



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ESTUDANTES DO CAMPO: A CIDADE COMO REFERÊNCIA E AS DISTÂNCIAS COMO ROTINA

Suzana Cavalheiro de Jesus*
Leila Rodrigues Padilha**

RESUMO

Este texto configura-se em sistematização de um conjunto de dados oriundos de uma pesquisa, realizada em 2018, junto à rede municipal de ensino de Dom Pedrito – RS. O objetivo foi investigar quais políticas públicas para o Atendimento Educacional Especializado estavam sendo efetivadas nas Escolas do Campo, tendo, como aspecto orientador, a implementação das salas de recursos multifuncionais. Metodologicamente, definiu-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso – instrumentalizado por entrevista semiestruturada com a gestão da secretaria municipal de educação e com a coordenação do Centro de Apoio Pedagógico e Inclusão (CAPI), responsável por apoiar salas de recursos e realizar atendimentos psicopedagógicos. Os resultados demonstraram obstáculos de infraestrutura que impediram a instalação de uma sala de AEE em escola do campo, bem como a prática vivida criada pelas famílias, de deslocar-se para a cidade em busca de escola inclusiva e de atendimentos de saúde.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação do Campo; Atendimento Educacional Especializado; Políticas públicas.

SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO Y ESTUDIANTES RURALES: LA CIUDAD COMO REFERENCIA Y LAS DISTANCIAS COMO RUTINA

RESUMEN

Este texto está configurado en una sistematización de un conjunto de datos de una investigación, realizada en 2018, con la red municipal de enseñanza de Dom Pedrito – RS. El objetivo era investigar qué políticas públicas de Asistencia Educativa Especializada se estaban implementando en las Escuelas del Campo, teniendo como aspecto orientador, la implementación de las salas de recursos multifuncionales. Metodológicamente, se definió como una investigación con un enfoque cualitativo, caracterizada como un estudio de caso, instrumentada por una entrevista semiestruturada con la dirección del departamento de educación municipal y con la coordinación del Centro de Apoyo e Inclusión Pedagógica (CAPI), responsable de apoyar salas de recursos y brindar asistencia psicopedagógica. Los resultados mostraron obstáculos de infraestructura que impidieron la instalación de una sala de ESA en una escuela rural, así como la práctica creada por las familias, de mudarse a la ciudad en busca de una escuela inclusiva y atención médica.

* Doutora em Antropologia Social. Docente da Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito. Dom Pedrito, RS, Brasil. E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br

** Licenciada em Educação do Campo. Agente Educacional I – Alimentação, do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, Dom Pedrito, RS, Brasil. E-mail: leilarodrigues.padilha@gmail.com

Palabras clave: Educación Especial; Educación rural; Servicio Educativo Especializado; Políticas públicas.

SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE AND COUNTRYSIDE STUDENTS:
THE CITY AS A REFERENCE AND DISTANCES AS ROUTINE

ABSTRACT

This text is configured in a systematization of a set of data from a research, carried out in 2018, with the municipal teaching network of Dom Pedrito – RS. The objective was to investigate which public policies for Specialized Educational Assistance were being implemented in the Schools of the Countryside, having as a guiding aspect, the implementation of the multifunctional resource rooms. Methodologically, it was defined as a qualitative research, characterized as a case study, instrumented by a semi-structured interview with the management of the municipal education department and with the coordination of the Pedagogical Support and Inclusion Center (CAPI), responsible for support resource rooms and provide psychopedagogical assistance. The results showed infrastructure obstacles that prevented the installation of an ESA room in a countryside school, as well as the practice created by the families, of moving to the city in search of an inclusive school and health care.

Keywords: Special Education. Countryside Education; Specialized Educational assistance; Public policy.

INTRODUÇÃO

Neste texto, são discutidas políticas locais para efetivação de atendimento educacional especializado na educação do campo. Trata-se de análises realizadas a partir da região da campanha gaúcha, a qual é composta por municípios de grande extensão de terras e economia predominantemente agrícola, configurada tanto por áreas cultivadas quanto por pecuária desenvolvida em meio a pastagens nativas. É, neste espaço, que se localiza o município de Dom Pedrito, o qual faz fronteira com o Uruguai e destaca-se na pecuária, cultivo de arroz e vitivinicultura. É um município que emprega significativa mão de obra assalariada nesses setores, possuindo quinze escolas do campo, oito escolas urbanas de ensino fundamental e sete escolas urbanas de educação infantil, em toda a rede municipal de ensino.

Neste cenário, cabe destacar que quase a totalidade das escolas do campo é municipal, havendo apenas uma escola estadual que comporta cursos técnicos. Com isso, direcionaram-se esforços para a compreensão da dinâmica dos atendimentos de Educação Especial no sistema municipal de ensino. A motivação do estudo surgiu no decorrer do Tempo Universidade do Curso de Educação do Campo – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa¹, no inverno de 2017, quando as estudantes do sétimo semestre

¹ Campus Dom Pedrito

foram inseridas nos estudos do eixo “Inclusão, Acessibilidade e Tecnologias”². Como consequência, necessitaram cumprir a componente curricular de Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo, a qual as colocou em contato com experiências de Atendimento Educacional Especializado realizadas em Dom Pedrito-RS.

No desenvolvimento da disciplina, realizaram-se duas visitas de estudos. A primeira a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que possui Atendimento Educacional Especializado (AEE), situada na zona urbana do município. Na ocasião, a escola possuía onze alunos incluídos, tendo uma estrutura pedagógica que atendia, de fato, às especificidades de todas e de todos os estudantes, sendo reconhecida como uma “escola modelo” em práticas inclusivas. Também, visitou-se uma Instituição Filantrópica, voltada ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais³ de Dom Pedrito – APAE⁴, que, além do atendimento de AEE, possui oficinas de artesanato, grupos de dança, grupo de pagode e organiza diversos espaços de sociabilidade para estudantes e familiares.

Durante as visitas, percebeu-se que ambas as instituições localizadas na cidade recebiam alunos que vivem no campo. Com base nisso, foi projetada uma pesquisa de conclusão de curso relativa às políticas públicas municipais para efetivação do AEE. Em termos conceituais, destaca-se que as:

[...] definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores. [...]

Se admitirmos que a política pública é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, isso tem duas implicações. A primeira é que, como referido acima, a área torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a política pública, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto

² No Curso de Educação do campo – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito, os semestres letivos são organizados por eixos temáticos.

³ Ao contextualizar historicamente as terminologias utilizadas para designar o público que a Educação Especial abrange, Sasaki (2005) ressalta que, durante os séculos, utilizaram-se expressões como: inválidos, incapacitados, deficientes, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência e, atualmente, pessoas com necessidades especiais. Em relação ao âmbito educativo, a terminologia atual é pessoa com necessidades educacionais específicas – NEE.

⁴ As APAES participam nos debates pela inclusão, entendendo que as pessoas devem estar em todos os espaços pela garantia dos direitos da inclusão. Em Dom Pedrito, a instituição funciona desde 1974, oferecendo atendimento nas áreas de estimulação precoce e pré-escola, alfabetização, oficinas de informática e pedagógicas, AEE, de dança e arte, banda e música, teatro, culinária, esporte, equoterapia e recreação.

analítico de outras áreas do conhecimento, inclusive da econometria, já bastante influente em uma das subáreas da política pública, a da avaliação, que também vem recebendo influência de técnicas quantitativas. A segunda é que o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários “olhares”. Por último, políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SANTOS, 2006, p.25-26).

Nesta perspectiva, identificamos a estruturação das salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica, como a política de maior impacto na área. Isso porque foi através da implementação das salas e oferta de cursos de aperfeiçoamento a docentes que atuavam nas mesmas, que os sistemas de ensino puderam garantir a matrícula dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, ficando o atendimento de educação especial realizado no contraturno ou no horário mais adequado, conforme organização da escola.

É com foco na centralidade da existência do AEE que apresentamos, neste artigo, parte dos dados da pesquisa realizada em Dom Pedrito. Discutimos o desenho do atendimento educacional especializado a partir da legislação educacional e, em seguida, analisamos os dados relativos às escolas do campo deste município, cuja economia é predominantemente rural e a geografia lhe confere o lugar de terceiro maior município em extensão do estado do Rio Grande do Sul.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO E O CONTEXTO PEDRITENSE

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, definiu como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, a educação especial articula-se ao ensino comum e é desenvolvida por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Este desenho da educação especial começa a surgir, de modo particular, a partir da Constituição Federal de 1988, quando a educação aparece como direito social inalienável e sua universalização passa a ser um debate que sustenta a formulação de políticas públicas específicas. Em nível internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) pontuam a dimensão igualitária do acesso à educação por parte das pessoas com necessidades educacionais especiais. Na esteira destas discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB) também assegura o direito de todos os indivíduos ao ensino regular.

A Declaração de Salamanca (1994), documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais. Teve como foco a urgência da oferta de educação para os indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais em classes comuns do sistema regular de ensino. Entre as proclamações anunciadas, estavam o direito fundamental de todos os indivíduos à educação e o fato de os sistemas e programas educacionais deverem ser designados e implementados, considerando a diversidade das características e necessidades de cada estudante.

A LDB 9.394/96 embasa-se nestes pressupostos, assegurando o direito de todos à educação. Em seu artigo 4º, parágrafo III, garante o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, pontuando, em seu Artigo 59, a adequada formação, em nível médio e superior, tanto para atuação no AEE quanto para atuação nas classes comuns.

As determinações da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com de Deficiência (1999), promulgada no Brasil através do Decreto 3.956/2001, destaca-se a necessidade de tomar medidas de diversas naturezas, inclusive educacional, a fim de eliminar a discriminação, promovendo a integração das pessoas com deficiência ao contexto social. Do mesmo modo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução 02/2001, no artigo 2º, ressaltaram que os sistemas de ensino deveriam organizar-se para assegurar uma educação de qualidade para todos, cabendo às escolas comuns, também, o papel do atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) é clara ao especificar que a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e, portanto, deveria estar presente, também, nas escolas do campo. Contudo, estudos que se dedicam a tal temática mostram que essa, ainda, não é uma realidade posta. No livro *Educação Especial no Campo*, organizado por Kátia Regina Moreno Caiado (2017), uma das poucas publicações na área, a organizadora destaca que a interface entre educação especial e educação do campo é um processo recente. O propósito da obra é contribuir com elementos para enfrentar o debate sobre a educação especial e campesinatos, de forma que os artigos apresentem discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, formação docente, trabalho pedagógico e os desafios e perspectivas do AEE no campo.

Lopes e Oliveira (2012), em trabalho apresentado no IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, refletem sobre o tema por meio de uma pesquisa qualitativa, instrumentada por análise documental e entrevistas, visando compreender práticas inclusivas em uma Escola do Campo de Caruaru, Pernambuco. Os resultados reafirmam dificuldades relativas à garantia de acessibilidade e diálogo entre escola e família. Também, Santos (2018), em monografia de Especialização, apresentada à Universidade Federal do Pampa, investigou a garantia do direito à educação aos alunos que vivem no campo e que possuem necessidades educacionais específicas, em uma escola de Dom Pedrito-RS. Aplicou questionários e realizou entrevistas com professores (inclusive de AEE), pontuando que, na instituição pesquisada, havia três alunos incluídos que residem no campo e deslocam-se até a zona urbana para estudar, uma vez que as escolas próximas às suas comunidades não possuíam estrutura e condições para recebê-los.

Estes estudos apontam que é papel das escolas organizarem-se com o intuito de proporcionar a seus estudantes um ensino de qualidade com todas as condições necessárias neste processo. Entende-se, aqui, uma concepção de escola enquanto comunidade, enquanto grupo de agentes capazes de planejar ações e definir metas que garantam inclusão e acessibilidade.

Neste âmbito, vislumbra-se que as licenciaturas em educação do campo, a maioria criada a partir de um edital específico do Ministério da Educação, datado de 2012⁵, estão sendo lugares importantes para consolidação de pesquisas voltadas à Educação Inclusiva. Na Universidade Federal do Pampa, por exemplo, há o trabalho de Peçanha dos Santos (2018), que mapeou matrículas de estudantes do campo em escolas urbanas; um estudo sobre estratégias docentes adotadas para garantia de acessibilidade (DUTRA, 2018); análise de experiências de gestão e ações da comunidade escolar para que a educação inclusiva seja responsabilidade de todas e todos que fazem a escola (VEBER, 2019); pesquisa acerca de processos de avaliação da aprendizagem de estudantes incluídos (JACINTO, 2018); e discussões sobre aprendizagens junto às associações de surdos, que podem ser incorporadas na educação do campo (RODRIGUES, 2019).

Há de se reconhecer que a educação inclusiva é um projeto urbano. Na raiz da educação especial, tem-se uma forte influência da área médica das manifestações orgânicas que geravam diferenças significativas na aprendizagem. Estas foram preocupações

⁵ Edital 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012

desenvolvidas e estudadas nas cidades, as quais também se configuraram como lócus das escolas especiais e, mais tarde, das escolas inclusivas.

Arroyo, Caldarte Molina (2004) pontuam que aos povos camponeses foi negada a educação básica. Os movimentos que deram origem à educação do campo, como área, datam de 1997. As diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo foram publicadas em 2002. Logo, não surpreende a ausência de discussões mais sistemáticas sobre acessibilidade e inclusão nas escolas do campo contemporâneas.

Com base nessas configurações, o estudo que deu origem a este texto foi realizado no município de Dom Pedrito – RS, com a preocupação de compreender como o AEE estava sendo planejado para os estudantes que vivem no campo. Para tanto, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com a gestão da secretaria municipal de educação e com a gestão do Centro de Apoio Psicopedagógico e Inclusão do Município (CAPI).

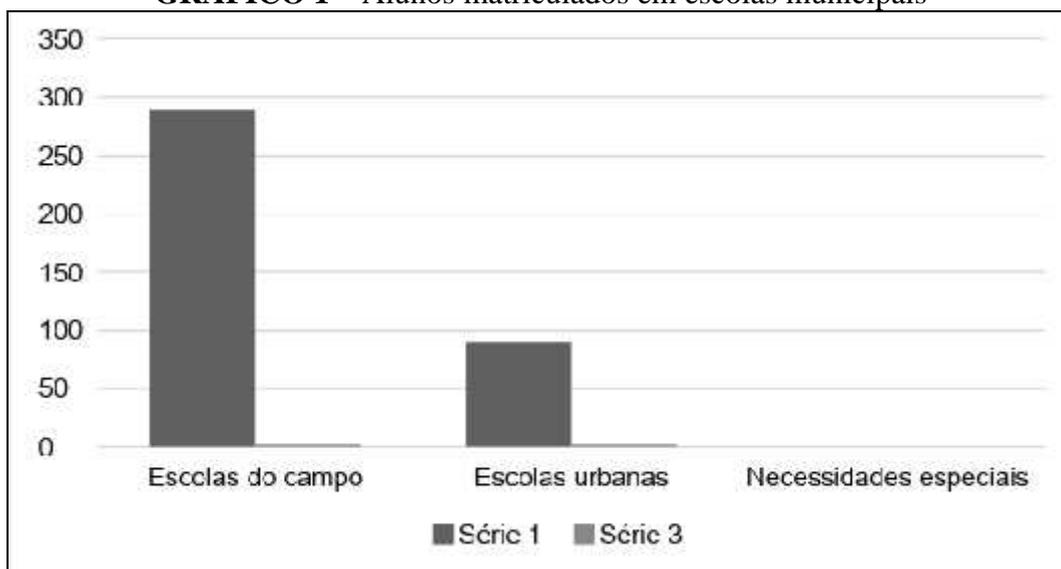
O Centro de Atendimento Psicopedagógico e Inclusão – CAPI fornece subsídios para o trabalho de docentes das salas de recursos, inclusive de escolas estaduais. Transcreve materiais didático-pedagógicos para o sistema Braille e adapta conteúdos para o formato MECDaisy, possibilitando aos estudantes cegos e de baixa visão o acesso ao conhecimento, com materiais específicos de acessibilidade. Na rede municipal de ensino de Dom Pedrito, o CAPI ainda oferece atendimento a alunos com Dislexia e Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Assim, via de regra, em Dom Pedrito, o AEE acontece nas salas de recursos multifuncionais e na APAE, enquanto o CAPI é responsável pelo atendimento de psicopedagogia. Porém, o CAPI conta com profissionais de Educação Especial e esteve responsável, durante o ano de 2018, por organizar as matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede municipal – o que coloca o centro como um elemento fundamental para compreensão das políticas de AEE em Dom Pedrito.

O DESLOCAR-SE PARA A CIDADE E A OFERTA DE AEE

Em 2018, havia 379 alunos do campo matriculados na rede municipal de ensino, sendo que, 289 alunos frequentam escolas do campo, e 90 alunos frequentam escolas na zona urbana. Entretanto, deste universo, não estavam contabilizados os alunos com necessidades educacionais especiais, provenientes do campo. Em um primeiro momento, faz parecer que estes estudantes não existem.

GRÁFICO 1 – Alunos matriculados em escolas municipais



Fonte: Autora 2(2018)

Contudo, os dados obtidos por Peçanha dos Santos (2018) demonstram que havia três alunos provenientes da zona rural matriculados em escolas urbanas, como demonstra o Quadro 2:

QUADRO 2 – Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais do campo matriculados em escolas municipais

Estudante	Escola	Escolaridade	Residente	Idade	Diagnóstico
A	1	4º ano	Lagoa do Forno	12	Deficiência intelectual
B	2	8º ano	Rincão do Ponche Verde	20	Paralisia Cerebral
C	2	8º ano	Estrada do passo do Amor	18	Deficiência auditiva

Fonte: Peçanha dos Santos (2018)

Tais dados são corroborados pelo Centro de Apoio Psicopedagógico e Inclusão do Município – CAPI, de forma que o contexto geral dos registros mostra alguns desencontros: percebe-se que, nos dados da secretaria de educação, não se tinha o cálculo de estudantes do campo, que possuem necessidades educacionais especiais, ficando este registro de posse dos profissionais de Educação Especial, vinculados ao CAPI. A principal razão para isso está no fato evidenciado pelo CAPI e pela secretaria de educação de que muitas famílias se deslocam para a cidade, a fim de garantir atendimento a esses estudantes. Ao longo dos anos, parece ter sido comum, por exemplo, a mãe permanecer na cidade com os filhos e o pai seguir trabalhando no campo, visto que parte significativa destas famílias possui a renda oriunda de trabalho rural assalariado.

Em Dom Pedrito, a pesquisa mostrou que a criação do CAPI, em 2002, teve como objetivo atender todos os estudantes com necessidades educacionais especiais. A partir da Política Nacional de Educação Especial que retirou o alunado com dificuldades de aprendizagem do público da Educação Especial, foi inserida uma sala-polo de AEE, em uma escola da zona urbana. Com isso, foi possível conhecer melhor a abrangência da demanda por atendimento educacional especializado, levando a gestão municipal a solicitar a criação de nove salas de recursos multifuncionais, sendo que oito atenderiam a zona urbana e uma a zona rural do município.

Estas salas foram cadastradas e receberam materiais para sua implementação, mas apenas seis encontravam-se em funcionamento no ano de 2018. Entre os fatores que impedem a efetivação de atendimentos nas demais escolas, está a falta de profissionais habilitados. No âmbito da educação do campo, a única escola indicada para receber AEE não conseguiu instalar a sala de recursos também por falta de espaço físico.

O deslocamento das famílias para a cidade demonstra uma preocupação com a saúde e bem-estar da pessoa com deficiência, em um contexto em que o campo ainda não consegue dar conta de suas necessidades de saúde e de atendimento educacional especializado. Contudo, a secretaria de educação destaca que há famílias que vivem um período de não aceitação, justificando que o atendimento especializado não seria necessário, que os alunos não apresentam, em casa, as dificuldades e/ou comportamentos relatados pela escola. Nestes casos, a família é chamada para uma reunião e, caso persista a situação de não aceitação, é solicitado um laudo médico para que se comprove ou descarte a necessidade de atendimento especializado.

Os comportamentos de resistência e ocultamento da situação, originados a partir das mudanças provocadas pela presença, no núcleo familiar, de um filho com necessidades educacionais especiais, estão relacionados à necessidade de reorganização descrita por Fiamenghi e Messa (2007). Estes autores citam a descrição de Casarin (1999) sobre famílias que recebem o diagnóstico de que um filho possui Síndrome de Down: trata-se de uma espécie de luto provocado pela perda do ideal da criança perfeita, sadia! Logo, as expectativas, valores e objetivos da família sofrem alterações, necessitando de tempo para constituírem-se dentro da nova realidade. Com isso, argumentam que as famílias devem receber atendimentos, no sentido de aprenderem a lidar com a criança com deficiência, destacando estudos que ressaltam reações positivas – maturidade e independência – por parte de irmãos de crianças com necessidades educacionais específicas.

Caiado (2017) ressalta a importância da família no desenvolvimento de uma pessoa com deficiência, na perspectiva de que a parceria entre escola e família conflui na plena realização dos objetivos. Do mesmo modo, destaca que as dificuldades que as famílias que moram no campo enfrentam são bastante significativas, uma vez que estão distantes não somente da escola, mas dos atendimentos de saúde – psicólogo, fonoaudiólogo, de terapia ocupacional, entre outros. Tal percepção é compartilhada pela secretaria municipal de educação de Dom Pedrito e por uma das educadoras especiais do CAPI.

Esta última, buscando refletir sobre o laudo médico, necessário para justificar o atendimento educacional especializado, afirma que há entraves burocráticos que dificultam o atendimento adequado dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que, antes do laudo, trabalha-se apenas com hipóteses sobre a necessidade de cada um. Além disso, a morosidade do laudo acaba por comprometer o aprendizado dos alunos, o trabalho correto do professor e o direcionamento de atividades individuais.

Quando se questionou sobre planejamentos de formação continuada que pudessem auxiliar nesta relação entre escola, família e comunidade, a secretaria de educação ressalta a importância de palestras e oficinas que se buscou oferecer através da parceria com universidades e APAE. Contudo, identifica três fatores que dificultam a expansão de tais ações: a) falta de divulgação dentro das escolas; e b) indisponibilidade por parte dos professores.

O primeiro fator, conforme destacado pela secretaria, deve-se a pouca articulação entre equipe diretiva e o corpo docente das escolas, uma vez que os convites para formação são feitos via gestão. Porém, não há formas efetivas de divulgação interna ou não há liberação de horários para que os docentes participem das atividades. Ou seja, não há um planejamento mais amplo de formação continuada que articule secretaria de educação e gestores das escolas.

Um dos fatores que tem contribuído para mudar esta realidade é mencionado pela secretaria quando destaca as parcerias com a universidade pública enquanto forma de atender demandas docentes. A universidade em questão, UNIPAMPA, é uma instituição criada em 2008, organizada no formato multicampia e presente em dez municípios da região da campanha e fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Trata-se de um território composto por municípios de distâncias amplas, no qual predominavam as iniciativas privadas de ensino superior e de propostas de formação continuada. Logo, não era tão simples, para a maioria dos professores, deslocarem-se ou pagarem por cursos

de aperfeiçoamento ou especialização. No caso da educação do campo, o cenário é ainda de maior afastamento, pois muitos profissionais residiam próximo à escola durante a semana e, aos finais de semana, retornavam à cidade, onde deixavam seus familiares. Essas dinâmicas acabavam por afastar possibilidades de consolidar programas de formação continuada em serviço, o que somente tornou-se possível muito recentemente, com a chegada dos cursos de licenciatura na UNIPAMPA/Dom Pedrito.

Em relação ao segundo entrave, a secretaria ressalta o fato de muitos docentes atuarem em mais de uma escola e não serem liberados por todas as instituições para participação em ações de formação externas. Há de se considerar, ainda, que a própria ausência de planejamentos de formação continuada – vinculados ao trabalho do professor – impactam nessas decisões. Somado a isto, percebemos que as profissionais entrevistadas falavam sobre formação docente a partir de suas inquietações em sala de aula. Nestes casos, as estratégias adotadas no cotidiano de trabalho junto ao estudante incluído mostravam-se mais significativas do que as formações de que haviam participado.

Outra interlocutora, vinculada ao CAPI, destaca que a participação nas atividades de formação ocorre apenas quando há convocatória, sendo que a participação não é efetiva quando há somente convites da Secretaria da Educação. Ressalta, ainda, a necessidade de interesse do professor, que deve buscar sair da sua zona de conforto para proporcionar o melhor desenvolvimento possível para os alunos com necessidades educacionais específicas.

Diante do exposto, evidencia-se que, no contexto pedritense, o desenvolvimento das práticas inclusivas está calcado, principalmente, na relação entre CAPI, escola e família. As políticas educacionais e ações da gestão pública buscam contemplar as demandas imediatas das escolas e docentes de AEE, não havendo, ainda, um amplo planejamento de formação continuada que envolva todos os profissionais da educação. Assim, a secretaria municipal de educação trabalha com dados gerais, como quantidades de salas de recursos multifuncionais e número de matrículas. Já as trajetórias dos estudantes oriundos de famílias camponesas são acompanhadas pelo CAPI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é dado recente a constatação de que povos e comunidades do campo estiveram, historicamente, fora das políticas educacionais. Tampouco, é novo sabermos que a infraestrutura das escolas do campo é inferior às das escolas urbanas. Porém, contextos

como Dom Pedrito, apesar de apresentarem aquilo que poderíamos denominar de “os problemas de sempre”, como a não possibilidade de estruturar uma sala de AEE em uma escola do campo, devido à falta de espaço físico, apresenta configurações importantes para o planejamento de ações inclusivas, como a criação do CAPI.

Dom Pedrito é um município de ampla extensão territorial, economia agrária e número significativo de famílias que vivem do trabalho rural assalariado. Sendo a extensão territorial preenchida por grandes propriedades de terra, não são muitas as comunidades camponesas que habitam este espaço. Boa parte dos trabalhadores atua em amplas áreas de terra e vivem longe da cidade, de forma que o deslocamento das famílias compõe uma prática comum, adotando a cidade como referência. No entanto, há de se destacar que a cidade adquire configurações particulares, justamente pela extensão territorial e pela base econômica do município.

Conforme dados do IBGE, publicados no ano de 2019, o município possui, aproximadamente, 38.898 pessoas e densidade demográfica de 7,49 hab/km² (cálculo de 2010). Estes números, se comparados com a capital, Porto Alegre, que possuía 2.837,53 hab/km², mostram baixo povoamento. Logo, não estamos falando de uma cidade grande, mas de um município que, em sua estrutura, caracteriza-se como rural. Mesmo quem vive da agricultura e da pecuária, possui a cidade como referência e adaptou-se a percorrer longas distâncias para acessar serviços básicos como saúde e educação.

O desafio que se descortina é consolidar políticas capazes de dar conta dessas características geográficas e culturais, sem desvincular a pessoa com deficiência, que vive no campo, dos saberes próprios de sua família e comunidade. Compreendemos que a educação inclusiva não pode estar restrita ao laudo médico e a um AEE formatado. O trabalho do CAPI, em Dom Pedrito, tem mostrado que a realidade de cada aluno tem sido a força propulsora da aprendizagem, o que corrobora com a necessidade de se ampliar o AEE para as escolas do campo, neste município. Mais, ainda, mostra que o campo, juntamente com a escola, precisa de saúde, de acompanhamento das famílias, de acolhida. Cidadania não se faz com políticas isoladas e distanciadas (geográfica e culturalmente) das pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial, MEC: SEESP, 2001a.

_____. **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

- _____. **Aspectos Legais e Orientação Pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- _____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.
- _____. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, de 3 de abril de 2002.
- _____. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2017.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- _____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- _____. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2015.
- CAIADO, K. R. M. (org.). **Educação Especial no Campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDAS, R. W. (coord.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.
- DUTRA, M. H. M. **Formação de professores para educação inclusiva na educação do campo em Dom Pedrito**. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação do Campo – Licenciatura) – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2018.
- FIAMENGGHI, G. A.; MESSA, A. A. Pais, Filhos e Deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, jun. 2007.
- JACINTO, E. G. **Educação Inclusiva na Educação do Campo: uma análise a partir de pareceres docentes**. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação do Campo – Licenciatura) – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2018.
- LOPES, L. A.; OLIVEIRA, A. N. S. A Criança com Necessidade Especial na Escola do Campo. **IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**. Caruaru, PE, 2012. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t1/C1-03.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- ONU. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha: Organização das Nações Unidas, 1994.
- RODRIGUES, N. R. Os surdos na Educação do Campo. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação do Campo – Licenciatura) – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2018.
- PEÇANHA SANTOS, N. J. **Educação Inclusiva para Estudantes que Vivem no Campo no Município de Dom Pedrito – RS**. 2018. 43 f. Monografia (Especialização em Educação do Campo e Ciências da Natureza) – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2018.
- SANTOS, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.
- YIN, Robert. K. **Estudo de Caso Projeto e Métodos de Pesquisa**. 5ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.
- VEBER, T. F. **Educação inclusiva: um estudo sobre as experiências de um discente junto aos estudantes do campo do município de Dom Pedrito-RS**. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação do Campo – Licenciatura) – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2018.