

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM
ESTUDO DE CASO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Fabiane Vanessa Breitenbach

**Santa Maria, RS, Brasil
2009.**

**GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS
ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO**

por

Fabiane Vanessa Breitenbach

Monografia de Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, linha de pesquisa de Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof. Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia
de Especialização

**GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO**

elaborada por
Fabiane Vanessa Breitenbach

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora:

**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr^a
(Presidente/Orientadora)**

Ane Carine Meurer, Dr^a (UFSM)

Liliana Soares Ferreira, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 16 de janeiro de 2009.

Dedico esse trabalho ao amor maior: minha família
(pai, mãe, Preta e Mano).

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que devo agradecer nesse momento e também não são poucas às que deverei reconhecimento pelo resto dos meus dias.

Agradeço, inicialmente, a Deus, por ter me dado a oportunidade de nascer e construir minha história. A Ele, também agradeço pela família maravilhosa que tenho.

À minha amada e querida vó Clementina (In memoriam) que, apesar das dificuldades, nunca mediu esforços para criar e educar seus filhos e também ajudar na minha educação e de meus irmãos. Sou grata a ela por ter herdado, além de sua aparência física, boa parte de seus costumes. Por ter-me ensinado tirar leite das vacas, cortar o pasto, debulhar o milho, fazer o almoço e outras tantas atividades inerentes a vida no campo. Sem essas experiências eu nunca reconheceria o valor e a dificuldade que é o trabalho do homem da roça, e talvez não suportasse as intempéries da vida para estar onde estou. Sou grata pelo carinho e também pelos limites que me conferiu, graças a eles sou o que sou.

Obrigada não expressa tudo o que tenho para dizer e agradecer aos meus pais. Se não fosse o amor, o carinho, a liberdade, os ensinamentos, as lições, os limites e o apoio deles não estaria aqui hoje. Agradeço a presença-ausente que a distância nos impôs, pois ela conseguiu fortalecer ainda mais nossos laços de amor. O exemplo da minha mãe, mulher do campo, que enfrentou muitos desafios para graduar-se e que, hoje, aos 61 anos, aposentada, continua ao lado de meu pai trabalhando na bovinocultura de leite, não me deixa desanimar. Sou muito grata também ao meu pai por me mostrar que não são os títulos e os discursos que tornam um homem melhor ou pior, mas seus valores e principalmente seus atos. Agradeço pela sabedoria de reconhecer o que só hoje consigo compreender: que somente eu poderia fazer minhas escolhas e que sou inteiramente responsável por elas.

Aos meus irmãos, por desde o berço, literalmente, me permitirem conviver com as diferenças e adversidades, embora nem sempre as aceitando de forma passional. Com vocês, aprendi a ser dependente e independente, a brigar e abraçar, a chorar e sorrir, a brincar e a falar sério, enfim, com vocês aprendi a viver.

Sou muito grata também aos amigos que passaram e os que permanecem em minha vida, aos presentes e aos ausentes, aos próximos e aos distantes. Agradeço especialmente a Sharlene Marins Costa por muitas vezes acreditar mais em meu potencial do que eu mesma. Obrigada pelas dicas, pelas correções, pelo apoio e também pelas “puxadas de orelha”. Também não poderia deixar de mencionar meu agradecimento e respeito à Simoni e ao Damilano, pela simplicidade e grandeza com que, cada um, na sua singularidade, compartilharam comigo seus saberes e seus conhecimentos.

Agradeço aos amigos e colegas de especialização Marcelo, Nadiane e Regina, que tornaram meus dias mais felizes e a caminhada mais prazerosa.

Às amigadas que construí ao longo de minha jornada acadêmica nas figuras de Marcieli Jakoby, Ana Paula Chielle, Dionéia Pitol Lucas, Tatiana Ribeiro, Patricia Kretezer e Carline meu sincero muito obrigado.

Aos meus queridos alunos, os pequenos e os grandes, as crianças e os adultos, os de longe e os de perto, agradeço por estarem me constituindo professora a cada dia.

Ao Luciano Zucuni Pes, obrigada pelo amor, pelo carinho, pelo estímulo e principalmente pela compreensão nesses dias de leituras, escritas, construções e desconstruções.

Aos colaboradores da pesquisa que aceitaram compartilhar comigo seus saberes e experiências, meu sincero respeito, reconhecimento e agradecimento.

Agradeço também e principalmente minha orientadora Professora Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas, por ter aceitado o desafio de me orientar nesse trabalho que poderia ter sido considerado seara alheia. Muito obrigada por me dar o tempo e a liberdade necessária para meu próprio crescimento dentro do propósito da pesquisa, obrigada pela disponibilidade, paciência, autonomia, sugestões e pelo tempo dedicado a leitura de meus escritos. Com você, aprendi que orientar não é apenas ter um nome em uma monografia, dissertação ou tese, mas é, acima de tudo, aprender e trabalhar junto.

Sou grata a Banca Examinadora desse trabalho, Prof.^a Liliana e Prof.^a Ane Carine, admiráveis e respeitáveis educadoras e seres humanos. Obrigada pela disposição na leitura e avaliação dessa pesquisa. As sugestões foram enriquecedoras.

Que homem é o homem que não torna o mundo melhor?
(Autoria desconhecida)

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: FABIANE VANESSA BREITENBACH
ORIENTADORA: Dr^a FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Data e Local de Defesa: Santa Maria, 16 de janeiro de 2009.

Este estudo teve por objetivo conhecer como a gestão educacional de um município localizado no noroeste do estado do Rio Grande do Sul propõe a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) nas escolas do campo. A pesquisa de cunho qualitativo foi dividida em dois momentos: elaboração do referencial teórico e coleta e análise dos dados. A coleta e análise dos dados compreendeu duas etapas, na primeira relativa ao exame da Lei Orgânica e do Plano Municipal de Educação, foi verificado que os documentos não faziam referências à inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo. No segundo momento, através na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008), efetivou-se a apreciação das entrevistas semi-estruturadas realizadas com alguns gestores educacionais, identificando-se duas categorias. A primeira categoria intitulada “Política de inclusão de pessoas com NEEs nas escolas do campo: em que campo está?” confirma o verificado na análise documental, sendo que a Classe Especial, localizada na zona urbana, constitui-se o único espaço de atendimento às pessoas com NEEs. A segunda categoria nomeada “Educação inclusiva: ‘a gente tenta’” aponta que os professores tentam, individualmente, com base na boa vontade, promover a inclusão escolar, mas sem suporte teórico-prático da gestão municipal de educação. Conclui-se que existe muito a ser feito para efetivação dos ideais da educação inclusiva no município estudado e que as experiências com a Classe Especial podem e devem orientar esse processo. Portanto, torna-se fundamental a parceria entre uma gestão educacional amparada nos princípios democráticos que permita reavaliações e as escolas do campo.

Palavras chaves: inclusão escolar; educação do campo; gestão educacional.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Specialization Course in Educational Management
Federal University of Santa Maria

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN SCHOOLS OF THE FIELD: A CASE STUDY

AUTHOR: FABIANE VANESSA BREITENBACH
ADVISER: Dr^a FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Date and place of Defense: Santa Maria, 16 January, 2009.

This study aimed to know how the educational manager of a city located in northwest of Rio Grande do Sul state propose the inclusion of students with special educational needs (NEEs) in schools of the field. The qualitative research was divided into two moments: preparation of the theoretical framework and collection and analysis of data. The collection and data analysis comprised two stages, the first related to considerations of the Organic Law and the Municipal Education Plan, where we found that in the documents there are no references about the inclusion of students with NEEs in schools of the field. In a second time, through the Subject Analysis (*Análise de Conteúdo* - Bardin 2008), were done the analysis of semi-structures assessments realized with educational managers, identifying two categories: the first category, called "Policy of inclusion of people with NEE's in schools of the field: at what field is?", confirms the occurred in the documental analysis, where the Special Class, located at an urban area, is the only place to care about people with NEE's. The second category called "Inclusive Education: 'we try'", shows that teachers try individually, basis on goodwill, to promote school inclusion, but without support theoretical nor practical provided from the municipal education management. It was concluded that there is much to be done to realize the ideals of inclusive education in the studied city and the experiences with the Special Class can and should guide this process. So it is essential a partnership between an educational management supported in democratic principles that allows revaluations and the schools from the field.

Key Words: inclusive education; education of the field; educational management.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Modelo de Consentimento Informado, assinado pelos colaboradores da pesquisa.....	63
ANEXO B – Roteiro da entrevista semi-estruturada, realizada com os colaboradores C1 e C2.....	64
ANEXO C – Roteiro da entrevista semi-estruturada, realizada com o colaborador C3	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: RAZÕES E FINALIDADES.....	11
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA QUE AINDA SE ESCREVE.....	18
2 O CAMPO: UM CAMPO DE PESQUISA TAMBÉM NA EDUCAÇÃO.....	25
3 RELEMBRANDO CONCEITOS: UM PASSEIO NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	33
4 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEEs NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM CAMPO A SER CONSTITUÍDO	38
<u>4.1 Lei Orgânica e inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo.....</u>	<u>38</u>
<u>4.2 O Plano Municipal de Educação.....</u>	<u>39</u>
<u>4.2.1 Da Educação Infantil.....</u>	<u>40</u>
<u>4.2.2 Do Ensino Fundamental.....</u>	<u>41</u>
<u>4.2.3 Da Modalidade Educação Especial.....</u>	<u>42</u>
<u>4.2.4 Do Ensino no Meio Rural.....</u>	<u>43</u>
<u>4.3 Análise das entrevistas semi-estruturadas: algumas contradições.....</u>	<u>44</u>
<u>4.3.1 Política de inclusão de pessoas com NEEs nas escolas do campo: em que campo está?</u>	<u>47</u>
<u>4.3.2 Educação inclusiva: “a gente tenta”.....</u>	<u>51</u>
<u>MINHAS CONSIDERAÇÕES: DÚVIDAS QUE PERSISTEM.....</u>	<u>54</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>58</u>
ANEXOS.....	62
ANEXO A – Modelo de Consentimento Informado, assinado pelos colaboradores da pesquisa.....	63
ANEXO B – Roteiro da entrevista semi-estruturada, realizada com os colaboradores C1 e C2.....	64
ANEXO C – Roteiro da entrevista semi-estruturada, realizada com o colaborador C3.....	65

INTRODUÇÃO: RAZÕES E FINALIDADES

A presente investigação caracteriza-se por ser um estudo de caso que tem como temas gestão educacional e inclusão nas escolas do campo estando vinculada à linha de pesquisa Gestão Educacional do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesse sentido, estão imbricados na temática do trabalho três conceitos fundamentais: a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais (NEEs)¹, a gestão educacional e a educação do campo. Desse modo, considero importante apresentar o conceito adotado sobre cada um dos temas, de modo a situar o leitor do lugar teórico que faz a análise dos dados.

Compreendo que o trabalho, ao inserir-se na linha de pesquisa Gestão Educacional, possibilita uma discussão e um aprofundamento mais amplo com relação à inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo, pois o conceito de gestão educacional envolve segundo Lück (2007) tanto o âmbito macro, a partir dos órgãos superiores do sistema de ensino, e o âmbito micro, que corresponde às escolas. Assim sendo, essa pesquisa não se empenhará em compreender como se dá a inclusão dos alunos com NEEs na esfera da gestão escolar, em cada escola ou em uma escola específica, mas sim em conhecer como essa ação está sendo proposta no sistema municipal de ensino do caso estudado.

O conceito de inclusão escolar de alunos com NEEs considerado no trabalho vai ao encontro dos estudos de Carvalho (2006). Essa autora afirma que o paradigma inclusivo propõe um novo olhar sobre a educação da pessoa com NEEs, onde os sistemas de ensino e, por conseguinte, as escolas devem preparar-se para trabalhar com todos os alunos, independente de suas especificidades. Ainda, se faz necessário ressaltar que a autora não comunga da idéia de que todos os alunos com NEEs devem ser incluídos nas classes comuns do ensino regular, pois acredita que nem todos podem ser beneficiados com a inclusão escolar, assim, para Carvalho (2006), cada caso requer uma análise aprofundada.

Há, na literatura que trata sobre o tema, várias expressões e terminologias relacionadas à educação das pessoas que residem no campo, educação para o

¹ A partir de agora usarei a abreviatura NEEs para fazer referência a necessidades educacionais especiais.

campo, educação rural, educação no campo e, o utilizado nesse trabalho, educação do campo. Optei pelo último por ser o conceito usado e criado pelos movimentos sociais do campo e por estar de acordo com as reivindicações, advindas das lutas por uma educação que seja do campo e não apenas uma educação da cidade para o campo ou no campo, mas uma educação que considere a cultura e as lutas das pessoas a quem se destina.

O interesse por essa temática dessa pesquisa surgiu durante o Curso de Graduação em Educação Especial/Centro de Educação/UFSM, mais precisamente nas disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, no terceiro semestre, e Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio, no quarto semestre. Naquele momento foram discutidos temas referentes às legislações que regem a educação e inclusão escolar, suscitando indagações e questionamentos a respeito da efetividade dessas políticas em escolas do campo, principalmente, nos pequenos municípios do interior do Estado do Rio Grande do Sul já que desta realidade sou procedente.

Essa inquietação acentuou-se quando, no sétimo semestre, exerci a função de tutora da disciplina de Políticas e Gestão na Educação Especial, no Curso de Especialização à Distância em Educação Especial da UFSM. Nesse período, iniciei leituras acerca da política neoliberal e das reformas educacionais.

Interessei-me, então, pelos seguintes temas: descentralização do poder, autonomia escolar e gestão democrática, assuntos estes que, eventualmente, foram debatidos em sala de aula durante a graduação e, sendo pouco conhecidos, fizeram-me sentir um tanto provocada, tencionada e mobilizada a problematizar o atual quadro educacional do país.

Também considerei, em minha escolha, que as escolas do campo não são lembradas ou raramente o são como palco de pesquisas acadêmicas na área educacional. Esse dado foi comprovado por Damasceno e Beserra (2004) que, ao mapearem o conhecimento produzido na área de educação rural nas décadas de 1980 e 1990, verificaram a presença de, aproximadamente, doze trabalhos nessa área da educação para cerca de mil trabalhos nas demais áreas da educação.

Damasceno e Beserra (2004) ainda enfatizam que a escassez de estudos na área é fruto da dificuldade de financiamento dessas pesquisas e também da facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas, por isso, a maioria

das pesquisas acadêmicas são realizadas nos grandes centros, próximos às universidades.

Dessa forma, os resultados desses estudos apresentam pouca ou quase nenhuma relevância para os povos do campo, pois falam de uma realidade que não condiz com os seus costumes, suas lidas, seus afazeres, enfim, seu jeito de ser e de viver.

Prova desse distanciamento entre a educação do campo e da cidade foi apontada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008) que, ao divulgar o documento “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, em 24 de setembro de 2008, informou que, em 2007, 23,3% da população rural era formada por analfabetos contra 7,6% da população urbana, ou seja, existiam três vezes mais analfabetos no campo que na cidade. Ainda, esses dados excluem as populações rurais de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá; pois se fossem computados os índices desses estados, possivelmente, a diferença da taxa de analfabetismo entre campo e cidade poderia ser ainda maior.

Esse mesmo documento, ao utilizar a taxa de analfabetismo funcional², apresenta-se ainda mais apavorante com relação à população do campo, sendo que 42,9% dessa população encontravam-se nessa condição em 2007 contra 17,8% da população urbana.

Faz-se importante salientar que esses dados tão alarmantes com relação à educação dos povos do campo são expostos na mesma publicação que divulga o acesso à educação no país como praticamente universalizado, em 2007, 97,6% das crianças de 7 a 14 anos freqüentavam a escola.

Outra preocupação desse trabalho está relacionada com uma das finalidades das instituições de ensino superior presentes na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)³, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais”. Contudo, esta demanda, acaba muitas vezes se restringindo em realizar as pesquisas, produzir o conhecimento e arquivá-los em prateleiras de bibliotecas, alimentando, assim, de acordo com Reche (2001, p.95) as “severas críticas quanto à utilização limitada dos

² Taxa criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que considera o percentual da população de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos completos de estudo na condição de analfabetos funcionais.

³ Usarei, no transcurso do texto, a abreviatura LDBEN 9394/96 para fazer referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

dados resultantes das pesquisas”. Triviños (1987, p. 13) também se demonstrou inquieto diante desse fato fazendo referência a “pouca utilidade da investigação que se realiza nas universidades para o ensino nacional!”.

Dessa forma, esta investigação colabora para a pesquisa realizada na UFSM, que, como instituição pública, deve ser espaço de interlocução com a sociedade. Isso vem ao encontro das proposições de Silva ao afirmar que:

é necessário mudar nossa atitude de pesquisador e professor; aceitar os 'balanços' internos que acarretam a passagem da segurança enganadora que o modelo acadêmico tradicional oferece, para a insegurança de saber que é com a criança, com o jovem, com o adulto, com os professores, com a comunidade, que se aprende sobre crianças, jovens, adultos professores e comunidade. (1991, p.7)

Portanto, a universidade, ao propiciar investigações dessa ordem, estará cumprindo seu compromisso social como geradora de novos conhecimentos, possibilitando, desse modo, a contribuição para a melhoria na qualidade da educação como um todo e, em particular, das pessoas com NEEs residentes no campo.

Destarte, para a realização desse estudo de caso, trabalho com um município que tinha, no ano 2007⁴, pouco mais de 6.500 habitantes, localizado na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, com origem econômica e cultural eminentemente agrária, tendo quatro das cinco escolas municipais de Ensino Fundamental localizadas na área rural. Com relação à Educação Especial, de acordo com o Censo Escolar de 2008⁵, a rede municipal de educação tinha **doze alunos matriculados nessa modalidade**, o que equivale a uma porcentagem de **1,82 do total de alunos**. Desses doze alunos, dez eram concernentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação urbana e **dois referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação rural, o que corresponde a apenas 0,55% dos alunos dessa rede de ensino**.

Infelizmente, para a realização da pesquisa, não foram encontrados dados que informassem o número total de pessoas com NEEs em idade escolar residentes

⁴ Informação obtida no sitio <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> acesso em: 12/10/2008.

⁵ Os dados do Censo Escolar referente ao ano de 2008 estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU_final_2008.htm e foram acessados em 25/01/2009.

nesse município. Além disso, o Censo Escolar de 2008 não distinguiu, dentre os alunos matriculados na modalidade de Educação Especial, os que se encontravam incluídos em classes comuns do ensino regular, ou que estudam nas classes ou escolas especiais.

Em nível nacional, os dados estatísticos indicam elevado aumento da matrícula de alunos com NEEs nas escolas comuns, que passou de 43.923 alunos matriculados no ano de 1998 para 325.316 em 2006⁶. O mesmo pode ser percebido com relação ao estado do Rio Grande do Sul, índices⁷ apontam que em 2002 havia 7.812 alunos (25,7%) em escolas comuns sendo que em 2006 esse número passou para 19.602 (42,5%), o que indica um crescimento de 151% das matrículas em escolas comuns entre 2002 e 2006. Ressalto, entretanto minha preocupação com relação a essa elevação de alunos com NEEs nas classes comuns, o que foi denominado entre parênteses no arquivo referente aos dados Rio Grande do Sul de inclusão, dessa forma questiono a falta de informações que indiquem como se deu essa “inclusão”.

Na mesma perspectiva Costas (2008) aponta que qualquer aferição divulgada pelos órgãos oficiais não estabelece ou referencia o número de alunos que permaneceram desde 1998 até o ano de 2006 no ensino comum. Nesse sentido, a autora se mostrou preocupada com a necessidade

de se ter cautela e não confundir quantidades absolutas com efetiva inclusão no sentido mais fidedigno do conceito. Inclusão escolar deve passar pela flexibilização da infra-estrutura arquitetônica, mas deve, isto sim, avançar na direção de um projeto político pedagógico que proponha as flexibilizações curriculares para além do simples acréscimo de componentes ou disciplinas, mas de fato como um tecido que recobre, atravessa e identifica a ação pedagógica. (COSTAS, 2008, p. 14)

Assim, constitui-se o objetivo geral desta proposta investigativa conhecer como os gestores educacionais desse município, fazendo uso de sua autonomia legal na construção de Lei Orgânica e Plano Municipal de Educação, propõe a inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo. Deste modo, essa pesquisa constitui-se um estudo de caso de um município em específico que se constitui a “unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), e segundo Lüdke e André (1986), pode ser similar a outros estudos, mas é também distinto,

⁶ Informação contemplada no documento: Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva.

⁷ Dados disponíveis no sitio: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/sul.txt> acesso em: 15/02/2009.

pois tem um interesse próprio e singular. Por sua vez, saliento que, os resultados desse trabalho não podem implicar generalizações, pois vão discorrer de uma realidade singular, que muito ou nada pode ter em comum com outros casos.

Considerando que o desenvolvimento de um estudo de caso integra três fases de acordo com Nisbet e Watt (1987 apud LÜDKE E ANDRÉ), a fase exploratória, a coleta dos dados e terceira que corresponde à análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório, organizei essa monografia em dois momentos.

No primeiro, que diz respeito à fase exploratória, realizo uma breve revisão bibliográfica, a qual está dividida em três capítulos. No capítulo 1, trago, sob o título “Educação do campo no Brasil: uma história que ainda se escreve”, brevemente a história da educação do campo no Brasil. No capítulo seguinte trato o campo como um espaço de pesquisa também na área da educação. Para finalizar a revisão bibliográfica, no terceiro capítulo intitulado “Relembrando conceitos: um passeio no campo das políticas educacionais” abordo as temáticas de inclusão escolar de alunos com NEEs e gestão educacional, enfocando principalmente as políticas públicas que legitimam esses processos.

Para o desenvolvimento de tais assuntos, utilizei basicamente documentos legais como suportes teóricos para abordar as temáticas de inclusão escolar, educação do campo e gestão educacional, bem como, leituras e discussões de teóricos que tratam sobre as mesmas, como Aranha (2008), Arroyo (2008), Ghiraldelli (2006), Kolling, Nery; Molina (1999), Damasceno; Beserra (2004), Nascimento (2004), Pinto et al (2006), Bacelar (1997), Munarim (2008), Castro Neves (1998), Lück (2007), Carvalho (1998 e 2004).

A segunda parte desse trabalho, cumprida após o arrolamento de documentos e a realização e transcrição das entrevistas semi-estruturadas, foi dedicada à análise dos dados e elaboração da monografia propriamente dita, a qual foi dividida em dois tempos. No primeiro tempo, destinado à análise documental, verifiquei qual ou quais são as inferências registradas na Lei Orgânica do município e no Plano Municipal de Educação em relação à inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo

Já, na segunda parte dessa análise, através do exame das entrevistas semi-estruturadas realizadas com alguns gestores educacionais do município, identifiquei se e quais os recursos e/ou alternativas estão sendo utilizados com o propósito de

possibilitar e facilitar o processo de inclusão dos alunos NEEs nas escolas do campo.

Essas análises foram efetivadas através da opção metodológica da Análise de Conteúdo de Bardin (2008) empregando o método de categorização, o qual segundo a autora implica a investigação do que cada elemento tem em comum com os outros, sendo que isso é o que irá permitir o agrupamento.

Enfim, no percurso teórico/investigativo e na análise e discussão dos dados deste estudo procurei promover um diálogo entre os temas inclusão escolar, educação do campo e gestão educacional, produzindo conhecimento teórico nessas áreas específicas.

Compreendo, entretanto, que são três temas abrangentes e ao mesmo tempo em que se encontram intimamente ligados, neste trabalho, também apresentam suas especificidades. Contudo, para o propósito dessa pesquisa foi possível um aprofundamento teórico apropriado para cada um dos assuntos abordados de acordo com a exigência em nível de especialização. Tal constatação abre espaço para outras discussões, outras dúvidas e outras pesquisas, visto que a problemática aqui proposta não se encerra com a conclusão dessa investigação.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA QUE AINDA SE ESCREVE

A história da educação do Brasil e, por conseguinte, a história da educação dos povos do campo está intimamente ligada ao processo de colonização que se deu em nosso país.

Desse modo, para o Brasil, que foi colônia de exploração durante mais de 300 anos, o desenvolvimento de um sistema educacional não era considerado prioridade. Nesse contexto, as pessoas que exerciam as atividades agrícolas, ou seja, escravos – índios e negros africanos – e os colonos imigrantes, encontravam-se em situação de desvantagem, não podiam esperar políticas educacionais, pois, não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra. Além disso, de acordo com Silva⁸ (2004 p.1) “a escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural”.

Segundo Ghiraldelli (2006), somente a partir de 1930, a educação começa a chamar mais atenção, em função do manifesto escolanovista (1932) e também porque com a urbanização e industrialização do país boa parte do povo brasileiro começou a idealizar que seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do serviço braçal desgastante. Assim, o acesso à educação gerado pela urbanização e pela industrialização passou a ser visto pelos camponeses como um fator que poderia gerar uma mudança social, contribuindo massivamente para o êxodo rural. Mais uma vez continuou a educação para os povos do campo, que permaneceram no campo, deixada de lado. Se antes, com a economia totalmente dependente da agricultura, era considerada desnecessária, tampouco seria importante agora, quando a agricultura não era mais a única fonte de renda do país.

Silva (2004) salienta que, após a década de 30 do século passado, a escola institucionalizou-se no campo, entretanto, esse processo se deu sem considerar “a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse

⁸ Para maiores informações ver artigo “Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história” de Maria do Socorro Silva disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf, acesso em 14/01/2009.

povo” (SILVA, 2004, p. 2). Essa autora afirma ainda que, o discurso urbanizador foi muito forte a partir de 1950 e o mesmo indicava ser necessária a fusão do campo com a cidade, pois o desenvolvimento industrial faria o rural desaparecer em pouco tempo. Também foi sob essa mesma alegação frente à necessidade de desenvolvimento, no período da Ditadura Militar (1964 - 1985), conforme os estudos de Silva (2004), que muitas campanhas de alfabetização foram implantadas no Brasil, tendo como principal objetivo tornar o país uma potência no cenário internacional. Contudo, dados referentes ao ano de 2007 apontam que ainda temos um elevado índice de analfabetismo no campo (23,3%), que chega a ser três vezes maior que o apresentado nas áreas urbanas (7,6%).

Na década de 80, com o enfraquecimento e fim da Ditadura Militar, a conseqüente redemocratização do país demandou a elaboração de uma nova Constituição Federal, que foi decretada e promulgada em 1988. Nossa atual Constituição assegura o caráter democrático de escolha dos representantes através das eleições por voto direto e secreto. Com relação à educação, afirmou-se a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, bem como, a extensão para o Ensino Médio; planos de carreira para magistério público; gestão democrática do ensino público; autonomia das universidades; plano nacional de educação.

Para complementar a Constituição Federal de 1988, com relação aos aspectos educacionais, tramitou na Câmara dos Deputados o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que resultou, para além da iniciativa do executivo, mas de fato “um debate democrático da comunidade educacional” (ARANHA, 2008, p. 324).

No entanto, segundo Aranha (2008), essa não foi a lei aprovada, sendo considerada detalhista com mais de 172 artigos e com interesse em defender determinados setores, o denominado “substitutivo Darcy Ribeiro”, que entrou em pauta no Senado em 1992, foi aprovado em 1996 como LDBEN 9394/96 e também teve e ainda tem várias críticas.

A LDBEN 9394/96, já em seu primeiro artigo expressa que o conceito de educação não se restringe ao ensino escolar, definindo que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Portanto, o ensino ministrado nas escolas compreende apenas um dos processos formativos do ser humano.

Com relação à educação dos povos do campo, a LDBEN 9394/96 foi promissora, mesmo que isso não signifique cumprimento dos pressupostos da lei. Ainda assim, foi um avanço significativo, embora tardio, o artigo 28 que se refere especificamente à oferta da educação para a população rural, prevendo currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, com adequação do calendário escolar as condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural.

Também se torna possível visualizar alguma flexibilidade e autonomia em outros artigos dessa lei, que podem e devem ser utilizados pelos gestores para a proposição de políticas educacionais para os povos do campo.

O inciso XI do artigo 3º determina que deva ser um dos princípios do ensino a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O artigo 12, ao trazer as incumbências dos sistemas de ensino, afirma que os mesmos devem-se articular-se com as famílias e a comunidade para criar processos de integração entre sociedade e escola.

No que se refere aos docentes, nossa atual LDBEN 9394/96 define que estes, entre outros encargos, devem colaborar com atividades que articulem escola, família e sociedade.

O artigo 23 permite a organização da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados etc., desde que o interesse do processo de aprendizagem sugerir que assim seja melhor. O parágrafo 2º do mesmo artigo faz referência ao calendário escolar que deve ser adequado as peculiaridades locais, climáticas e econômicas, mas sem reduzir o número de horas letivas.

Referente ao currículo, o artigo 26 abriu espaço para que as diferenças locais complementem a base nacional comum a todos os estabelecimentos de ensino.

Com base nesses indicativos da LDBEN 9394/96, a gestão educacional, seja em nível estadual, municipal ou escolar, passou a poder considerar aspectos referentes à realidade do povo que se destina para construir suas políticas educacionais, visando articular o ensino escolar com as práticas sociais. Considerando-se a extensão territorial do país, as diferenças regionais e mesmo

intra-regionais, essa lei foi um avanço expressivo no que diz respeito à autonomia dos sistemas educacionais. Todavia, para que esses pressupostos se efetivem na prática, se fazem necessárias posturas que não vejam como empecilho o trabalho conjunto com a comunidade, mas sim como desafios que devem ser encarados para o enriquecimento da gestão dos sistemas de ensino e do trabalho docente.

Essa autonomia delegada à organização da educação escolar possibilitou que os sujeitos sociais do campo, que tiveram seu direito à educação negligenciado por muito tempo, passassem a ter a oportunidade de requerer políticas educacionais específicas a sua cultura, a seu trabalho e as suas lutas. Lutas que não têm apenas uma razão, mas vários objetivos, terra, saúde, respeito, dignidade, valorização dos produtos – alimentos que estão em nossa mesa todos os dias – e também educação de qualidade, educação no e do campo.

E foi através dessas lutas que nasceram dentro dos movimentos sociais do campo, mais especificamente nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), escolas que buscavam imprimir uma metodologia diferenciada e condizente com os anseios das lutas dos povos do campo, as escolas itinerantes. Especificamente, no Rio Grande do Sul, essas escolas ganharam legitimidade em 1996, com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação.

Essa luta por uma educação do e no campo e não apenas para o campo nascida dos e nos movimentos sociais do campo tomou contorno nacional e gerou o Munarim (2008) nomeou de Movimento Nacional de Educação do Campo. O autor salienta que:

a experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p. 59).

O 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA) realizado em julho de 1997 pode ser considerado conforme o referido autor, simultaneamente, como ponto de partida e ponto de chegada desse movimento, pois retrata que já havia um caminho trilhado. Esse 1º Encontro instigou a organização da “I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo”, que ocorreu em julho de 1998. Nesse evento, os sujeitos do campo almejavam e lutavam por uma “educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói

referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p.24).

Segundo esses autores, nos espaços de discussões desse evento foram apontadas algumas insatisfações dos povos do campo com relação à educação: falta de infra-estrutura das escolas; falta de apóio do Estado; livros didáticos, currículo e calendários escolares que não consideram a realidade do campo; professores leigos, sem possibilidade de formação no próprio meio em que atuam e, mesmo quando essa formação existe (nos cursos normais ou de nível superior), não são contempladas questões específicas da docência no campo; excesso de professores que procedem das cidades e que não conhecem a realidade do campo, etc.

Em 2002, a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº1 de 3 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, representou uma conquista política importante para Movimento Nacional de Educação do Campo. Mais que isso, mostrou que não se pode mais ficar indiferente diante desse “movimento de renovação pedagógica” (ARROYO, 2008, p. 68) existente no campo.

No texto dessas Diretrizes, o Parágrafo Único do artigo 2º, demarcou com clareza a concepção de escola do campo defendida pelos sujeitos sociais que se atrelam a mesma:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Com base nessas definições de educação do campo e escolas do campo, contidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e também no próprio conceito de educação descrito na LDBEN 9394/96, o conceito de educação do campo supera as significações de educação no campo ou para o campo, entendidas pelos movimentos sociais, como uma educação que não é própria do campo, que não respeita as singularidades e nem é produzida pelo povo a quem se destina.

Ainda, com relação ao conceito de educação no e do campo, Caldart (2008) explica que o prefixo no é relativo ao direito que o povo tem de ser educado no lugar onde vive; já o prefixo do, indica o direito dessa educação ser pensada do lugar e com a participação desses sujeitos, vinculadas a cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Porém, apesar dos significativos avanços contidos nesse documento, a começar pela própria organização do mesmo, aponto dois aspectos que, em minha opinião, deixaram a desejar. O primeiro diz respeito à ausência de referências com relação à educação das pessoas com NEEs que vivem no campo, e o segundo concerne à limitação da universalização do acesso da população do campo apenas a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. Esses aspectos apontam ainda a herança do entendimento de que as pessoas do campo não precisam de tanto e que se contentam com menos oportunidades que as pessoas das cidades.

Contudo, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, e se comparada com a Resolução nº 1 de 2002 foi muito promissora com relação à Educação Especial, sendo que, o parágrafo 5º do artigo 1º, expressa que

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objetos da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Ainda, o parágrafo 2º do artigo 8º faz alusão que os alunos com NEEs devem permanecer estudando no campo, pois menciona que

O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

Portanto, esse documento está de acordo com os objetivos das lutas dos movimentos sociais do campo que desejam que seus filhos estudem em escolas do e no campo, que não sejam transportados para as escolas das cidades, sob pena de

serem excluídos dentro do próprio sistema escolar ao estarem sujeitos a deboche, ou então, sejam influenciados por aspectos não condizentes com a sua.

Assim, apesar das informações apresentadas nesse capítulo assinalarem o histórico descaso das políticas públicas com a educação do campo, se faz possível vislumbrar que mudanças estão acontecendo, que a história está sendo escrita. As lutas dos movimentos sociais do campo que fizeram surgir o Movimento Nacional de Educação do Campo (MUNARIN, 2008) não foram em vão e hoje se necessita práticas que assegurem a efetivação das políticas públicas educacionais do nosso país tanto para a cidade quanto para o campo. Igualmente, urge a necessidade da erradicação do analfabetismo, universalização da educação básica de qualidade, salários melhores que façam jus a importância e necessidade do trabalho dos profissionais da educação para o país.

2 O CAMPO: UM CAMPO DE PESQUISA TAMBÉM NA EDUCAÇÃO.

Eu vi um moço bonito
Numa rua principal
Por ele passou um colono
Que trajava muito mal
O moço pegou a rir
Fez ali um carnaval
Resolvi fazer uns versos
Pra este fulano de tal"

Não ri seu moço daquele colono
Agricultor que ali vai passando
Admirado com o movimento
Desconfiado lá vai tropicando
Ele não veio aqui te pedir nada
São ferramentas que ele anda comprando
Ele é digno de nosso respeito
De sol a sol vive trabalhando
Não toque flauta, não chame de grosso
Prá te alimentar na roça está lutando

Se o terno dele não está na moda
Não é motivo pra dar gargalhada
Esse colono que ali vai passando
É um brasileiro de mão calejada
Se o seu chapéu é da aba comprida
Ele comprou e não te deve nada
É um roceiro que orgulha a pátria
Que colhe o fruto da terra lavrada
E se não fosse este colono forte

Tu ias ter de pegar na enxada

E se tivesse que pegar na enxada
 Queria ver-te mocinho bonito
 Pegando no coice de um arado nove
 E um machado pra cortar o cerno
 E enfrentar doze horas de sol
 Um verão forte tu suava o terno
 Tirar o leite e arrancar mandioca
 Em mês de julho no forte do inverno
 Tuas mãozinhas finas delicadas
 Criava calo virava um inferno

Esse colono enfrenta tudo isto
 E muito mais eu não disse a metade
 Planta e colhe com o suor do rosto
 Pra sustentar nós aqui na cidade
 Não ri seu moço mais desse colono
 Vai estudar numa faculdade
 Tira o “Dr.” Chegue lá na roça
 Repare lá quanta dificuldade
 Faça algo por nossos colonos
 E Deus lhe pague por tanta bondade.

O Colono - Teixeira

Com a letra dessa música do poeta, compositor e interprete gaúcho Vitor Mateus Teixeira ilustro um pouco do preconceito que os colonos gaúchos e demais camponeses do país enfrentaram e ainda enfrentam no seu dia-a-dia. Teixeira conseguiu nessa canção mostrar ao mesmo tempo o preconceito sofrido pelos colonos, as dificuldades que passam no desempenho de suas tarefas diárias, o descaso com que são tratados e a importância destes para a sociedade.

Embora a música tenha sido lançada em 1969, quarenta anos atrás, essa discriminação ainda existe, como se os colonos representassem uma parte feia da

sociedade, a qual não deveria ser mostrada, deveria permanecer no anonimato, assim como por muito tempo permaneceram as pessoas com NEEs.

O homem do campo também foi retratado de maneira um tanto depreciativa por Monteiro Lobato, através do personagem Jeca Tatu, caracterizado como um vadio, preguiçoso, bêbado, sujo, que não tinha hábitos de higiene, e por isso não era apto à vida em sociedade. Embora o propósito de Lobato tenha sido louvável, denunciando o descaso por parte das políticas públicas com relação aos homens que viviam no campo, entendo que o estereótipo de Jeca Tatu por muito tempo, devido à ampla difusão da obra Urupês, pode ter significado para muitas pessoas o retrato do camponês.

O personagem Chico Bento, da Turma da Mônica – revista em quadrinhos largamente difundida em nosso país – ao mesmo tempo em que denuncia as ataques ao meio ambiente, de certa forma reafirma alguns estereótipos associados ao camponês, principalmente aos estudantes oriundos do campo. Chico Bento nunca foi bom aluno, chegava sempre atrasado na escola, inventava histórias para se justificar e tirava notas baixas.

Esses dois personagens, Jeca Tatu e Chico Bento, mostram um pouco da percepção que se tinha ou se tem do homem do campo. Nesse sentido, se faz possível traçar um paralelo entre a história das pessoas com NEEs e as pessoas que vivem no campo. Ambos foram e ainda são vítimas de preconceito, chacota e deboche, mesmo que por razões diferentes.

Eu, como filha do campo, também me senti, muitas vezes, inferiorizada, seja por falar de forma diferente, por me vestir diferente, ou por resistir em me “enquadrar” nos padrões culturalmente estabelecidos como ideais da sociedade capitalista, neoliberal, que cultua o estereótipo. Mas, com certeza, por viver já há alguns anos na cidade, também fui vítima, assim como os índios cristianizados pelos jesuítas, do processo de aculturação⁹, porém, nunca senti vergonha de ser da roça, ao contrário, minha origem é para mim um orgulho.

Por ser o campo o cenário geográfico e cultural que faz parte tanto da minha formação como ser humano e profissional, quanto da minha parcela pesquisadora,

⁹ De acordo com a Enciclopédia livre Wikipédia, aculturação acontece quando duas culturas distintas ou parecidas são absorvidas uma pela outra formando uma nova cultura diferente. Além disso, aculturação pode ser também a absorção de uma cultura pela outra, onde essa nova cultura terá aspectos da cultura inicial e da cultura absorvida. Informação disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Acultura%C3%A7%C3%A3o> consultada em 21/12/2008.

me questiono e busco refletir acerca das políticas educacionais para a educação das pessoas com NEEs residentes nesse espaço-tempo.

E assim como diz a letra da música de Teixeira “Vai estudar numa faculdade tira o “Dr.” chegue lá na roça repare lá quanta dificuldade faça algo por nossos colonos e Deus lhe pague por tanta bondade”, eu, que vim do campo, estudei em uma faculdade, não pretendo negar minhas origens, e ainda, dentro das minhas possibilidades, pretendo fazer algo tanto por nossos colonos como pelas pessoas com NEEs que também são rotuladas e sofrem diversos preconceitos.

No intuito de tentar esclarecer um pouco o da minha pesquisa, o campo, buscarei trazer para o texto algumas implicações e questionamentos que leituras realizadas até agora suscitaram.

Efetivando levantamento bibliográfico percebi que existe uma infinidade de pesquisas na área de educação especial, mas não encontrei investigações sobre o processo de inclusão escolar de alunos com NEEs em escolas do campo.

Meu desconhecimento sobre estudos que unissem esses dois assuntos me inquietou, gerando diversos questionamentos, tais como: será que se subentende que no campo não existem pessoas com NEEs? Será que até agora ninguém pensou a respeito? Como imaginam que aqueles cadeirantes que moram distante das escolas vão chegar até as mesmas? Por isso, resolvi tentar aliar esses dois temas, tornando-os um – a inclusão escolar de alunos com NEEs nas escolas do campo – nesse trabalho.

Para isso foi necessário ir além, começar a trilhar um caminho diferente. E reconhecer que eu desconhecia a temática educação do campo causou-me certa estranheza, pois, como esse assunto poderia ser desconhecido se estudei nove anos em uma escola do campo? Se nasci e cresci no campo? Se minha família reside no campo e vive do campo?

Deparando-me com dados do IBGE, os quais apontaram nos anos de 2000 e 2007 que 29,8% e 23,3% da população rural era formada por analfabetos, respectivamente, senti-me uma vencedora por não fazer parte dessa estatística.

Já ao fazer a leitura do livro “A Educação básica e o movimento social do campo”, senti-me especialmente afetada pelo seguinte trecho:

em alguns municípios do Rio Grande do Sul, por exemplo, a média de tempo gasto pelos alunos/alunas do meio rural, de predomínio de agricultura familiar, no transporte escolar é de aproximadamente três a

quatro horas por dia (ida e volta), ou seja, praticamente um turno roubado dessas crianças e adolescentes. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.43)

Lembrei-me de quando saía de casa às seis horas e quinze minutos da manhã e chegava à escola muito antes da sete horas para a aula que começava às sete horas e trinta minutos porque o mesmo ônibus tinha que levar os alunos do Ensino Médio para a cidade. O retorno só acontecia por volta das treze horas e trinta minutos, isso quando os ônibus, geralmente velhos, não estragavam ou atolavam em dias de chuva. Hoje percebo que o pior não era isso – não que acordar muito cedo no inverno não seja ruim – mas ninguém reclamava, ninguém achava absurdo, nem alunos e nem pais. Não sei se entendíamos que o transporte era um favor que os governantes estavam nos fazendo, se desconhecíamos nossos direitos, ou ambas as coisas. A verdade é que eu nunca havia sequer pensado nisso.

O transporte escolar, muitas vezes, sucateado – quando existe – também pode colaborar para a defasagem idade-série que é alarmante no campo, o IBGE (2008) apontou que, em 2007, somente 30,6% dos adolescentes do campo, com idade entre 15 a 17 anos, estavam cursando a série correspondente para a idade, ou seja, o ensino médio.

Esses índices, elevadíssimos, são heranças do histórico descaso com a educação delegada aos povos que cultivam a terra desde a época da colonização do nosso país, aliás, a educação elementar no Brasil por muito tempo não foi prioridade.

Em torno dessa temática também existem outros aspectos para considerar, o “Panorama da Educação do Campo” (2007) elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou que no Censo Escolar de 2002

“foi apurado o atendimento para 3.557.765 alunos do ensino fundamental e do ensino médio residentes na zona rural. Em 2005, o número de alunos atendidos subiu para 4.205.204. Deste total, 61,9% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e 38,1%, para escolas rurais. Em 2002 estes percentuais eram de 67% e 33%, respectivamente, o que demonstra que a oferta de transporte escolar está lentamente mudando seu perfil” (p.37).

Embora os dados estatísticos apresentem algumas mudanças, eles ainda não estão de acordo com os objetivos das lutas dos movimentos sociais do campo, que desejam uma educação do campo e no campo e não apenas para o campo.

Assim, não é de surpreender que muitas famílias camponesas acabem mudando para a cidade para tornar menos penosa a escolarização de seus filhos, pois acreditam que só a educação pode dar a estes uma melhor qualidade de vida, fato também associado as precárias e desgastantes condições de trabalho e prosperidade no campo.

Nesses casos, a busca de uma educação concebida por essas pessoas como mais qualificada acaba contribuindo para o êxodo rural.

Para corroborar com estas estatísticas, no estado do Rio Grande do Sul, com a política de governo, chamada popularmente de “enturmação”¹⁰ muitas escolas do campo tiveram que agrupar na mesma sala de aula alunos de diferentes séries. Também em função dessa política, muitas escolas estaduais do campo foram desativadas e os alunos transportados para a cidade, alegando-se para isso demasiado gasto em manter essas escolas devido o número de alunos não ser tão expressivo. Cabe aqui uma crítica ao pensamento de que se gasta com educação e não de que se investe em educação, muitos diálogos de convencimento ainda serão travados para persuadir de algo que a mim parece inquestionável, inegável, de que a educação se faz fundamental para o desenvolvimento social, político e econômico de qualquer nação.

Desse modo, tanto o transporte escolar que leva os estudantes do campo para a cidade quanto a política de “enturmação” se mostram antagônicas a luta histórica dos movimentos sociais do campo e a outras tantas políticas que visam manter os produtores rurais e suas famílias vivendo do e no campo.

Nesse sentido, se faz necessário também ressaltar que as políticas para a educação do campo não podem estar dissociadas de outras políticas públicas para o campo, essa é uma questão fundamental que deve ser debatida. Pois, os jovens camponeses não deixam o campo apenas com o objetivo de estudar, mas também, e muitas vezes principalmente em busca de trabalho e de melhores condições de vida.

Então, se faz imprescindível, juntamente com as políticas educacionais para o campo promover outras políticas públicas, que devem ser pensadas com vistas a

¹⁰ Essa política propõe a readequação das escolas estaduais de acordo com os seguintes pareceres: Parecer CEED/RS n° 398/2005 que trata sobre o número de alunos por professor na Educação Infantil; Parecer CEED/RS n° 1.400/2002 que delibera sobre o número de alunos por sala no Ensino Fundamental e Parecer CEED/RS n° 580/2000 delimitando que no Ensino Médio a ocupação da sala de aula deve ser calculada na razão de 1,20m² por aluno, não podendo ter área inferior a 15,00m² e limite máximo de 50 alunos por sala de aula.

responder os seguintes questionamentos: por que o jovem camponês vai procurar trabalho na cidade? Por que ele deixa de trabalhar no que é seu para trabalhar para os outros? Será que isso é um desejo dele ou é falta de alternativas?

Entendo que apenas uma educação de qualidade do campo não vai solucionar o problema do êxodo rural, pois a educação, se não estiver alicerçada com outras políticas sociais, não pode sozinha resolver os problemas dos camponeses. Nessa mesma perspectiva Caldart (2008, p.152) salienta que “o movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo”. Assim, se faz necessário políticas públicas que garantam ao ser humano do campo condições dignas de trabalho, valorização dos produtos agrícolas, valorização da figura do camponês (historicamente sucateada, objeto de deboche), saúde, lazer e educação de qualidade.

No entanto, as atuais políticas educacionais que estão sendo implantadas em nosso estado, fechamento de escolas do campo e transferência dos alunos para escolas da cidade, parecem não levar em conta a luta histórica dos movimentos sociais do campo. Prova disso foram as constantes manifestações de pais, alunos e professores. Não é difícil imaginar que muitos desses pais ao verem seus filhos sofrendo para estudar, tendo que percorrer longas distâncias, sair muito cedo de casa e retornar muito tarde, optem em mudar para a cidade, para, dessa forma, tentar dar aos filhos uma vida melhor da que eles tiveram. Assim, a luta pela educação, acaba contribuindo com o êxodo rural.

Nascimento (2004, p.5) destaca outros agravantes à transferência dos alunos do campo para as escolas das cidades, “excluir as crianças do campo, separando-as em salas diferentes, estas devem assumir os valores da cidade, pois senão são chamadas de atrasadas pelos colegas ou pelos próprios professores”, assim, a identidade camponesa desses estudantes, por ser objeto de preconceito, acaba sendo deixada de lado, esquecida, e o que é pior, muitas vezes, com o tempo, negada.

Pensando nos meus antigos colegas de oitava série, que não foram muitos, pois vários ficaram no caminho tanto por evasão quanto por reprovação, fico ainda mais assombrada, porque não tenho conhecimento que algum deles esteja no ensino superior, sei de outros que nem conseguiram concluir o Ensino Médio. Eu, a

única a estudar em uma universidade pública, agora questiono, será que os demais não tinham capacidade? Será que eles não mereciam?

Essas leituras que realizei me fizeram perceber que não foi somente as pessoas com NEEs negado por muito tempo o direito a uma educação de qualidade. A história e a minha experiência de vida mostram, assim como os dados estatísticos do IBGE comprovam, que as pessoas que vivem no campo foram também deixadas de lado. A grande questão que me moveu na realização dessa pesquisa foi saber como se dá a inclusão desses alunos com NEEs em um sistema de ensino que já é por si só excluído e excludente.

3 RELEMBRANDO CONCEITOS: UM PASSEIO NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesse capítulo faço um breve resgate acerca de alguns temas importantes para essa pesquisa, a gestão educacional em uma perspectiva democrática e a inclusão escolar de alunos com NEEs. Pelo motivo de estarem intimamente ligados com esses assuntos também são abordadas as legislações que legitimam a elaboração dos seguintes documentos: Lei Orgânica Municipal, Plano Municipal de Educação (PME)¹¹ e Projeto Político Pedagógico (PPP)¹² das escolas.

A partir de 1988, com o decreto e a promulgação da nova e atual Constituição Federal do Brasil, foi organizada uma política de descentralização do poder. Os municípios, através do disposto no artigo 29, passaram a reger-se por Lei Orgânica, devendo essa ser votada em dois turnos e aprovada por dois terços dos integrantes da Câmara de Vereadores.

A possibilidade de elaborar uma lei própria representou uma conquista importante para os municípios, que, mesmo devendo seguir os princípios da Constituição Federal e da Constituição Estadual, passaram a ter oportunidade de olhar a sua realidade, as suas especificidades e escutar os anseios de seu povo para formular suas Leis Orgânicas.

Igualmente, a LDBEN 9394/96 determinou que as escolas passassem a ter a autonomia de construir suas propostas pedagógicas, através do artigo 12 do Título IV, que define:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica

A referida lei, no artigo 13, resolve ainda que os docentes devem participar da elaboração da proposta pedagógica, elaborando e cumprindo plano de trabalho segundo a mesma. Assim, o PPP, segundo Castro Neves (1998), torna os professores artífices de uma obra democrática e autônoma, havendo autonomia

¹¹ Usarei, no decurso do trabalho, a abreviatura PME para fazer referência ao Plano Municipal de Educação.

¹² Optei pelo uso da terminologia Projeto Político Pedagógico ao invés de Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico por acreditar que, embora o político esteja imbricado no pedagógico, a não utilização do termo político pode levar a compreensão de que o PPP possa ser apenas um documento técnico e/ou burocrático da escola.

para que a escola possa elaborar seu projeto de acordo com a realidade social e econômica a que pertence.

O Plano Nacional de Educação Lei 10172/01 (PNE)¹³ vem complementar a Constituição Federal e a LDBEN 9394/96, trazendo em seus objetivos a democratização da gestão do ensino público. Para isso, descreve que no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino tem o compromisso de implantar a gestão democrática.

O PNE, do mesmo modo, determinou que, tanto os estados quanto os municípios, têm a incumbência de elaborar seus próprios planos de educação.

A partir de então os municípios passaram a poder e dever elaborar o PME, baseados no PNE e no Plano Estadual de Educação, mas, ao mesmo tempo em que têm a necessidade de respeitar uma legislação maior também têm autonomia de produzir um documento que respeite as necessidades, as singularidades e os objetivos da comunidade escolar.

A autonomia que, tanto os municípios quanto as escolas passaram a ter, podendo elaborar, suas Leis Orgânicas, seus Planos Municipais de Educação e os seus Projetos Políticos Pedagógicos requer, segundo Bacelar (1997) trabalho compartilhado, comprometido e, sobretudo democrático, sendo que as tomadas de decisões devem ser resultantes da participação de todos.

Tanto o PME como o PPP da escola devem, segundo o inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, seguir o princípio de “gestão democrática do ensino público”. Reafirmando esse aspecto, a LDBEN 9394/96 em seu artigo 14 expressa que “os estabelecimentos de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica” constituindo-se esse o “processo que permite a escola tornar-se o centro das decisões que deverão impulsionar suas ações” (BACELAR, 1997, p.27).

Assim, com o processo de redemocratização do país, legitimado com a Constituição Federal de 1988, os estados, os municípios e igualmente as escolas passaram a ter a oportunidade de analisar sua realidade e, com base nisso, planejar democraticamente, como serão os serviços educacionais ofertados à população.

Esse processo de gestão educacional democrática que passou a ser comum nas políticas públicas e também em escritos sobre educação a partir de 1988, não veio segundo Lück (2007) para substituir a expressão de administração, mas “resulta

¹³ Para me referir ao Plano Nacional de Educação Lei 10172/01 usarei a abreviação PNE.

de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as partes e destas entre si” (LÜCK, 2007, p. 34). Deste modo, a participação constitui-se a consequência e o requisito principal da gestão educacional democrática.

Com base nessas considerações se faz possível compreender a abrangência do conceito de gestão educacional, correspondendo tanto o processo de gerir o sistema de ensino como um todo, quanto à coordenação das escolas de forma mais específica, sendo essa última nomeada de gestão escolar. Assim, a gestão escolar faz parte do conceito mais amplo de gestão educacional.

Contudo, mesmo com o modelo de gestão democrática, expresso tanto na Constituição Federal, quanto na LDBEN 9394/96 e no PNE, existem diferentes modelos de organização e gestão escolar em nossas escolas. Libâneo; Oliveira; Toschi (2006, p.324) citam quatro estilos de gestão: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. Segundo esses autores a concepção democrático-participativa constitui-se o modelo que permite assegurar a gestão democrática, pois

valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica inter-subjetiva, do diálogo, do consenso (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2006, p.344).

Nessa perspectiva, tanto os Planos Municipais de Educação quanto o Projetos Políticos Pedagógicos das escolas devem ser construídos coletivamente, exigindo segundo o Ministério da Educação (2004, p.16) “mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças”. Dessa maneira, pressupõe-se o envolvimento de todos os gestores educacionais, o que compreende professores, pais ou responsáveis, funcionários, estudantes, bem como toda a comunidade envolvida diretamente ou não com a educação.

Nesse viés democrático também devem ser formuladas as políticas de inclusão escolar de alunos com NEEs, através da garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” expressa no inciso III do artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

A LDBEN 9394/96 também trata a questão educação especial, no artigo 58 ela está anunciada como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O artigo 59, em seu inciso I, determina que os sistemas de ensino devem assegurar a esses alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Esses desígnios legais referentes à educação especial e a inclusão de alunos com NEEs nas salas comuns do sistema de ensino tem gerado muitas pesquisas, discussões e polêmicas. Há educadores que se posicionam arbitrariamente contra alegando os mais diferentes motivos (falta de preparo, formação etc), assim como existem os que se dedicam a mostrar que realmente esse processo é possível.

Dessa forma, não é tão surpreendente existirem práticas diferenciadas entre as escolas e inclusive dentro da mesma escola, como também não é curioso existirem diferentes entendimentos e conceitos de inclusão escolar nas literaturas que tratam o tema, a esse respeito podemos observar que nosso PNE aborda como sinônimos os termos inclusão e integração escolar.

Entretanto, existem teóricos da área que diferenciam esses dois termos, não apenas por serem vocábulos distintos, mas principalmente por indicarem paradigmas diferentes com relação à educação especial. Carvalho (2006) ao fazer referência às diferenças entre esses paradigmas, lembrando que no modelo de integração os alunos deveriam adaptar-se à escola e na inclusão a escola deve adaptar-se às necessidades dos alunos, também alerta para a necessidade de “levar em consideração os aspectos denotativos e conotativos dos vocábulos que empregamos” (CARVALHO, 2006, p. 68). Para a Carvalho (2006) hoje se fala muito desses termos, um como a superação ou até negação do outro, mas não se avalia o que a palavra integração denota e conota em nossa língua, a interação entre as pessoas, processo indispensável na inclusão escolar.

Assim sendo, a proposição da política de inclusão escolar, entendida como o processo em que o sistema de ensino deve estar organizado e aberto para trabalhar com qualquer aluno independente de suas especificidades, deve ser contemplada no âmbito municipal, na elaboração do PME, conforme consta no Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade (Volume 2) do Ministério da Educação,

No caso específico da educação, é o Plano Municipal de Educação que se constitui no instrumento norteador da política educacional do município e de sua relação com as políticas estaduais e nacionais. Ele deve ser desenvolvido pelo Conselho Municipal de Educação, juntamente com a Secretaria de Educação e transformado em instrumento legal, por meio de aprovação pela Câmara Municipal. (2004 p. 8).

A escola, por sua vez, também deve expressar o seu compromisso com a inclusão de alunos com NEEs, tema que deve ser considerado na elaboração PPP.

Faz-se importante salientar que esse documento não deve se restringir apenas à legitimação do acesso dos alunos com NEEs à escola, mas principalmente, deve criar mecanismos de forma a garantir a esses alunos, além do acesso, a permanência e a aprendizagem, pois, conforme Carvalho (2004), inserir esses alunos nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, não corresponde à proposta de educação inclusiva que tem finalidades muito mais abrangentes do que a simples presença física.

Baseada nesses princípios, a escola necessita constituir-se um *lócus* onde a participação seja uma constante não apenas no que tange às questões administrativas, financeiras e funcionais, mas também naquelas que abrangem o processo de ensinar e aprender, pois segundo Padilha (2000, p.212), a escola “precisa, antes de mais nada, definir-se quanto a sua concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de desenvolvimento e aprendizagem”, pois assim terá uma compreensão mais ampla da singularidade dos educandos. Isso se efetiva e

só é possível a partir de um projeto político pedagógico que defina, com clareza, seu papel de conhecer, reconhecer e programar a sua tarefa de criação positiva de formas de trabalho, que respondam às particularidades de seus educandos; tanto as particularidades pessoais de gênese biológica quanto as que são construídas na vida social, nas relações concretas da vida de cada um (PADILHA, 2000, p. 213).

Desse modo, para o objetivo dessa pesquisa se fez fundamental o estudo das proposições de inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo tanto na Lei Orgânica como também no PME do município estudado. Tal investigação está exposta no capítulo seguinte que também contempla a análise das entrevistas semi-estruturadas.

4 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEEs NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM CAMPO A SER CONSTITUÍDO

Esse estudo de caso tem como foco de pesquisa um município localizado na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, tendo uma extensão territorial de aproximadamente 465 km² e contando no ano de 2007 com pouco mais de 6.500 habitantes¹⁴.

A base de subsistência desse município provém basicamente da agricultura, produção de soja, milho, trigo e leite, sendo que boa parte dos habitantes que residem na zona urbana trabalham em áreas ligadas à agropecuária ou pelo menos têm suas raízes no campo.

Considerando esses aspectos, a referida comuna, na elaboração de suas políticas públicas para a educação, não pode abster-se de especificar a quem essas políticas se direcionam e para construí-las deve se fundamentar no artigo 28 da LDBEN 9394/96, que trata exclusivamente da oferta de educação básica para a população rural.

De tal modo, para a elaboração desse trabalho, considerei ser necessária a análise documental da Lei Orgânica e do Plano Municipal de Educação do caso estudado. Lüdke e André (1986) afirmam que a análise documental constitui-se uma técnica valiosa de abordagem qualitativa, de forma que os documentos são uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências para fundamentar as afirmações e declarações do investigador.

4.1 Lei Orgânica e inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo

Conforme o já exposto no Capítulo 3, com a promulgação da Carta Magna de 1988, ponto culminante do novo processo de redemocratização¹⁵ do país pós

¹⁴ Os dados referentes a extensão territorial e ao número de habitantes foram retirados do seguinte endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> acesso em 12/06/2008.

¹⁵ O primeiro processo de redemocratização foi efetivado com a Constituição Federal de 1946, após o período denominado Estado Novo.

Ditadura Militar, os municípios passaram a ter autonomia de, segundo o artigo 29 da Constituição Federal, elaborar suas Leis Orgânicas. Assim, passaram a poder observar as características locais, mas devendo respeitar a Constituição Federal e a Constituição Estadual.

Com relação à inclusão escolar de alunos com NEEs a atual Lei Orgânica do Município em sua “Seção II Da política educacional, cultural e desportiva” prevê no Art.184º, inciso II “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais”.

Excetuando-se esse inciso, apenas o Art. 187º faz referência à pessoa com NEEs ao afirmar que “O Município incentivará o lazer, como forma de promoção social, inclusive aos deficientes físicos, sensorial e mental”.

Especificamente para propósito dessa investigação o referido documento não faz menção a como se dará a escolarização das pessoas com NEEs que residem no campo, o que, sem exagero, poderia ter sido contemplado em função da singularidade e número exíguo da população.

4.2 O Plano Municipal de Educação

O PME foi construído nos anos de 2003 e 2004, sendo que em outubro de 2003 aconteceu o Iº Seminário Municipal de Educação – Plano Decenal. Esse evento teve como objetivo subsidiar a elaboração do atual PME. Dessa forma, foi oportunizado espaço para que a comunidade, através da participação direta, auxiliasse a decidir quais as prioridades educacionais do município para os dez anos seguintes.

Analisando o documento foi possível verificar aspectos significativos para essa pesquisa, tanto com relação à inclusão escolar de alunos com NEEs quanto à educação nas escolas do campo. Esses aspectos dizem respeito à abordagem expressa no PME, seja pela inserção ou não de alguns tópicos que devem ou pelo menos deveriam ser contemplados.

Apresento-os a seguir, de forma discriminada, correspondendo à mesma configuração que está abordada no próprio documento e também com o objetivo não tornar maçante a leitura.

4.2.1 Da Educação Infantil

A preocupação com a universalização da educação infantil está evidenciada nas políticas educacionais do nosso país. Entretanto, as estatísticas nacionais¹⁶ afirmaram que no ano de 2005 apenas 5% das crianças até os seis anos de idade freqüentavam escolas da educação infantil no campo e somente 3% estavam em creches.

Uma das Diretrizes da Educação Infantil do PME é “garantir acesso (com estimulação precoce) e a permanência da criança com necessidades especiais” (p.14). Mesmo não especificando a Educação Infantil nas escolas do campo é possível inferir que essa Diretriz faça referência a todas as escolas municipais, sejam elas do campo ou da cidade.

Contudo, no município, durante o processo de elaboração do PME, mapeou-se que, em 2003, apenas 20% das crianças de zero a seis anos estavam freqüentando a Educação Infantil. O próprio PME aponta a existência de apenas uma escola de Educação Infantil no município, a qual está localizada na zona urbana, portanto não é precipitação concluir que boa parte dos 80% das crianças de zero a seis anos que se encontram fora da escola residem no campo.

Ainda com relação à Educação Infantil do município pesquisado, outro elemento importante encontrado foi o prognóstico, em 2003 só eram atendidas crianças de dois a seis anos, as de zero a dois na sua totalidade encontravam-se fora da escola. Além disso, só as crianças de cinco a seis anos tinham sua sala regida por um professor, as demais turmas – de dois a três, três a quatro e quatro a cinco anos – tinham suas aulas regidas por monitores.

¹⁶ Informação obtida no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – MEC, dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera) de 2005, disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=com_content&task=view&id=10966&interna=6 consultado em 01/09/2008.

Para fins conclusivos, com relação à Educação Infantil, não foram encontradas informações no PME que permitissem afirmar que existem alunos com NEEs incluídos na escola de Educação Infantil do município. Possivelmente esse dado se justifique porque talvez até o momento da elaboração do documento ainda não tivesse existido a procura desses alunos por essa etapa da Educação Básica.

4.2.2 Do Ensino Fundamental

No item reservado ao Ensino Fundamental do PME chamou a atenção que, em um município de origem e economia predominantemente agrária, não se mencione a questão da educação no meio rural. Exceção-se a seguinte meta “reestruturar os currículos escolares (longo prazo) atendendo as peculiaridades locais” (p.24) que pode abrir espaço para a interpretação da reestruturação dos currículos voltando atenção a vida do campo, ou seja, as peculiaridades locais, mas a longo prazo, mesmo assim, é apenas uma interpretação da lei, onde cada sujeito pode fazer a opção que melhor lhe convier.

No mesmo sentido, são citados alguns problemas que devem ser superados, dentre eles “o processo de escolha do livro didático que nem sempre atende às regiões tornando os conteúdos pouco significativos” (p.19). Mais uma vez, se faz possível inferir que faça referência também às características locais, dentre elas a ligação da maioria dos estudantes com o campo, ficando novamente a critério da interpretação individual.

Ainda na condição de problema a ser superado, no que diz respeito à inclusão escolar de alunos com NEEs, o PME destaca a necessidade de “atualização na parte física e de alguns profissionais, para receber alunos portadores de necessidades especiais”(p.19). No entanto, não especifica se esses alunos serão “recebidos” em salas comuns do ensino regular, em classes especiais ou em ambas e também não faz menção às escolas do campo, podendo ser entendido, novamente, que se refere a todas as escolas, sem distinção entre as do campo e as da cidade.

Com relação às Diretrizes do Ensino Fundamental, uma delas está relacionada com a educação e permanência do homem do campo no campo, a ampliação do

atendimento em tempo integral aos alunos do Ensino Fundamental oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas, iniciação profissional com atividades rurais (cuidado com animais, floricultura e hortigranjeiros) (p.20 e 21).

Justifica-se essa Diretriz com a preocupação em “diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem e de iniciação profissional no meio onde vivem”(p. 20-21).

Faz-se importante enfatizar que essa Diretriz é específica de uma escola de Ensino Fundamental do campo, na qual existe um projeto de turno integral. Entretanto, conforme informação obtida, em entrevista, a maioria das crianças que freqüentam essa escola são de periferia e se encontram em situação de vulnerabilidade social. De tal modo, de acordo com esse relato, a justificativa da Diretriz apresentada anteriormente parece não estar sendo adotada, pois na sua maioria são alunos da periferia da cidade e não do campo que freqüentam essa escola.

Na parte dedicada aos objetivos e metas do Ensino Fundamental, o objetivo que visa construir prédio próprio para uma escola “que atende crianças com necessidades especiais” (p.22) gerou algumas dúvidas com referência às políticas inclusivas do município. Pois, por fazer menção a uma escola específica, esse objetivo não deixa claro se essa escola é uma escola especial e até se é a única escola a ter em seu corpo discente alunos com NEEs.

4.2.3 Da Modalidade Educação Especial

Dentre as modalidades de educação contempladas pelo PME encontra-se a Educação Especial.

Na apresentação do Diagnóstico da Educação Especial foi feita alusão a apenas uma escola que “oferece atendimento especial pedagógico e procura

integrar, aqueles que demonstram desenvolvimento para inclusão às séries regulares do Ensino Fundamental”(p.34). Observa-se que, na época da construção do PME, somente uma escola trabalhava com a educação especial, uma escola especial que por sua vez tinha, entre outras, a função de “integrar” os alunos que “demonstram desenvolvimento” as séries regulares do Ensino Fundamental.

Nas Diretrizes da Educação Especial do PME os termos integração e inclusão são usados como sinônimos “a integração (inclusão) dessas pessoas no sistema regular é uma diretriz constitucional (art.208 III)” (p.35). Dessa forma não se faz uma discussão mais ampla referente à temática inclusão escolar.

Os Objetivos e Metas relativos à Educação Especial no PME apresentam alguns aspectos promissores, como a ampliação da estimulação precoce, transporte escolar adaptado para alunos com dificuldades de locomoção, inclusão nos projetos pedagógicos das escolas do atendimento as necessidades educacionais especiais com definição dos recursos disponíveis e formação em serviço para os professores em exercício.

Entretanto, o documento não faz menção à necessidade de apoio educacional especializado aos alunos com NEEs que serão incluídos nas salas regulares do Ensino Fundamental nem aos professores que receberão esses alunos em suas salas de aula. Tampouco se menciona os alunos com NEEs que residem no campo, podendo ser entendido que não existem alunos com NEEs no campo, ou que serão incluídos nas escolas próximas as suas casas sem apoio educacional especializado, ou ainda que serão transportados para a Classe Especial do município que está localizada na zona urbana.

4.2.4 Do Ensino no Meio Rural

O VI Capítulo do PME intitulado “Desenvolvimento Cultural e Lazer” (p.39) contempla dois itens, o primeiro denominado “Investimentos Culturais” e o segundo “Temas Relevantes”.

Dentro de “Temas Relevantes”, juntamente com os temas, educação ambiental, educação para o trânsito, estudo da cultura afro-brasileira, questões de gênero, e ensino religioso encontra-se a temática “Ensino no Meio Rural” (p.46).

Essa temática se subdivide em “Diretrizes” e “Objetivo e Metas”, mas infelizmente não apresenta o “diagnóstico” de como está o ensino no meio rural atualmente no município.

Nas Diretrizes são citados alguns documentos legais que abordam a educação do campo, tanto nacionais como estaduais, também é destacada a necessidade de que a proposta de educação de qualidade “valorize a cultura e o conhecimento do homem que vive no meio rural” (p.46).

Faz-se significativo que o PME destaque a necessidade de valorização das pessoas que vivem no campo, principalmente num município, que, como citado anteriormente, tem sua economia oriunda predominante da agricultura e pecuária.

Nas “Diretrizes” do “Ensino no Meio Rural”, enfatiza-se que a proposta além de oferecer os diferentes níveis de educação, deve fornecer “aos professores programas de formação continuada com estudos de temas significativos ao meio rural, resgatar a auto-estima do trabalhador do meio rural em que se construa a cidadania de crianças e jovens filhos desses trabalhadores” (p.46).

A terminologia “diferentes níveis de educação”(p.46) foi usada, neste momento, de forma inadequada, pois não existem, até então, faculdades ou universidades no município estudado, e o PNE define como níveis de ensino, a Educação Básica e a Educação Superior.

Com relação às diferentes etapas da Educação Básica, a análise das etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental já foi contemplada nesse capítulo. Concernente ao Ensino Médio, nesse município existe uma escola estadual, localizada zona urbana, que oferece essa etapa da Educação Básica, por isso é oferecido transporte gratuito para os alunos do campo.

4.3 Análise das entrevistas semi-estruturadas: algumas contradições

Para a finalidade que se propôs esta pesquisa – saber como um município do Noroeste do Rio Grande do Sul prevê a inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo – e por a análise documental ser considerada por Lüdke e André (1986) uma técnica exploratória que indica problemas que devem ser mais aprofundados

por outros métodos, tornou-se de fundamental relevância a realização de entrevistas semi-estruturadas com os gestores municipais da educação.

Primeiro, porque essas entrevistas expõem o entendimento destes em relação à inclusão escolar de alunos com NEES, especificamente nas escolas municipais do campo.

Segundo, porque, de acordo com os estudos de Lüdke e André (1986), as entrevistas semi-estruturadas além de permitirem que se crie uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado, oportunizam que os entrevistados informem e também analisem o que sabem sobre o assunto. Nesse sentido, elas são mais ricas que, por exemplo, os questionários escritos, que, muitas vezes, limitam que apenas se responda as perguntas.

Terceiro, pela importância que os gestores educacionais municipais exercem na proposição e efetivação das políticas públicas.

Por essas razões, para o desenvolvimento dessa pesquisa realizei entrevistas com três colaboradores¹⁷: diretor (a) de uma escola do campo - C1; vice-diretor (a) de uma escola do campo - C2; representante da secretaria municipal de educação e simultaneamente professor (a) da Classe Especial - C3.

Aparentemente, parece um tanto antagônico em uma pesquisa do Curso de Especialização em Gestão Educacional, que trabalha com a perspectiva de gestão democrática, realizar entrevistas apenas com representantes ou responsáveis do que se costumava chamar administração educacional, vista, de acordo com Lück (2007), como um processo racional, linear e fragmentado onde a influência se estabelece de cima para baixo, muito diferente do modelo de gestão democrático-participativo, definido por Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) como a gestão que valoriza a participação da comunidade escolar nas decisões, concebe a docência como trabalho interativo, acredita no trabalho coletivo, por meio do diálogo e do consenso.

No entanto, a escolha desses sujeitos interlocutores se justifica pelo fato da pesquisa ser realizada em um município onde os diretores das escolas ainda são indicados pelo prefeito. Embora, o Parágrafo Único do artigo 190 da Lei Orgânica do Município seja claro ao afirmar que “os diretores das escolas públicas municipais

¹⁷ Para melhor situar o leitor, descreverei as funções desempenhadas pelos colaboradores da pesquisa: C1, C2, C3.

serão escolhidos, mediante eleição direta e uninominal pela comunidade escolar, na forma da lei”.

Por esse motivo, no decorrer da pesquisa, considere mais válido para o objetivo do estudo trabalhar apenas com as falas dos representantes que estão mais diretamente envolvidos com a administração das políticas educacionais do município, embora, tenha sido uma proposta tentadora analisar como se configura a gestão ou administração municipal de educação.

Para análise das entrevistas, utilizei a método da Análise de Conteúdo de Bardin (2008) que privilegia, conforme Triviños (1987), as formas de linguagens escritas e orais. Dentre as técnicas de Análise de Conteúdo optei pela Análise Categorical, que consiste na “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2008, p. 145).

Esses critérios que a autora afirma que devem ser previamente definidos vão ao encontro do objetivo desse estudo, saber como o município prevê a inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo. Para tanto, justifico a opção por dividir a análise das entrevistas em apenas duas categorias – que serão abordadas a seguir – pela necessidade de objetivação na análise dos dados encontrados e centralização do foco de estudo.

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo, dividida em três fases principais, pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial, foi organizada da seguinte forma nesse trabalho:

- Pré-análise: consistiu a organização do material, ou seja, transcrição das entrevistas semi-estruturadas e, por conseguinte a “leitura flutuante” (BARDIN, 2008, p. 122) das mesmas, o que possibilitou as primeiras impressões acerca dos dados coletados. Nessa fase também foram formuladas as hipóteses de como se organizariam as categorias do trabalho, as quais estavam de acordo com o objetivo inicial da pesquisa.
- Exploração do material: “fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2008, p. 127). Assim, essa fase tornou-se a mais trabalhosa dessa pesquisa, demandando longa imersão nos dados composta de separação das falas e reagrupamento de acordo com os intuítos do trabalho.

- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: após a fase de exploração do material descrita no item anterior, com as categorias já organizadas, foi necessário buscar subsídios que justificassem as mesmas. Portanto nessa fase o trabalho foi de aprofundamento teórico, com vistas a poder firmar as categorias e inferir sobre elas.

Exemplificado o percurso para a Análise de Conteúdo das entrevistas semi-estruturadas, passo agora para a exposição das categorias. Como já ressaltai, optei por trabalhar com apenas duas categorias para não correr o risco de tangenciar o objetivo da pesquisa, contudo, considero que os dados coletados abrem espaços para outras análises vinculadas a outros propósitos que, apesar de interessantes, fogem ao intuito desse trabalho.

4.3.1 Política de inclusão de pessoas com NEEs nas escolas do campo: em que campo está?

Embora apenas com a análise do PME já fosse possível compreender ou até mesmo concluir o que propôs pesquisar com esse estudo, a análise das entrevistas se fez necessária para a verificação daquilo que realmente acontece no contexto prático, já que, muitas vezes, o que está nos textos das leis não significa a sua real efetivação. Nesse sentido, a gestão educacional fazendo referência “em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores do sistema de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas” (LÜCK, 2007, p. 25) assume papel fundamental no planejamento e também na execução das políticas educacionais. Por sua vez, a fragmentação e incongruência entre essas duas partes, planejamento e execução, demonstra que a mesma não acontece conforme prevê a perspectiva democrático-participativa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006), a qual concebe que as decisões devem ser coletivas e após isso cada pessoa da equipe deve assumir sua responsabilidade no trabalho.

Conforme já relatado anteriormente, a apreciação do PME permitiu concluir que a gestão municipal de educação não possui uma política específica para a educação das pessoas que vivem no campo, muito embora quatro das seis escolas municipais estejam localizadas no campo. Da mesma forma, não existe uma

proposta específica que promova a inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo, essa constatação também ficou evidenciada na realização e análise das entrevistas, das quais apresento alguns trechos para ilustração

“então se a gestão realiza alguma forma específica, **não vou te dizer assim, que tenha uma proposta específica** dentro da secretaria direcionada à educação especial, mas a gente tem sempre esse cuidado de pensar nesses alunos e de acompanhar nas escolas regulares como tá sendo feito o trabalho junto com eles, mas especificamente, assim uma proposta em relação a educação especial a gente não tem” (C3)

“O que a **administração faz**, ela incentiva a estudos, cursos.” (C1)

“Se a gente pedir qualquer coisa que precise para isso eles estão sempre dispostos a nos ajudar. Só que **a gente aqui que banca mesmo**, mas porque a gente tem essa segurança deles lá, porque se a secretaria ou a própria administração não também entendessem assim eu acho que seria bem mais difícil e a gente não teria essa coragem maior como a gente tem de trabalhar tranquilamente.” (C2)

Além dessa fala, outras reforçam que os professores fazem o que podem e como podem para “atender” os alunos com NEES.

“por mais que **a gente não tenha uma política de inclusão** aos pouquinhos a gente vê que as professoras estão entendendo que não é só assim, fulano não tá acompanhando a turma vai pra Classe Especial, porque antes acontecia bastante isso” (C3)

Com relação ao PME as falas foram claras ao afirmar que assim como não existe uma proposta de inclusão escolar de alunos com NEEs nas escolas do campo também não existe uma proposta de inclusão escolar desses alunos nas classes comuns do município – campo e cidade – devido a existência da Classe Especial, não existindo a compreensão de que ambas podem coexistir.

“**o plano contempla a Classe Especial e ele foi reelaborado em final de 2003 início de 2004**, então a gente tinha bastante alunos na |Classe Especial e não tinha ainda muito, **não era muito discutida essa questão da inclusão**. Isso veio já mais **a partir de 2005-2006 que se começou a discutir mais e aparecer mais essa questão da inclusão**”(C3)

É importante enfatizar que só existe Classe Especial no município em uma escola da cidade, portanto, os alunos do campo necessitam fazer uso do transporte escolar para poder freqüentá-la. O transporte escolar, que já foi abordado nesse trabalho, causa muito desgaste para os alunos, pois necessitam sair muito cedo de casa e ficar muito tempo dentro dos ônibus escolares até chegar à escola. Para os

alunos com NEEs esse desgaste pode ser ainda maior e pode justificar o reduzido número de alunos do campo que, em 2008, freqüentaram a Classe Especial, apenas dois segundo a colaboradora C3.

Uma das escolas do campo, que comporta um projeto de turno integral, já teve alguns alunos que freqüentavam simultaneamente a Classe Especial e o projeto. Com base na fala de uma colaboradora, hoje apenas um aluno da Classe Especial participa do projeto

“Aqui tem a Classe Especial lá na cidade onde os alunos são atendidos, então alguns ficam de manhã lá na Classe Especial e de tarde eles vem pra cá no projeto. Nós temos uns 3 ou 4 esse ano. Tem um que ainda vem, já está com 17 anos e ele vem ainda, e o outro foi embora. Nós tínhamos 4, depois 3 e agora temos 1, porque 1 foi embora, e o outro fez 17 anos e não quis vir mais.” (C1)

Com relação à proposta de trabalho na Classe Especial obteve-se a informação de que “a nossa proposta na Classe Especial sempre foi de que no momento que a criança tivesse alfabetizada voltar pro ensino regular” (C3). E com relação ao questionamento referente à existência de um acompanhamento especializado posterior “a volta pro ensino regular” a informação obtida foi

“não, é assim as nossas escolas do interior são escolas pequenas, assim, então, por exemplo, até uma sala de computadores, em cada escola tem 4 ou 5 computadores, as vezes é difícil acomodar uma sala de informática numa escola, falta espaço físico na verdade, a gente tem muitas turmas ainda multisseriadas, pré com primeiro ano, segundo ano e terceiro ano, algumas turmas juntas, então o espaço, o espaço físico mesmo realmente” (C3)

Esse retorno ao ensino regular, da forma como ainda está acontecendo no caso estudado, não pode ser considerado inclusão escolar dos alunos oriundos da Classe Especial, pois os mesmos deixam um espaço onde obtinham um apoio especializado e passam a freqüentar uma escola que não fornece a eles esse apoio.

Assim, esses alunos têm que se adaptar a essa nova realidade, com novos colegas, outros professores, outra rotina, sem os subsídios que antes tinham. O que acontece nesses casos, não é a inclusão quando “a escola é que deve se adaptar as necessidades dos alunos” (CARVALHO, 2006, p.67), mas, sim a integração, processo em que “os alunos deveriam adaptar-se as exigências da escola”(CARVALHO, 2006, p.67).

Além disso, o encaminhamento dos alunos para as Classes Especiais para posterior retorno as salas de ensino comum pode causar preconceito e discriminação entre os colegas, pois, os alunos podem passar a ser rotulados, vítimas de deboche e chacota – “o aluno que era da Classe Especial”. Por isso, muitas vezes não se sentem bem, nem são verdadeiramente incluídos na nova escola, o que pode conduzir a evasão escolar.

Acrescento que, a legislação educacional do município contempla apenas essa forma de educação especial, não estando assim em consonância com as políticas inclusivas do Ministério da Educação.

“a gente tem o **plano decenal**, aquele de educação, o plano municipal de educação, e dentro do plano contempla, **ele fala alguma coisa sobre educação especial**, mas assim, como aqui (...) **sempre teve a Classe Especial**, que tem professores assim com formação específica, porque tanto eu quanto a XXX e a XXX todas nós **temos formação específica em educação especial** (...) e a gente tem cursos de capacitação” (C3)

Sob esse prisma, com relação às políticas de inclusão do município estudado, observei que a Classe Especial, que está acomodada atualmente em uma escola municipal situada na zona urbana, constitui-se o único espaço-tempo realmente preparado para a educação das pessoas com NEEs no município.

Vale salientar que não questiono nesse trabalho a necessidade da existência da Classe Especial, muito ao contrário, considero a mesma um imperativo. Além disso, Carvalho (2006, p.62) salienta que as Escolas e Classes Especiais podem ser inclusivas “dependendo da filosofia que embasa o projeto político da escola e as práticas pedagógicas adotadas”.

O que interrogo diante dos dados apurados diz respeito à Classe Especial ser o único espaço educacional realmente preparado, com professores especializados, para o trabalho com o aluno com NEEs e a não proposta de inclusão nas escolas do campo, ou melhor, uma proposta de inclusão sem o preparo das escolas e professores para o trabalho com os alunos com NEEs e egressos da Classe Especial.

Enfim, os alunos com NEEs que vivem no campo, no caso específico desse município, têm duas opções, ou estudam nas escolas próximas a suas casas sem um acompanhamento especializado, contando apenas com a “boa vontade” das professoras ou se locomovem para a Classe Especial que fica na cidade.

4.3.2 Educação inclusiva: “a gente tenta”

As falas dos colaboradores demonstram o município ainda precisa formular políticas efetivas para a inclusão escolar dos alunos com NEEs, principalmente nas escolas do campo, pois, em alguns momentos fica claro que, se acontece a inclusão, ela se faz através de tentativas que têm como fundamento a “boa vontade” e ações individuais por parte dos professores.

“**É por conta da escola** mesmo.” (C1)

“**boa vontade** e de consciência de a gente saber que desde o momento que houve a lei e antes de haver a lei, a gente já tinha essa consciência como educador, tanto a C1 quanto eu e os professores daqui, porque as vezes acontece de a gente ver em outras escolas, em outros municípios, que eles fazem assim “não, nós não estamos preparados” e nós não temos esse entendimento, nós nunca vamos estar preparados para todas as coisas.” (C2)

“Então assim, elas tão, **tão tentando** de alguma forma atender essas crianças, tanto é que a nossa demanda aqui na Classe Especial a cada ano vem diminuindo.”(C3)

“assim **eles tentam** atender, **eles tentam** dá um reforço em turno inverso com os professores que eles têm lá, **eles tentam** atender.”(C3)

“e **cada professor** também tem que ir atrás e buscar, não pensar assim “ah eu não me especializei nisso”, mas tem que buscar, porque se a inclusão tem que realmente acontecer como deve acontecer **eu tenho que estar preparado** para a qualquer momento receber um portador de qualquer tipo de necessidade especial.” (C1)

Percebi diante desses discursos uma situação desvantajosa para os alunos com NEEs e para os professores. Aos primeiros, o acesso, o bem-estar e a permanência são os objetivos propostos, ou seja, para esses a escola, segundo Carvalho (2006), não é entendida como espaço de apropriação e construção de conhecimentos, mas apenas espaço de socialização. Já os professores, por dependerem de iniciativas pessoais para qualificarem-se, podem se sentir inseguros ao receberem em suas salas de aulas alunos com NEEs, principalmente por não existir a garantia de orientação e apoio tanto para os alunos como para eles e porque “consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que

receberam habilitou-os a trabalhar sobre a hegemonia da normalidade” (CARVALHO, 2006, p.88). Evidencio então que, tanto os alunos com NEEs como os professores e também as famílias enfrentam barreiras no processo denominado de inclusão no município estudado.

Desse modo, quando não existe uma preparação prévia, dos professores, das famílias e da turma que irá receber um aluno egresso da Classe Especial e as chances da inclusão não se efetivar são ainda maiores. Com base nas informações obtidas através das entrevistas, essa preparação prévia do professor da sala de ensino comum, nesse caso, não acontece como deveria acontecer

“a gente sempre **tenta trabalhar** junto nos cursos que a gente traz alguma coisa que dê pra trabalhar também a relação, mas especificamente assim, digamos que um aluno vai ser incluído, aquele professor fazer um curso nunca foi disponibilizado.” (C3)

Carvalho (2006) questiona alguns aspectos com relação à inclusão escolar de alunos com NEEs, preocupando-se com o que acontece nas escolas que se propõem inclusivas. Um dos questionamentos da autora faz relação à ambigüidade que pode ocorrer nas salas de aulas que têm entre os estudantes alunos com NEEs, podendo estes serem meros ocupantes de um espaço físico ou, por outro lado, terem experiências de construção de conhecimentos junto com os demais colegas.

Nesse sentido preocupa a falta de preparação das escolas desse município para o trabalho com os alunos com NEEs, principalmente porque inexistente uma proposta de “serviços de ajuda e apoio a professores, alunos e seus familiares” (CARVALHO, 2006, p. 61). Carvalho (2006) ainda afirma que a escola ao inserir alunos com NEEs nas classes regulares sem os apoios necessários legitima a exclusão.

“a gente tá sempre lendo, sempre estudando, desde as leis que vem do Ministério da Educação quanto às leis estaduais, e na medida do possível a gente **tenta trabalhar com a inclusão**, mas a gente sabe que **as escolas muitas vezes não têm a estrutura que necessitam** e a gente atende aqui¹⁸ então em função de nós ter formação e de alguma forma a gente **tenta atender**.” (C3)

Com base nos relatos acima questionei, então, qual o objetivo da educação para os alunos incluídos, obtendo para tal a seguinte resposta:

¹⁸ A colaboradora C3 está se referindo a Classe Especial.

“Alguma habilidade eles vão desenvolver, agora se eles não tiverem na escola ai complica. Então, o objetivo é que o aluno venha se sintam bem e permaneça na escola.” (C1)

Essas informações demonstram, simultaneamente, a falta de proposições de políticas inclusivas apropriadas para a inclusão dos alunos com NEEs, tanto nas escolas do campo como nas escolas da cidade, e a legitimação desse processo através das alegações embasadas em tentativas individuais tanto de escolas como de professores. Por sua vez, a gestão educacional do município mostra-se ambígua em sua constituição. De um lado fortificada, pois, os discursos dos gestores colaboradores da pesquisa a legitimam e permitem com que permaneça como está e, de outro, fragilizada, porque ao ser legitimada, perde a chance de ser transformada e tornar-se uma gestão democrático-participativa.

MINHAS CONSIDERAÇÕES: DÚVIDAS QUE PERSISTEM

No início desse trabalho minha proposta de pesquisa era demasiadamente “ingênua”, pretendia apenas saber como se dava a inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo dos municípios do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, por ter nascido nessa região e ter realizado o Ensino Fundamental em uma escola do campo.

Não tinha ainda a compreensão de que seria necessário buscar conhecimentos teóricos acerca da educação do campo, porém, no decorrer do trabalho fui sentindo a necessidade de desenvolver leituras a respeito do campo de pesquisa que me propunha adentrar: a educação do campo.

Lendo artigos sobre a temática, disponíveis na internet, percebi-me a estudar uma área do conhecimento simultaneamente conhecida e desconhecida por mim, pois, ao ler certos relatos, me lia também, lembrava de minhas experiências enquanto filha de professora de escola do campo, aluna de escola do campo, e relacionava essas leituras e experiências com a condição também de professora de escola do campo que vivi nesse último ano. Essa experiência de “me ler” despertou um sentimento de descontentamento, pois percebi que desconhecia criticamente boa parte de minhas vivências... Conhecia minha história, mas nunca a tinha analisado.

Nesse sentido, a realização desse trabalho, que abrange áreas tão presentes na minha vida profissional, possibilitou novos conhecimentos e também questionamentos, bem como, o entendimento de que ainda se fazem necessárias muitas pesquisas, e também ações de ordem prática que possibilitem realmente a efetivação da inclusão de alunos com NEEs tanto em escolas do campo como em escolas urbanas.

Com relação ao município em questão, observei através da análise dos dados coletados, que ainda existe um longo caminho a ser trilhado no que tange as políticas educacionais inclusivas, necessitando o redimensionamento de práticas que possibilitem a proposição e construção de novas experiências alicerçadas nos ideais da educação inclusiva.

Saliento que esse trabalho não teve a pretensão, em nenhum momento, de expor os municípios do Noroeste do estado, ao contrário, penso que o estudo desse município em especial, pode servir de exemplo em relação à fragilidade das proposições de políticas inclusivas que se desenvolvem em nosso país. A realidade estudada demonstra que, muitas vezes, não são implantadas as políticas inclusivas não por má-vontade do poder executivo ou dos educadores, mas porque há desconhecimento da legislação e ausência de subsídios teóricos e práticos que garantam efetivamente o sucesso da proposta. Dessa forma opta-se então pelo velho, aquele que já estão acostumados ao invés do novo que assusta, já que a “mudança é um processo lento e sofrido” (CARVALHO, 2006, p.73).

Contudo entendo que, os gestores educacionais, de alguma forma, devem começar a pensar a educação daqueles sujeitos com NEEs residentes no campo, para que possam freqüentar as escolas mais próximas das suas casas e encontrar nestes locais profissionais que, além de tentativas, disposição e boa vontade, tenham também conhecimentos teóricos e práticos para possibilitar além do acesso e permanência, o sucesso escolar.

Assim como diz o título de uma obra de Freire “o caminho se faz caminhando” e não existe outra forma de caminhar que não seja perpassado pelos atos de cair e levantar, experiência que no princípio pode ser um tanto desconfortável, causando medo e insegurança, entretanto nenhuma criança deixa de andar por esses motivos e com tempo e prática o equilíbrio possibilita passos mais seguros.

E, como os obstáculos no caminho ajudam as crianças a aprender a andar, as experiências com a Classe Especial no município podem e devem embasar significativamente as políticas de inclusão escolar de alunos com NEEs nas classes comuns, tanto no campo quanto na cidade.

Isso não significa a extinção da Classe Especial, mas sua resignificação, pois o conhecimento e os saberes das professoras da Classe Especial e demais professoras do município que já tiveram em suas salas de aula alunos com NEEs devem ser aproveitados nos cursos de formação continuada como ferramentas para trocas de experiências. Essas educadoras têm o importante papel de compartilhar com suas colegas o que aprenderam no trabalho com esses alunos, não na forma de receita pronta, o que seria quase impossível, mas principalmente através do diálogo sobre as práticas vivenciadas e reflexão crítica sobre as mesmas.

Da mesma forma que o aprendizado dos primeiros passos depende de muitos fatores, também se torna imprescindível muito mais que boa vontade, tentativas e ações individuais de nós educadores para se promover efetivamente a inclusão escolar. Nesse sentido, a gestão educacional sob um aparato teórico embasado no paradigma democrático, deve balizar as práticas pedagógicas tornando-se indispensável também nas práticas de inclusão escolar, que assim como as demais práticas educacionais, exigem que os gestores estejam em constante processo de aprendizado e formação.

Sob esse aspecto, a formação continuada dos educadores se torna imprescindível, na medida em que possibilita o acesso a outros conhecimentos e experiências, enriquecendo significativamente as práticas pedagógicas.

Assim, a gestão municipal de educação só tem a ganhar ao oportunizar que os professores estejam em permanente processo de formação, ainda mais quando essa formação pode ser problematizada e relacionada com as práticas vivenciadas no dia-a-dia do fazer docente.

Do mesmo modo, creio que, se esse município permitir que sua tradicional gestão educacional seja redimensionada e passe a ser baseada na aspiração coletiva, será possível também olhar com outros olhos a educação das pessoas com NEEs.

Entendo, entretanto, que isso só poderá ser concretizado através da reflexão crítica sobre as atuais práticas educacionais, o que sem dúvida não se constitui uma tarefa fácil, pois requer o reconhecimento daquilo que não está bem e a proposição do que se pensa ser mais adequado. Embora as dificuldades pareçam ser intransponíveis e os resultados demorem a aparecer em algum momento essas mudanças terão que acontecer.

Enfim, ao finalizar este trabalho misturam-se sentimentos de alegria, satisfação, orgulho e impotência.

Alegria, satisfação e orgulho por ver concluído um trabalho que teve início em 2007. Um trabalho no princípio um tanto incerto dos caminhos a serem percorridos para dar-lhe o formato em que hoje se apresenta. Mas, ao mesmo tempo, e acredito que não poderia ser diferente, um trabalho prazeroso por nascer das minhas inquietudes e por sua vez retratar um pouco de minha história de vida, mostrar um pouco de mim.

Impotência por, ao findar tal empreitada, sei que não se pode dar a garantia ou receita que muitos educadores esperam, de como se deve realizar a inclusão escolar dos alunos com NEEs. Da mesma forma que, o lavrador ao capinar o milho após a germinação, para possibilitar o livre desenvolvimento da cultura, infelizmente não pode garantir o sucesso da safra, pois esta depende também de outros fatores, como por exemplo, as condições de clima e solo.

Porém, enquanto autora dessa investigação sinto-me simultaneamente realizada e provocada. Realizada, pois, acredito que consegui desenvolver um proveitoso trabalho dentro do que me propus a fazer. Provocada, pois, esse estudo possibilitou o entendimento de que o assunto abordado não está concluído com o fim dessa pesquisa, muito ao contrário, entendo que o mérito maior dessa investigação foi despertar mais questionamentos frente a educação das pessoas com NEEs que residem no campo: Como está sendo abordada essa questão no Rio Grande de Sul? Em outros estados do país? Quais as experiências inovadoras nesse aspecto? Como se dá a inclusão de alunos com NEEs dentro das escolas itinerantes e escolas de acampamentos do MST?

Desse modo, com o desejo de que essa pesquisa não seja um fim em si mesma, mais uma vez trago para o texto as palavras de Carvalho (2004, p.74) que sabiamente diz que “precisamos construir o caminho por nós mesmos”. Deixo assim o desafio para que esse trabalho possibilite discussões, propostas, estudos e quiçá ações frente à temática da inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2008.

ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 65-86.

BACELAR, I. V. Escola, Descentralização e Autonomia. In: **Revista de Administração Educacional**. Vol. 1, nº 1, jul/dez, Recife: Ed. Universitária, 1997 p. 27 a 37.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm >. Acesso em: 01 ago. 2007.

_____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 01 ago. 2007.

_____, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

_____, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília, DF, 2008.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 147-158.

CARVALHO. R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTRO NEVES, C. M. de. **O Projeto Pedagógico da Escola na Lei de Diretrizes e Bases**. In: SILVA, Euclides B. (Org.) *A Educação Básica Pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998 p. 27 a 35.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). Parecer CEED nº 398/2005. **Estabelece condições para a oferta da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <http://www.maristas.org.br/portal/downloads/sis_edu/legislacao/2005_07_01_parecer_398_05.pdf?rand=1/7/200515:07:36>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Parecer CEED nº 1.400/2002. **Estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3164.htm>>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Parecer CEED nº 580/2000. **Estabelece condições para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino**. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3165.htm>>. Acesso em: 10 out. de 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 1/2002. **Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 09 nov. 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>>. Acesso em: 12 de nov. 2008.

COSTAS, F. A. T. *Educação Inclusiva: Reflexões Acerca do Processo e da Nova Política Nacional*. **Educação Cidadã**, Santa Maria-RS, vol. 1, nº.1, 2008. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/index.php?secao=revista&edicao=13>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, nº.1, p. 73 – 89, janeiro/abril de 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>> Acesso em: 15 ma. 2007.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação brasileira**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2008**. Rio de Janeiro 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em: 03 out. 2008.

KOLLING, E. J; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo**. Vol. 1. Fundação Universidade de Brasília: Gráfica e Editora Peres Ltda. 1999.

LEI Orgânica. [200-].

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S.. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3º Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Educação Inclusiva: V.2: **O município**. Org.: Maria Salete Fábio Aranha. BRASÍLIA: MEC, SEESP, 2004.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: Introdução**. BRASÍLIA: MEC, SEESP, 2004.

_____. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Básica. **Documento Norteador para Elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Procons/pme.pdf>>. Acesso em: 15 ago. de 2006.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: MEURER, A. C. (Org.) **Dossiê: Educação no Campo**. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, UFSM, 2008. Vol. 33, nº1.

NASCIMENTO, C. G. **Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento**. Disponível em: <<http://br.geocities.com/claugnas/artigos.htm>>. Acesso em: 27 set. 2007.

NASCIMENTO, C. G. do. **Educação, cidadania e políticas sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás**. Revista Iberoamericana de educação, número 33/10 10-10-04. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/752Godoy.PDF>>. Acesso em: 23 set. 2007.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial**. Educ. Soc. Campinas, V.21, nº. 71, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2006.

PLANO Municipal de Educação 2003 - 2010. 2003-2004.

RECHE, C. C. **Aplicabilidade dos resultados de pesquisa em sala de aula**. In: NAUJORKS, M. I; NUNES SOBRINHO, F. P. (ORGS). Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001, p. 91-105.

SILVA, D. F. da (Org.). **Para uma política educacional da alfabetização**. Campinas: Papyrus, 1991. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WIKIPÉDIA. Enciclopédia Livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 21 dez. 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo de Consentimento Informado, assinado pelos colaboradores da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu _____ tenho conhecimento e concordo que as pesquisadoras Prof^a Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas e Prof^a Especializanda Fabiane Vanessa Breitenbach, registrem as entrevistas comigo realizadas, podendo ser usado o recurso de gravação de áudio, com posterior e exclusivo uso para análise de conteúdo com a finalidade de pesquisa científica e acadêmica, sendo, no entanto omitida a minha identidade.

Assinatura

Santa Maria, ____ de _____ de 2008.

ANEXO B – Roteiro da entrevista semi-estruturada, realizada com os colaboradores C1 e C2

1. Como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico da Escola?
2. Quais as legislações que embasam a educação inclusiva na escola?
3. Na escola (nome da escola) existem alunos com NEEs incluídos? (se a resposta for negativa perguntar: por que não? não existem alunos com NEEs na região de abrangência da escola?)
4. O (A) senhor (a) tem conhecimento de alunos com NEEs que residem na região de abrangência dessa escola, e que não freqüentam a escola e/ou freqüentam outra escola? (se a resposta for que freqüentam escola especial, perguntar: onde se localiza essa escola?)
5. Existe alguma ação específica da administração pública municipal, através da secretaria de educação, que vise promover e facilitar a inclusão desses alunos?
6. Como o (a) senhor (a), na condição de diretor (a), se sente frente a inclusão escolar de alunos com NEEs? Na sua opinião quais são as maiores dificuldades encontradas?
7. E na escola, quais as ações implementadas no sentido de garantir acesso, permanência e sucesso escolar para os alunos com NEEs?

ANEXO C – Roteiro da entrevista semi-estruturada, realizada com o colaborador C3

1. Quais os documentos que subsidiam a educação inclusiva no município?
2. Você tem conhecimento de alunos com NEEs incluídos nas escolas do campo?
3. Como se dá no município de Condor-RS a inclusão de alunos com NEEs nas escolas do campo?
4. Existe alguma ação que a gestão municipal realize de forma específica a possibilitar a inclusão escolar desses alunos (transporte, apoio educacional especializado, curso de formação para os professores das salas regulares)?
5. Mas alguma coisa que o senhor gostaria de complementar, ou que não tenha sido contemplada na entrevista, que possa ajudar na pesquisa?