

Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas

Conception of special education and countryside education: political-pedagogical challenges common to public schools

Maria Antônia de Souza¹

Patrícia Correia de Paula Marcoccia²

Resumo

Este trabalho tem como objeto a relação entre Educação Especial e Educação do Campo, analisando aspectos comuns e desafios político-pedagógicos presentes nas escolas públicas. É resultado de pesquisa de natureza documental, bibliográfica e trabalho de campo realizado no estado do Paraná e na Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Tem como pressupostos teórico-metodológicos as relações sociais no modo de produção capitalista, classe social e contradição como movimento que permeia a construção das políticas públicas e a organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas. Constata que a gênese das duas áreas tem determinantes comuns como leis e resoluções elaboradas por força das relações de enfrentamento, estabelecidas entre movimentos sociais e Estado. Também, identifica aspectos distintos (diferencial) entre elas no que tange à construção nacional, haja vista que a concepção de Educação do Campo tem sua gênese nas determinações e lutas nacionais, enquanto a Educação Especial tem sua gênese na luta internacional por direitos humanos. Quanto aos desafios político-pedagógicos

¹ Licenciada e Bacharel em Geografia. Bacharel em Direito. Mestre e Doutora em Educação. Profa. do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação - da Universidade Tuiuti do Paraná, do curso de Direito e do Mestrado em Psicologia Forense. Professora do curso de Pedagogia da Universidade de Ponta Grossa. Bolsista PQ 1C do CNPq. E-mail: masouza@uol.com.br.

² Formada em Pedagogia pela UFPR. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora Adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: pa.tyleo12@gmail.com

que se colocam às escolas públicas localizadas no campo, destacam-se a necessidade de vincular teoria e prática na organização da política educacional e do trabalho pedagógico, investimentos infraestruturais e de formação continuada.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Escola Pública.

Abstract

This work has as its object the relationship between Special Education and Countryside Education, analyzing common aspects and political-pedagogical challenges present in public-schools. It is the result of documental, bibliographic and field work research carried out in the state of Paraná and in the Metropolitan Region of Curitiba (RMC). Its theoretical and methodological assumptions are the social relations in the capitalist mode of production, social class and contradiction as a movement that permeates the construction of public policies and the organization of pedagogical work in public schools. It notes that the genesis of the two areas has in common determinants such as laws and resolutions elaborated by the confrontational relations established between social movements and the State. Also, it identifies distinct aspects (differential) between them in what concerns the national construction, given that the conception of Countryside Education has its genesis in national determinations and struggles, while Special Education has its genesis in the international fight for human rights. As for the political-pedagogical challenges facing public schools located in the countryside, theneed to link theory and practice in the organization of educational policy and pedagogical work, infrastructure investments and continuing education are highlighted.

Key words: Special Education. Countryside Education. Public School.

Introdução

Este trabalho analisa aspectos que são comuns à concepção de Educação Especial e Educação do Campo, tomando como referência as

condições concretas dos sujeitos do campo, a produção jurídico-normativa e as discussões teóricas. As duas áreas possuem, em sua gênese, lutas e demandas sociais por direitos, por projeto de sociedade “inclusiva” e vêm acumulando produção acadêmico-científica do tipo artigos, teses e dissertações na área educacional. É fruto de estudo bibliográfico, análise documental e trabalho de campo realizado no estado do Paraná.

Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as análises são: 1) As duas áreas possuem conquistas no âmbito normativo (legislação, decretos e resoluções) oriundas de lutas nacionais e internacionais de movimentos e organizações sociais. Portanto, as lutas por reconhecimento das “diferenças”, bem como as lutas por condições de habitabilidade/acessibilidade nas cidades (em particular), foram as propulsoras de políticas e programas governamentais direcionadas para os sujeitos da Educação Especial. As manifestações e movimentos sociais ocorrem na esfera internacional, contra formas de discriminação e segregação das pessoas, bem como contra as práticas de homogeneização no espaço escolar, a exemplo da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, 1990. 2) A classe social é um determinante na constituição das duas áreas, levando em conta as condições concretas de vida. As pessoas da classe trabalhadora e economicamente menos favorecidas que possuem deficiências enfrentam todos os tipos de necessidades, desde o atendimento à saúde até o atendimento escolar. No campo, as pessoas vivenciam contextos precários de transporte para acessar as escolas e, nas escolas, os professores se desdobram como podem para “atender” e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Utilizando conceito de Martins (1997), estamos diante de cenários de “inclusão perversa”. E o Estado, diante dessas condições concretas, atua como “conciliador de interesses” a cada conjuntura política. Entretanto, os condicionantes estruturais de natureza econômica são mantidos sob o manto da “inclusão perversa” e da dominação de uma classe sobre outra. Com isso, não se nega a importância da produção normativa vinculada à positivação de direitos, apenas se afirma que é preciso ir além da garantia constitucional e jurídico-normativa, na construção da transformação social. 3) A relação entre

teoria e prática é condição imprescindível para a efetivação dos direitos conquistados e elemento constituinte da política educacional que se pretende voltada para a formação humana. A produção do conhecimento e do conjunto normativo é fundamental para as duas áreas, entretanto, na Educação Especial não há consenso sobre conceito de pessoa com deficiência, sobre práticas pedagógicas, escola especial ou inclusão na rede regular de ensino, políticas inclusivas e políticas substitutivas etc. Já na Educação do Campo, em sua concepção original, vinculada à materialidade dos movimentos sociais, a perspectiva que se defende é a de outro projeto de país (projeto popular de país) e a da realização da reforma agrária popular. Existem experiências e estudos que se denominam do campo, porém não têm a materialidade nos movimentos sociais, como é o caso das denominadas Escolas Rurais Conectadas (Telefônica) e as políticas estaduais e municipais que determinam a mudança da nomenclatura das escolas, sem qualquer vínculo com a comunidade, com os povos do campo. Essas políticas e práticas que se denominam Educação do Campo não guardam relação com a concepção construída nos movimentos sociais dos povos do campo e, em particular, no Movimento Nacional de Educação do Campo. Visualiza-se, portanto, a contradição em seu movimento real e como categoria para compreensão das relações sociais no modo de produção capitalista.

Para caracterizar os aspectos comuns às duas áreas e identificar os desafios pedagógico-políticos, o artigo está estruturado em 4 partes, a saber: a primeira trata da constituição das duas áreas no Brasil; a segunda enfatiza a produção bibliográfica que dá atenção ao que se denomina “interface” entre Educação Especial e Educação do Campo; a terceira traz aspectos das políticas públicas de Educação Especial no contexto da Educação do Campo; e a quarta anuncia os desafios em relação à escola pública.

A constituição da Educação Especial e da Educação do Campo

O objetivo é apontar alguns determinantes externos e internos da constituição da Educação Especial e da Educação do Campo no Brasil, na tentativa de buscar aspectos comuns.

No que se refere à Educação Especial, destaca-se a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, que enfatizou acesso e qualidade educacional, ocasião da publicação da Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. O Brasil, no mesmo ano de 1994, publica o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial, que recebeu críticas por trazer uma perspectiva integracionista, com foco no modelo clínico de deficiência “(...) atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes um caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social.”. (SANTOS, 2013, p.278). Para a autora, tanto a LDB 9394/1996 como a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 2, de 2001, “denotam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, pois mantêm a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização”. (2013, p. 279).

Analisando os processos em seu movimento contraditório, as ações coletivas internacionais, em especial a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, geraram no Brasil a sua ratificação por meio de Decreto nº 186, de 24 de dezembro de 2008. Dessa forma, ratifica-se a compreensão de que as pessoas com deficiência “(...) são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (...)”, conforme disposto no artigo primeiro da Convenção (ONU, 2006). E, em 2009, é publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº4, instituindo Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.

Esse conjunto normativo possibilita problematizar o lugar das pessoas “com deficiência” na sociedade e na escola. Aspectos da “habitabilidade das cidades”, dimensões da exclusão social e processos pedagógicos nas escolas são interrogados à luz das ações coletivas internacionais. Entretanto, as

condições das pessoas com deficiência, trabalhadoras e moradoras do campo ainda ficam à margem no debate nacional. O Brasil é um país continental, com mais de 5.000 municípios, sendo alguns deles de ampla extensão territorial, com desafios no acesso dos povos do campo às escolas e aos serviços sociais em geral. Existem municípios enormes territorialmente que possuem 20 mil habitantes e baixa densidade demográfica. Essas condições concretas têm que ser consideradas no momento da organização da política educacional. Contraditoriamente, são tratadas como “problema”, não como constituintes da sociedade brasileira.

No contexto brasileiro, uma luta social pode gerar uma conquista que, por sua vez, gera novo conjunto de demandas sociais e enfrentamentos. A construção de políticas públicas é processual e contraditória. Embora leis e resoluções existam como discurso favorável à concepção educacional inclusiva, na dinâmica das escolas e da gestão municipal os desafios são imensos, perpassando pela adequação dos espaços escolares, pela formação inicial e continuada de professores, pelo vínculo entre educadores e comunidade, bem como pelas práticas pedagógicas.

A Educação do Campo tem sua gênese nas lutas de movimentos sociais, porém com ação enraizada no território nacional, nas suas desigualdades, na existência da concentração da terra e da expulsão dos povos do campo. A partir das experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) são reivindicadas políticas públicas de formação de professores, escolarização, educação de jovens e adultos, educação superior e pós-graduação. Normativas (resoluções e decreto presidencial) são construídas no período de 2002 a 2010 com o objetivo de fortalecer a concepção de Educação do Campo, que não se reduz às relações escolares.

Embora a Educação do Campo tenha mais de duas décadas, as escolas públicas no campo, em sua maioria, estão organizadas sob a lógica da educação rural, em termos de relação com as comunidades, materiais didáticos, formação de professores, práticas pedagógicas e gestão educacional. Há muito que interrogar na construção de outra identidade político-

pedagógica das escolas do campo, que seja marcada pelo vínculo escola-comunidade.

A aproximação entre Educação Especial e Educação do Campo se dá por meio da luta social, de ações coletivas que interrogam políticas e práticas excludentes e constroem experiências coletivas na direção da formação educacional e social pautada pela transformação. Não é tarefa fácil, haja vista que o Estado, no contexto brasileiro, tem sido o conciliador, por meio de seus governos, de interesses de classe e com isso projeta políticas e programas governamentais que sofrem descontinuidades e que são “reformadores”.

A produção bibliográfica

A produção bibliográfica tem sido marcada por teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados em eventos científicos. Para organizar o debate sobre a temática, a referência foi o banco de teses da CAPES, o banco digital da SciELO (Scientific Electronic Library Online) e o GT 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A atenção esteve voltada para os últimos 10 anos, tanto na busca de artigos como de teses e dissertações, por considerar que a produção da Educação do Campo tem visibilidade a partir do ano de 2004 e que as preocupações com a interface com a Educação Especial são posteriores, como descrito em Souza (2016).

No que se refere à produção de artigos, no banco digital da SciELO destacam-se Caiado e Meletti (2011), com o levantamento da produção bibliográfica apresentada na ANPED no período de 1993 a 2010, em todos os Grupos de Trabalhos (GTs). Elas encontraram um trabalho no GT3 – Movimentos Sociais e Educação – analisando a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo, de Marcoccia (2010). Identificaram quatro trabalhos defendidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Para elas, a existência de poucos trabalhos na área – interface Educação Especial e Educação do Campo – mostra “(...) o quanto estamos longe de pensar a Educação Especial como um direito universal”. (2011, p. 97).

No período de 2011 a 2017, verifica-se o interesse pela interface entre Educação Especial e Educação do Campo, embora ainda seja um tema em aberto nas Ciências Humanas e Sociais. A partir de levantamento no banco de teses da CAPES, com palavra-chave “Educação Especial e Educação do Campo”, os seguintes títulos foram identificados:

- 1) Tese de Doutorado em Educação: “Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais”, autoria de Nozu (2017).
- 2) Dissertação de Mestrado em Educação: “A Educação Especial na Educação do Campo: as configurações da rede municipal de ensino”, autoria de Khun (2017).
- 3) Dissertação de Mestrado em Educação: “Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA”, autoria de Silva (2017).
- 4) Dissertação de Mestrado em Educação: “Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional”, autoria de Palma (2016).
- 5) Dissertação de Mestrado em Educação: “Realidades em contato: construindo uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo”, autoria de Anjos (2016).
- 6) Tese de Doutorado em Educação: “A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense”, autoria de Fernandes (2015).
- 7) Tese de Doutorado em Educação: “Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA”, autoria de Liduenha (2014).
- 8) Dissertação de Mestrado em Educação: “Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento”, autoria de Soares (2011).
- 9) Dissertação de Mestrado em Educação: “Escola pública do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional”, autoria de Marcoccia (2011).

No período de 2011 a 2017, há um trabalho apresentado no GT 15 da ANPED com o título “Interface Educação Especial – Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos”, de autoria de Nozu e Bruno (2017). No banco digital da SciELO há registro do trabalho de Caiado e Meletti (2011) versando sobre a interface entre Educação Especial e Educação do Campo.

Das produções analisadas, destacamos a de Nozu e Bruno (2017, p. 1), que afirmam que “A articulação entre ambas as modalidades educacionais é um constructo discursivo atual, fruto da imbricação do ideal de universalização do direito à educação e da ênfase pedagógica dada às especificidades e necessidades dos sujeitos em processo de escolarização”. Para esses autores, a interface é algo a ser construído.

Em face das construções possíveis, entendemos, provisória e contingencialmente, esta articulação discursiva como os trânsitos de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo. Não há, por este olhar, a materialização de um único espaço, um único tempo e um único sujeito da interface; *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo temos sujeitos, espaços e tempos múltiplos. Trata-se de movimentos intervalares de entrada, de saída e de dispersão dos sujeitos nos “entre-lugares” da Educação Especial e da Educação do Campo. (NOZU; BRUNO, 2017, p. 15).

Tomando como referência a ideia da necessária construção da interface Educação Especial e Educação do Campo, o trabalho de Rocha (2016, p. 152) nos remete a pensar os processos de gestão da Educação Especial. Segundo a autora,

A concepção de Educação Especial existente é a de que essa modalidade de ensino é responsável por todas as ações necessárias e pelo percurso do aluno público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Além disto, as condições para ao acesso e a permanência diante de seu alunado e que, em sua grande maioria, apresentam especificidades significativas muitas vezes não são reconhecidas como necessárias às condições de igualdade com os demais alunos.

Nota-se que o interesse pela temática vem sendo ampliado na pós-graduação *stricto sensu*, motivado pelas condições concretas dos povos do

campo, das águas e das florestas. Pesquisadores que se formaram em programas de Educação do Campo e que trabalham nas escolas públicas trazem problemas reais para a investigação acadêmica. Também, núcleos e grupos de pesquisa já consolidados sobre Educação do Campo têm voltado a atenção para temas como Educação Ambiental, Educação Especial, Gênero, Sexualidade, até então pouco investigados e com articulações incipientes entre áreas e a partir do modo de vida, de existência e de resistência da classe trabalhadora. Um fator primordial na construção de “novos” objetos de investigação é o institucional, leia-se instituição, pesquisador e grupo de pesquisa. Nesse laço institucional, há um conjunto de referenciais teóricos e nele aqueles que se preocupam com a transformação social. A perspectiva teórica que aproxima a Educação Especial da Educação do Campo tem sido a dos direitos (em perspectiva humana, universal) e a do reconhecimento da existência do sujeito. Há a necessidade de estudos sobre a produção da política educacional e sobre o projeto nacional de campo e de País, com ênfase na relação entre Estado e Sociedade, e na relação entre Educação, Formação e Escola Pública, tomando como referência classe social e relações de força.

Políticas públicas da Educação Especial no contexto da Educação do Campo

A política é própria da relação entre os homens, permeada pela correlação de forças, expressa os conflitos oriundos da divisão de classes antagônicas. Por sua vez, o Estado atua como instrumento de dominação de classe, embora persista em ocultar essa face, busca disseminar somente a sua face da gestão do público como expressão dos interesses de toda a sociedade. Oculta a face que trata a coisa pública a partir de interesses privados.

Se por um lado o Estado oculta o caráter de classe, de outro lado, promove a formação e preparação de um “pensamento comum” por meio da indústria cultural, do aparato jurídico, do sistema educacional, entre outros aspectos, que visam difundir o consenso e uma concepção de mundo ancorada nos valores das classes dominantes. Isso se efetiva também por meio da

aceitação de políticas que, na aparência, revelam estar comprometidas com toda a sociedade, mas na essência concretizam-se sobre os interesses dos grupos dominantes.

Há que considerar que a estrutura social é dinâmica, logo, é no embate entre as classes antagônicas que se abrem espaços para a destruição ou a manutenção de determinadas estruturas políticas, econômicas e sociais.

Nesse sentido, discutir as políticas de Educação Especial no contexto da Educação do Campo requer considerar que, se por um lado, o Estado, ao estabelecer as políticas educacionais aos estudantes com deficiência, as subordina aos interesses da classe dominante, à medida que respondem ao desenvolvimento econômico, político e social de uma classe, de outro lado, as reivindicações dos movimentos sociais passam a ser incorporadas à legislação. Nessa direção, o conceito de política aqui exposto ancora-se na perspectiva do Estado em ação, em que se busca apreender como ela é efetivada a partir das práticas sociais vividas por homens e mulheres concretos, os quais põem “a nu” os limites da política educacional, suas resistências constantes e as contradições presentes nos seus fundamentos e na prática.

Segundo Michels e Garcia (2014, p. 158), “a política educacional no Brasil, em consonância com as proposições internacionais para os países em desenvolvimento, assumiu uma perspectiva inclusiva para o setor nas duas últimas décadas”. Essa perspectiva se ancora nos princípios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual considera que o sistema regular de ensino deve educar todas as crianças e que elas devem permanecer juntas e em escolas inclusivas. Todavia, observa-se que, além do compromisso com a universalização da educação numa perspectiva inclusiva, há fatores econômicos que movem as políticas inclusivas, como educar todas as crianças no mesmo espaço é menos dispendioso.

Também, é importante destacar que as políticas de inclusão educacional não interrogam a produção da vida, o sistema social e escolar daqueles que necessitam dessas políticas, ao contrário, preconizam modificações pontuais

a partir da perspectiva da diversidade cultural e da necessidade de cada pessoa, ofuscando as relações de classe que estão por trás dessa política.

As autoras apontam também que o documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (BRASIL, 2007) menciona que as políticas inclusivas são fundamentais para a expansão do mercado interno. Ademais, Garcia (2004) destaca que os governos nacionais são abordados pelas agências multilaterais a assumirem e implantar em sistemas educacionais inclusivos. Esse compromisso é um dos critérios para o recebimento de empréstimos internacionais.

Cabe esclarecer que a inclusão é uma estratégia da política nacional e na Educação Especial o seu entendimento está propagado no artigo 58 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), ao estabelecer que a Educação Especial é uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2008b).

Além disso, o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) considera a Educação Especial uma modalidade de ensino e não mais um ensino diferenciado do ensino regular. Ela se caracteriza por meio do Atendimento Educacional Especializado, ofertado como apoio e complemento específico segundo a necessidade de cada aluno, sem impedi-lo de frequentar, na idade própria, ambientes comuns de ensino em estabelecimentos oficiais.

É nesse contexto da Educação Especial, marcada pelo Atendimento Educacional Especializado, que são iniciadas as primeiras discussões a respeito da interface com a Educação do Campo. Não obstante, o encontro das políticas educacionais da Educação do Campo com as políticas da Educação Especial emergiu na agenda nacional em 2002, quando foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme dispõe o artigo 2º

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a

Educação de Jovens e Adultos, a *Educação Especial*, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, grifos nossos).

As Diretrizes Complementares da Educação do Campo fazem referência, no artigo V, aos alunos da Educação Especial que vivem no campo, a saber:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008c, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) contempla aspectos gerais para a educação escolar dos alunos da Educação Especial, mas aborda a necessidade de se olhar essa área da educação de modo particularizado para diferentes comunidades ou grupos sociais:

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

Apesar das legislações supracitadas, Caiado (2010) aponta que até o ano de 2009 o Ministério de Educação afirmava desconhecer a realidade da Educação Especial no campo, conforme informação das duas secretarias da área: Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Não obstante, em 25 de maio de 2011, a SECADI enviou um termo de adesão a todos os municípios polos do país, com a finalidade de estabelecer parcerias por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, o qual foi reestruturado para assegurar a transversalidade das Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Educação em Direitos Humanos; Educação para a sustentabilidade socioambiental; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo; Educação Quilombola; Educação para as Relações Étnicorraciais; Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. O documento teve vigência até 31 de dezembro de 2014 e

implicou no compromisso dos entes federados em implementar o Programa por meio da formação de gestores e educadores dos diversos municípios do país, visando transformar os sistemas educacionais em inclusivos, de forma transversal, articulados com todos os eixos mencionados acima.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 4, assegura

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 anos (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recurso multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

A estratégia 4.3 assegura “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014).

A interface apresentada nesses documentos supracitados é fruto da luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, associações, dos movimentos sociais de trabalhadores do campo e universidades, pelo direito à educação. As demandas inseridas nessas legislações expressam que a Educação Especial, no campo brasileiro, deve estar presente em todas as etapas da educação básica, contudo, há a necessidade de partir da produção da vida das pessoas com deficiência que vivem no campo. Compreender isso implica perceber como a educação dessas pessoas é distribuída e apropriada nas relações sociais, o acesso à escolaridade e a apropriação do conhecimento produzido e sistematizado historicamente.

Nesse sentido, considera-se que as pessoas com deficiência que vivem no campo estão mais expropriadas do acesso à escolaridade e ao conhecimento, conforme aponta Samaniego de Garcia (2009), que realizou uma investigação na América Latina e constatou que: “la educación, el trabajo y el acceso a la salud, son los derechos más vulnerados en las personas con discapacidad; y, entre ellos, la población más afectada es indígena,

afrodescendiente y residente en zonas rurales” (SAMANIEGO DE GARCIA, 2009, p. 256).

Diante dessas questões, parece sensato considerar as palavras de Saviani (2016, p. 236), “assim como a sociedade atualmente existente é obra dos homens, ela não será superada sem o empenho prático dos próprios homens [...] para se chegar a essa meta é necessário desenvolver uma luta já a partir das condições atuais”. Embora a incorporação da interface Educação Especial com a Educação do Campo na legislação represente avanços, acaba sendo neutralizada devido ao não atendimento das principais necessidades dos estudantes com deficiência do campo.

A luta das pessoas com deficiência que vivem no campo pelo acesso à escolaridade e à apropriação dos conhecimentos humanísticos e científicos/tecnológicos requer travar uma busca, por parte dos movimentos sociais no âmbito dos recursos, visando ampliar as verbas em função das necessidades do atendimento a essas pessoas, bem como exigir do Estado a qualidade dos serviços públicos. Seguir nessa direção significa ir ao encontro dos desafios educacionais das pessoas com deficiência que vivem no campo, ou seja, problematizar os desafios que se colocam à escola pública no/do campo no contexto da Educação Especial e da Educação do Campo.

Escola pública no/do campo: desafios à Educação Especial na Educação do Campo

É difícil tratar da escola pública quando a mesma tem sido identificada como “coisa estatal”, com perspectiva patrimonialista. A luta existe e é necessária para a ocupação e conquista da escola pública, cuja identificação político-pedagógica seja com a comunidade e não com as relações clientelistas advindas do Estado capitalista.

Kuenzer (2002) nos alerta que, enquanto não for superada a divisão entre capital e trabalho, não haverá possibilidade de existirem práticas pedagógicas autônomas. Por sua vez, a autora menciona que, por meio da contradição, podem ser construídos outros projetos históricos de superação

no interior do próprio capitalismo. É nesse sentido que Mészáros (2005, p. 27) afirma que “(...) é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

É fato que a produção da vida das pessoas com deficiência no campo está encharcada de privações de bens, no sentido de que há mais ausência de distribuição dos conhecimentos e fruição da vida, devido às precárias condições objetivas. Todavia, compreende-se que os desafios que se colocam à escola pública do/no campo aos estudantes da Educação Especial também estão colocados à escola pública nas cidades, quanto a lacunas na formação continuada dos docentes e a falta de infraestrutura, de estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos da Educação Especial, de material didático-pedagógicos, entre outros. Nesse sentido, a obra organizada por Paludo (2014) nos remete a pensar caminhos comuns entre campo e cidade, a partir da luta da classe trabalhadora.

Em alguns casos, as dificuldades são as mesmas no campo e na cidade. Porém, o estudo de Marcoccia (2011) revela que há outros elementos que interferem na escolarização dos alunos da Educação Especial que vivem no campo, tais como: as fragilidades do transporte escolar, do atendimento educacional especializado na região central dos municípios e não nas comunidades em que esses alunos vivem; as estradas precárias, que impossibilitam os alunos de comparecerem ao atendimento em dias de chuva, dentre outros. Nesse sentido, um desafio à escola pública no/do campo decorre da concretude do dia a dia, como: lugares de difícil acesso, estradas precárias, transporte escolar por longas distâncias e sem adaptação. A pergunta necessária é: por que um país marcadamente rural possui acessibilidade precária entre as comunidades de povos trabalhadores do campo? O projeto político local reconhece a existência das comunidades rurais ou as visualiza como “problema”?

No que diz respeito à formação continuada para atender os alunos da Educação Especial nas escolas do campo, a pesquisa de Marcoccia (2011) constatou que a maioria das escolas estaduais no Paraná não recebeu

formação continuada. A maior parte dos profissionais revelou não ter conhecimento de como atender os alunos da Educação Especial que estudam nas escolas do campo. Relatos dos pedagogos, diretores e professores revelam a realidade dos processos de formação continuada acerca da Educação Especial, nas escolas públicas do campo.

Necessários são os acessos aos materiais didáticos diferenciados e principalmente profissionais capacitados para atender esses educandos, como somo Distritos, ficamos longe dos recursos que são oferecidos para as escolas da zona urbana, que vão desde o transporte até os recursos materiais e humanos. (Depoimento de um/a pedagogo/a).

(...) Há a necessidade “urgente” de capacitação e adaptação do espaço físico para efetivarmos verdadeiramente a inclusão em nossas escolas. (Depoimento de um/a pedagogo/a).

Percebemos a necessidade de formação aos profissionais para estarem prontos para receber os alunos portadores de deficiência e, além disso, dar suporte pedagógico (materiais). (Depoimento de um/a diretor/a).

A escola do campo, principalmente na qual trabalho, a que se refere comunidade pesqueira, necessita de material pedagógico, do profissional que atenda a essas crianças e de adaptações no currículo, no planejamento, e nas instalações do prédio escolar. (Depoimento de um/a professor/a). (MARCOCCIA, 2011, p. 145-146)

Esses relatos denunciam a forma como estão sendo conduzidos os processos de formação continuada dos professores que trabalham com alunos da Educação Especial, nas escolas públicas do campo. Nesse sentido, considera-se que este é um desafio que se coloca à escola pública no/do campo: perseguir a luta por formação continuada de professores para garantir o acesso, a ampliação e permanência dos alunos da Educação Especial em todos os níveis. É imprescindível que a formação continuada seja ofertada de maneira gratuita aos profissionais das escolas do campo, pois o que se constata na conjuntura atual (2018) é uma oferta excessiva de cursos na Educação Especial e na Educação do Campo por instituições de educação superior (do tipo faculdade), muitas vezes na modalidade a Distância e todos particulares.

Rodrigues (2017, p. 62) conclui, em seu trabalho sobre Educação Especial no contexto das escolas do campo, que:

(...) nas escolas públicas em que as professoras atuam há atendimento a crianças com deficiência, tais como: crianças autistas, Síndrome de Down, dislexia, baixa visão, deficiência intelectual baixa e física, TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, paralisia cerebral, deficientes auditivos. Sabendo das diversas especificidades de cada criança e a demanda que as escolas atendem é relatada a necessidade de atendimento especializado, mas há falta de pessoal preparado e qualificado. Dentre suas possibilidades, a equipe pedagógica, professores e demais profissionais se esforçam para que o processo de aprendizagem adequado a estas crianças seja o mais eficaz possível e atenda a demanda encontrada no município.

O estudo de Rodrigues (2017) corrobora com a pesquisa de Marcoccia (2011) no que se refere à necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à formação continuada de professores. Sobre isso, a autora constatou que o AEE, na Região Metropolitana de Curitiba, é realizado nas áreas urbanas. O estudo de Marcoccia (2011, p. 147) apresenta alguns depoimentos de diretores que ilustram a situação do AEE:

[...] não temos sala de apoio, sala de recurso, ou apoio contra-turno. Nossa escola é de pequeno porte e fica a 35 km da sede do município, onde são oferecidos estes apoios, mas a distância dificulta o acesso de nossas crianças a este atendimento. Estas são as nossas dificuldades.

[...] Na nossa escola de 96 alunos temos 4 inclusos e nenhum atendimento especializado, tínhamos atendimento na escola da cidade uma vez por semana, por falta de comunicação muitas vezes nossos alunos iam até a escola e não havia aula. Neste ano ela pode atender a cada quinze dias o que a nosso ver não contribui para o melhoramento da aprendizagem. Esperamos que como se fala tanto em inclusão possamos ter auxílio de alguém para conseguir documentação aos alunos e abrir uma sala de recurso para nossos alunos, mesmo que seja em conjunto com outra escola. Por ser escola do campo gostaríamos que não fosse necessário esta documentação toda.

Os relatos dos diretores são indícios das dificuldades que há em oferecer atendimento educacional especializado. Alguns mencionam a pouca estrutura física das escolas para realizar o atendimento, ao passo que outros, a distância da escola até o atendimento na sala de recurso.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, dispõe no artigo 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

Conforme instituído pela Resolução, o modelo de Educação Especial está pautado no atendimento complementar e/ou suplementar à educação básica, sendo realizado por meio do AEE na sala de recurso, local definido para a realização do AEE. Analisando essa questão a partir da realidade do campo brasileiro, verifica-se que, nos documentos legais, há apenas uma proposta hegemônica de AEE, a qual não faz referência às escolas localizadas no campo quanto à realidade local, ao transporte escolar e ao tempo em que os alunos nele permanecem durante o trajeto para terem acesso ao AEE, estrutura física e profissionais especializados.

A proposta traz apenas um modelo de Educação Especial, sem levar em conta as relações sociais do campo. A partir dos relatos dos diretores, pode-se constatar não ser possível implementar o AEE no campo sem avaliar as condições reais. A respeito do atendimento, esses profissionais trazem questionamentos que precisam ser problematizados e discutidos com a comunidade local, movimentos sociais do campo e com os sistemas de ensino.

É preciso cobrar a responsabilidade do poder público para que seja instituído o AEE na comunidade em que os alunos da Educação Especial estão inseridos. Além disso, é preciso pensar outras formas de atendimento educacional especializado, como por exemplo, ofertar esse atendimento de modo itinerante, tendo em vista o contexto de cada comunidade rural.

Nesse sentido, o AEE é um dos desafios que se coloca à escola pública no/do campo e às secretarias de educação, pois se trata de definir como os recursos financeiros são distribuídos aos municípios, estados e às escolas do campo e, ao mesmo tempo, a forma como estes organizam esses recursos para que, de fato, atendam às demandas dos alunos da Educação Especial no campo.

Ao apontar o desafio sobre o AEE, emerge outro desafio à escola pública do campo, que é incorporar a produção da vida das pessoas com deficiência no campo, de modo que isso se conecte com um trabalho didático que leve os estudantes com deficiência a apropriar os conhecimentos produzidos historicamente.

No que se refere às práticas vivenciadas nas escolas, Rodrigues (2017) realizou estudo em 10 municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) e obteve constatações, tais como: □ resistência entre professores, coordenadores, diretores e profissionais que atuam nas secretarias no que tange à inclusão dos alunos em classes regulares em lugares onde há classes especiais; □ inclusão ocorre nas salas regulares, porém falta trabalho efetivo para que ocorra aprendizagem das crianças; □ situação de inclusão em sala regular, com seguida reprovação da criança e transferência para APAE de outro município.

O estudo de Rodrigues revela que a concretude da proposta da educação inclusiva constitui-se como um dos maiores desafios da Educação Especial, pois como escrevemos no início do texto, as leis, os decretos e resoluções são importantes. Mas esse conjunto normativo não é suficiente, é necessário que haja ações concretas de compromisso efetivo entre as secretarias e os profissionais desta área, especialmente no acompanhamento pedagógico dos alunos da Educação Especial, de modo que sejam efetivadas mediações necessárias que levem os estudantes com deficiência à apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

Levantamento realizado por Souza, Festa e Rodrigues (2018) nos 29 municípios da RMC demonstra a quantidade de matrículas na Educação Especial por dependência administrativa. A fonte de dados foi IPARDES (2017), que considera a modalidade de educação infantil, creche, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. São identificados os alunos de turma exclusiva com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades e/ou superdotação (classes especiais). As autoras constataram que 1.166 matrículas se vinculam à rede estadual de ensino; 3.387 são da rede municipal e 5.273 são da rede

particular. A Educação Especial tem sido ofertada pela iniciativa privada, instituições filantrópicas. A modalidade de ensino que tem o maior número de alunos é a educação de jovens e adultos. Essa modalidade possui 3.779 matrículas, dentre o total de 9.826 matrículas registradas nos 29 municípios da RMC. Não é possível separar por área rural e urbana os dados apresentados pelo IPARDES (2017). São necessárias pesquisas sobre o campo e a inclusão de crianças nas salas regulares das escolas públicas estaduais e municipais, além de levantamento junto com as comunidades locais para verificar a existência de pessoas com deficiências que estão fora da escola.

Os dados acima revelam que, mesmo com a política de inclusão, há continuidade das instituições privadas, as quais absorvem recursos públicos e influenciam os rumos da Educação Especial. Vale destacar que a iniciativa privada sempre foi responsável por uma proporção maior de matrículas do que as matrículas nas redes públicas estadual, municipal ou federal (MENDES, 2010). Aqui reside outro desafio à Educação Especial, que é cobrar do poder público a garantia da oferta educacional em espaços públicos.

Considerações finais

Conforme exposto no artigo, os principais aspectos comuns da Educação Especial e da Educação do Campo são: as duas áreas têm acúmulo documental que reforça o direito à educação; têm produção bibliográfica particular consolidada e crescimento nas produções que buscam articular Educação Inclusiva e Educação do Campo; enfrentam o desafio de vincular teoria e prática na organização da política educacional e do trabalho pedagógico na escola; necessitam de investimentos infraestruturais e de formação continuada; desafios na universalização da Educação Básica em atendimento aos dispositivos e necessidades concretas da Educação Inclusiva e da Educação do Campo; e, enfrentam a necessidade de cobrar a responsabilidade do poder público para que seja instituído o AEE na comunidade em que os alunos da Educação Especial estão inseridos. Algo

importante para a interface a ser construída é o planejamento de outras formas de atendimento educacional especializado, como, por exemplo, ofertar esse atendimento de modo itinerante, tendo em vista o contexto de cada comunidade rural. Esse planejamento requer a participação das comunidades na definição de estratégias e de ações.

Aspectos que se distinguem são: a Educação do Campo é construção do que se denomina Movimento Nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2008) e a Educação Especial tem influência de determinantes internacionais, como conferências e protocolos que impactam na organização da legislação nacional. A Educação do Campo é construção particular do Brasil vinculada à luta por reforma agrária e a Educação Especial é fruto de lutas internacionais por direitos humanos. Não obstante leis e resoluções existam como discurso favorável à concepção educacional inclusiva, na dinâmica das escolas e da gestão municipal os desafios são imensos, perpassando pela adequação dos espaços escolares, pela formação inicial e continuada de professores, pelo vínculo entre educadores e comunidade, bem como pelas práticas pedagógicas.

Referências

ANJOS, Christiano Felix dos. Realidades em contato: construindo uma interface entre Educação Especial e a Educação do Campo. 228 fls. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso: 10 jun. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Decreto 186, de 24 de dezembro de 2008. *Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu Protocolo facultativo*, assinado em Nova Iorque, 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, 29/4/2008b, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso: 31 jul. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica*, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso: 15 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., 2010, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2010. p. 1-10. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/16.pdf>. Acesso: 8 ago. 2011.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT15. *Revista Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense. 280 fls. *Tese* (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre a inclusão: questões para a política pública de Educação Especial no Brasil. 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf>. Acesso: 30 mai. 2018.

KHUN, Ernane Ribeiro. A Educação Especial na Educação do Campo: as configurações da rede municipal de ensino. 82fls. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

KUENZER, Acácia. Exclusão Incluínte e Inclusão Excludente. A nova forma e Dualidade Estrutural que objetiva as novas Relações entre Educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

LIDUENHA, Taisa Grasiela Gomes. Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA. 203 fls. *Tese* (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2010. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT03-6533--Int.pdf> Acesso: 10 ago. 2018.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Escola pública do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional. 189 f. *Dissertação* (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

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

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cad. Cedes*, v. 34, n. 93, p. 157-173, mai/ago. 2014.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *31ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso: 12 ago. 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface Educação Especial – Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos. *38ª Reunião Nacional da Anped*. São Luís/MA, 2017.

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

ONU – Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Brasília, DF: ONU, 2006.

PALMA, Debora Teresa. Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional. *Dissertação* (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Araraquara, 2016.

PALUDO, Conceição (Org.). *Campo e cidade: em busca de caminhos comuns*. Pelotas: Editora UFPel, 2014.

PARANÁ. IPARDES. *Cadernos Municipais*. Curitiba, 2017. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br>. Acesso: 20 jul. 2018.

ROCHA, Louize Mari da. A gestão da Educação Especial nos municípios da área metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. 2016. 182 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

RODRIGUES, Monike Karine. Educação Especial em escolas públicas localizadas no campo. 78 fls. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Pedagogia), Universidade Tuiuti do Paraná, 2017.

SAMANIEGO DE GARCIA, Pilar (Org.). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Madrid: Cinca, 2009.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Educação Especial e inclusão: por uma perspectiva universal. *Revista Retratos da Escola*, v. 7, n. 13, p. 277-289, jul./dez. 2013. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 11 de junho de 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associado, 2016.

SILVA, Leandro Ferreira da. Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA. *Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)*, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

SOARES, Scheila. Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015*. 2. ed. ampliada, atualizada e revisada. Curitiba: UFPR, 2016.

SOUZA, Maria Antônia de; FESTA, Priscila Soares Vidal; RODRIGUES, Monike Karine. Educação Especial e Educação do Campo na RMC. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico*. Curitiba: Editora UTP, 2018.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca*. Brasília, DF, 1994.