inicia para reconduzir os alunos às suas residências. Os primeiros alunos a entrarem nos ônibus no trajeto de ida para a escola são, no trajeto de volta, os últimos a serem deixados em suas casas, por volta das 18 horas e 30 minutos.

Os caminhos até as escolas são distintos: a Escola A recebe alguns alunos que moram até 90 km de distância; já a Escola B tem alunos que residem até 30 km de distância; por sua vez, a Escola C recebe alunos que moram até 62 km de distância.

Para além das distâncias, o tempo no trajeto residência-escola-residência, via transporte escolar rural, varia conforme as condições das estradas – quase sempre precárias – e o excessivo número de porteiras que têm que serem abertas-fechadas durante o percurso tornam a viagem mais cansativa. Nessa direção, Gonçalves (2014, p. 165) acena que “um dos maiores desafios dos alunos que vivem em áreas rurais é o acesso à

¹ Compreende secretários, profissionais de serviços gerais, merendeiras, monitores e motoristas do transporte escolar rural.

escola. Muitos alunos enfrentam grandes distâncias entre sua casa e a escola, sendo que muitas vezes em percursos precários”.

Nas três escolas do campo, são ofertadas a fase pré-escolar da Educação Infantil e os ciclos I e II do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Sobre este ponto, ainda que o regime de alternância seja considerado um princípio da Educação do Campo para garantia do direito à educação dos sujeitos do campo, entre muitos estudiosos da área, “tem sido consenso que a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Alfabetização de jovens e adultos devem ser realizados como atividades escolares sem alternância, isto é, com períodos diários na escola” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 30). Outro aspecto problemático é o atendimento às crianças de zero a três anos em creches e a oferta de Ensino Médio às populações do campo na rede municipal de ensino analisada.

O esquadramento do perfil socioeconômico dos alunos das três escolas do campo aponta que estes moram principalmente em fazendas/sítios e em áreas de assentamentos. No que diz respeito às atividades econômicas desenvolvidas pelos seus familiares, predomina o trabalho assalariado rural na pecuária de corte e de leite, com destaque também para a extração de látex e agricultura de subsistência. De um modo geral, a maior parte das famílias recebe uma renda mensal de um a dois salários mínimos, ou seja, de até R\$ 1.760,00 (um mil e setecentos e sessenta reais).

Contudo, para além do olhar generalizante, entendemos que é preciso multiplicar as diferenças dos sujeitos das escolas do campo, compreendendo suas produções na/com/pela terra, suas relações com o trabalho, seus desejos e necessidades individuais e coletivas, suas expectativas com a educação formal e não-formal, suas lutas e resistências por condições de existências mais dignas. A multiplicação das várias histórias e interesses desses sujeitos implica na multiplicação, também, dos próprios campos da Educação do Campo.

Um desafio a ser construído pelas escolas do campo, num processo que rompa com os modelos homogêneos e que se preocupe com as subjetividades envolvidas nas relações cotidianas, o poder latente nos discursos e a necessidade de perspectivas educativas com base nas relações interculturais, pautadas na interação e no diálogo.

b) Tempos, Espaços e Sujeitos da Educação Especial em Escolas do Campo

As primeiras iniciativas de atenção aos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo investigadas ocorreram em 2012, com a disponibilização de monitores nas classes comuns para acompanhamento de alunos da Educação Especial. Em 2014, as SRMs foram implantadas nestas escolas para oferta do AEE, tornando-se o serviço principal de Educação Especial nessas instituições. O Quadro 2 informa os serviços de Educação Especial disponíveis, em 2016, nas três escolas do campo estudadas.

Quadro 2 – Serviços de Educação Especial nas Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de um Município Sul-Mato-Grossense

Escola	Classificação da SRMs	Quantidade de Professores de SRMs	Quantidade de Monitores nas classes comuns
A	Tipo I	1 (a mesma da Escola C)	0
B	Tipo I	1	1
C	Tipo I	1 (a mesma da Escola A)	1

Fonte: elaborado pelos autores

Todas as SRMs das escolas do campo são classificadas como Tipo I. As SRMs são classificadas sob a denominação de Tipo I e de Tipo II. A composição das salas do Tipo I agrupa recursos para o atendimento de diversas necessidades educacionais especiais, ao passo que as salas do Tipo II possuem, além dos materiais que compõem a sala Tipo I, materiais e equipamentos específicos para o atendimento do aluno com deficiência visual/cegueira.

No ano de 2014, quando as SRMs passaram a funcionar nas três escolas do campo, cada unidade escolar dispunha de uma professora exclusiva para atuar nestes espaços especializados. Entretanto, a partir de 2015 houve uma reorganização e a rede municipal passou a disponibilizar somente duas professoras para atender as SRMs das três escolas do campo. Desde então, o trabalho nas SRMs das Escolas A e C é feito por uma única professora, que intercala seus atendimentos entre as duas escolas. Por sua vez, na Escola B atua, exclusivamente, uma professora na SRMs.

Esta configuração tem sido apreciada criticamente por gestores e professores das classes comuns das Escolas A e C: “o que nós estamos sentindo dificuldade é que a professora especialista está responsável por duas escolas. Então ela fica neste revezamento. O interessante seria que ela estivesse disponível para uma escola só” (coordenadora pedagógica da Escola A); “é preciso que a professora de AEE esteja presente todos os dias na escola para dar apoio” (professora da classe comum da Escola

A); “deveria ter uma professora de SRMs para cada escola” (professora da classe comum da Escola C). A pesquisa de Palma (2016, p. 87) indicou situação semelhante, em que apenas uma professora realizava o AEE nas SRMs de três escolas do campo de um município paulista, e enunciou que “o ideal seria que cada escola do campo desse município tivesse uma professora para realizar um trabalho mais acentuado, principalmente de intervenção e acompanhamento dos alunos”.

Quanto aos monitores, apenas as Escolas B e C têm propiciado a atuação desses sujeitos, um por escola. Estes dois monitores são estagiários do Curso de Pedagogia e acompanham, em ambas as escolas, alunos identificados com deficiência intelectual. Os critérios de inserção de monitores na sala de aula comum são vagos. Entretanto, parecem vincular-se a algumas condições, quais sejam: que aluno a ser monitorado apresente um laudo clínico atestando a deficiência (como informa um professor da classe comum da Escola C, “quando o aluno tem laudo, a escola consegue monitor para classe comum”); ou que os professores das classes comuns exerçam pressão solicitando a presença destes sujeitos (como relata a monitora da Escola B, “os alunos que têm dificuldades os professores querem laudos para conseguir monitores na classe comum”).

A monitora da Escola B destacou as relações de poder-saber que permeiam a sua atuação na sala de aula comum. De um lado, os alunos não monitorados a questionam: “tia, por que você não atende a gente também?”. De outro, os professores das classes comuns, que ora afirmam a sua autoridade no processo de ensino de toda a sala, ora delegam a responsabilização do ensino do aluno monitorado à sua atuação, ora buscam trabalhar coletivamente. Sobre este último aspecto, a monitora reforça: “tem que ter união entre os dois, professor e monitor, para um bom trabalho. Estamos em prol do aluno”. Nessa cena anunciativa, o diretor da Escola B destaca a importância do aluno monitorado realizar “atividades diferenciadas com a monitora para que ele não fique ansioso e comece a bagunçar”. Este dito do diretor nos faz pensar, inspirados em Foucault (2010b), sobre a técnica da disciplina enquanto ação da escola para controle dos corpos e a vigilância das condutas, principalmente daqueles considerados como desviantes.

A ausência de monitor na Escola A é criticada pelos professores das classes comuns: “a dificuldade é que o aluno com deficiência intelectual não tem um monitor”; “sem a monitora não tem como fazer muita coisa”. Diante desse contexto, é preciso problematizar a figura do monitor na sala de aula comum: qual o seu papel no processo de inclusão escolar dos alunos da Educação Especial?

As solicitações recorrentes dos docentes das classes comuns por serviços e apoios especializados para o trabalho com os alunos considerados como público-alvo da Educação Especial conectam-se, até certo ponto, com as dificuldades teórico-práticas encontradas para o ensino e com a fixação de um *a priori* pautado nas limitações do sujeito. Nessa esteira, alguns enunciados podem ser ilustrativos: “na sala de aula aprende pouco, mas pelo menos eu o vejo se relacionando com os colegas. Dentro das limitações dele, tem um pouquinho de proveito” (professora da classe comum da Escola A); “tenho alunos que não conseguem aprender. Não sei o que fazer! Chega um momento que eles têm que ir para frente! Tem momento que dá vontade de sair correndo!” (professora da classe comum da Escola B); “tem aluno que aprendeu escrever o nome e fazer algumas operações básicas. Chegou ao nível máximo. Mais que isso não vai” (professora da classe comum da Escola C).

Na sequência, apresentaremos, com base nos enunciados dos gestores e professores, os meios de identificação, avaliação e encaminhamento para o dispositivo prioritário de Educação Especial nas escolas do campo: as SRMs.

Ressalvadas as exceções em que o aluno já chega à escola do campo com um laudo médico, cuja matrícula nas SRMs já é indicada de imediato, a identificação dos sujeitos considerados da Educação Especial parte de um estranhamento dos professores das classes comuns acerca da aprendizagem e/ou comportamento de determinado aluno.

Nessa direção, geralmente, o professor da classe comum preenche uma ficha apresentando os motivos e solicitando um encaminhamento para avaliação educacional do professor especialista. Alguns enunciados ilustram como se dá este trâmite: “o professor da classe comum vê a atitude [do aluno], vê o que está acontecendo... daí passa para coordenação pedagógica e ele é avaliado na sala de recursos” (professora da classe comum da Escola A); “a gente percebe que eles não se desenvolvem como os demais alunos, ficam alheios na sala de aula” (professora da classe comum da Escola B); “na verdade a gente nem sabe como reconhecer. Quando achamos algo de diferente, chamamos a professora da sala de recursos” (professora da classe comum da Escola C).

Sobre as solicitações de avaliações, a professora das SRMs das Escolas A e C informa que “a primeira coisa que eles [professores das classes comuns] acham é indisciplina. Para eles, aluno que dá trabalho demais tem alguma coisa. Se o aluno não é indisciplinado, o professor não se incomoda e não vem atrás da gente”. E complementa: “para eles [professores das classes comuns], o aluno que não consegue acompanhar da mesma forma que os outros também já tem alguma coisa, já é taxado com alguma coisa”.

A professora da SRMs da Escola B também relata que “primeiro o professor vem e passa a necessidade [do aluno] que ele está vendo assim, que ele está acompanhado na sala de aula. É o aluno que está mostrando dificuldades, que não sabe, que não está acompanhando a turma, que tem dificuldade de aprendizagem”.

Os estudos de Jesus et al. (2015) e Oliveira e Manzini (2016) evidenciam que, na dinâmica da política de Educação Especial em vigor, tem sido usual que os professores das classes comuns indiquem os primeiros sinais ou suspeitas de que o aluno deve ser encaminhado para as SRMs. Palma (2016), por sua vez, informou que este procedimento também é adotado nas escolas do campo de um município paulista.

Os procedimentos utilizados na avaliação educacional são indicados pelas professoras do AEE nas SRMs. A professora das SRMs das Escolas A e C relata que a avaliação começa por meio de um conversa com os pais dos alunos, com os professores e com os próprios alunos para levantar a dificuldade específica apresentada em sala de aula. Depois são realizadas avaliações, por meio de materiais pedagógicos, relacionadas à alfabetização, ao conhecimento de números e operações básicas, ao raciocínio lógico. Como esta profissional enfatiza: “essa avaliação geralmente é feita em quatro ou cinco aulas e, até então, ele não é ainda um aluno da Educação Especial, a gente está fazendo uma avaliação. Depois disso tem um parecer pedagógico” (professora das SRMs das Escolas A e C).

Anache et al. (2015, p. 288) complexificam o processo de avaliação, defendendo que os instrumentos utilizados devem se adequar às peculiaridades e possibilidades de cada sujeito, sendo que “não há como formatar um modelo único de avaliação, pois os sentidos subjetivos não são standardizados e universais”. Nessa direção, é preciso considerar o contexto sociocultural, os materiais, as referências e os critérios adotados para a avaliação.

Após a avaliação educacional, dois caminhos oficiais são indicados por meio de documentos: a informação de que o aluno não necessita de AEE ou o parecer que aponta que o aluno apresenta necessidades educacionais especiais em determinada área, com posterior sugestão de matrícula no AEE da SRMs. De acordo com a professora das SRMs das Escolas A e B: “com o parecer pedagógico os alunos já podem ser matriculados nas salas de recursos e passam a ser contados no Censo Escolar”.

No caso de dúvidas quanto à avaliação educacional, o aluno é encaminhado para uma avaliação clínica, considerada mais legítima e verdadeira na identificação dos sujeitos da Educação Especial. Contudo, os enunciados que circulam nas escolas do

campo se encontram e dizem sobre as dificuldades para que os alunos do campo realizem esta avaliação clínica: “os encaminhamentos precisam ser mais agilizados” (diretor da Escola B); “é muito difícil [conseguir] o laudo médico” (diretora da Escola C).

Os empecilhos para o alcance dessa avaliação clínica são de variadas ordens: “é difícil para os pais levarem para as consultas por conta do transporte e porque são empregados de fazendas que não conseguem liberação fácil” (diretora da Escola C); “são muitas lutas para conseguir um médico, porque geralmente é particular” (professora da SRMs da Escola B); “uma vez por semana, há atendimento de um clínico geral nos postos dos distritos, mas não é suficiente. Além disso, o clínico geral encaminha para os [médicos] especialistas da cidade e isso dificulta também” (professora das SRMs das Escolas A e C).

Outrossim, alguns profissionais das escolas do campo indicam que a falta de informações das famílias também é um elemento dificultador para os encaminhamentos clínicos: “é preciso orientar estes pais da zona rural que tem filhos com deficiência” (professor da classe comum da Escola C); “algumas famílias sentem-se humilhadas pelo fato da deficiência do filho” (professora da classe comum da Escola B); “muitas famílias não aceitam as condições dos filhos e dizem ‘meu filho não é louco!’ e não levam para as consultas” (professor da classe comum da Escola A); “a família é receosa em relação a ter um filho com deficiência, por não conhecer. Por exemplo, tem uma mãe que julga que é ‘apenas um problema’ e tem uma que é religiosa e acredita que é um castigo” (professora das SRMs das Escolas A e C); “por terem pouca escolaridade, estes pais não têm noção do que acontece com o filho, têm pouco entendimento sobre os direitos que os seus filhos com deficiência têm” (professora da classe comum da Escola C).

Em face desse cenário, quando a avaliação educacional deixa dúvidas quanto à situação do aluno e este não consegue ser avaliado clinicamente, as escolas adotam um procedimento: classificá-lo sob o *status* “em avaliação” e encaminhá-lo ao AEE nas SRMs das escolas do campo.

Dos 25 alunos que frequentam o AEE nas SRMs nas três escolas do campo, apenas oito apresentam laudo clínico ou parecer pedagógico que os definem como público-alvo da Educação Especial, ao passo que os outros 17 recebem o atendimento na condição de “em avaliação”.

Dos alunos identificados como público-alvo da Educação Especial nas três escolas do campo, todos são caracterizados com deficiência intelectual. Nessa direção, os achados de Marcoccia (2011), Gonçalves (2014) e de Palma (2016) também evidenciaram o amplo

predomínio de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas escolas do campo por elas pesquisadas.

Sobre estes dados, consideramos que a identificação desses sujeitos deve proceder com extremo cuidado, afastando-se do colonialismo “urbanocêntrico” e considerando as diferenças socioculturais dos alunos e suas relações próprias de existência com os outros e com o mundo, “pois nem sempre a dificuldade em uma ou mais áreas do comportamento adaptativo pode significar deficiência intelectual, mas pode indicar modos que o sujeito encontrou para se organizar nos seus espaços de relações e sobreviver a ele e com ele” (ANACHE et al., 2015, p. 288).

Neste momento, outro aspecto merece ser reiterado para compreensão do cenário investigado: embora a política nacional atual e a própria documentação municipal sejam enfáticas para que o horário do AEE nas SRMs ocorra no turno inverso ao da escolarização; a organização e o funcionamento das escolas do campo pesquisadas, bem como a dificuldade de transporte escolar rural para além do chamado tempo-escola, acabam por levar os agentes institucionais a reinterpretar e configurar, a partir das condições locais, o horário de atendimento das SRMs das escolas do campo.

Desta feita, nestas três escolas do campo, o AEE nas SRMs é prestado simultaneamente ao turno da escolarização. Conforme a professora da SRMs das Escolas A e C, “no campo não existe contraturno. Se formos analisar, não é legal essa retirada. Alguns alunos chegam a comentar que tem medo de perder o conteúdo em sala”. Na mesma direção, a professora da SRMs da Escola B afirma: “assim, na verdade, eu acho que o correto não seria isso. Porque na cidade tem o contraturno, mas nas escolas do campo não”.

Palma (2016) também relatou a ocorrência dessa prática em três escolas do campo de por ela estudadas. Ainda que não funcionem em regime de alternância, estas instituições realizam o AEE na SRMs no mesmo horário de aula dos alunos pela falta de transporte escolar.

As estratégias adotadas para a realização do AEE nas SRMs no mesmo turno da escolarização são enunciadas: “a gente tira o aluno de determinadas aulas e faz um rodízio para que ele não seja prejudicado nas matérias” (professora das SRMs das Escolas A e C); “é rotativo e flexível o horário [de atendimento] dos alunos, porque às vezes eles estão fazendo prova, às vezes estão fazendo alguma pesquisa” (professora da SRMs da Escola B); “a professora do AEE conversa com o professor da classe comum para ver os

melhores horários para que os alunos com deficiência sejam atendidos” (coordenadora pedagógica da Escola A).

Os atendimentos ocorrem individualmente e/ou em pequenos grupos, sendo que para cada aluno é feito um plano individual. O tempo de cada atendimento é de duas aulas de cinquenta minutos. Dada a rotatividade e flexibilidade dos horários de atendimento, uma professora da classe comum da Escola A se pronuncia: “uma vez por semana na sala de recursos não dá para resolver”.

Esta relação entre o trabalho realizado na classe comum e o no AEE das SRMs dá-se de forma espontânea, assistemática, sem um momento específico para planejamento coletivo. Os enunciados confluem para nos dizer que: “não há um momento de planejamento coletivo com a sala de recursos” (professor da classe comum da Escola A); “não há um planejamento de aula conjunto” (professora da classe comum da Escola B); “não há momentos de planejamento coletivo, é cada um por si e Deus para todos” (professor da classe comum da Escola C); “não existe [planejamento conjunto]! Nossas conversas são informais. Além disso, falta abertura de alguns professores [das classes comuns]” (professora das SRMs das Escolas A e C); “não tem [planejamento conjunto], porque senão eu teria que pegar o planejamento dele [professor da classe comum] e deixar de atender o aluno na sala de recursos” (professora da SRMs da Escola B).

Os enunciados expostos até o momento contribuem para a compreensão dos espaços, dos tempos e dos sujeitos da Educação Especial nas escolas do campo selecionadas. Resumindo: a) acompanhando a tendência da política educacional vigente, o espaço prioritário da Educação Especial nas escolas do campo também tem sido as SRMs; b) dado o regime de alternância, as SRMs atuam no mesmo tempo da escolarização na classe comum, com a retirada do aluno deste para aquele espaço; c) os sujeitos que são atendidos pelos espaços e tempos da Educação Especial encontram-se, predominantemente, “em avaliação”, sendo que, dos 25 alunos atendidos nas SRMs das três escolas do campo, apenas oito são identificados como público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, chamamos atenção para o risco da produção sociocultural da deficiência e para o perigo de configuração dos serviços de Educação Especial como um “kit salva-vidas” das dificuldades que se interpõem no processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo.

Para Deixar o Discurso em Aberto

Um discurso sobre a articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo não se restringe a representar o que seria esta interface, que existiria antes da constituição deste discurso e estaria à espera de ser descoberta. Um discurso sobre a interface Educação Especial – Educação do Campo, mesmo que busque descrevê-la tal como ela “realmente” é, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular desta interface. Nessa perspectiva, tomamos que a interface não é um dado, mas uma articulação discursiva. Não pode, portanto, ser descoberta; ao contrário, necessita ser construída.

Em face das construções possíveis, entendemos, provisória e contingencialmente, esta articulação discursiva como os trânsitos de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo. Não há, por este olhar, a materialização de um único espaço, um único tempo e um único sujeito da interface; *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo temos sujeitos, espaços e tempos múltiplos. Trata-se de movimentos intervalares de entrada, de saída e de dispersão dos sujeitos nos “entre-lugares” da Educação Especial e da Educação do Campo.

Neste processo de hibridização uma figura complexa de identidade e de diferença tem sido produzida: os alunos considerados “em avaliação”. Nas cenas enunciativas pesquisadas, os alunos “em avaliação” são produzidos a partir do encaminhamento dos professores das classes comuns sob a suspeita de apresentarem comportamentos disruptivos ou comprometimentos intelectuais. Diante da ausência de um parecer pedagógico conclusivo e das dificuldades do alcance de um laudo clínico que os identifique ou não como público-alvo da Educação Especial, estes alunos são encaminhados e atendidos nas SRMs sob a alcunha “em avaliação”.

Atentando aos contextos interculturais que envolvem as escolas do campo, entendemos que, mais que reconhecer, é preciso elaborar as tensões das diferenças e problematizar os processos de diferenciação dos sujeitos. Nessa direção, algumas traduções culturais podem ser necessárias como tentativas de evitar a colonização e a subalternidade dos modos de vida dos alunos do campo, bem como a produção e/ou a invisibilização de deficiências em razão de diferenças socioculturais.

Referências

ANACHE, A. A. et al. Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015, p. 279-300.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 21-33.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMS, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2006*. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2008b.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. *Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Brasília: Presidência da República, 2010.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

GONÇALVES, T. G. G. L. *Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

JESUS, D. M. et al. Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015, p. 327-348.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MARCOCCIA, P. C. P. *Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional*. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 4, p. 559—576, Out.-Dez., 2016.

PALMA, D. T. *Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989, p. 31-54.

SILVA, L. H. Educação do campo e pedagogia da alternância: diversidade, desafios e perspectivas das experiências no Brasil. In: CARVALHO, C. H.; CASTRO, M. (Orgs.). *Educação rural e do campo*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 101-118.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004, p. 37-69.