



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

1

SANDRA REGINA CASARI DE SOUZA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA QUE RESIDEM NO CAMPO:
UMA ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS
BRASILEIROS**

Londrina
2012



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



SANDRA REGINA CASARI DE SOUZA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA QUE RESIDEM NO CAMPO:
UMA ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS
BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Sílvia Márcia Ferreira Meletti

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S729e Souza, Sandra Regina Casari de
Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência : uma
análise dos indicadores sociais no Paraná / Sandra Regina Casari de
Souza. – Londrina, 2012.
66 f. : il.

Orientador: Sílvia Márcia Ferreira Meletti.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Educação especial – Brasil – Teses. 2. Educação rural – Deficientes –
Teses. 3. Educação inclusiva – Teses. 4. Educação básica – Teses.
5. Indicadores educacionais – Deficientes – Teses. 6. Censo escolar – Teses. I.
Meletti, Sílvia Márcia Ferreira. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376(81)

SANDRA REGINA CASARI DE SOUZA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA QUE RESIDEM NO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS
INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Orientadora Dra: Sílvia Márcia Ferreira
Meletti
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Kátia Caiado
Universidade Federal de São Carlos

Londrina, 26 de março de 2012.

AGRADECIMENTO

Senhor te agradeço por tudo o que tens feito, por tudo que vais fazer, por tuas promessas e tudo que és, meu Pai, meu socorro, meu presente, meu melhor amigo.

Cada momento trilhado até aqui, cada vitória, cada conquista, hoje é motivo de júbilo, não apenas para mim, mas, também para as pessoas amadas e queridas que me apoiaram, e, estiveram ao meu lado a cada novo desafio.

Então o que posso dizer a todos é muito obrigada.

Eu sei, ó senhor, que não é do homem o seu caminho; nem do homem que caminha o dirigir os seus passos. (JEREMIAS 10: 23).

SOUZA, S. R. C. S. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência:** uma análise dos indicadores sociais no Paraná. 66 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade mapear e analisar os índices de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo no estado do Paraná . Para tanto, analisamos os microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no período de 2007 a 2010. Conhecer a configuração da educação especial no campo a partir dos dados oficiais se justifica pois deles resultam as políticas diretivas para esta população. Os microdados foram extraídos e tabulados por meio do software SPSS e agregados segundo: modalidade de ensino (regular, especial e EJA); localidade de residência do aluno e da escola e tipo de deficiência, visual, auditiva, física e intelectual. Os resultados apontam que a interface educação especial na educação no campo tem elementos marcadamente de esquecimento, preconceito e indiferença que caracterizam essas duas modalidades da educação brasileira ao longo do seu surgimento histórico .

Palavras-chave: Educação Especial. Educação no Campo. Censo Escolar., Indicadores Educacionais.

SOUZA, S. R. C. S. **Education and schooling in the field of people with deficiência**: an analysis of social indicators in the states Paraná. 2011. 66 f. Dissertation (Master of Education) – - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This research aimed to map and analyze the enrollment rates of students with disabilities residing in the field in the state of Parana. To this end, we analyzed the microdata from the Census of Basic Education provided by the National Institute for Research and Teixeira (INEP) in the period 2007 to 2010. Knowing the configuration of special education in the field from the official data is justified because their policies resulting policies for this population. The micro data were extracted and tabulated by SPSS software and aggregated according to: type of education (regular, special and adult education), location of residence of the student and the school and type of disability, visual, auditory, physical and intellectual. The results indicate that the interface in education in special education field has markedly elements of forgetfulness, prejudice and indifference that characterize these two types of Brazilian education throughout its historical emergence.

Keywords: Special Education. Education in Rural. School Census. Education Indicators.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Matrículas gerais e de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica no Brasil e no Paraná, por localização da escola (2007-2010)48
- Tabela 2** - Matrículas de alunos com deficiência visual que residem no campo por localização da escola e por modalidade de ensino no estado do Paraná (2007/2010)49
- Tabela 3** - Matrículas de alunos com deficiência auditiva que residem no campo por localização da escola e por modalidade de ensino no estado do Paraná (2007/2010)50
- Tabela 4** - Matrículas de alunos com deficiência física que residem no campo por localização da escola e por modalidade de ensino no estado do Paraná (2007/2010)51
- Tabela 5** - Matrículas de alunos com deficiência mental que residem no campo por localização da escola e por modalidade de ensino no estado do Paraná (2007/2010)54
- Tabela 6** - matrículas de alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual por idade e etapa de ensino na EJA especial (2007-2010)56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO UMA REALIDADE A SER CONQUISTADA	12
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	12
3 CONCEPÇÃO DA EXCLUSÃO/ INCLUSÃO MARGINAL	21
4 MOVIMENTOS SOCIAIS NO CENÁRIO BRASILEIRO	25
4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO NO CAMPO	27
4.2 EDUCAÇÃO NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ	40
5 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS	43
6 DADOS DA PESQUISA	46
7 CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS	60
ANEXO	64
Anexo A: Passo a passo SPSS.....	65

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma pesquisa compreende várias etapas que constituem o caminho de uma investigação como pontuou Moroz (2004, p.14):

Pode-se dizer, portanto, que a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema.

Nesta trajetória é preciso fazer recortes, escolhas, delimitar o foco investigativo para que as dimensões técnicas, ideológicas e científicas sejam contempladas.

Este trabalho, a exemplo do que descreveu Moroz (2004), passou por este processo de elaboração na busca de explicações sobre a realidade da educação de pessoas com deficiência em nossa sociedade e teve como temática de investigação a análise da interface entre educação especial e educação no campo. É parte integrante da pesquisa *A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros*, que busca compreender a situação do atendimento educacional para o aluno com deficiência por meio da análise dos indicadores da educação básica brasileira, coordenada pela professora Sílvia Meletti e desenvolvida pelos grupos de pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Políticas Públicas de educação e Inclusão.

Para a análise da interface da educação especial com a educação no campo delimitamos como foco de investigação os índices de matrícula na educação básica de alunos com deficiência que residem no campo e tivemos como questão central:

Qual a situação do atendimento educacional para o aluno com deficiência que reside no campo em termos de acesso destinados a esta população?

Tivemos como objetivo analisar as alterações quantitativas dos índices de matrículas de alunos com deficiência que residem no campo. Especificamente buscamos conhecer e analisar tais índices a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, no período de 2007 a 2010, segundo:

modalidade de ensino (regular, especial e EJA); localidade da escola (urbana ou rural) e; tipo de deficiência (visual, auditiva, física e intelectual).

No recorte temporal destacado para estudo o ano de 2007 foi escolhido por ser o ano anterior a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o de 2010 por ser o último ano com microdados disponibilizados pelo INEP.

Entendemos que trabalhar com esta temática foi uma tarefa difícil, pois a interface educação especial na educação no campo tem elementos marcadamente de esquecimento, preconceito e indiferença que caracterizam essas duas modalidades da educação brasileira que ao longo do seu surgimento histórico trouxe os carecimentos de ações políticas que indicassem a preocupação com essa população escolar que mesmo tendo poucas armas lutou e luta pela consolidação dos seus espaços na sociedade.

Assim, percebemos o esquecimento que Caiado e Meletti (2011) detectaram ao fazer o levantamento bibliográfico sobre as pesquisas científicas que abordam a interface da Educação Especial no campo.

Feito o levantamento dentre todos os trabalhos apresentados nas reuniões do Grupo de Trabalho da Educação Especial da ANPED, não encontramos nenhuma produção. [...] anunciamos o silêncio em 20 anos de produção científica referente à interface entre a Educação Especial e a educação do campo. Porém, para além de anunciar esse silêncio, nosso objetivo será problematizá-lo e quiçá sensibilizar pesquisadores a ampliarem os estudos em Educação Especial na realidade do campo [...]. Assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas (CAIADO; MELETTI, 2011, p.94).

Diante de tal silêncio e da problemática que a temática representa, o desafio ao realizar um estudo como este só tem sentido se somar esforços para dar visibilidade, voz e vez a esta população.

Foi assim que na minha trajetória acadêmica cheguei a este ponto sendo provocada pelas questões que são tratadas pelos dirigentes políticos como questões marginais, periféricas da educação, que são tão importantes quanto todas as outras áreas. Nesse processo é sabido que todo pesquisador ao desenvolver uma pesquisa trava com o seu objeto de estudo uma relação permeada por sentimentos de curiosidade, algumas certezas (ainda que precárias) e incertezas, e

porque não admitir uma relação com muitos conflitos. Assim respondendo a provocação se colocar na escuta desse silêncio pode colaborar para que a gestação de um novo tempo em que as minorias (que juntas são a maioria) possam ser tratadas não como classes periféricas, mas sim recebam atenção como sujeitos participantes do processo histórico na sociedade em que estão inseridos.

Os levantamentos que fizemos sobre as pesquisas em Educação Especial no Campo no Brasil revelaram uma produção mínima na área, tal característica parece evidenciar que certos temas não tem tomado parte das interrogações sociais, no entanto a evidência não significa a ausência de problemas a serem investigados.

A partir dos últimos levantamentos de censo demográfico, sabe-se que a maioria de pessoas com deficiência no país ainda vive sem acesso à educação, sendo que com as precárias condições de vida no campo esse acesso é ainda menor (CAIADO; MELETTI, 2011, p.96).

Entendemos que de certo modo manter fora ou à margem das pesquisas científicas a condição de alunos com deficiência especificamente aqueles que residem no campo é reproduzir o conformismo e optar pela manutenção de uma tradição excludente.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO UMA REALIDADE A SER CONQUISTADA

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial brasileira foi se constituindo de um modo peculiar como um sistema paralelo de ensino, que se efetivava distante da escola regular e implementado normalmente em lugares segregados, tais como as instituições e classes especiais, com viés de cunho institucionalista.

O marco histórico para o atendimento dos deficientes no Brasil se iniciou em 1854 durante o governo Imperial que fundou o Instituto dos Meninos Cegos e em 1857 o Instituto de Surdos-Mudos, mesmo com estas instituições o atendimento era restrito e contemplava apenas os deficientes visuais e auditivos, sendo totalmente negligenciada a deficiência mental.

A partir das décadas de 30 e 40, várias mudanças alteraram a educação brasileira, com a expansão do ensino primário e secundário e a fundação da Universidade de São Paulo, mas a educação especial ainda continuou sendo deixada de lado. Em 1932, Helena Antipoff inaugura em Belo Horizonte a Sociedade Pestalozzi, e incentiva o movimento pestalozziano que fomentou a criação de várias instituições pelo país. Surge também o movimento apeano em 1954 no Rio de Janeiro que passa a se desenvolver e ser o espaço reservado para a população com deficiência.

As diferentes concepções a respeito da nomenclatura das pessoas com necessidades especiais marcaram negativamente as pessoas com deficiência imprimindo no atendimento escolar a patologização deste alunado. Assim a visão médica de certa forma foi os óculos com os quais a sociedade utilizou para enxergar as pessoas com deficiências, formando assim imagens de pessoas incapazes, impotentes, com limitações e restrições que as impediam de uma vida socialmente participativa.

A redemocratização do país após a ditadura militar inaugurou um período de abertura política marcada pela participação de grupos marginalizados entre eles as pessoas com deficiência que passaram a se organizar e fundaram instituições, sindicatos para reivindicar uma educação especial inclusiva.

De acordo com os estudos e pesquisas realizados na educação especial a concepção de inclusão escolar representa a substituição do modelo

integracionista que nos países europeus já contava com um sistema educacional bem estruturado na década de 70 baseado no modelo integracionista que atendia deficientes e mutilados no período pós guerra.

Nesse contexto, o movimento de integração avança na Europa e na América do Norte e, sem dúvida, encontra espaço no movimento social nacional que tem uma história de luta registrada pelos direitos de cidadania de todos, mesmo circunscrito a uma sociedade desde sua origem, elitista, agrária dependente e autoritária (CAIADO, 2003, p. 10).

Kassar (1999) observa que a preocupação do Estado brasileiro com a educação especial é algo recente em nossa história mais precisamente em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e a Lei de 4.024 quando a legislação brasileira assume o compromisso com a educação especial. Neste momento já havia uma organização para atendimento de alunos com deficiências em instituições particulares de cunho assistencialista e algumas classes especiais, no entanto a educação especial foi posta como responsabilidade compartilhada entre o Estado e as instituições especializadas privadas.

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da Educação Especial no âmbito das instituições filantrópico- assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaques por toda sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional como pela quantidade de atendimentos oferecidos (BUENO, 1993, p. 111).

Garcia (2004) observa que há um embate no campo da educação ofertada aos sujeitos com deficiência um conflito entre o setor público e privado em circunstâncias que evidenciam a luta pelos direitos sociais previstos constitucionalmente.

Há pouco mais de 100 anos foi introduzido nos países europeus (no Brasil, décadas depois) a lei da obrigatoriedade escolar. Esta lei valia, em princípio, para todas as crianças. Porém, crianças com deficiências físicas e mental não tinham nem obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública (BEYER, 2004, p.14).

Segundo o autor ainda que a denominada escola pública não fosse para todas as crianças é somente com o surgimento das escolas especiais, que as

crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Este foi o grande mérito das escolas especiais, ou seja, a porta que primeiro se abriu para o ingresso deste alunado. A especificidade do surgimento das escolas especiais respondia a um hiato nas escolas regulares que de modo diferenciado desenvolviam um trabalho pedagógico das escolas especiais.

As legislações brasileiras que surgiram a Constituição Federal de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nasceram como consequências da mobilização social para assegurar legalmente através do Poder Legislativo garantias sociais e poder decisório nos ordenamentos do país e refletiram as lutas dos movimentos sociais em cenário internacional (KASSAR, 1999).

Apesar de representar algumas conquistas importantes a Constituição Federal sinalizou em seu texto o conflito dos setores antagônicos da sociedade diante das questões sociais. Bueno e Meletti (2011) indicam que com a promulgação da Constituição Brasileira houve uma ampliação expressiva das referências à educação de alunos com deficiência nas legislações e políticas educacionais.

Garcia (2004) indica que as mudanças ocorridas em diversos países e divulgadas pelas agências multilaterais exerceram influência direta no ordenamento político do país, pois, a adesão a essas questões representava a inserção nacional na economia global. Os documentos norteadores apresentavam a educação como condição necessária ao desenvolvimento econômico dos países mais pobres, com isso a Declaração Mundial de Educação para Todos se tornou uma estratégia educacional globalizada e um consenso mundial a respeito das necessidades educacionais especiais com o intuito de capacitar e incluir no mercado de trabalho aqueles que dele não faziam parte, sobre a concepção de educação para todos, a autora ainda observa que:

A idéia de “educação para todos” expressa uma focalização da política educacional, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não vinham tendo acesso a escola ou nela não conseguiam permanecer por conta das diferenças individuais (GARCIA, 2004, p 73).

Com relação ao termo utilizado para caracterizar a diversidade que passou a denominar o alunado com necessidades educacionais especiais nos documentos, Bueno e Meletti (2011) comentam que a expressão adotada diluía a

categoria das deficiências no conceito de necessidades educacionais especiais, assim a indefinição conceitual na educação especial passou a abranger todo tipo de diversidade e gerou uma imprecisão que descaracterizou o público alvo da educação especial.

A criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE em 1986, e a criação de uma Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência em 1989, passou a indicar uma crescente preocupação com a questão da deficiência, tal preocupação fez com que as questões políticas referentes as pessoas com deficiência desde de 2003 fosse vinculada diretamente a Presidência da República, na pasta de Direitos Humanos e em 2010 a CORDE passou a funcionar como a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Também como fruto dessas questões foi criado o CONADE, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência com o objetivo principal de garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essas ações indicam que os setores governamentais brasileiros deram a educação papel de destaque para que neste cenário econômico o país entrasse na era da modernização.

Assim, o Brasil inscreve-se na ordem social como um país dependente, com dirigentes políticos comprometidos com os interesses dos grandes grupos econômicos, com um movimento sindical frágil e um grande potencial de mão de obra que precisa ser qualificada para atrair investidores. Nesse cenário, a escola tem um papel fundamental, o papel de qualificar para o trabalho (CAIADO, 2003, p. 20).

Essa educação institucionalizada iniciada para impulsionar o projeto econômico agregou não só conhecimento para criar uma moderna tecnologia e mão de obra especializada passou a expressar também uma das muitas facetas dos movimentos contraditórios do capitalismo.

O saber que se processa na escola, a própria orientação e a organização da escola são alvo de uma disputa. Essa disputa busca vincular “o saber social”, produzido e veiculado na escola, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1993, p. 29).

É, portanto a partir do desenvolvimento mais complexo e de uma nova organização social que se estrutura na divisão social do trabalho e, portanto, do poder, que a educação passa a representar um status mais relevante abrindo-se

para que novos contingentes possam ser habilitados para as exigências do mercado trabalhista. Dessa forma no interior do mercado capitalista a educação é ofertada de forma mediata e se caracteriza por uma escolarização alienada em doses homeopáticas, tem como forma a réplica das relações de dominação e submissão presente na esfera econômica (FRIGOTTO, 1993).

Garcia (2004) observa que a partir de 1994 com o documento Política Nacional de Educação Especial, desenvolveu-se uma Campanha Nacional pela Integração do Aluno com Deficiência com o objetivo de ampliar os serviços educacionais em 1500 municípios, essas ações denotavam as indicações políticas para a área educacional e baseava-se na sensibilização da comunidade escolar, uma vez que a educação precisava ser inserida na modernidade apresentada pelo capitalismo, já que as agências internacionais direcionavam desta forma.

Apesar do discurso não houve elevação nos investimentos o tom da retórica foi de que o problema não residia no valor orçamentário, mas, sim na forma como os recursos estavam sendo administrados por isso adotou-se a política de gerenciamento educacional sem ser necessário elevar o montante já investido. Desta forma, evidencia que gerenciamento educacional está submetido às leis do mercado e a lhe obedecer a lógica que o interessa.

Os dados analisados até o momento indicam que a necessidade de barateamento na ampliação do atendimento educacional pode ser o objetivo que vem direcionando as ações do Governo Brasileiro. Ressalta-se que apesar de existirem dispositivos legais há mais de 40 anos, que prescrevem a matrícula de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular, apenas neste momento observa-se a sua materialização. A compreensão desse fato só pode ser alcançada concebendo as políticas educacionais no movimento contraditório da sociedade capitalista. [...]. Percebe-se, dessa forma que o barateamento do atendimento acarreta “atendimento universal precário”. Fato, aliás, que não causa surpresa, uma vez que tal “precarização”, suficientemente apontada em vários documentos oficiais e objeto de inúmeras avaliações, tem se constituído em característica do sistema de ensino regular, bem antes da inserção de alunos com necessidades educativas especiais (KASSAR, p 29, 2007).

Vemos assim os complexos desdobramentos presentes nas políticas educacionais brasileiras e os investimentos insuficientes que permitem ao alunado uma educação precária em todas as modalidades. Destacamos a educação especial, uma vez que, a esta ficou determinado o status de modalidade da

educação que perpassa todos os níveis da educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Segundo Garcia (2004) a presença de características relacionadas a questões físicas, sensoriais, de comportamento, síndromes, e desempenho intelectual, não são elementos que devem ser analisados de maneira isolada como constituintes dos sujeitos sociais.

O que procuro afirmar aqui é que, a despeito de as características relacionadas á deficiência constituírem esses sujeitos, sua identidade é também atravessada por outros elementos, como etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, condições de moradia, entre outros. Contudo, todo esse debate está balizado pela categoria classe social que permanece fundamental para discutir a sociedade contemporânea (Garcia 2004 p. 5)

Dessa forma a autora enfatiza que o reconhecimento dos quadros de deficiência são necessários para se pensar os tipos de necessidades educacionais que estão em questão, mas analisar somente nesta perspectiva é um esforço insuficiente, pois para realizar esta análise, é preciso ter conhecimento de outros componentes que perpassam a vida do sujeito, e é nesse todo mais complexo que as condições da vida fornecem indicativos, de maneira mais apropriada, e evidenciam quais as necessidades que devem ser atendidas em seu processo educacional.

Garcia (2004) pontua que nos documentos houve uma mudança na proposição política quando trás a referência sobre a oferta de um mínimo de educação na proposta de atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais

O que se percebe é que, para a maioria das pessoas, segundo a proposta em pauta, as relações de aprendizagem podem ser realizadas em torno das resoluções de problemas pontuais do cotidiano, o que pode ser inferido como uma certa pedagogia das “dicas” mais informativa do que direcionada a desenvolver aprendizagens de conhecimentos acadêmicos (GARCIA, 2004, p. 75).

Neste contexto educacional, Frigotto (1993) observa que a desqualificação da escola e, a elevação da escolaridade igualmente desqualificada serve aos interesses da burguesia vinculada ao capital estrangeiro e que a escola se insere não apenas no campo ideológico do desenvolvimento de condições gerais da

reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas e políticas.

A natureza da educação - como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas estão vinculadas ao destino do trabalho. Um sistema que se apóia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução (MÉSZÁROS, 2005, p.15).

Essa concepção política no setor educacional brasileiro tem seu suporte na teoria do capital humano impulsionada pela economia aliada ao capital internacional que se caracteriza com altas concentrações de renda e da centralização do capital. Neste contexto, a universalização da educação configura como instrumento básico de mobilidade equalização e justiça social criando a sensação de que o progresso técnico não só gera mais empregos como também apresenta a face de um mercado exigente na contratação de seus trabalhadores, fortalecendo a crença de que via escolarização e elevado grau de ensino há garantia de ascensão no trabalho com salários elevados (FRIGOTTO, 1993).

Garcia (2004) coloca que tais discursos políticos sobre inclusão estão baseados na idéia de que se faz necessário desenvolver nas pessoas o sentimento de pertencimento à sociedade em que estão induzindo ações coerentes à “nova era econômica” e tem como objetivo principal a coesão em suas comunidades locais e assim desenvolver o capital social. Elementos como o desenfreado processo de urbanização, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, desigualdades de renda e de acesso aos serviços, e no campo educacional o que contemplamos é o cenário descrito por Laplane, Prieto:

Por um lado, o sistema escolar alinha-se com a legislação internacional e com as posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, mas por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas. As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados a organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, as prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas [...] (2010, p.3.)

As proposições políticas como têm acontecido, indicam a necessidade de uma educação igualitária a todos os alunos com necessidades

educacionais especiais e nesse movimento novos elementos começaram a ser incorporados na elaboração das políticas públicas, há, no entanto uma visão fracionada da análise sobre as lutas sociais o que faz resultar em políticas públicas que categorizam os sujeitos e assim o discurso das categorias sobrepõe ao humano

[...] os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão, e são aprendidos em relação de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos (GARCIA, 2004, p. 9).

As políticas sociais especificamente as que tratam da educação são resultados constituídos por questões de classe social, elementos culturais partes integrantes de um processo historicamente construído que carrega em si uma oscilação de interesses e cede espaços para novos discursos e concepções ideológicas que passam a ser incorporados e adotados sem a análise dos componentes que dão sustentação a eles.

O que faz a ideologia? Oferece a uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, e que vivem na forma da luta de classes, uma imagem que permita a unificação e a identificação social – uma língua, uma religião, uma raça, uma nação, uma pátria, um Estado, uma humanidade, mesmos costumes. Assim, a função primordial da ideologia é ocultar a origem da sociedade [...] dissimular a presença da luta de classes. [...] negar as desigualdades sociais (são imaginadas como se fossem consequências de talentos diferentes, da preguiça ou da disciplina laboriosa) e oferecer a imagem ilusória da comunidade (o Estado) originada do contrato social entre homens livres e iguais. A ideologia é a lógica da dominação social e política (CHAUÍ, 2000, p. 418).

Faleiros (1980) observa neste espaço das políticas sociais que os serviços prestados a comunidade se dá pelo viés da filantropia e caridade em parceria as instituições estatais e privadas prestam serviços às comunidades carentes de forma a incluí-las e acabam por difundir a idéia de que tais contingentes populacionais recebem favores que são oferecidos pela classe rica. Dessa forma, tenta-se mascarar as lutas de classe no interior da sociedade e não se discute que são os próprios trabalhadores os pagantes por tais serviços. Segundo Garcia (2004), esta posição do Estado busca o consenso social para uma melhor aceitação da

ordem do capital. O Estado assume características de mediação entre as classes já que não é possível legitimar um Estado que exclua a maioria da sua população.

Nesse embate Chauí (2000) destaca que os trabalhadores são os perdedores já que as relações de mercado dão o tom dos direitos sociais, fundamentando um cenário de políticas compensatórias, filantropia e caridade para a maioria da população. A igualdade jurídica surge então como uma característica marcante da sociedade capitalista. Martins (2003) demonstra em seus estudos que sem a igualdade jurídica o contrato nesta sociedade seria impossível, mas apregoar que os indivíduos têm igualdades jurídicas não se configura em ações concretas e pertinentes que resultem no equilíbrio e a igualdade de condições de todos.

Embora, as políticas inclusivas tenham como a aparente finalidade de reduzir as desigualdades sociais, o que temos visto é mais uma política de governo em detrimento de uma política de Estado que seja eficaz na distribuição dos bens produzidos socialmente.

De acordo com Garcia (2004) no planejamento das políticas públicas, tem acontecido um fracionamento ao analisar as lutas sociais no sentido de se pensar isoladamente cada um dos grupos alvos das políticas públicas, produzindo divisões e classificações fazendo parecer que cada indivíduo constitui apenas uma categoria social. Portanto ao analisar as proposições políticas de inclusão educacional do alunado considerado com deficiência no contexto atual os aspectos sociais e econômicos que direcionam as ações políticas não podem ser olhados superficialmente já que a globalização da economia e o avanço tecnológico ampliaram as disparidades sociais, entre elas a ociosidade compulsória, o desemprego ou o subemprego. Cada vez mais um crescente índice de desempregados se caracteriza nas palavras de Martins “um trabalhador em busca de trabalho”, com períodos instáveis e cada vez mais espaçados entre a condição de trabalhador e desempregado.

As análises das políticas sociais devem então neste cenário ser elaboradas e adotadas a partir da observação das conjunturas políticas e econômicas em seu movimento dinâmico proveniente da relação de forças da realidade em que se encontra.

3 CONCEPÇÃO DA EXCLUSÃO/ INCLUSÃO MARGINAL

Com todas as mudanças políticas e econômicas que interferem na dinâmica social temos percebido o uso contínuo da palavra inclusão/exclusão em curso nos discursos sociais de diversos setores institucionais, inclusive na educação, especialmente na educação especial e de grupos marginalizados como negro, índio e camponeses. O tom predominante do discurso se estabelece no posicionamento dos que são a favor e dos que são contrários, e ainda se reveste da idéia da escola como salvadora como se a questão da exclusão/inclusão se restringisse apenas no âmbito da educação.

A exclusão de um enorme contingente da população economicamente ativa do trabalho formal produz um excedente de oferta de mão - de - obra que degrada salários e muda até mesmo critérios de seleção de pessoal, quer dando espaço ainda mais largo a estereótipos e preconceitos como a cor da pele, quer exigindo níveis de escolaridade que não guardam relação com o trabalho a ser realizado. Ao mesmo tempo, no marco da lógica neoliberal, privatiza-se a responsabilidade do poder público pelo provimento dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação, e despontam no cenário da inclusão, sobretudo de crianças e jovens, grandes grupos empresariais e centenas de Organizações – Não - Governamentais que se propõem a provê-los (PATTO, 1997, p. 25-26).

Esses discursos estão contemplados pela mídia e também presente nos documentos políticos que tem norteado as questões políticas educacionais na tentativa de expressar uma resposta frente às questões que compõe o complexo fenômeno da exclusão. Mas o que de fato vem a ser a exclusão? Iniciaremos a discussão proposta trazendo para este espaço as análises sociológicas de Martins, no ensejo de que a educação se coloque na escuta do que as outras ciências sociais têm a esclarecer, neste caso a sociologia, para que a compreensão não fique na superficialidade de discursos aprendidos e repetidos sem uma análise crítica.

A sociologia não pode ser boa sociologia se não incorporar à sua análise a consciência social, enquanto dado, que a vítima das situações sociais adversas tem da adversidade e de si mesma. [...] As pessoas e até os grupos sociais podem viver numa situação problemática e adversa, e ao mesmo tempo, ter dela uma compreensão insuficiente ou mesmo equivocada. Ou podem ter dela uma compreensão apropriada, num certo sentido objetiva o que é muito mais raro. Isso depende muito da circunstância social e histórica. Há circunstâncias de crise que favorecem a justeza dessa compreensão. Há circunstâncias que não favorecem a compreensão e que distorcem a consciência social do sujeito (MARTINS, 2003, p. 26).

Parafrazeando o autor a educação não pode ser boa educação se não incorporar em sua análise o diálogo com outras ciências e contribuir para a compreensão da consciência social dos sujeitos ainda que seja atravessada por embates no campo ideológico que desnudam a fragilidade de grupos sociais que se constituíram num tempo histórico adverso. Assim, diante da consciência social distorcida o trabalho das ciências sociais se direciona com o objetivo de desvelar as tessituras sociais:

Portanto, mais do que o real problema social que se oculta por trás da concepção de exclusão, e que já teve outros nomes, é necessário compreender essa interferência (de fora) é preciso compreender quais são as razões e os motivos pelos quais os que se preocupam com a exclusão social querem encaixar a realidade dos pobres nesse “conceito” e por que já não serve o conceito “pobre”, ou o conceito de “trabalhador” ou o conceito de “marginalizado” (MARTINS, 2003, p. 27).

Indagar e refletir sobre o que está posto, para não se adotar uma postura ingênua e superficial já que a concepção da exclusão como está propagada é insuficiente, portanto ao analisar o que realmente está acontecendo no campo das políticas educacionais requer entendimento desse movimento próprio do modelo capitalista.

O desencontro entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social não tinha condições de propor um desenvolvimento autônomo, orientado para “dentro”. Por isso mesmo, o descompasso sugeria que a iniquidade própria do modelo globalizado de desenvolvimento econômico, nos países pobres, só seria viável por meio de um sistema político repressivo, que cerceasse as liberdades civis e contivesse o protesto social, justamente daqueles que vieram a ser designados como excluídos (MARTINS, 2003 p. 33).

Martins alerta para o que de fato se esconde por trás do discurso duas consequências más a primeira se refere as práticas pobres de inclusão e fatalismo.

“Excluído” e “exclusão” são construções, projeções de um modo de ver próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que, por isso julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso (MARTINS, 2003, p. 31).

Temos então na concepção do autor que a exclusão no capitalismo não existe, antes é discurso dos incluídos para diferenciar os que não são. Da mesma forma que no passado o camponês era expulso do campo, mas inserido rapidamente no trabalho da cidade, ou seja, tinha uma vaga na indústria, nos dias atuais isso tem acontecido de forma lenta e dramática. O período da não inserção se prolonga e assim como meio de vida as populações vão se adaptando a uma sub condição humana de vida e a inclusão tem o passaporte sob essa via também no espaço escolar

Patto (1997) analisa que no ambiente escolar os programas governamentais exigem a frequência à escola com a adoção de programas de inclusão marginal, além de ser caracterizada como um lugar sutil adequado para tirar das ruas os meninos e meninas carentes, as escolas tem aderido a concepção empresarial ao ofertar cursos como panificação, costura, dança, artesanato e outras modalidades de inclusão escolar marginal, realizados por voluntários numa escola em cacos.

Nessa concepção, a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social (CAIADO; MELETTI, 2011, p 102).

Portanto, o conceito de exclusão abarca uma série de complexidades fruto do desdobramento do capitalismo: “As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que se configura de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária, instável e marginal, não são exatamente políticas de exclusão, mas se estruturam como políticas de inclusão para inserir pessoas no processo econômico, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente no que é conveniente e necessário á mais eficiente e menos onerosa reprodução do capital e também corresponde ao funcionamento da ordem política em favor dos que dominam.

Essa forma de desenvolver políticas sociais funciona então como atenuante dos conflitos sociais, para que no interior das sociedades se mantenha o status quo e os interesses e poder continuem concentrados nas mãos da classe dominante sem colocar em risco a hegemonia.

4 MOVIMENTOS SOCIAIS NO CENÁRIO BRASILEIRO

É nesse contexto adverso do capitalismo que os Movimentos Sociais passaram a compor o cenário nacional e a expressar as lutas de grupos historicamente marginalizados no meio urbano e rural.

Com características diferenciadas os movimentos urbanos e rurais colocaram em exposição as desigualdades de uma sociedade capitalista indiferente as necessidades das populações marginalizadas que reivindicavam moradia, educação, saúde, transporte, trabalho, terra, enfim todas essas questões em pauta que revelavam as incongruências do modelo econômico.

Movimentos e articulações em defesa de um projeto educativo adequado às características do meio rural vêm se desenvolvendo desde a década de 1930, no contexto dos debates sobre a universalização da escola pública. No entanto, foi a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998, que esse movimento incorporou o conceito de Educação do Campo. Esse encontro defendeu o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural.

Gonh, (2010) observa que a presença dos movimentos sociais é uma constante na história repleta de ciclos as vezes ordenados de formas estratégicas de resistência ou rearticulação em face a nova conjuntura e as novas forças sociopolíticas em ação. Esse representa o campo de força sócio-político e o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. Este movimento situa-se em qualquer sociedade humana como uma força contra-hegemônica na resistência a determinadas imposições por parte da classe dominante.

O surgimento dos movimentos sociais, urbanos e rurais, fora de enquadramentos partidários, foi de certo modo uma grande novidade na sociedade brasileira, uma nova forma de expressão social que se combinou com o florescer de novos sujeitos sociais e políticos (MARTINS, 2004, p. 74).

O Brasil por suas características geográficas e econômicas se constituiu como um país de origem eminentemente agrária com mão de obra escrava. Martins (2004) analisa que as duas questões centrais do processo histórico

brasileiro residem nas marcas da questão agrária e na escravidão como questões cíclicas não resolvidas que tencionam o cenário político e social.

A abolição deixou para trás uma multidão de negros e índios, e de mestiços de todos os matizes, presos à sujeição de formas arcaicas de exploração de trabalho. Formas servis ou semi - servis que persistem até nossos dias de muitos modos e que alcançaram até mesmo pessoas de outras origens (MARTINS, 2004, p. 12).

O autor analisa que a dissolução da sociedade escravista configurou-se em histórias de desincorporação dos que se tornaram descartáveis pelo trabalho livre, as estruturas sociais que rigidamente existiam no país permaneceram como estavam e não se abriram para a contratualidade das relações sociais com vistas à incorporação de todos. Assim como os escravos libertos não encontraram espaço de inserção social nas novas relações contratuais de trabalho diante das mudanças ocorridas no cenário político e econômico, houve no mundo rural um esvaziamento que transportou o homem do campo para as periferias dos grandes centros urbanos (MARTINS, 2004).

Essa estruturação social que se iniciou com a criação de um Estado representativo demonstra dois pólos em constante conflito opressor e oprimido, neste cenário o Estado é e se mantém como um braço da burguesia na ordenação e gerenciamento dos conflitos no intuito de conservar seu poder.

Neste sentido o Estado se comporta como um jogador estrategista, pois, segundo Faleiros (1980) observa, em um determinado momento da correlação de forças sociais em jogo, o Estado tende a se posicionar favoravelmente e apoiar as classes sociais, no entanto esse favorecimento imediato cumpre a médio e longo prazo a garantia dos modos de produção no capitalismo que desejam continuar a exercer o controle sem que isso gere grandes perturbações sociais.

Esse desencontro descreve o repertório de lutas que os movimentos sociais foram construindo nas sociedades capitalistas, ainda que recebendo as ingerências de uma política gerenciada por interesses de manutenção e conservação do capital dos grupos dominantes, não deixam ter a virtude de demarcar interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais.

Ainda que as reivindicações registradas na história evidenciem mudanças efetivas, estas foram acontecendo de forma a dar a aparente preocupação do Estado em responder as reivindicações sociais desses grupos, na

verdade constituíam-se em medidas paliativas adotadas estrategicamente com uma roupagem paternalista para a conservação do poder. As revoluções sociais que os movimentos populares concretizam evidenciam por um lado o ideário burguês que se materializa na política, na conquista do poder e o distanciamento entre Estado e a sociedade civil, que concede á alguns direitos políticos na tentativa de coibir revoltas contínuas. Nas classes populares as mesmas revoluções culminam com a criação da política com viés social, na instituição do poder democrático para o ordenamento de uma sociedade equitativa (CHAUÍ, 2000).

4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Todo o contexto do capitalismo altera as relações sociais e novas medidas são adotadas, as políticas públicas surgem como forma de solucionar a exclusão/inclusão marginal em todos os setores da sociedade tanto no espaço urbano como no espaço rural, neste cenário destacamos a importância dos movimentos sociais ocorridos no espaço rural que tem sua origem a partir das tensões no campo no esforço de dar visibilidade a essas populações e incluí-las nas pautas e agendamentos públicos da nação.

As relações contratuais se adaptaram ao contexto global da economia que envolve os operários da terra que trabalham no campo e não possuem seu próprio espaço para cultivar, mas terceirizam sua mão de obra, assim como o faz o funcionário fabril, porém o tempo do seu contrato é muito mais efêmero, sua mão de obra é exigida á medida que duram os ciclos das culturas plantadas. Essa característica do Brasil retrata a grande disparidade social que notadamente acompanha a história de sua formação e se mantém presente. O trabalho sazonal a que muitos se submetem, o movimento dos sem terra, o emprego de tecnologias avançadas que tem ampliado o desemprego se configura numa outra ótica já que nem a relação com o solo é mais a mesma.

A dinâmica econômica em todas as suas fases trouxe consigo elementos representativos de seu momento e movimento histórico que transformou as relações sociais em todos os setores e na esfera educacional cristalizou uma ótica de educação limitada, restrita a determinado grupo social legitimada por aparatos legais e em práticas educativas reprodutoras.

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias (CALDART, 2005, p.3)

A diversidade identificada no campo e não apenas nele tem como norteadores os interesses coletivos que emerge das demandas correspondentes da sua própria realidade em que a escola se constitui como lugar possível de articular interesses da cotidianidade aos conhecimentos científicos como um processo de humanização que não deveria estar descartado da história da humanidade, desde que se coloque na escuta.

Aceitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operaria, não posso evidentemente escutá-los e se não os escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la (FREIRE, 1996, p. 136).

O movimento por uma educação que assegure a todos os brasileiros localizados no campo perpassando pela educação especial nos desafia a aprofundarmos os debates sobre as configurações político - pedagógicas referentes ao processo de definir orientações curriculares para a educação especial no campo “Afim, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (FREIRE, 1996, p.109).

As escolas com estas características poderão atender as necessidades que os camponeses apresentam, pois como já pontuamos anteriormente os objetivos emergem do coletivo e são organizados para atender a estas demandas.

Caldart (2005) explica que analisara origem da Educação do Campo é um processo que exige a tríade: Campo - Política Pública – Educação, e que na maioria das vezes é um processo tenso, entre estes termos que constitui a novidade

histórica do fenômeno que é a Educação do Campo, um conceito novo e em construção na última década e que somente pode ser compreendido e discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade atual e a dinâmica específica que configura o campo brasileiro. Tal debate é fundamental e está atrelado as questões culturais, as relações sociais e os processos produtivos que caracterizam os trabalhadores do campo.

Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo (CALDART, 2005, p.3).

Esses debates revelam o desejo de mudar a condição a que foram submetidos na trajetória histórica as populações do campo negligenciadas nas distribuições dos bens produzidos socialmente e trás a discussão sobre um novo projeto de sociedade com a reivindicação de espaços anteriormente reservados a uma parcela ínfima da população, como o espaço escolar.

Os textos constitucionais brasileiros se calaram por não “perceberem” as características culturais e históricas presentes no campo durante um tempo significativo, pois, há uma ausência no que se refere à educação do campo até 1891. Essa ausência retrata o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais herdadas da colonização européia e o trabalho escravo que constituiu a sociedade brasileira.

A partir da década de 30 no período do Estado Novo quando o país inicia o processo de industrialização é que a educação rural recebe investimento Ribeiro (2010) observa que o intuito era adaptar as populações rurais para o processo de subordinação ao modo capitalista, a educação neste contexto cumpriu o objetivo de levar conhecimento científico de modo que estas populações pudessem estar habilitadas para enfrentar os desafios que as inovações tecnológicas traziam á produção agrícola. Essas mudanças levaram os trabalhadores a buscar apoio nos programas educacionais que surgiram neste período a educação acenava com a missão redentora de reabilitar o meio rural com estímulo para que os agricultores permanecessem no campo.

Ribeiro (2010) pontua que nos projetos para a educação rural as instituições que recebiam a incumbência de colocar em prática as políticas que chegavam empacotadas eram repassadas às escolas, centros comunitários, igrejas e sindicatos de trabalhadores rurais sem que os mesmos tivessem sido ouvidos ou participado da elaboração.

Com isso é fácil deduzir que as políticas sociais destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento de volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados a expropriação da terra e a consequente proletarização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. A educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra (RIBEIRO, 2010, p. 171-172).

Se nos anos de 1930/ 1940 houve incentivo para que o homem do campo permanecesse no campo e aprimorasse as técnicas de plantio nos anos de 1950/1960 o incentivo foi de que os agricultores migrassem para os centros urbanos em busca de formação para suprir a demanda da industrialização crescente. Esse movimento que retrata o êxodo do homem do campo para a cidade e suas lutas para inserção no mercado trabalhista urbano tinha causas não apenas na industrialização

O êxodo rural não foi consequência puramente do processo de industrialização intensificado no Brasil a partir dos anos 50, ou da disparidade de tratamento entre o trabalhador da cidade e o trabalhador do campo. Foi motivado, também, pelas péssimas condições em que viviam os trabalhadores rurais [...] (CASTANHO, 2009, p. 21).

Neste período, várias medidas foram adotadas para conter o êxodo do campo, as condições péssimas em que viviam os trabalhadores do campo não se restringiam apenas as questões trabalhistas, mas envolviam a precariedade nas questões básicas de moradia, saúde e a educação que passou a ser alvo de investimentos americanos. A concepção americana de desenvolvimento foi estabelecida na vinculação de parceria dos projetos políticos para o avanço econômico entre Brasil e Estados Unidos direcionaram as políticas públicas para a área rural e passam a carregar as características econômicas do conceito norte-americano de desenvolvimento nos delineamentos das orientações pedagógicas

trabalhadas nas escolas do campo com a criação de instituições e a implementação de cursos técnicos.

Entre os projetos para a educação rural no Brasil o Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro - Americano (ETA) foi fundado com a premente necessidade de “recuperar” através de investimentos na educação o atraso em que a nação se encontrava.

As políticas que foram criadas para a educação evidenciam historicamente que apesar de vários projetos para a educação rural o que se efetivou não foi de fato uma política de valorização e priorização. Ribeiro (2010) observa que os investimentos públicos para a educação, desempenharam um papel marginal no conjunto das políticas sociais, cujo objetivo básico era de que os investimentos na educação deveriam preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, já que o do modo de vida e de trabalho destas populações era compreendido como inadequado e atrasado. Em consonância com o mercado das políticas externas a industrialização, urbanização, incorporação de novas técnicas no campo, não aconteciam como fruto do acaso nos países de primeiro mundo, mas representava a força do capital, aliado a ciência e tecnologia rumo a mercados latinos nunca antes tão bem explorados.

Todas as virtudes que “os filhos deste solo”, cantavam a terra adorada e “mãe gentil” evidenciando sua inquestionável vocação agrícola em prosa e verso, contudo não apagavam, nem amenizavam os problemas administrativos, estruturais da sua condição de explorada. Aliás, na ótica da economia os adjetivos a pátria amada em nada eram atraentes e condizentes com a ordem e progresso. Sob o céu da pátria o povo heróico com seu brado retumbante lutava contra a miséria, fome, desemprego, analfabetismo e tantas outras tribulações sob o silêncio e o abandono, enquanto o sol do Novo Mundo mantinha seus portais fechados para a classe subalterna.

Desta forma o espaço urbano foi se estabelecendo como o lócus da modernidade e progresso, afinal era este o espaço onde transitavam os dirigentes que guiariam a nação ao penhor da igualdade das economias desenvolvidas. Notadamente as influencias econômicas iam tecendo mudanças tanto no modo de vida da cidade como no campo que deixou no passado a característica de espaço bucólico.

Embora houvesse uma outra visão e entendimento sobre um projeto educacional em defesa de uma conscientização política nas organizações que atendiam o meio rural, a concepção da educação como investimento prevaleceu e se consolidou nas proposições das políticas para o campo.

O que originalmente caracterizou a educação no campo foi a transferência do modelo urbano para as escolas rurais, aliás, a própria concepção de educação rural está vinculada ao pensamento positivista com base no mercado competitivo em que o trabalho sobrepõe ao humano que é reduzido a condição de coisificação, diferentemente a concepção de educação do campo entende as especificidades que caracterizam essa população, sua herança histórica e cultural que envolve todas as dimensões de seu cotidiano e portanto negá-las ou conferir-lhes a menor valia compromete sua história, sua cultura e sua identidade.

A penalidade aplicada aos povos do campo reside na inexistência de um projeto educacional elaborado para os seus sujeitos, já que o modelo educacional trabalhado no campo foi uma transferência do urbano trouxe sérios comprometimentos na qualidade e permanência dos alunos no campo, somando-se a isso a precariedade das escolas em termos de recursos materiais e humanos retrata o quadro de omissão, negligência e superficialidade nas implementação das políticas públicas.

Segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) no período de 1991 a 2000 os índices de analfabetismo do Brasil, que são elevados na área urbana, são ainda maiores na área rural já que 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%.

De tal modo que até hoje o problema da educação rural básica não foi resolvido, e não é por acaso que os mais altos índices de analfabetismo do país estão localizados na zona rural e, dentre elas, naquelas das regiões cuja posição na divisão nacional do trabalho não exige uma produção baseada no trabalho qualificado (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.75).

Na década de 1980 e 1990 Damasceno e Beserra (2004) fizeram uma pesquisa para mapear e tecer discussões sobre o conhecimento produzido na área da Educação Rural e verificar a predominância das temáticas privilegiadas e as que ainda são pouco exploradas, as autoras destacam que um dos primeiros

problemas encontrados na pesquisa se refere ao próprio termo rural, que no passado representava a vocação agrícola do país com políticas específicas para seu desenvolvimento, hoje as autoras destacam que a realidade é bastante distinta e o novo rural preserva poucas semelhanças com o da década de 1950 inclusive no sentido da revalorização em decorrência com a crise das cidades (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

O nível de instrução e o acesso da população rural deixa evidente de que as políticas educacionais para este alunado foi tratada como questão periférica nos ordenamentos políticos do país. A questão ainda se agrava quando se soma o histórico de fraco desempenho escolar na educação básica que segundo Bof (2006):

Os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2001 mostram que na faixa de 10 a 14 anos 95% das crianças da área rural e 97% da área urbana encontram-se na escola. Apesar de esse indicador confirmar que o atendimento não é um problema grave, o atraso escolar se configura cruel e discriminador, ou seja, os indicadores de acesso nem sempre retratam a dinâmica da permanência na escola e da qualidade do ensino oferecido, tanto na área urbana quanto na área rural. Enquanto na área urbana 50% das crianças que frequentam a escola estão com atraso escolar, na área rural esse contingente é ainda maior, ou seja, 72% dos alunos (p.18).

Ainda podemos ver os dados referentes à questão dos jovens de 15 a 17 anos que residem no campo apenas 66% estão matriculados e desse percentual 17,3% estão matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental enquanto que na área urbana esse índice é de 5,5%. No ensino médio os alunos com idades adequadas a faixa etária de 15 a 17 anos o índice é de apenas 12,9%.

Além da problemática apresentada com relação as políticas públicas que tratam com descaso a questão das escolas rurais nas pesquisas acadêmica os resultados que se referem a interface da educação especial no campo são praticamente inexistente. A literatura existente apresenta uma série de aspectos preocupantes que evidenciam quanto à educação no campo, tais como: evasão, altos índices de reprovação, escolas multisseriadas, a baixa frequência do alunado, péssimas condições salariais para os professores, para indicar apenas alguns agravantes da educação no campo. No entanto se somar esforços e ações planejadas na coletividade dos setores governamentais e comunidade muito pode ser realizado em prol de uma identidade pedagógica voltada para os alunos do campo.

A luta é de vê-la concebida como um instrumento que possibilite formação continuada, com reflexões conjuntas e a efetivação de um projeto pedagógico que contemple todos os níveis de ensino respeitando o campo como lugar constitutivo da cultura e identidade próprias desse espaço.

Ainda que haja distanciamento e complexidade no desenvolvimento entre o ideal e o real esta leitura, interpretação, escrita e reescrita da qual no fala Freire deve ser um exercício contínuo, movimento próprio daqueles que entendem que diante do cenário posto acreditam que é possível lutar por mudanças: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode (FREIRE, 1996, p.126).

Ao focarmos o campo como contexto educacional em suas dimensões socioeducativas, e o histórico da educação especial o problemas e amplia e exigem um novo reordenamento do cotidiano escolar. A análise do panorama educacional tem os mesmos elementos da sociedade, conflitos sociais, étnicos e culturais, pois, é neste lugar institucional que o debate é possível e se configura em seus contrários na manutenção e a revolução que reivindica e denúncia.

Damasceno; Beserra (2004) em seus estudos observam ainda que nos temas que tratam sobre professores rurais suas práticas pedagógicas, condições de vida e de trabalho e as políticas para a educação rural há necessidade de contemplar a ação do Estado como instância formuladora de políticas educativas, na busca de uma análise que envolva a realidade dos povos do campo e da rede escolar que existe, bem como a necessidade de compreensão o trabalho pedagógico efetivado nesse ambiente.

A ampliação do atendimento educacional de modo gradual começa a trazer então mais uma categoria de indivíduos que não se enquadravam aos padrões esperados. Eram os alunos que, até então, não eram considerados anormais, mas que na escola possuíam rendimento aquém do esperado.

No âmbito escolar a linguagem com sua significação e compreensão vão contornando o processo constitutivo presente e futuro e os indivíduos desviantes que passam a compor o quadro de alunos especialmente os desviantes que aprendem o significado que a sociedade lhes confere. O fenômeno da deficiência historicamente se concebe e se fundamenta então por inúmeros fatores que não se restringem a aspectos orgânicos e intrínsecos ao indivíduo, ela é também tecida

pelas dimensões sociais, históricas e culturais de um determinado grupo e pelo modo como a significam.

Com todos estes elementos conflitivos temos na literatura o retrato das bases históricas da educação especial e de como os deficientes tiveram acesso à educação, passando pelo descaso ao acesso em instituições como asilos e manicômios que ganharam status específicos para tratamento dessa população.

Esse “lugar de direito” que se delegou aos deficientes caracteriza a concepção ainda presente hoje de que há apenas um lugar de aprendizagem possível e elas não se efetivam em conjunto com os ditos normais.

Segundo Meletti (2010) o crescimento do número de alunos da educação especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio parece expressar preocupação política e se configura como resposta as reivindicações e denúncias dos grupos sociais, mas o aumento quantitativo dessas matrículas, ainda é pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado. Desta forma, temos o registro de certa abertura as classes populares normalmente a margem do sistema escolar que despreparadamente, centrado em sua cultura própria gerada para atender as elites tenta enquadrar nos mesmos moldes de trabalho pedagógico clientelas muito distintas em suas identidades. O resultado se reflete na passagem muito rápida destes alunos nos bancos escolares, e mais recaem sobre estes alunos a culpabilização pelo fracasso escolar que experimentam.

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi à política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente e esta não se reestruturou para receber essa nova população (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.9).

Oliveira e Araújo (2005) destacam que surgiu na Constituição de 1988 a incorporação do termo qualidade na educação, e a indefinição sobre esse conceito persiste. Sem entrar no mérito da questão de qual concepção de qualidade menciona a lei podemos com firmeza definir que a qualidade não está expressa nos índices de alunos que passam e permanecem no sistema educacional por um tempo e saem de lá com baixíssimos índices de desempenho, com conteúdos mínimos

aprendidos, ou como defendem alguns socializados como se está fosse tarefa fundamental e exclusiva da escola, ou seja, saem de lá como se lá nunca estivessem estados.

A finalidade de usufruírem de algo que a lei diz que é direito de todos, não se concretiza, fruto de um sistema que ainda precisa de uma reestruturação em todas as suas instâncias para que de fato a educação cumpra seu papel. A educação formal ainda hoje se desenvolve em uma engrenagem bipolar que se efetiva na continuidade e promoção de poucos em detrimento de uma grande parcela inserida na escola, mas ainda excluída.

Não basta condição de permanência para o aluno, ela é apenas o primeiro passo é urgente possibilitar-lhe a aprendizagem dos conteúdos historicamente produzidos e isso requer além de investimentos em materiais, formação de professores, bibliotecas, equipes multifuncionais exige também uma proposta curricular que respeite a identidade cultural corresponda às necessidades específicas destes alunados de forma prática e continua durante o seu ingresso e permanência no sistema.

Até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005 p.7).

Garcia (2004) aponta que nos últimos anos programas que representam essas políticas na área educacional foram implementados no Brasil, programas que tinham em comum o objetivo da ampliação, acessibilidade e permanência das crianças entre 7 e 14 anos na escola. Esses programas fazem o uso do discurso politicamente correto que é permeado de ideais humanitários enfatizam que o momento é de mudanças complexas e em função disso, é preciso desenvolver aprendizagens que correspondam a esse momento.

Assim, temos no cenário atual a indicação do texto sobre a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) em 2006 da qual o Brasil é signatário. Nesta Convenção definiu-se que os Estados - Partes têm como responsabilidade

assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, tal processo deve ocorrer, em condições que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, com a adoção de medidas que garantam que as pessoas com deficiências não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência e ainda pontua que esse ensino seja de qualidade e em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vive.

Podemos então entender que se isso foi posto como um objetivo a ser estabelecido é porque ainda há instituições escolares que barram o ingresso a essa clientela. Independentemente da deficiência que possua toda pessoa deve ter a sua inserção no sistema educacional, pois a bandeira da educação para todos é sustentada pelo estandarte da distribuição de renda, políticas sociais, acesso aos diferenciados bens culturalmente produzidos.

Entender que o processo de inclusão educacional se apresenta como um conjunto de atitudes afirmativas, públicas e privadas, no sentido de inserir, no contexto social mais amplo, todos aqueles grupos ou populações marginalizadas historicamente nos mostra que:

Ainda é preciso construir um modelo de educação inclusiva que respeite nossas bases históricas, legais, filosóficas e políticas no tocante à atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, vale ressaltar que aceitar o ideário da inclusão não modifica, por mais bem intencionada que seja o que existe num passe de mágica, produzindo o cancelamento de serviços existentes sem antes produzir uma reestruturação adequada do sistema educacional (MENDES, 2002, p.71).

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) no artigo 28 especifica que para atender o alunado do campo é preciso contemplar as peculiaridades do contexto e inserir adaptações em:

- I - conteúdos 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 da zona rural.

A educação do campo é destinada à população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. Assim como, estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país (BRASIL, 2008).

Os dados da zona rural demonstram um cenário mais complexo, precário e desconhecido, pois até 2009 o Ministério da Educação afirmava não conhecer a realidade da educação especial no campo. As transformações em andamento na escola pública do campo estão ainda por ser analisadas, pois há poucos estudos que oferecem um mapeamento da educação especial no campo que permita discutir um projeto que favoreça na elaboração e concretização de uma educação de qualidade para este público.

Desenvolver pesquisas que incluam dados quantitativos e qualitativos trará conhecimento mais profundo e permitirá tecer análises de como está atualmente o quadro da educação especial no campo. Os dados do último Censo Escolar (BRASIL, 2009) revelam que do total de matrículas no país 14,88% está na área rural e 1,02% é matrícula da educação especial.

Nessa perspectiva a identificação do alunado com deficiência que reside no campo no Brasil nos permite analisar como esta população tem sido atendida já que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que:

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

Neste ponto trazemos à tona a reflexão de Caiado e Meletti (2011, p. 96) com relação à leitura do documento

[...] nos chamou a atenção o fato de que no tópico referente à educação especial não há indicativo à necessidade de interface com a educação do campo e indígena. Por que o silêncio? Esse documento foi amplamente discutido em encontros municipais e estaduais até ser aprovado no encontro nacional, em nenhum momento os profissionais da educação especial perceberam essa ausência no texto? As crianças e jovens com deficiência que vivem no campo e em aldeias indígenas ainda estão invisíveis para a área da educação especial?

A tessitura destas indagações apontadas faz emergir a necessidade de um olhar mais atento na lei que regulamenta as diretrizes para esse alunado, exige também uma leitura das entrelinhas dos seus possíveis desdobramentos engendrados pelas políticas inclusivas que desembocam nas salas de aulas e imprimem consequências que nem sempre são percebidas em curto prazo que podem normatizar e continuar perpetuando estigmas na identidade cultural destes povos negligenciados no sistema educacional ao longo do tempo.

O decreto nº 6.571 no art. 2º define como objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Segundo as análises de Laplane e Prieto (2010, p. 935):

A tentativa de garantir, para cada grupo, uma política de abrangência nacional (Plano Nacional de Educação quilombola, política nacional de educação para o campo, política de educação ambiental, entre outras) indica - do nosso ponto de vista - uma estratégia de diferenciação que se apresenta como forma de os grupos serem contempladas as suas necessidades particulares e especificidades, em muitos casos, pela primeira vez na história do país.

As autoras consideram como um grande desafio na execução do Plano Nacional de Educação a articulação das reivindicações dos grupos historicamente preteridos, de modo a integrar os esforços na direção de atender às suas particularidades, sem pulverizar recursos e duplicar ações.

Diante de tais dados é imprescindível uma pesquisa que identifique e analise os dados de matrícula dos alunos com deficiência que estão no campo, pois este percentual provoca inúmeros questionamentos que só diante de um mapeamento poderão ser respondidos. Analisar os dados quantitativos das

matrículas é um grande desafio, pois, como escreveu Caiado, a educação especial no campo têm particularidades e complexidades historicamente marcadas pela ausência de ações governamentais efetivas. A Educação do Campo que no passado foi conceituada como Educação Rural nas concepções atuais passa por uma transição entre o que seria Educação Rural e agora o que é Educação do campo.

Como incorporar na escola, de modo produtivo para todos, diferenças tão expressivas como aquelas impostas pelas deficiências, se as nossas escolas ainda não conseguem lidar eficientemente com as diversidades próprias de uma nação que se caracteriza por desigualdades e constituída por pessoas de origens etno - culturais tão diversificados? Como construir uma escola genuinamente inclusiva numa sociedade que pratica extensivamente a exclusão das mais variadas minorias? Na realidade, precisamos construir uma boa escola, capaz de respeitar e ensinar a respeitar as diferenças, e ensinar alunos diferentes, com benefícios para todos os alunos. A escola pode ser um dos lugares privilegiados para iniciar a construção dessa nova mentalidade (OMOTE, 1999, p.11).

A análise da interface entre a educação especial e educação do campo na legislação presente nos documentos atuais retratam a luta dos movimentos sociais pela educação enquanto um direito de todos. Os dados oficiais não demonstram o direito a educação como uma realidade para esse alunado. Embora o entendimento que o direito a educação implique no ingresso e permanência na escola de todos os públicos independente de sua localidade, grupo cultural e condição social dados do último Censo Escolar (BRASIL, 2009) revelam que ainda há muito a se fazer, pois, do total de matrículas no país 14,88% está na área rural e apenas 1,02% corresponde as matrícula da educação especial.

4.2 EDUCAÇÃO NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

No Paraná os movimentos sociais no campo abriram espaço para que fossem criadas várias formas de resistência cultural ativa destacamos as CEFFAs (Centros de Formação Familiares em Alternância) que representam três experiências significativas, que são: as EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), as CFR (Casas Familiares Rurais) e as ECR (Escolas Comunitárias Rurais) que trabalham com a mesma pedagogia, a Pedagogia da Alternância que como o próprio nome já diz, articula alternadamente o contexto familiar, escolar e propriedade com o

calendário escolar e o aprendizado na vinculação de dois universos que ainda hoje estão distantes e esse distanciamento tende a aumentar cada vez que os investimentos públicos são direcionados para o investimento em transporte urbano e não na construção e melhoria de escolas no campo.

A implementação do projeto contou com a parceria do governo e de outras instituições e entidades como, por exemplo, Disop/SIMFR (Desenvolvimento Internacional do Sudoeste Paranaense/ Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural, ONG Belga que no Brasil tem apoiado projetos de desenvolvimento da formação de experiências da alternância, além do governo francês entre outros. Com experiências direcionadas a profissionalização dos jovens agricultores o Programa foi oficializado pelo governo do estado em 1994 e em 1995 havia no Paraná 16 CFR funcionando e 15 em processo de implementação (BOF, 2006).

No empenho de propiciar uma educação voltada para os sujeitos no campo e com eles, educadores e educadores se reuniram no município de Porto Ferreira para a II Conferência Paranaense por uma Educação Básica do Campo com vistas a um espaço reflexivo de debate propício para pensar coletivamente um projeto de desenvolvimento para o campo na educação básica. Como consequência dos movimentos sociais articulados a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, cria no ano de 2003, a Coordenação da Educação do Campo. O objetivo é disseminar a concepção de Educação do Campo dentro da rede de Educação Básica e a desenvolver, em parceria com movimentos de base popular, com ênfase no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), experiências afirmativas que demonstrem outras possibilidades de se promover a escolarização.

Segundo Bof (2006) muitos estudos mostram a existência e o vigor com que lutam os diversos movimentos da população dos povos do campo, descrevem na história sua luta pelo acesso a terra e pela permanência no campo, bem como o acesso a uma educação inserida na sua história, valores e idéias de transformação do campo, mas diante do que vemos a atuação governamental tem sido limitada, conclui-se que a grande maioria das crianças e jovens que vivem no meio rural permanecem sem uma devida atenção educacional.

De acordo com a SEED-PR, das 2113 escolas que realizam o atendimento escolar de Ensino Fundamental e Médio, somente 423 escolas estão nas áreas rurais dos municípios paranaenses, destas, somente 156 realizam

atendimento do Ensino Médio. O que deixa evidente que a políticas públicas para este alunado tem tratado das questões precárias existente na educação do campo de forma despreocupada, adotando o investimento em transporte como estratégia capaz de solucionar os problemas da não existência de atendimento para os estudantes que desejam cursar o Ensino Médio da Educação Básica. Tal fato resultou na necessidade de se ter uma coordenação responsável na própria SEED-PR, para administrar o transporte escolar, demonstrando assim como os dirigentes governamentais pretendem ampliar o acesso das populações do campo á educação.

De forma temporária o transporte é uma solução, mas temos visto que no ordenamento das verbas públicas que são usadas de acordo com as políticas implementadas o temporário tem se tornado permanente e as medidas que realmente deveriam ser adotadas como meio de sanar problemas antigos se perdem na superficialidade.

Não apenas no Paraná, mas, no Brasil como um todo a existência de uma legislação que dê suporte ao desenvolvimento de uma educação adequada ás necessidades do campo tem feito apontamentos quanto as adequações necessárias para á realidade do campo, no entanto os dados evidenciam pouco dessa legislação tem de fato sido colocada em prática pelos sistemas educativos do país. As instâncias governamentais e sociedade civil tem papel crucial na medida em que trazem para a agenda pública essas questões que precisam ser melhores debatidas, esclarecidas para que propostas efetivas e políticas que contemplem a identidade dos sujeitos no campo sejam articuladas e concretizadas.

5 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

Para a análise dos indicadores educacionais acerca da escolarização de alunos com deficiência que residem no campo consideramos, conforme apresentado por Meletti e Bueno (2010), o conceito Indicador Social elaborado por Jannuzzi (2006, p.15).

Um Indicador Social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.

A partir do agrupamento de indicadores sociais relativos um aspecto da realidade forma-se o sistema de indicadores sociais. Conforme, Jannuzzi (2006, p. 18) este processo envolve quatro etapas: 1) definição do conceito abstrato ou temática a que se refere o sistema; 2) especificação das dimensões do indicador social, tornando-o um objeto específico, passível de ser “indicado de forma quantitativa”; 3) obtenção das estatísticas públicas relacionadas ao indicador e; 4) “através da combinação orientada das estatísticas disponíveis computam-se os indicadores, compondo um Sistema de Indicadores Sociais, que traduz em termos mais tangíveis o conceito abstrato inicialmente idealizado”.

Para as análises pretendidas elencamos como, Temática Social de interesse:

- Escolarização da pessoa com deficiência.

Dimensões Operacionais de Interesse: atendimento escolar da população com deficiência no campo segundo:

- Modalidade de ensino: regular, especial, e EJA; - alunos com deficiência;
- Dependência administrativa, estabelecimentos, turmas e localização da escola.

No que se refere às deficiências, selecionamos a deficiência visual, auditiva, física e intelectual, com base nas indicações de Bueno e Meletti (2011, p. 4)

Restringimos nosso foco às chamadas “deficiências clássicas” por duas razões fundamentais: as classificações de outras categorias (como os distúrbios globais de desenvolvimento) sofreram modificações constantes o que impediu a sua classificação e organização ao longo do período; a segunda, porque temos dirigido nossos focos de análise para essas deficiências, por considerar que aqui se expressa, de forma mais precisa, as contradições e ambiguidades das políticas educacionais em ação.

Na primeira etapa da pesquisa utilizamos o programa SPSS 17, um software que possui uma programação estatística própria com a capacidade de trabalhar com bases de dados de grande dimensão, o menu possibilita acessar as opções do programa e trabalhar com dados variáveis.

Com o programa instalado¹ baixamos os dados disponibilizados pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Com o programa baixamos os Microdados Censo Escolar dos anos correspondentes a análise desta pesquisa no sítio <http://www.inep.gov.br/>.

O Censo Escolar é um instrumento de levantamento de dados estatístico-educacionais coordenado pelo INEP e que é realizado anualmente no país. Para a sua realização é preciso a participação colaborativa das secretarias estaduais e municipais de Educação abrangendo todas as escolas públicas e privadas. É um importante instrumento de coleta de informações da educação brasileira em todas as etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA).

As informações coletadas no Censo Escolar contemplam os estabelecimentos escolares, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar, essas informações são importantes, pois, contribuem para fazer o mapeamento de como está a configuração da educação no Brasil e fornecem subsídios para a formulação de políticas públicas e programas educacionais que tratam sobre as verbas destinadas à merenda escolar, transporte, distribuição de livros didáticos, uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

¹ Para que o leitor tenha uma explicação mais detalhada da metodologia de instalação e execução de como se deu tal processo, decidimos inserir o passo a passo em anexo. Portanto, aqui, apresentamos uma forma resumida que permite o entendimento básico de como extraímos os índices apresentados.

Os resultados provenientes do Censo Escolar sobre a trajetória escolar do aluno de aprovação, reprovação ou evasão no ensino Fundamental e Médio, somado com outros instrumentos avaliativos da educação brasileira (SAEB e Prova Brasil), subsidia o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que dá as diretrizes para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação.

Durante a pesquisa fizemos o processo de seletivo dos artigos no site do Scielo Brasil Educação e Pesquisa, usamos as seguintes palavras chaves para a busca: educação rural, educação rural no Brasil, educação no campo, educação quilombola, educação especial, educação da população ribeirinha, educação de pescadores. Esses descritores foram utilizados a priori porque são citados na LDB como público alvo da educação no campo.

O levantamento bibliográfico, a leitura de diversos autores e documentos que tratam a educação e publicações que têm como alvo de pesquisa a Educação Especial e as Políticas Públicas de Educação foram parte constante de toda a pesquisa para as análises dos dados coletados.

6 DADOS DA PESQUISA

Um dos primeiros resultados que nos chamou a atenção logo no início da pesquisa que já mencionamos brevemente na apresentação do trabalho se refere à produção acadêmica da temática educação especial no campo.

Destacamos um dos trabalhos com o qual nos deparamos e que chamou-nos atenção foi o de Damasceno e Beserra (2004) pela similaridade da busca investigativa. A autora fez um mapeamento das 102 dissertações e teses encontradas no banco de dados no período de 1981-1998 da ANPED, os estudos selecionados abrangiam temáticas sobre ensino fundamental 14,7%, políticas para a educação rural 17,6% e o maior número de pesquisas se concentraram em torno da temática Educação popular e movimentos sociais no campo perfazendo um total de 21,5%.

Com a conclusão da pesquisa, Damasceno e Beserra (2004, p.78) verificou que nas produções acadêmicas “[...] de um certo modo, a marginalização da educação rural revela-se também nas temáticas privilegiadas”.

A escassez de estudos que abranja a educação especial no campo caracteriza uma negligência e um desinteresse do Estado e das Universidades em relação a esta população e a todos os grupos sociais minoritários, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas etc. Denota assim a conformação das pesquisas acadêmicas ao modelo econômico vigente que prioriza e investe nas pesquisas conforme a demanda mercadológica.

Com relação aos indicadores da educação, o Censo Escolar reúne os dados sobre a educação brasileira e se constitui hoje no principal instrumento de coleta de informações da educação brasileira, pois trabalha com as distintas etapas e modalidades do ensino.

Em 2004 aconteceram mudanças no formulário impresso do censo que é destinado para o preenchimento escolas, nele os dados de série, ou ciclo escolar passaram a ser agregados possibilitando monitorar o percurso escolar

Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são

realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola (BRASIL, 2008, p.17).

Estes dados coletados e disponibilizados servem como base de análise para pesquisadores da educação e áreas afins para traçarem um panorama de como tem se estruturado a educação nacional e também demonstram as áreas frágeis não contempladas devidamente nos programas de governo e nas políticas públicas designadas a educação nacional.

Como escreveu Caiado (2003), a educação rural tem seguido sem políticas públicas afirmativas marcadas historicamente por uma proposta pedagógica urbana em que o espaço rural é considerado inferior, portanto para a construção de um projeto educacional no campo é necessário resgatar e compreender a cultura do campo.

A trajetória da Educação Rural no início do século XX caracterizava o homem do campo como exemplo de atraso e a política educacional se organizavam em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada governo. Nesta lógica não entendiam o meio rural como lugar de possibilidades e desenvolvimento do Campo de acordo com suas possibilidades e interesses. As sinalizações políticas no cenário educacional e os projetos pedagógicos raras vezes foram elaborados respeitando a historicidade e a cultura dos sujeitos do campo. Estes ordenamentos políticos denotam a invisibilidade do povo do campo como sujeitos da política e da pedagogia para os governos que não se empenharam em instrumentalizar a este alunado uma educação contrária ao modelo domesticador presente até então.

Os Movimentos Sociais Camponeses no ano de 2002 obtiveram uma importante conquista com a elaboração da primeira política educacional voltada para a Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, são os passos iniciais (ainda que tardiamente adotado nas instâncias políticas do país) na luta em favor das populações do campo como forma de alterar as condições sociais de precariedade experimentadas pelos camponeses há longos anos.

Na tabela a seguir podemos ver alguns dados gerais da educação especial brasileira e do Estado do Paraná.

Tabela 1 - Matrículas gerais e de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica no Brasil e no Paraná, por localização da escola (2007-2010)

Ano	Educação Básica				Matrícula NEE - PR	
	Total Geral		Total NEE		Urbana	Rural
	BR	PR	BR	PR		
2007	52 179 530	2 711 966	654 606	77 885	75 692	2 193
2008	52 321 667	2 711 486	657 272	54 478	52 651	1 827
2009	52 580 452	2 706 018	604 884	47 095	45 712	1 383
2010	51 549 889	2 687 406	702 603	54 029	51 910	2 119

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010

Na tabela acima temos os dados gerais das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica no Brasil e no Paraná de 2007 a 2010. Os índices apontam que do total das matrículas nacionais dos alunos com NEE há oscilação em elevação, pois no ano de 2007 as matrículas correspondiam a 80,78%, em 2008, 85, 78%, em 2009 86,53% e em 2010 86,67%. No entanto os dados que representam os índices estaduais indicam queda, em 2007 tínhamos no Paraná 77 885 matrículas que representam 9, 61%, em 2008 7,11%, em 2009 6,74% e em 2010 6,66%.

Essa oscilação parece indicar que as políticas compensatórias para o ingresso e permanência na educação básica dos alunos com NEE em nível federal tem proporcionado uma elevação nos dados nacionais o que nos leva a indagar sobre o efeito das políticas desenvolvidas em âmbito estadual que apresentou redução em todos os anos posterior a 2007.

Ainda que os dados indiquem aumento em índices federais, as políticas desenvolvidas para a educação brasileira em todas as modalidades ainda deixam lacunas nas vagas ofertadas e no modo como este alunado está sendo recebido na educação básica. Quando focalizamos os dados da educação básica em 2007 no Paraná por localização temos na área urbana 75. 692 o que representa um percentual de 9,34% nos anos posteriores a área urbana mostrou redução, pois, em 2008 o índice percentual foi de 6, 87%, em 2009 havia 6,74% e em 2010 6,40%. Se analisarmos os dados na área rural os percentuais em todos os anos não

correspondem a nenhum 1%. Temos assim em 2007 0,27%, em 2008 0,24%, em 2009 0,20 e em 2010 0,26%.

Tabela 2 - Matrículas de alunos com deficiência visual que residem no campo por localização da escola e por modalidade de ensino no estado do Paraná (2007/2010).

Ano	Modalidade de ensino	Localização da escola	
		Urbana	Rural
2007	Regular	215	182
	Especial	139	8
	EJA	20	0
	Total	374	190
2008	Regular	234	201
	Especial	128	13
	EJA	11	1
	Total	373	215
2009	Regular	302	137
	Especial	94	7
	EJA	14	0
	Total	408	144
2010	Regular	400	269
	Especial	112	4
	EJA	22	0
	Total	534	273

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010

Nas matrículas de alunos com deficiência visual que residem no campo por localização da escola e por modalidade de ensino destacamos a modalidade regular urbana com os percentuais mais elevados, pois em 2007 o índice apontava 215 matrículas, ou seja, 54,16% enquanto que na área rural esse percentual atingiu 45,84% o que representa 182 matrículas registradas durante o ano letivo.

Nos anos seguintes na área rural os índices oscilam e desta forma temos 46, 21% em 2008, redução em 2009 com o percentual total de 31, 21%, em 2010 o índice teve um aumento e passou para 40,21%.

Em 2008 o percentual na área urbana era de 53, 79%, em 2009 há elevação de 15% passando para 68,79% e em 2010 o índice é de 59,79% o que representa uma redução de 9% em comparação ao ano anterior.

Na educação especial em 2007 o cômputo na área urbana era de 94,56% o que representava 139 matrículas, comparando com os 5,44% da área rural

que corresponde há apenas, 8 matrículas. Esses dados aumentam em 2008 e totalizam 9,22%, em 2009 há queda e o percentual registrado é de 6,93%, já em 2010 o índice é de apenas 3,45% o menor registrado no ano.

Na modalidade EJA os índices urbanos apresentam variação em 2007 com 20 matrículas, em 2008 o número reduz para apenas 11 matrículas, 14 em 2009, e em 2010 ligeira recuperação com 22 matrículas. Já na EJA rural o registro é de apenas um aluno matriculado no ano de 2008, nos outros anos não há matrículas.

Tabela 3 - Matrículas de alunos com deficiência auditiva que residem no campo por localização da escola e por modalidade de ensino no estado do Paraná (2007/2010).

Ano	Modalidade de ensino	Localização da escola	
		Urbana	Rural
2007	Regular	285	83
	Especial	107	7
	EJA	24	5
	Total	416	95
2008	Regular	299	90
	Especial	106	1
	EJA	20	2
	Total	425	93
2009	Regular	267	81
	Especial	73	3
	EJA	29	0
	Total	369	84
2010	Regular	284	131
	Especial	92	1
	EJA	37	2
	Total	413	134

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010

As matrículas dos alunos com deficiência auditiva se concentram no ensino regular com oscilação para menos, o ano de 2010 é o que apresenta o menor índice 68,43% significa uma queda de 9,02 em relação a 2007.

Na educação especial os índices maiores estão na área urbana, na área rural o menor percentual apresentado é de 1,08% em 2010.

Os índices de matrícula de alunos surdos na EJA urbana apresentam aumento nos anos de 2009 e 2010. Já as matrículas na EJA rural apresentam baixos índices, registrando ausência de matrícula no ano de 2009.

Tabela 4 - Matrículas de alunos com deficiência física que residem no campo por localização da escola e por modalidade de ensino no estado do Paraná (2007/2010).

Ano	Modalidade de ensino	Localização da escola	
		Urbana	Rural
2007	Regular	108	42
	Especial	330	6
	EJA	10	0
	Total	448	48
2008	Regular	151	66
	Especial	211	7
	EJA	10	0
	Total	372	48
2009	Regular	126	81
	Especial	209	6
	EJA	4	0
	Total	339	87
2010	Regular	159	130
	Especial	501	6
	EJA	6	2
	Total	666	138

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010

A exemplo do que tem acontecido nas outras deficiências analisadas a concentração dos alunos com deficiência física está situada no ensino regular urbano, embora em 2007 apresentasse 72% em 2010 o percentual foi de 55,02% o que caracterizou uma instabilidade durante o período analisado. Já na educação regular rural o quadro foi de elevação em todos os anos. Na educação especial rural os índices se mantêm estáveis, porém na área urbana o movimento é de queda com elevação apenas em 2010. Na EJA urbana o índice se mantêm estável e na área rural há apenas duas matrículas em 2010.

Isso nos leva a indagar qual a causa destes alunos se deslocarem do campo para estudar na área urbana uma vez que por sua condição física seria melhor que permanecessem na escola do campo com o atendimento e acompanhamento educacional necessário facilitando assim a sua locomoção para que continuem na escola.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva temos o seguinte dado referente às condições de acessibilidade ao alunado com deficiência física:

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12% (BRASIL, 2008 p.7).

O texto conclui dizendo que no âmbito geral as escolas apresentam apenas 12% de acessibilidade, mas nos questionamos como está esse percentual nas escolas rurais? Também é certo que esses 12% correspondem a uma média nacional, entendemos que a média apresentada além de não suprir a necessidade educacional do alunado brasileiro deixa claro que há inúmeras escolas sem estrutura para um atendimento adequado aos alunos. Uma vez que os índices apontam a escassez de investimentos nas escolas do campo. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

Quanto ao espaço rural, quais são as ações que tem sido efetivada para que o deficiente físico se locomova dentro das escolas?

Com relação ao transporte público ofertado ao alunado os dados oficiais apontam que há crianças e jovens com deficiência que vivem no campo frequentando escolas do campo, mas há muitos alunos com deficiência que para iniciar os estudos ou dar continuidade a ele precisam deslocar-se para a área urbana (CAIADO; MELETTI, 2011).

Especificamente em relação aos alunos que residem no campo no estado do Paraná, Bof (2006) em sua pesquisa relata que os alunos que dependem do transporte escolar gratuito para frequentarem as escolas urbanas tiveram um desempenho inferior aos alunos que não necessitavam dessa operacionalização. Esse resultado apresentado pela autora indica o desgaste causado ao aluno “dito normal” que tem que sair de seu contexto imediato, e se submeter a usar transportes coletivos que embora gratuitos não oferecem uma viagem tranquila e segura para receber uma educação formal nos centros urbanos a autora ainda conclui que:

Finalmente, devem ser implementadas políticas para reduzir o tempo em que os estudantes de 4.a série passam no transporte público, uma vez que isto lhes desfavorece e prejudica sua aprendizagem. E, mais uma vez, esse efeito é maior quando o tempo de transporte é particularmente longo (BOF, 2006, p.153).

Segundo o Parecer da SEED o investimento no transporte escolar, se traduz como uma estratégia para o atendimento do processo de escolarização, demonstrado, a partir dos dados apresentados pelo Ministério da Educação no ano de 2003 especificamente com relação ao estado do Paraná, que 67,13% dos estudantes que habitam territórios rurais se deslocam para escolas localizadas nos perímetros urbanos para cursar os anos iniciais do Ensino Fundamental, 74,27% se deslocam para cursar os anos finais do Ensino Fundamental, e 91,76% para cursar o Ensino Médio.

Em 2006 os dados apresentados revelam um percentual um pouco menor 67,33% dos estudantes de zonas rurais continuam se deslocando para cursar o Ensino Fundamental no perímetro urbano das cidades paranaenses, enquanto 32,67% permanecem nos perímetros rurais, 86,81% se deslocam para os núcleos urbanos para cursar o Ensino Médio, e somente 13,19% terminam este nível da Educação Básica no perímetro rural. Porém os mesmos dados não fazem distinção de quantos alunos com deficiência física que precisam se utilizar do transporte coletivo.

Agora em que pese analisar a questão de crianças, adolescentes e jovens com NEE físicas como esse desgaste tem se refletido na escolarização destes alunos? Como vimos os dados revelam que a concentração deste alunado está na área urbana, então entendemos que estes alunos a exemplo do que mostra a pesquisa citada acima também estão tendo um desempenho prejudicado pelas condições de locomoção.

Tabela 5 - Matrículas de alunos com deficiência mental que residem no campo por localização da escola e por modalidade de ensino no estado do Paraná (2007/2010).

Ano	Modalidade de ensino	Localização da escola	
		Urbana	Rural
2007	Regular	2 729	259
	Especial	7 222	460
	EJA	143	5
	Total	10 094	1 349
2008	Regular	1 559	615
	Especial	4 694	397
	EJA	31	0
	Total	6 284	1 012
2009	Regular	1 489	469
	Especial	4 309	394
	EJA	26	1
	Total	5 824	864
2010	Regular	2 342	1 019
	Especial	4 459	324
	EJA	94	11
	Total	6 895	1 354

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Na modalidade regular urbana os índices apresentam redução em todo o período analisado, mas se compararmos os percentuais com as outras condições analisadas até aqui a deficiência intelectual concentra os índices mais elevados justamente na educação regular urbana. O índice em 2007 era de 2 729 matrículas que representa um percentual de 91,33% em 2010 o percentual demonstra queda e temos 69,68% que corresponde a 2 342 matrículas - 387 no período analisado.

O movimento das matrículas na rede regular rural apresenta no ano base da pesquisa 8,67%, em 2008 passa para 28,29%, e em 2009 o percentual é de 23,95% e em 2010 há o registro da maior elevação do período 30,32%.

Na educação especial urbana chama atenção o fato de que em 2007 no cômputo geral havia 7 222 matrículas. Em 2008 esse número sofre uma redução perfazendo um total de 4 694 matrículas, ou seja, de um ano para o outro temos uma baixa de 2 528 matrículas que não migraram para a educação regular. A queda desse período não foi absorvida nas outras modalidades e também não consta na área urbana.

Com relação a modalidade EJA o ano de 2007 indicava a matrícula de 143 alunos 96, 62%, na área urbana enquanto que na área rural as matrículas representam 3,38%. Nos anos seguintes há queda dos índices na EJA urbana, e na rural não há matrículas em 2008, em 2009 apenas uma matrícula e o maior número está em 2010 com 11 matrículas.

Na EJA rural o número de matrículas de alunos com deficiência física é maior que na EJA urbana, exceto no ano de 2010 que temos os mesmos percentuais de 50 % tanto na área urbana como no campo.

O ensino regular no campo apresenta um dado interessante apresentam índice maior em todos os anos comparando-se a educação regular urbana.

7 CONCLUSÃO

Tabela 6 - Matrículas de alunos com deficiência visual, auditiva, física e mental que residem no campo por localização da escola e por modalidade de ensino no estado do Paraná (2007/2010).

Tipo de Deficiência	Ano	Modalidade de Ensino	Localização da Escola	
			Urbana	Rural
Visual	2007	Regular	215	182
		Especial	139	8
		EJA	20	0
		Total	374	190
	2008	Regular	234	201
		Especial	128	13
		EJA	11	1
		Total	373	215
	2009	Regular	302	137
		Especial	94	7
		EJA	14	0
		Total	408	144
2010	Regular	400	269	
	Especial	112	4	
	EJA	22	0	
	Total	534	273	
Auditiva	2007	Regular	285	83
		Especial	107	7
		EJA	24	5
		Total	416	95
	2008	Regular	299	90
		Especial	106	1
		EJA	20	2
		Total	369	93
	2009	Regular	267	81
		Especial	73	3
		EJA	29	0
		Total	369	84
2010	Regular	284	131	
	Especial	92	1	
	EJA	37	2	
	Total	413	134	
Física	2007	Regular	108	42
		Especial	330	6
		EJA	10	0
		Total	448	48
	2008	Regular	151	66
		Especial	211	7
		EJA	10	0
		Total	372	48
	2009	Regular	126	81
		Especial	209	6
		EJA	4	0
		Total	339	87
2010	Regular	159	130	
	Especial	501	6	
	EJA	6	2	
	Total	666	138	
Mental	2007	Regular	2 729	259
		Especial	7 222	460
		EJA	143	5
		Total	10 094	1 349
	2008	Regular	1 559	615
		Especial	4 694	397
		EJA	31	0
		Total	6 284	1 012
	2009	Regular	1 489	469
		Especial	4 309	394
		EJA	26	1
		Total	5 824	864
2010	Regular	2 342	1 019	
	Especial	4 459	324	
	EJA	94	11	
	Total	6 895	1 354	

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Mesmo que as políticas compensatórias indiquem mudança nas estatísticas nacionais elas ainda não correspondem de fato à necessidade do alunado da educação especial brasileira especialmente do alunado que está inserido no campo. Ao longo das décadas a crise educacional brasileira foi se caracterizando por índices preocupantes, fruto da exclusão social com elevados índices de repetência e evasão escolar e analfabetismo.

Nessa concepção, a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social (CAIADO; MELETTI, 2011, p.12-13).

Garcia (2004) observa que a política educacional brasileira tem se apoiado no discurso da educação inclusiva, sobretudo no que se refere a educação básica, tal discurso decorre da análise de que os mecanismos para evitar e reduzir a exclusão escolar não são capazes de superar os elementos que produzem a desigualdade educacional. A exclusão escolar tem um custo oneroso que abrange não só aspectos financeiros como também gera a necessidade de readaptação dos projetos pedagógicos na medida em que exige a criação de programas que corrijam as distorções idade/série ao longo do processo escolar. A autora pontua ainda que a vinculação da educação básica e a educação especial com respeito aos alunos com deficiência cumpre a função de racionalizar o investimento do capital no sistema educacional.

Segundo Martins (2003) esse impedimento que tem se manifestado nas inclusos perversas, marginais invocam distinções baseadas na diferenciação das pessoas, ou seja, as pessoas estão separadas sobretudo qualitativamente. Por isso a reflexão que se faz das barreiras sociais que estão presentes para as populações do campo são muito mais sérias e profundas nas consequências que marcam a história desta população, a exemplo do que analisou Martins as migrações que desagregam as famílias do campo, desagregam sem transformar. Levam famílias inteiras a uma sociabilidade dominada não só pela miséria material

mas, sobretudo moral. Assim temos milhões de brasileiros educados nestas condições precárias, socializados a partir de valores provisórios e instáveis. As mudanças sazonais a que os camponeses ficam submetidos em decorrência da busca de trabalho provocam a mutilação da estrutura familiar e desequilibra comunidades

Mas, quem parte é um quem volta é outro. Retornam parcialmente ressocializados na sociabilidade marginal urbana, dos excluídos, dos sem –lugar, sem- teto, sem –família . Ressocializados pela vida solta, fora dos mecanismos de controle social da comunidade e dos parentes [...] Voltam com outra mentalidade, outros gostos, outras vontades, não raro outra moral, outra religião. A escala de valores de referência fica alterada, até profundamente, na recusa parcial ou total do modo de vida da sociedade de origem. (Martins 2003, p.143)

Os constantes deslocamentos a que são submetidos os alunos do campo que não contam com escolas em seus respectivos ambientes, também provocam uma ressocialização instável na vida de crianças e jovens que assim como o trabalhador sofre as mazelas das condições de deslocamento e trabalho no campo carregam sobre suas histórias escolares os atravessamentos por outros valores culturais, éticos que são formulados na perspectiva urbana, a construção da identidade, se baseia no espaço de desordem, incerteza e insegurança (Martins 2003).

Na atualidade o Plano Nacional de Educação Especial tem como metas para as populações do campo implementar por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico- educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades.

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

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade 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 como 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 para 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. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Nos últimos anos, a Secretaria de Educação criou escolas itinerantes, que acompanham o deslocamento de famílias sem-terra, garantindo a educação de crianças, jovens e adultos, no ensino médio segundo dados da SEED houve um aumento de 420% no número de escolas rurais estaduais, passando de 3,3 mil para 15,3 mil alunos matriculados no ensino médio em escolas do campo neste período. O maior problema do país é a baixa e desigual escolarização dos brasileiros que residem no campo. Os dados revelam que ainda há 14 milhões de analfabetos no Brasil, o maior índice concentra-se principalmente na área rural. Ainda segundo a SEED apenas 33% dos alunos do campo conseguem terminar o ensino médio, comparando com 54% da área urbana. Sobre o baixo nível de escolaridade da população do campo, os dados mostram que no campo a média brasileira é de quatro anos de estudo, enquanto que na zona urbana é de sete anos.

Caberá as instituições federais estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional e estabelecendo em seus planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Na educação infantil o desafio é fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 4.024 de 20 de dezembro**, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiências. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Lei Federal n. 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

_____. IBGE. **Censo Demográfico 2000**: Características Gerais da População. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP, n. 01/2006**. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16/05/2006, seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. **Decreto 6.571/2008** que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui, **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 16 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2008**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2009**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2010**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 21 jan. 2011.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BOF, A. M. (Org). **A Educação do Brasil Rural**. INEP. Brasília, 2006.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados – PUC, 2003.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. **Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio**. GT 15. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17 p. 93-104 maio/agosto, edição especial, 2011.

CALDART, R. S.. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A (Org). **Educação do Campo: contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Brasília, 2005.

CASTANHO, S. M. **Lei, Trabalho e Política no Brasil: lutas sociais e reforma agrária (1945-1964)**. Eduem: Maringá, 2009

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. Ática: São Paulo, 2000.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 2007. **Sobre os direitos das pessoas com deficiência, Carta Para o 3º Milênio**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 13 mai. 2010.

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistências sociais**. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, M. C. R. **Políticas de Inclusão uma análise de campo da educação especial brasileira.** São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

GOHN, M. G.. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** Petrópolis: Vozes, 2010.

JANNUZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil: Conceitos, fontes de dados e aplicações.** Campinas: Alínea/ PUC- Campinas, 141 p. 2006.

KASSAR, M. C. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos.** Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C; OLIVEIRA, A. D.; SILVA, A. M. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Educação (UFSM)** – Santa Maria. v.32, n.2, p. 397-410, 2007.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.** v.31, n.112, p.919-938, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, J. S. **A Sociedade Vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Reforma Agrária: o Impossível Diálogo.** Edusp: São Paulo, 2004.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. I Encontro Interinstitucional de Pesquisa: **Políticas públicas e Escolarização de Alunos com Deficiência.** UEL, 2010.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. IN: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** Brasília: Plano, 2004.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr, 2005.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos.** v. 1, 1999.

PATTO, M. H. S. **Para uma Crítica da Razão Psicométrica.** Instituto de Psicologia – USP. São Paulo, v.8, n.1, 1997.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta da Sociedade Brasileira.** Consolidado na Plenária de Encerramento do I Congresso Nacional de Educação (II CONED). Belo Horizonte/MG, 9 nov. 1997 (PL nº 4.155/98).

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, trabalho, educação, liberdade, autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ANEXO

ANEXO A

Passo a passo SPSS

Na primeira fase da pesquisa trabalhamos com o programa SPSS 17, um software que nos possibilitou tratar os microdados disponibilizados pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Primeiro foi necessário instalar o Programa SPSS 17 em seguida copiar a pasta D: \ SPSS17 para o drive C:\ ou E:\, depois abrir o drive E:\ SPSS17\ SPSS. Statistics.v17.Multilingual-EQUINOX. Depois de entrar na pasta E:\ SPSS17\ SPSS Multilingual-EQUINOX\eqsta 01\SPSSv17 o passo seguinte foi clicar na pasta Install e executar o ícone SPSS Statistics 17.0 até a sua completa instalação. Com o programa instalado a etapa seguinte constituía-se em baixar os dados do INEP, o que foi feito pelo site <http://www.inep.gov.br/>. Com o site aberto observamos no lado esquerdo o título MICRODADOS no qual clicamos para download.

Baixamos os Microdados Censo Escolar dos anos correspondentes a análise desta pesquisa 2007 a 2010. Com os baixados e salvos no drive E: pois, normalmente possui maior espaço livre, destacamos o ano de 2007 que dá início a nossas análises entramos em matrículas para descompactá-las. Com os dados descompactados entramos novamente na pasta E:/ ou C:/Microdados para abrir o programa no INPUTS_SPSS_TS_MATRÍCULA, fomos em “abrir com” e escolhemos o ícone SPSS dentro do programa SPSS17.

Na janela *INPUT_SPSS_T que apareceu aberta com a execução do programa, alteramos a linha\FILE='C:TS_MATRICULAS_UF>TXT'. Revisamos o nome da pasta que continham as matrículas salvas da região escolhida no caso escolhemos a região Sul. Um procedimento importante é que se deve alterar também a Unidade Federativa (UF. TXT) para PR.TXT(aqui apareceram os dados referentes apenas ao estado do Paraná). Após este procedimento selecionamos a coluna GET DATA até antes de CACHE e clicamos com o botão direito do mouse e executamos a função RUN CURRENT. Verificamos se não havia erro durante a execução da função RUN CURRENT na janela Output1. Abrimos a janela *Untitled2. Com os dados no DATA VIEW.

Para as análises pretendidas após a instalação do programa, elencamos como temática social de interesse: Escolarização da Pessoa com Deficiência; Dimensões operacionais de interesse; atendimento escolar da

população com deficiência no campo segundo tipo de atendimento: escola especial, classe especial, classe regular com apoio de sala de recursos e classe regular sem apoio; alunos: sexo, raça/cor, faixa etária, tipo de deficiência; matrículas: dependência administrativa, estabelecimentos, turmas e localização; distribuição pelas regiões demográficas e unidades federadas; Levantamento de fontes preliminares de Estatísticas Públicas fornecidas pelo Ministério da Educação MEC/ INEP.

Delimitamos nossa pesquisa apenas nas quatro grandes deficiências: deficiência visual somada à baixa visão, deficiência auditiva e surdez, deficiência física e deficiência mental de 2007 a 2010.

Estes dados foram tabulados pelos alunos integrantes do grupo de pesquisa coordenado pela professora Sílvia Meletti.

Durante a segunda etapa iniciamos o processo de seleção dos artigos no site do Scielo Brasil Educação e Pesquisa, usamos as seguintes palavras chaves para a busca: educação rural, educação rural no Brasil, educação no campo, educação quilombola, educação especial, educação da população ribeirinha, educação de pescadores. Esses descritores foram utilizados a priori porque são citados na LDB como público alvo da educação no campo.