



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UMA EXPERIÊNCIA  
NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE  
BRASILIA**

Juliana Crespo Lopes

Brasília, março de 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UMA EXPERIÊNCIA  
NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE  
BRASILIA**

Juliana Crespo Lopes

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Brasília, março de 2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE Mestrado APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza - Membro  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dra. Mônica Castagna Molina - Membro  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Luis Antônio Pasquetti - Suplente  
Universidade de Brasília

Brasília, março de 2014

## Agradecimentos

Já ensaiei mentalmente esta parte da dissertação algumas vezes desde o início deste caminho. Isto acontecia principalmente quando eu percebia como certas pessoas eram/são fundamentais para que este processo acontecesse. Minha gratidão é imensa e eu espero conseguir citar aqui todos os que merecem este reconhecimento e carinho.

Sou imensamente grata aos meus pais, por tudo. Minha mãe, companheira-de-tudo-que-se-pode-imaginar, minha revisora de textos desde o primário, fundamental para a escrita que se desenvolveu aqui. Uma mulher que é meu porto seguro, meu calmante, minha risada, que me traz à razão e me dá estímulo. Ao meu pai, que sempre se orgulhou de mim e que me apoiou em todas as minhas decisões e dificuldades, com uma admiração linda que me arrepiava. Ao Ade, outro pai orgulhoso que certamente me deu mais confiança nesta e em outras caminhadas.

Aos meus irmãos, pela oportunidade de convivência com pessoas incríveis tão diferentes de mim e que me ensinaram muito durante minha vida. Ao Theus por ser meu primeiro aluno, por fazer surgir e se desenvolver esta paixão que tenho pelo desenvolvimento e aprendizagem humana. À Ivi pelas conversas incríveis desde o tempo do telhado e do Snowflakes na gaveta até hoje, me ensinando a pensar um pouco diferente, a me intrigar, fazer aceitar e depois adorar o fato de que somos todos diferentes.

Ao vô Cai por todo o incentivo que poderia pensar em receber, por me ajudar a custear coisas fundamentais para que o mestrado se concretizasse e pelo orgulho e reconhecimento que sempre percebi e recebi. À toda a minha família por sempre demonstrar esse tal orgulho por mim e pelos meus passos, isso foi um grande incentivo! À Jo, tia Lu, Ber e Gui pela diversão garantida em Curitiba, que sempre me fazia voltar renovada para Brasília.

Ao Yousseff pela paciência, pelo amor e carinho, pelos abraços, sorrisos, distrações, diversões e pelo cuidado. Por me ensinar que era possível me divertir, ousar, viajar e ir a shows incríveis mesmo no segundo ano do mestrado.

Aos meus *funmys* lindos e queridos sem os quais eu provavelmente teria jogado o mestrado para o alto: Nath, Deb, Belle, Ta, Ju, Maisa e Cléber: muita gratidão pelos nossos encontros, conversas, estudos conjuntos, crepes, pizzas, montinhos, motivação via Whatsapp e Facebook... Deb e Nath, agradeço ainda por nosso grupo de estudos-terapêutico-motivador! À Poli pelos livros emprestados, pela parceria na ABRAPSO – SP, pelas conversas sobre nossos amigos Deleuze, Guattari e Foucault, pela disponibilidade sempre. À Flávia, Cândida e novamente Poli por serem minhas veteranas de mestrado com ótimas sugestões sobre autores, estágio e escritas. À Rachael pelas conversas sobre as pesquisas e pelo trabalho no III Seminário Internacional Educação Medicalizada.

À Gabi e à Van pela amizade intensa nessa época corrida e com pouco tempo que foi o mestrado. Pelos almoços no RU, cafés intermináveis, conversas ótimas, cuidado, abraços

apertados, companhias de samba e forró, parceria de estudos nos laboratórios, bibliotecas e casas. À Dai e à Micas, que apesar de alguns afastamentos por causa dessas nossas vidas loucas são amigas extremamente queridas.

Ao Thomas e ao Vi por, em 2008, me darem motivos para querer continuar no Brasil, pelas conversas acadêmicas e também pelos momentos de gordice e besteiras. Pelas risadas que ouço só em fechar os olhos. Pelo exemplo acadêmico de sair do óbvio. Pelas leituras e sugestões nesta dissertação.

Ao Matheus, Vini e Telles, amigos de longa data, presentes cada um a seu jeito nessa distância que acaba com a gente. Pela oportunidade de ter crescido com vocês, de ser quem eu sou hoje por causa desta convivência. De partilharem destes caminhos acadêmicos e me darem inspiração, dicas e muita experiência para minha caminhada.

Aos amigos da Psicologia da UFSC, à turma “Pare de Sofrer” por todo o aprendizado conjunto, especialmente: Sté, Cauê, Si, Vini, Mari, Artur, Renan, Malu, Ju, Gillian, Bel e Diogo. À galerinha de outras turmas: Dani, Andressa, Mo, Carol, Lilian, Jota. Ao Carlos que me ajudou a optar pela psico, me levando para uma aula de Psicologia do Desenvolvimento Humano e que ressurgiu em minha vida nesse final de mestrado. Aos psis de outros cantos do Brasil, especialmente ao Dani e à Sheilinha, pelas trocas fundamentais em minha formação pessoal e profissional.

Às psicólogas e psicólogos que conheci em Brasília, com quem troquei experiências, cresci profissionalmente, fui acolhida e encontrei amizades muito gostosas! Carinho especial para Mi, Fran e Alexia. Gratidão também ao Henrique, por uma participação muito importante em meu crescimento.

Às pessoas incríveis que conheci e convivi na Sheiling School Ringwood, por tudo que aprendi naquele ano incrível. Às crianças, principalmente à Carmen, ao Jed à Maddie e ao Joshua, pelo tanto que aprendi no dia a dia com cada um de vocês. Aos *co-workers* Caro Pintos, Caro Lorig, Miriam, Esther, Malve, Leo, Rosa, Camilo, Vinicius, Timo e pela convivência, aprendizado, trocas e viagens. À Kessi por tudo que aprendi em sala de aula. Foi um ano enriquecedor que, cinco anos depois de acabado, vejo sua contribuição clara para minha formação profissional e acadêmica.

Aos queridos amigos do Yoga: Rapha, Di, Cidinha, Guga, Ju, Carol e Raquel, por essa energia incrível que vocês têm e que partilharam comigo mesmo depois que parei de frequentar as aulas.

À galerinha do Couchsurfing Brasília por ser sido o primeiro lugar em que me senti em casa em Brasília. Agradeço pelas festas, dias de sol, de chuva, encontros e invasões, pelos abraços, risadas e conversas. À galerinha do Peleja/ ENECOS pela diversão e ótimas conversas.

À Lúcia pela disponibilidade em me orientar desde a especialização, por me ajudar a enxergar a Educação do Campo como meu tema de pesquisa, por me incentivar a fazer mais e

fazer o novo, o diferente. Por me deixar querer mudar o mundo. Por me ensinar a ser uma pesquisadora independente e por puxar minhas orelhas quando era independente demais. Pelo cuidado e atenção.

À Sandra Mendonça por ter me ensinado nos idos de 2000 a nunca me contentar em ser mediana. Ao Colégio de Aplicação da UFSC por ter sido minha segunda casa dos meus sete anos de idade até a faculdade, pelas aprendizagens dentro e fora da sala de aula, pelas trocas, pelas amizades, pelas centenas de horas na sala do Grêmio e nos Comandos de Greve, pelas oportunidades de estágio, me acolhendo mesmo depois de formada para continuar meu crescimento. Aos queridos amigos da turminha GG.

À Simone pela incrível oportunidade de estágio em docência, não posso imaginar pessoa melhor para aprender a dar aula de uma maneira extremamente humana e linda. Aos meus alunos de Psicologia do Excepcional por serem o início deste caminho de docência que quero seguir. À Gabriela pelas trocas e pela parceria na Reunião Anual da SBP. À Regina pela co-orientação/co-escrita do artigo e pela disponibilidade em ser parte da banca. À Mari pela ajuda inestimável desde às idas ao LEdoC até nosso artigo.

A todos os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília que passaram pelo meu caminho, me mobilizaram, me ensinaram e se dispuseram a, de alguma forma, fazer parte dessa caminhada e construção. Sou muito grata pelo espaço cedido, pelo tempo investido, por me ajudarem a me apaixonar pela Educação do Campo, pela disponibilidade em aprender junto comigo.

À Eliete por me introduzir na LEdoC. À Mônica e à Laís por possibilitarem que eu entendesse um pouco melhor a Educação do Campo. Ainda à Mônica por se dispor com tanto carinho a ser parte da banca.

Ao Dagoberto, à Jeane e ao Ceccim pela disponibilidade em partilhar com nosso grupo de estudos suas experiências e visões. Foram fundamentais neste processo. À Jeane em especial pela paciência e disponibilidade durante este processo de escrita tão angustiante.

À CAPES pela bolsa. À Biblioteca da UnB pelas incontáveis horas de estudo, as melhores delas na minha cabine individual. À Cláudia, do PGPDS, pela ajuda com todas as papeladas. Ao PGPDS pelo apoio financeiro para eventos.

Dedico este trabalho a todos que acreditam no poder das pessoas, dos grupos e dos movimentos sociais para a transformação própria e do mundo.

“O livro como imagem do mundo é de toda maneira uma ideia insípida. Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-los ouvir.” (Deleuze e Guattari, *Mil Platôs*, v. 1, p. 14).

[um pouco sobre os limites desta dissertação, que não se acaba nela própria]

## Resumo

Nesta pesquisa de mestrado, pretendi construir uma proposta teórico-prática para uma formação de professores na perspectiva de uma Educação do Campo inclusiva. Realizei uma pesquisa-intervenção com estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, por meio da promoção de um espaço/tempo de reflexão, visando à construção conjunta de possibilidades para uma Educação do Campo inclusiva em suas comunidades. Como a Educação do Campo trabalha em uma perspectiva de transformação de práticas pedagógicas e da sociedade, considero que tal contexto seja bastante propício para que se pense uma educação que seja inclusiva para todos os seus educandos. A perspectiva que utilizei para promover o espaço de reflexão foi constituída pelas concepções de mudança e transformação de Paulo Freire e da Educação do Campo e pela filosofia de Deleuze, Guattari e Foucault, que tem por foco o processo de mudanças e de subjetivação dos sujeitos envolvidos. Compreendo que esta perspectiva permite uma compreensão que contempla as especificidades da Educação do Campo, seus participantes e uma nova postura para a Educação Inclusiva nestes espaços. O processo vivido por mim e pelos demais participantes durante as reflexões foi analisado em relação a seu formato e suas produções. A proposta de um trabalho reflexivo se mostrou uma abordagem interessante para ser conduzida na formação de professores sobre a temática da Educação Inclusiva. Percebi uma transformação em concepções dos participantes e a construção de possibilidades para o pensamento e a prática inclusiva nos contextos específicos aos quais os participantes pertencem.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação do Campo. Formação de Professores.

### **Abstract**

In this masters research I have aimed to develop a theoretical and practical idea for a teacher education in the perspective of an Inclusive Countryside Education. I have conducted an intervention research with students of the University of Brasilia Undergraduate Course about teaching in Countryside Education. The purpose of this research was the joint construction of possibilities for an Inclusive Countryside Education in their communities by promoting opportunities for reflection. As Countryside Education has the perspective of education practices and society transformation, I consider that it is a favorable context thinking about an education which is inclusive for all students. The perspective that I have used to promote the reflection opportunities was constituted by the change and transformation concepts of Paulo Freire and the Countryside Education as well as the philosophy of Deleuze Guattari and Foucault, that focuses on the transformation processes and subjectification of the subjects involved. I perceive that this perspective grants an understanding that comprehend the specificities of Countryside Education, its subjects and a new attitude for Inclusive Education at rural context. The process experienced by me and by the other participants of the research during the reflections was analyzed regarding its approach and productions. The idea of a teacher education based on reflection showed to be an interesting approach to be used when the Inclusive Education theme is being taught in teacher education. I recognize a transformation in the participants conceptions and a construction of possibilities for inclusive thinking and practices in the specific contexts from where the participants belong.

**Keywords:** Inclusive Education. Countryside Education. Teacher Education.

## Sumário

Apresentação .....	13
Primeiro traçado - Educação Inclusiva: para quem, como e por que .....	17
Processos de subjetivação: o ser humano se tornando sujeito e transformando sua realidade	18
As sociedades e as alteridades: a questão da deficiência .....	21
Da exclusão à inclusão: um histórico.....	23
Força de trabalho (d)eficiente – Como a pessoa com desenvolvimento atípico é percebida a partir de suas possibilidades de aprendizagem e trabalho .....	24
A Educação Inclusiva e a Inclusão Escolar .....	25
Trajetória legal da Educação Inclusiva.....	26
Das leis aos fatos – considerações sobre as decorrências das legislações acerca do tema.	28
Desenhando possibilidades para uma prática de Educação Inclusiva .....	29
De uma educação segregatória a uma educação de fato inclusiva, propulsora de mudanças..	31
Segundo traçado - Educação do Campo: seu contexto e a formação de professores para uma prática inclusiva .....	34
A Educação do Campo.....	35
A Educação do Campo como espaço de transformação. ....	37
Do direito à diferença e da igualdade de oportunidades.....	39
Percebendo a Educação Inclusiva como parte da Educação do Campo .....	42
Caminhos na formação de professores. ....	45
Aprofundando a questão da reflexão como proposta de formação de professores para uma Educação Inclusiva. ....	47
Objetivos .....	50
Terceiro traçado - O campo do Campo, traçados, caminhos e descaminhos sobre uma Educação do Campo inclusiva a partir de reflexões com professores em formação .....	51
Construindo a pesquisa – informações importantes antes de começarmos [Método].....	51
Um pouco mais sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília [Contexto] .....	52
Construindo a pesquisa – ideias iniciais e continuadas.....	54

O contato com a diferença – cisão eu/outro [1º Encontro].....	58
Das vivências às percepções e possibilidades .....	64
O Espaço Aion e a preparação para mais um encontro [2º Encontro] .....	66
Caminhando na formação – troca e reconhecimento de experiências .....	68
O início da práxis – a construção de materiais de uso pedagógico [3º Encontro] .....	73
Produções coletivas para uma Educação do Campo inclusiva .....	75
O final de uma gestação – reflexões e construções coletivas [4º Encontro] .....	80
Temas emergentes e mobilizadores nos encontros .....	86
Visão sobre a questão da Deficiência.....	86
Aspectos a serem considerados sobre a os Espaços de Reflexão na Formação de Professores .....	89
Propostas de Formação de Professores para a construção de uma Educação do Campo inclusiva.....	91
Concatenando ideias .....	94
Quarto traçado - Considerações sobre um processo sem fim .....	96
Bibliografia.....	100

## Apresentação

Buscando estabelecer um momento no qual tiveram início minhas reflexões acerca das temáticas relacionadas à Educação Inclusiva, Educação do Campo e Formação de Professores, percebo que foi ainda no Ensino Fundamental. De certa forma, estudar em uma instituição escolar inserida em uma Universidade Federal forneceu muitos subsídios éticos, políticos e filosóficos para o desenvolvimento de minha vida acadêmica desde então. Estudei em uma escola inclusiva, convivendo diariamente com pessoas que tinham as mais diferentes dificuldades e facilidades, algumas com diagnósticos e visivelmente enquadradas na categoria de deficientes e outras, como eu, que tinham a oportunidade de semanalmente buscar explicações nos atendimentos paralelos para compreender melhor assuntos relacionados a alguma disciplina. Eram relativamente poucos estudantes por sala, vinte e oito no ensino médio; aulas práticas, diferenciadas, discutidas e variadas formas de avaliação de aprendizagem. Entre as atividades escolares diferenciadas, visitei, aos 14 anos de idade, um acampamento e um assentamento do Movimento de Trabalhadores Sem Terra.

Outras atividades intra e extracurriculares de meu período escolar – que se estenderam até a universidade - abrangeram greves, manifestações políticas, discussões marxistas e anarquistas, idealizações utópicas, que foram seguidas de estratégias reais de mudanças, Fóruns Sociais Mundiais, encontros sobre Democratização da Informação e Comunicação Livre e tantos outros aprendizados políticos mediados por diálogos e vivências. Tais assinalamentos são importantes para melhor compreensão da postura adotada neste trabalho acadêmico, desde a escolha do tema até a opção metodológica. O/a pesquisador/a inicia sua trajetória muito antes de seu ingresso em um Programa de Pós-Graduação. Cheguei até aqui com uma bagagem intelectual e de vida que não deve e não pode ser desconsiderada e, mais do que isso, precisa ser levada em conta, fornecendo mais elementos para seu entendimento. Partindo desta visão, fica evidente a forma como este trabalho foi construído: de forma coletiva, de caráter prático e buscando a transformação, reconhecendo e estimulando o conhecimento de todos e de cada um.

Minhas práticas profissionais e de estágio estiveram vinculadas a questões de aprendizagem e desenvolvimento, normalmente relacionadas a questões que demandam um trabalho de educação inclusiva: crianças desinteressadas, desmotivadas e estigmatizadas; instituições de ensino de comunidades carentes; estudantes com diagnósticos de autismo, com más formações neurológicas e/ou físicas. A afirmação de que todas essas diferentes esferas/grupos demandam um trabalho de inclusão se baseia no fato de que, em realidade, todos aqueles que destoam de um padrão convencional, seja socioeconômico, de funcionamento cognitivo/físico ou mesmo de estilos de aprendizagem, acabam enfrentando dificuldades para acompanhar conteúdos escolares e/ou em permanecer na estrutura escolar engessada. As instituições de ensino precisam ver e respeitar todos os seus estudantes em suas singularidades e

possibilidades, oportunizando não apenas que o aluno com um transtorno ou o aluno com uma condição econômica baixa aprenda, mas sim que todos os seus alunos se desenvolvam em um contexto múltiplo, aprendam e ensinem uns com os outros e que seus aprendizados estejam além dos conteúdos escolares.

O recorte de contexto visando trabalhar a inclusão escolar na perspectiva da Educação do Campo encontra justificativa em fatos como a luta por uma inclusão, em termos gerais, desta população em nosso país; na estrutura escolar e específica que este contexto desenvolveu, desde as Escolas do Campo até os cursos de Licenciatura em Educação do Campo; na contemporaneidade dos temas e na necessidade de produções que abarquem as duas temáticas; da demanda recebida por mim por diversos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo e, finalmente, na compreensão de que refletir sobre e construir uma Escola do Campo com práticas inclusivas oportuniza às comunidades envolvidas maior possibilidade de inserção social, tanto por uma educação de qualidade como também pelas posturas e práticas construídas e exercidas.

Apesar da evidência da necessidade em subsidiar professores para que existam transformações nas práticas escolares, no que concerne à formação de professores da Educação do Campo, não existe um componente curricular específico para trabalhar questões relacionadas à Educação Inclusiva. É deste fato que surge o terceiro componente desta pesquisa, pensar sobre uma metodologia para se construir, em conjunto com professores em formação, possibilidades de uma Educação do Campo inclusiva.

Tracei um percurso constituído por caminhos que buscam explorar, construir e apresentar, portanto, as questões que compõem minha pesquisa. Assim a dissertação está dividida em quatro partes, nomeadas de traçados: duas seções sobre os aspectos teóricos relacionados à Educação Inclusiva, Educação do Campo e Formação de Professores e uma grande seção que busca de forma ousada, partindo de outras produções acadêmicas que traçaram caminhos próximos, trabalhar a metodologia e a análise de forma conjunta. O quarto traçado é uma tentativa de refletir sobre esse trabalho.

A primeira parte versa sobre a Educação Inclusiva, começando por traçar minha compreensão de ser humano e, por consequência, minha concepção do que é uma Educação Inclusiva, seu público alvo (estudantes e professores) e suas práticas. Depois, abordo a questão dos processos de subjetivação, ideia fundamental presente em toda a pesquisa, uma vez que é a partir deles que saímos do assujeitamento, que encontramos a possibilidade de mudança. Por fim, discorro sobre o histórico da Educação Inclusiva e das chamadas deficiências, o percurso das leis e diretrizes e das práticas individuais e sociais sobre o tema.

Na segunda parte, explico sobre a Educação do Campo, seu contexto de surgimento, seus protagonistas, percepções e percursos. A partir daí, traço caminhos que mostram a relação intrínseca entre a Educação do Campo e o que defendo como Educação Inclusiva. Depois passo

a falar especificamente sobre a formação de professores para a Educação do Campo, apresentando o curso no qual realizei esta pesquisa. Ao falar sobre possibilidades de trabalho dentro da formação de professores para a construção conjunta de conhecimento, inicio a problematização do que foi realizado na pesquisa em si: uma maneira de se trabalhar a questão da Educação Inclusiva na formação de professores a partir da reflexão.

Para a última grande seção desta dissertação peço a você que não a leia como um trabalho acadêmico tradicional. Como você poderá perceber, esta trajetória tem pouca relação com o que é habitual a encontrar em pesquisas e práticas dentro de uma Universidade. Não vi sentido em desmembrar a teoria da prática em uma situação como esta que busquei trabalhar. Portanto, você encontrará uma construção em processo de pesquisa prática, considerando as teorias nas quais me inspirei, os fatos que me mobilizaram e minhas análises em relação aos mesmos. Para tal, parti principalmente da cartografia e outras compreensões de mundo de Deleuze e de Guattari, do pensamento de Foucault e dos estudos brasileiros derivados desses grandes pensadores.

Por fim faço considerações sobre os caminhos e rupturas vivenciados durante esta jornada que tentei colocar em formato escrito, buscando rascunhar meus próximos passos a partir das aberturas propiciadas pelas temáticas abordadas neste trabalho.

Toda a escrita é permeada pelas minhas sensações, meus perceptos e afectos. Frequentemente isso aconteceu de maneira ainda bastante racional-acadêmica, outras com posturas políticas cheias de certezas, o que não cabia na proposta, mas também fazia parte de mim. Meu diário de campo foi muito importante neste processo. Além de ser o espaço para meus registros e considerações sobre cada encontro realizado para essa pesquisa, o diário serviu para que eu refletisse sobre o processo que estava experienciando, me deparasse com minhas dificuldades e angústias e encontrasse caminhos.

Compartilho aqui trechos de meu Diário de Campo ao final da pesquisa:

E lá estava eu, Juliana, psicóloga, mestranda, especialista em psicopedagogia (ê especialização ruim pra falar sobre inclusão, hein?), tateando uma nova maneira de se pensar, fazer e analisar uma pesquisa, ocupando um espaço de sala de aula, cheia de estudantes ávidos (desesperados) pra aprender a lidar com situações que eles não tinham ideia de como fazer. E eles queriam que eu os ensinasse e eu exigia deles que fossem tão ativos em seus processos de aprendizagem que, partindo de vivências rápidas e refletindo a partir de algum dispositivo, conseguissem se sentir aptos pra trabalhar com estudantes que tivessem diferentes demandas de desenvolvimento.

E a Juliana que carrega um monte de credenciais e etiquetas dela mesma nas costas foi lá encher a galera da LEdoC de expectativa. Mas talvez aí é que esteja o problema, a origem desta frustração toda minha seja tê-los frustrado. Porque fui fazer a pesquisa em horário de aula, com a turma toda, seguindo muito daquele padrão de aula. Quer dizer,

mais ou menos... fizemos dois encontros na área comum do prédio, fora das salas de aula e os outros dois encontros foram em sala, mas foram conversas em grupos com um momento de compartilhar com todos no final. Eu tentava não ficar naquela posição de frente pras pessoas, mas acontecia de qualquer forma... Eles não gostavam de sentar no chão, ficavam sempre desconfortáveis naquelas cadeiras com braço de mesa. E eu tenho essa mania de falar alto, meu tom de voz é alto... E quando sentia uma cobrança deles dizendo que não estavam aprendendo, que continuavam sem saber o que fazer me dava um aperto, uma angústia e eu barrava aquela vontade de sentar e explicar timentim por timentim.

E foi assim que fui construindo as páginas que seguem, foi um processo riquíssimo, aprendi muito com o campo! Tanto o Campo, espaço/território rural quanto o campo, contexto de pesquisa. Aprendi também com Deleuze, Guattari, Foucault e com as pessoas de meu laboratório, companheiros de inovações e invenções metodológicas...

Que sua leitura ultrapasse estas linhas escritas, sendo um rico processo de produção de subjetivação, como foi para mim a vivência e a escrita!

### **Primeiro traçado - Educação Inclusiva: para quem, como e por que**

Nesta seção, abordarei questões relacionadas à Educação Inclusiva, as quais sustentam esta pesquisa. Problematizarei e definirei os conceitos de ser humano, das chamadas “deficiências”, de educação e de Educação Inclusiva, que subsidiam este trabalho. Trabalharei estas concepções por meio de uma perspectiva histórica e política que me permitirá, na segunda seção, defender uma Educação do Campo que chamo de inclusiva, bem como pensar em uma formação de professores que contemple tal perspectiva.

Minha leitura de Marx e Engels (1999) trouxe a compreensão de que os seres humanos devem ser entendidos como indivíduos em sua concretude, que produzem seus meios de existência a partir de suas ações e condições materiais, sejam estas últimas criadas ou encontradas. Pude construir um quadro compreensivo que forneceu bases para a realização da própria pesquisa, uma vez que coloco em ênfase a importância de que os sujeitos são participantes ativos de suas produções, decisões e das transformações em seus contextos, a partir deste entendimento:

O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com *o que* produzem e também com *o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (Marx & Engels, 1982, p. 9)

Aquilo que os sujeitos se tornam é construído histórica e culturalmente no contexto das condições objetivas, condições que são construídas e reconstruídas pelas ações realizadas por homens e mulheres, seja no âmbito individual ou da sociedade. Estou tratando, portanto, de sujeitos do Campo inseridos em suas comunidades que se relacionam entre si, de acordo com suas organizações políticas e sociais. Eu, como pesquisadora externa a este grupo de sujeitos, passei a adentrar aquela realidade produzindo uma terceira esfera, relacional, constituída então por nós. E tem sido nesta esfera que estamos nos constituindo, construindo possibilidades, produzindo e manifestando nossas vidas. A razão de eu não conjugar o verbo no pretérito perfeito tem explicação no fato de que o processo ainda está acontecendo, sem um final estabelecido. Desde que me debrucei no contexto do Campo, ele começou a fazer parte de mim,

e eu também sou sujeito ativo desse processo histórico e político. Somos – os participantes desta pesquisa e eu - parte das situações, pensamentos e práticas que foram produzidos, inclusive das condições materiais ali construídas e desenvolvidas.

Avançando na linha de compreensão acerca dos estudos sobre a constituição do sujeito, deparei-me com as contribuições de Agnes Heller (1992) que, ao versar sobre a vida cotidiana, considera que o homem participa dela com todos os aspectos de sua individualidade e personalidade. Na vida cotidiana está presente o homem inteiro, com sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, ideias e ideologias. Este 'homem inteiro' é genérico e singular, segundo Heller (1992) que, ao afirmar isso, traz uma compreensão que extrapola a noção de humano como espécie que se constrói histórica, cultural e socialmente: também nos percebemos constituídos como genericidade que se singulariza nas nossas ações, no cotidiano das relações que estabelecemos. É na vida cotidiana que tudo acontece, e foi nela que esta pesquisa buscou adentrar, vivenciar e experienciar. Busquei encontrar e trabalhar conjuntamente com sujeitos que, como eu e todos nós, são genéricos e singulares; que, enquanto genéricos, vivemos e pensamos em sociedade, em um grupo que conquista seus direitos, que constrói sua realidade a partir de suas demandas e anseios; e, enquanto singulares, experienciamos no coletivo nossos processos próprios de subjetivação, que podem ser propulsores de mudança e de movimento para a transformação.

### **Processos de subjetivação: o ser humano se tornando sujeito e transformando sua realidade**

A partir de meu entendimento sobre as visões de Michel Foucault (1926 – 1984), Gilles Deleuze (1925 – 1995) e Félix Guattari (1930 – 1992) sobre o sujeito e sua constituição, entendo como fundamental a noção dos processos de subjetivação. Estes processos se mostram essenciais no contexto aqui inscrito, uma vez que são uma forma de sair do assujeitamento, das imposições e dos padrões formatados e/ou exigidos por dispositivos como as leis, valores morais, práticas e instituições. Esta pesquisa buscou colaborar para que forças contrárias a dispositivos institucionais e político-sociais tivessem vazão, através de linhas de fuga que constituíram e ainda constituem processos de subjetivação em mim e nos outros participantes.

O termo “processo de subjetivação” de Foucault é explicado por Revel (2002) como um processo pelo qual se obtém a constituição da subjetividade de um sujeito, o que denota o processo de constituição do sujeito, de sua própria existência. É um processo de apropriação e reapropriação de sua própria relação consigo. Ainda, os sujeitos são objetivados – compreendidos como objeto de conhecimento e, neste sentido, os processos de subjetivação se constituem como práticas de objetivação.

Ao discorrer sobre os processos de tornar-se sujeito de acordo com Foucault, Nascimento (2010) enfatiza a importância da tríade poder-saber-subjetivação. Os processos de poder e saber estão presentes através de diversas forças e fluxos que compõem os processos de subjetivação que, por sua vez, promovem a constituição do sujeito. O saber, de acordo com Foucault (2010), pode tanto ser vinculado ao cuidado de si, em uma prática de subjetivação a partir de um conhecimento construído por si próprio, levando em conta sua visão de mundo, e do seu meio, seus desejos e demandas, quanto pode existir marcado por um viés de saber imposto, que tende a um processo de assujeitamento, caso em que se reduzem as possibilidades de que sejam geradas forças de resistência e produção de conhecimento de si.

Foucault (2006) realiza um percurso que tem seu início na crítica da sociedade disciplinadora e da biopolítica que assujeitam homens e mulheres. A partir da crítica do processo de assujeitamento o autor repensa as práticas do cuidado de si dos gregos como forças de resistência, que se constituem como espaço de autocriação, de escultura de si, de uma escolha do tipo de vida, que estabelece uma relação do sujeito com a verdade. Compreende que a modernidade, a partir de Descartes, toma o “conhece-te a ti mesmo” como um preceito dominante relativamente ao cuidado de si, invertendo esta relação conhecer/cuidar em comparação à maneira como os gregos a assumiam. Desta forma, a verdade passa a ser alcançada sem que o sujeito se prepare para chegar a ela. Qualquer pessoa pode encontrar a verdade, desde que cumpra as regras do método científico. Há uma cisão entre o conhecimento e o saber viver.

Foucault considera o cuidado de si nos gregos como uma ética e uma estética, já que envolve o outro, as escolhas do sujeito, e por se configurar como transformação de si, uma autoinvenção. Nas palavras do autor, “A epiméleia heautôu (cuidado de si) designa precisamente o conjunto das condições de espiritualidade, o conjunto das transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso à verdade.” (Foucault, 2006, p. 21)

Em relação ao cuidado de si, Foucault (2006, p.7) retomando a concepção grega, faz referência ao “conhece-te a ti mesmo” como subordinado ao cuidado de si e sustenta que “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo”. O cuidado de si é uma forma de o sujeito se constituir, se esculpir, se inventar, se construir, escolher o que quer.

Na visão de Gadelha (2012), as relações saber-poder são, dentro do conceito foucaultiano de sociedade disciplinadora, dispositivos disciplinares que tornam os sujeitos submissos, adestrados, individualizados e úteis ao sistema capitalista. Estes dispositivos são, de acordo com Weinmann (2006), um conjunto de práticas que constituem o sujeito, como as leis, discursos, enunciados científicos enfim, aquilo que é dito e também não dito em nossas relações e vivências em sociedade. Ainda, podem ser compreendidos como configurações específicas de

“domínios do saber e de modalidades de exercício do poder” (Weinmann, 2006, p. 17), tendo uma função estratégica no que concerne a questões consideradas importantes em dado momento histórico.

Acerca da relação entre o poder, o saber e a subjetivação, Deleuze (2005) apresenta uma compreensão que, em sua complexidade de inter-relações e decorrências, consegue traçar um panorama bastante rico sobre o sujeito e sua vivência no mundo. De acordo com o autor, os processos de subjetivação podem proporcionar a existência de um sujeito que vive a relação consigo, em uma prática de cuidado de si. Como decorrência disso surgem dobras, que são externalizações dos pensamentos e das construções que ocorreram no processo de subjetivação. Entendo estas dobras, a partir da leitura de Deleuze (1992; 2005) e Deleuze e Guattari (2009), como resultantes de uma inter-relação com as forças de poder, saber, conhecimento de si e os processos de subjetivação, pela atuação do sujeito através de forças de resistência aos poderes e saberes exercidos sobre ele. Este movimento gera linhas de fuga, no emaranhado de forças e processos, permitindo a construção do novo e a continuidade do processo de constituição do sujeito. Quando as linhas de fuga não agem de maneira a atuarem como forças de resistência aos dispositivos de controle, as dobras podem ser desdobradas, gerando um processo contrário, de submissão e sujeição, o assujeitamento.

Percebo um paralelo entre as forças de resistência sob a forma de linhas de fuga com a questão da biopolítica. Gadelha (2012) trabalha com uma visão de biopolítica compreendida a partir de uma perspectiva macroestrutural, sobre as demandas, vontades e necessidades que a população tem e que o Estado deve atender. Entendo uma postura ética de cuidado de si como uma busca do sujeito de formas alternativas de resistência ao que não lhe faz sentido, que não cabe em suas concepções de vida; como resistência à biopolítica enquanto força homogeneizante. E é neste fluxo, neste processo contínuo de subjetivações e assujeitamento que o sujeito se constitui. Conforme expressa Deleuze, “o sujeito nasce nas queixas tanto quanto na exaltação”. (1992, p. 189)

Por fim, encontro nas palavras de Guattari, em uma entrevista publicada no livro *Conversações*, de Deleuze (1992), uma explicação sobre as linhas de fuga como uma decorrência dos processos de subjetivação e das dobras do pensamento em situações de opressão:

A esse fascismo de poder, nós contrapomos as linhas de fuga ativas e positivas, porque essas linhas conduzem ao desejo, às máquinas do desejo e à organização de um campo social de desejo: não se trata de cada um fugir “pessoalmente”, mas de fazer fugir, como quando se arrebenta um cano ou abcesso. Fazer passar fluxos, sob os códigos sociais que os querem canalizar, barrar. Não existe posição de desejo contra a opressão, por mais local ou minúscula que seja essa posição, que não ponha em causa progressivamente o conjunto do sistema capitalista, e que não contribua para fazê-lo

fugir. (p. 30)

Compreendo o sujeito como um sujeito singular, em processo de tornar-se, na relação com os outros, como produtor de conhecimento, de possibilidades, de sua realidade, de si mesmo. Estão inclusas nesta concepção, no caso desta pesquisa, pessoas que apresentam desenvolvimento atípico, professores em formação e eu-pesquisadora, todos sujeitos singulares e subjetivos que constituem seu meio e são constituídos por ele. Trago esta compreensão de ser humano para pautar todo o processo, desde a própria concepção de quem é beneficiado pela educação inclusiva até quem participa da construção de um conhecimento: todos, de maneira única e singular. Quando trato mais especificamente do sujeito do Campo e de um convite à construção de um novo aspecto da Educação do Campo – uma possibilidade de educação inclusiva –, esta visão alcança maior relevância. Estou trabalhando em conjunto com esses sujeitos e não simplesmente para eles ou a partir dos mesmos. É nesta diferenciação que acredito residir a importância deste trabalho: busco desenvolver uma metodologia a ser utilizada na formação de professores que parta de suas produções teóricas e práticas destinadas à construção de uma práxis inclusiva em sala de aula.

### **As sociedades e as alteridades: a questão da deficiência**

Compreender como cada sociedade tem vivenciado o fato de existirem pessoas que destoam daquilo que seria esperado como normal, seja física ou mentalmente, colabora no entendimento sobre os preconceitos, violências e dificuldades experienciadas por pessoas consideradas deficientes. É neste contexto de desrespeito que surge a luta por direitos, acessibilidade e inclusão. A necessidade de que exista tal busca para a conquista de dignidade e respeito é evidência de que nem todos os seres humanos são tratados como tal e que se faz necessária uma mudança na forma como as sociedades lidam com a não-padronização. Muito do que vivemos hoje, como a questão da medicalização de crianças que resistem em passar quatro horas diárias com seus corpos disciplinados, pode ser considerado ainda relacionado às lobotomias e aos eletrochoques destinado ao tratamento do público infantil de outras épocas.

Em uma sociedade neurotípica, creio ser necessário trazer à luz uma discussão de cunho semântico, a respeito das nomenclaturas aqui utilizadas. Na perspectiva que trabalho nesta dissertação, evitarei o uso da expressão “deficiente”, uma vez que entende-se, a partir desta palavra, que o sujeito singular de possibilidades é comparado com uma normatividade imposta e de um padrão real existente. Em realidade, evitarei aqui todas as tentativas de designar um nome que englobe um grupo altamente diverso.

Inclusive, Skliar (2003) discute tal fato ao tratar sobre a questão do “outro”, afirmando que, no caso da Inclusão Escolar, são criadas e utilizadas terminologias que são atualizadas com novas roupagens de tempos em tempos, mas sem considerar os sujeitos que ali estão sendo representados. O autor afirma que não existe uma intenção educacional em enxergar e trabalhar com o outro: existe uma dualidade entre algo exterior, aquilo que não sou e também o que sou, do que faço parte. E é nessa separação entre “nós” e “eles”, entre o que se é, o que se deseja ser, o que se impõe e aquilo que se repudia e se tenta ignorar, que surgem as nomenclaturas. Estas, por sua vez, carregam consigo uma carga de desrespeito ao sujeito que é segregado por nossa sociedade em ações, fatos e palavras.

Com frequência, estudantes são chamados por siglas no lugar de seus próprios nomes; ouve-se falar apenas sobre o DA (Deficiente Auditivo), a DV (Deficiente Visual) e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Ao invés de crianças e adolescentes, o que se encontra são letras taxativas em relação às expectativas que devemos ter de cada um. As palavras “déficit” e “deficiente” denotam claramente que existe uma comparação (negativa) com o padrão, com o que “nós somos”, mostrando o que “lhes falta”. Considero a questão da nomenclatura de grande importância, uma vez que a julgo ser um reflexo das ações e concepções dos professores, da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

Por vezes, irei me referir em específico às pessoas agrupadas como destoantes do padrão socialmente construído, para que eu possa alcançar a proposta inicial de trabalhar conceitos e caminhos percorridos historicamente relativos à questão da Educação Inclusiva. Nas seções seguintes, mencionarei tais designações somente quando trazidas por sujeitos de pesquisa ou por autores. Nos casos supracitados, optarei por utilizar aqui as expressões: “considerados deficientes” ou “que apresentam desenvolvimento atípico”, permanecendo, assim, consoante com as ideias já explicitadas. Quando no texto eu trazer palavras como “deficiência”, “deficiente”, entre outros, será estritamente porque o/a autor/a citado/a utiliza tal nomenclatura em sua obra.

Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934) defende que uma criança que tem seu desenvolvimento de alguma forma alterado por uma deficiência não é menos desenvolvida que uma criança considerada normal, senão que se desenvolve de outra forma (1997). Para Vygotsky, uma criança surda não é uma criança que comparada com uma normal não tem a audição e a linguagem. Não existem comparações, e o autor destaca que:

Assim como a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma de suas fases, apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, da mesma maneira a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar [tradução livre] (Vygotsky, 1997, p. 12).

Assim, a visão que orienta meu trabalho é de que cada sujeito é único e singular, e que todos enfrentam algum tipo de dificuldade ao longo da vida, seja ela emocional, cognitiva, sensorial ou social. A escola – como uma esfera da sociedade onde crianças, adolescentes e adultos passam uma grande parcela de seus dias – pode auxiliar na garantia de que todos tenham oportunidades de crescimento e desenvolvimento, de modo que esta mesma situação de inclusão seja transposta também para outros espaços da sociedade.

### **Da exclusão à inclusão: um histórico**

A concepção de educação inclusiva, como a compreendo, defende a educação para todos: com ou sem laudos médicos; em escolas urbanas e do Campo; de diferentes estratos sociais; com dificuldades de aprendizagem não necessariamente de ordem neurológica; para os estudantes desmotivados, cansados, que praticaram evasão escolar e estão retomando os estudos; para aqueles que pensam em desistir da escola. Enfim, a educação deve incluir todos os estudantes em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esta concepção de inclusão apresenta uma dupla aproximação da Educação do Campo, uma vez que é uma luta para garantir o direito, acesso e permanência de todos na escola, e porque ambas buscam uma nova maneira de se fazer/viver a educação, distanciando-se do ensino tradicional.

A trajetória histórica de pessoas com desenvolvimento atípico é marcada por violência, morte, exclusão e preconceito. Pessotti (1984) relata, em uma retrospectiva desde a Grécia antiga até o século XVIII, casos de abandono, exorcismo, morte pela fogueira e institucionalização em manicômios. Kohler (1968) discorre sobre neurocirurgias que abarcavam desde procedimentos realizados em lesões corticais específicas até lobotomias de hemisférios cerebrais, além de terapias suplementares, como eletrochoques que, para alcançar algum resultado, deveriam ser aplicados por um longo período e grande periodicidade em crianças.

Analisando mitos da Antiguidade (Hacquard, 1990), podemos alcançar uma melhor compreensão sobre como as pessoas consideradas deficientes eram tratadas. O mito do Procusto (Estirador) indica, mitologicamente, o tratamento adequado: o leito de Polípepon, uma cama de ferro, era a única pousada em milhas na estrada de Eleusis; Polípepon atraía viajantes para a sua casa, e lhes oferecia pouso em sua cama – se o viajante fosse menor do que a cama, Procusto o estirava até que nela coubesse justamente, bem como o contrário, caso o viajante fosse maior, Procusto cortava-lhe os membros.

Há ainda mito de Heféstos, filho de Zeus, cuja queda do Olimpo rendeu-lhe a perna coxa, e que o pai condenou-o a viver sempre na Terra, subserviente aos outros deuses como o deus da forja (trabalho indigno a qualquer outro olimpiano): Heféstos é condenado por sua condição "diferente", mesmo sendo um deus. Desta maneira, procuro demonstrar como a ideia do "diferente" em relação a um "normal" suscita, desde a mitologia antiga, uma necessidade de

eliminação ou discriminação. O diferente não é aceito. Nos mitos gregos existe a tentativa de normatização ou de adequação, porém, de acordo com Pessotti (1984), a ideia vigente na Grécia antiga era a eliminação de fato destas pessoas, fosse em uma prática de abandono aos lobos ou mesmo de privação de vida. A situação torna-se prática adotada comumente com o decorrer da História.

Já na Idade Média, segundo Bianchetti (2001), o paradigma ateniense é assumido, batizado, cristianizado e levado pelo judaísmo cristão ao paroxismo: a dicotomia corpo/mente passa a ser corpo/alma e o indivíduo que não se enquadra no padrão normativo, apesar de agora ganhar o direito à vida, passa a ser estigmatizado pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser um sinônimo de pecado. Pessotti (1984) também colabora para esta compreensão, expondo que o discurso cristão transformou os indivíduos considerados deficientes - que anteriormente necessitavam ser adequados à normalidade - em criaturas enviadas pelo deus cristão para simbolizar o resultado dos pecados, alertar a decorrência de ser pecador e oportunizar a caridade.

### **Força de trabalho (d)eficiente – Como a pessoa com desenvolvimento atípico é percebida a partir de suas possibilidades de aprendizagem e trabalho**

Com a industrialização e o surgimento e fortalecimento da classe burguesa, novamente se modificaram as compreensões acerca de sujeitos que não se enquadravam no padrão normativo. Aqueles considerados deficientes não estavam adequados às necessidades de produção e ao aumento da lucratividade e do acúmulo de capital e foi necessário encontrar uma forma de incorporá-los de maneira produtiva no sistema.

De acordo com Toffler (1980), a gerência científica de Taylor, sempre buscando a forma mais rápida de produzir e tornar os homens mais eficientes, separou o trabalho em setores e segregou definitivamente o trabalhador dos meios de produção, transformando-o em um valor de troca. Ford, dando prosseguimento, serializou a produção nas fábricas, dividiu minuciosamente o trabalho pela produção em série; incluiu as pessoas deficientes considerando a melhora de sua produção e o maior lucro em cima de seu trabalho de maneira que, em sua análise sobre as 7.882 operações para completar uma unidade do automóvel T,

Ford registrou que [...] 949 exigiam "homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos"; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas "comum", a maioria do resto poderia ser realizada por "mulheres ou crianças crescidas" e, continuava friamente, "verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homem com um braço só e 10 por homens cegos". Em suma, a tarefa

especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte. Nunca foi apresentada uma prova mais vívida do quanto a superespecialização pode ser brutalizante (Toffler, 1980, pp. 62 - 63).

Essa inclusão não se tornou, de fato, uma inclusão do sujeito: era a inclusão da força "restante" de trabalho (o que a deficiência permitia que o indivíduo fizesse para produzir excedente para o lucro do capitalista). A visão capitalista é a que impera nos dias de hoje. Ressalto que a utilização de mão de obra considerada deficiente em prol da produtividade capitalista não visa a promoção do desenvolvimento educacional destas pessoas. Percebo que esta situação ainda é bastante frequente, principalmente nas ofertas do chamado Ensino Especial para o público acima de 14 anos de idade. Instituições beneficentes, públicas e particulares, tendem a oferecer cursos para a realização de serviços que são desempenhados mecanicamente como os de limpeza, padaria e lavanderia.

Mazzota (1999) alerta para o fato de que muitas situações consideradas educacionais pela literatura e também nos documentos técnicos não o eram efetivamente. As pessoas consideradas deficientes muitas vezes foram e ainda são enquadradas e, por assim dizer, inseridas em situações que não tinham ou tem o cunho educacional, como o caso reportado acima, em relação ao trabalho industrial. Pessoas com desenvolvimento atípico muitas vezes têm suas capacidades e habilidades desconsideradas e acabam por serem colocadas em cursos, sem qualquer papel ativo na escolha da atividade que talvez venha a ser desempenhada pelo resto de sua vida. O que considero nestes casos é muito semelhante ao fordismo aparentemente inclusivo descrito acima: define-se aquilo que uma determinada pessoa tem ou não capacidade de realizar, sem qualquer espaço para potenciais de desenvolvimento e aprendizagem ou interesses do sujeito.

### **A Educação Inclusiva e a Inclusão Escolar**

O conceito Inclusão Escolar tem ganhado destaque nos dias atuais, ainda que com concepções díspares dentro do contexto e visão utilizados. Já apresentei anteriormente minha compreensão acerca da Educação Inclusiva, porém cabe aqui – assim como em outros momentos no decorrer deste trabalho – salientar tal posicionamento. Opto por utilizar a nomenclatura Educação Inclusiva no lugar de Inclusão Escolar, mais comumente usado, porque entendo o segundo como um acontecimento passivo: a escola permanece como está, ela não se modifica para que a inclusão – o ato em si – aconteça (ou tente acontecer). Enquanto que, ao se trabalhar com a proposta de uma Educação Inclusiva, coloca-se na educação a necessidade de se transformar, de se tornar uma nova educação, uma educação que é inclusiva, de todos e para todos.

Pressuponho que a Educação Inclusiva é uma nova maneira de se ver e fazer a escola, na qual todos os envolvidos se beneficiam de mudanças estruturais, pedagógicas e filosóficas: Uma aula com diferentes recursos visuais, auditivos, tácteis, com experiências práticas e vivências consegue atingir a atenção de mais estudantes, facilitando seus processos de ensino-aprendizagem. Uma escola que pratica o respeito a todos, que trabalha a partir de uma ótica multicultural, que vê riqueza nas diferenças, nas complementaridades, se torna um ambiente que oportuniza importantes aprendizagens e um desenvolvimento humano valioso.

Skliar (2001) elabora uma crítica pertinente ao papel que a Inclusão Escolar desempenha na sociedade ocidental contemporânea, colocando-a como uma forma de disciplinamento da alteridade, daquilo que consideramos diferente e nomeamos como 'o outro'. O autor critica a maneira como a sociedade apresenta resistência em relação a pessoas que por questões físicas, neurológicas ou de comportamento são consideradas deficientes. Skliar denomina de alteridade deficiente o agrupamento do qual terceiros – que se consideram normais – decidem que as pessoas consideradas deficientes fazem parte.

A alteridade deficiente recebe atenção da sociedade no que se refere, por exemplo, à educação. Porém, talvez por ser considerada menos capaz, recebe uma educação diferenciada e, por vezes, separada dos outros. Importante ressaltar que essa diferenciação não é fruto da compreensão das singularidades dos sujeitos, uma vez que apenas a pessoa considerada deficiente a recebe. Skliar (2001) problematiza o fato de que professores e estudantes aprendem sobre o 'estudante incluído', são solidários, sensíveis e tolerantes a ele, mas tais posturas fazem com que a escola que pratica a inclusão escolar passe a ser um braço da educação especial, ao invés de fazer parte da educação geral.

Considerando os motivos expostos, adotarei o uso da expressão Educação Inclusiva por acreditar que estamos em um momento histórico/social em que é necessário reafirmar essa posição. Vejo que estudos como este podem auxiliar a superarmos a estrutura pedagógica tradicional. Para tal, é necessário que compreendamos o contexto recente das práticas e concepções relacionadas à educação inclusiva, discutindo e problematizando questões até chegar à nossa proposta acerca de uma prática efetivamente inclusiva.

### **Trajatória legal da Educação Inclusiva.**

A partir da década de 1980, observou-se no Brasil o surgimento do paradigma da Integração (Miranda, 2004), o qual se caracterizou como um período marcado por escolas ou classes especiais dentro de escolas regulares, nas quais os estudantes que apresentavam desenvolvimento atípico passaram a ser acolhidos nas instituições de ensino, mas ainda sendo segregados, afastados daqueles considerados normais. No que concerne às políticas públicas de educação, a inclusão escolar tornou-se política pública do governo brasileiro há menos de três

décadas. Até a Constituição Federal (CF) de 1988, não havia a exigência de se incluir todos os estudantes nas salas de aula regular. Ressalto que a Carta Magna não exige que tal inclusão aconteça em todas as situações, uma vez que em seu artigo 208, inciso III, afirma que o Estado deve assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Presidência da República, 1988). Em seu Capítulo V, a CF define a existência de serviços de apoio especializado nas escolas regulares, adaptações curriculares, metodológicas entre outras práticas que proporcionem um espaço de desenvolvimento e aprendizagem dentro de um contexto inclusivo, em sala de aula regular.

Na década de 1990, foram realizados encontros ligados à UNESCO em Jomtien (UNESCO, 1990) com o tema “Educação para Todos” e em Salamanca (UNESCO, 1994), que discutiu os “Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”.

O Brasil, como signatário de ambas as declarações, passou a abarcar a temática da educação inclusiva com mais ênfase em suas legislações, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Presidência da República, 2013) que, em sua mais recente edição, fez novas mudanças. A primeira delas foi a troca da expressão 'necessidades especiais' por uma descrição de diferentes desenvolvimentos atípicos, envolvendo pessoas com 'deficiência', 'transtornos globais do desenvolvimento' e 'casos de altas habilidades'. A outra mudança se refere à compreensão de que o atendimento especializado deve ser “transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 4º). Esta mudança, que compreende o atendimento especializado como algo que deve ser transversal, é de suma importância no avanço de práticas escolares inclusivas, por entender que este atendimento é de fato, complementar. A LDB também define a existência de serviços de apoio especializado nas escolas regulares, adaptações curriculares, metodológicas entre outras práticas que proporcionem um espaço de desenvolvimento e aprendizagem dentro de um contexto inclusivo, em sala de aula regular. Por último, ao versar sobre as instituições filantrópicas, enfatiza que o atendimento deste público deve ser prioritariamente oferecido pela rede pública.

No ano de 2001, duas publicações abordaram a questão da Educação Inclusiva. O Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 (Câmara dos Deputados, 2001) – o qual talvez seja o primeiro documento governamental que utiliza a expressão “Escola Inclusiva” – afirma que a década em questão era a década da educação, e que a construção de uma escola inclusiva seria o grande avanço desse momento histórico. Em consonância, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definem que “a educação especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva” (Ministério da Educação, 2001, p. 11). O objetivo é cumprir com as disposições legais elencadas na Constituição Federal, Plano Nacional de Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, Declaração de Salamanca, entre outras publicações que versam sobre a educação de pessoas com desenvolvimento atípico.

Ainda com o status de projeto de Lei em tramitação, o PNE para o decênio 2011-2020 (Câmara dos Deputados, 2012) apresenta como sua 4ª meta o seguinte: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (p. 7). Para alcançar tal objetivo, este Plano define estratégias que colocam o atendimento educacional especializado como algo complementar à educação inclusiva, desde a educação infantil. Além disso, enfatiza a importância em se fomentar a educação inclusiva e a formação continuada de professores para que os serviços especializados aconteçam preferencialmente dentro da escola regular.

#### **Das leis aos fatos – considerações sobre as decorrências das legislações acerca do tema.**

Como é possível observar, são vários os documentos legais que versam a respeito da Educação Inclusiva. Porém, ao adentrar em grande parte das escolas brasileiras, percebo que muitas das diretrizes, dos planos e, inclusive das leis, não são seguidos. Skliar (2001) critica o fato das leis serem o ponto inicial das transformações pedagógicas quando, na realidade, deveriam ser o ponto de chegada, incluindo em seu discurso as concepções de todos os sujeitos da educação (professores, pais, alunos, funcionários, comunidade). O autor aponta que todos estes sujeitos são produtores de mudanças e não apenas operários das mesmas. Ainda de acordo com Skliar, quando as leis são o ponto de partida para mudanças, os movimentos sociais educativos que dão vida à escola são geralmente excluídos. Compreendo com essa afirmação que é imprescindível construir conhecimentos acerca do tema com aqueles que o conhecem e/ou que irão vivenciá-lo e, a partir disso, elaborar leis e diretrizes que irão melhor organizar e possibilitar a prática, ao invés de simplesmente discipliná-la sem que seja de fato possível executá-la. Quando os professores recebem apenas uma tarefa a ser cumprida dentro de determinado prazo, mas não são consultados previamente sobre suas ideias e demandas, o processo se torna mais lento e difícil.

A importância em se trabalhar a temática da Educação Inclusiva na formação de professores reside na frequente demanda de uma formação que contemple tais aspectos. Muitos professores relatam estar despreparados para atuar em uma sala de aula em que estejam presentes estudantes que recebem diagnósticos neurológicos ou que são fisicamente diferentes daquilo que se considera como normalidade. Quando o contexto desta Educação Inclusiva é uma Escola do Campo, são ainda mais exíguas as possibilidades de formação de professores para tal demanda, uma vez que no contexto urbano isso tem sido feito através de cursos rápidos

de formação continuada realizados no contra turno ou nos horários reservados para reuniões e atualizações profissionais dos docentes, realidade bastante diversa daquela encontrada no Campo. A problemática da formação de professores direcionada para uma inclusão de todos os estudantes será abarcada e aprofundada na seção específica destinada para tal assunto.

O PNE 2011-2020 (Câmara dos Deputados, 2012) defende a implantação de salas de recursos multifuncionais, bem como a formação continuada de professores também no contexto da Educação do Campo; porém, essas indicações visam apenas o atendimento especializado complementar e não possibilidades de formação continuada sobre o tema para todos os professores de modo a fornecer recursos para atuar em salas de aula inclusivas. Uma discussão bastante pertinente nesse sentido diz respeito à forma como está organizado o atual sistema educacional tradicional: o fato de existir a necessidade de se criar um espaço paralelo dentro da instituição escolar para que certas crianças sejam incluídas, já demonstra que a exclusão é um fato dentro das escolas. O atual sistema não as comporta, não proporciona possibilidades de aprendizagem para aqueles que estão fora de um padrão pré-estabelecido como normativo.

Conforme destaca Skliar (2003) em sua análise a respeito da escola tradicional, existe uma necessidade de classificar, de realizar uma produção homogênea e sem falhas. Ainda, esta prática acaba por afastar quem é considerado como o “outro” de suas características próprias ou culturais, regionais, étnicas e afins. A expressão “alunos incluídos” já começou a ser utilizada como uma nova nomenclatura politicamente correta, um eufemismo para aqueles estudantes que não se encaixam. Se o sistema escolar precisa de salas de apoio para atender especificamente estudantes com certas demandas de aprendizagem e desenvolvimento, fica evidente que a deficiência está na instituição e não no estudante.

### **Desenhando possibilidades para uma prática de Educação Inclusiva**

As diretrizes nacionais acerca do tema atêm-se a estruturas de apoio, elementos secundários da educação que acabam por minimizar (apesar de considerar) a importância de se repensar a formação de professores, a quantidade de estudantes por sala, a seriação e o currículo. Em consequência da maneira como as diretrizes e legislações versam sobre a inclusão escolar, docentes e outros integrantes das equipes escolares tendem a responsabilizar as salas de atendimento especializado e os profissionais que lá trabalham pelo desenvolvimento de estudantes que recebem laudos e diagnósticos médicos, eximindo desse processo os demais educadores, assim como os outros estudantes.

Uma possibilidade de se repensar a Educação, discutida dentro de uma ideia de pedagogia do acontecimento, de uma pedagogia descontínua, é proposta por Skliar (2003). Nesta compreensão se sugere uma pedagogia

que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero, que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender aquilo que tenha acontecido; que emudeça a mesmidade. Que desordene a ordem, a coerência, toda pretensão de significados. Que possibilite a vaguidade, a multiplicação de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro. Que desminta um passado unicamente nostálgico, somente utópico, absurdamente elegíaco. Que conduza a um futuro incerto (Skliar, 2003, p. 43).

A educação de modo geral tem sido alvo de estudos acadêmicos que preconizam a reformulação dos moldes tradicionais, com incorporação de novas perspectivas e metodologias. Apesar de o aspecto inclusivo na escola não ser normalmente trazido à tona nestes estudos, a visão de inclusão defendida aqui é de um espaço escolar que acolha todos os seus participantes. Esta inclusão é benéfica para aqueles estudantes com dificuldades, com altas habilidades, com restrições sensoriais, desinteressados, cansados, com interesses diversos, criativos, curiosos, envergonhados, esportistas e intelectuais.

Julgo que debruçar-me na questão da Educação Inclusiva a partir da concepção da transformação das estruturas escolares é de extrema importância não apenas acadêmica – por sua inovação e pelos construtos teóricos envolvidos – como também política, ao se destacar a necessidade de uma alavanca que impulse modificações em estruturas por vezes opressoras e desatualizadas.

Para alguns autores e conforme percebo na prática educacional, a concepção de qualidade da Educação Inclusiva está muito atrelada às estruturas existentes, tanto nas leis e diretrizes educacionais, quanto no discurso docente. Conforme análise realizada por Baptista (2011) sobre estudos que versavam sobre as "salas de recurso" como apoio à inclusão, tais espaços são considerados fundamentais para que o estudante permaneça no ensino comum, sendo efetivos instrumentos para a inclusão escolar. O que alguns desses estudos citam como algo ainda necessário é que se potencialize a articulação entre o atendimento especializado e o professor de sala de aula.

Outro viés encontrado em estudos relativos à educação inclusiva me traz que a inclusão, do modo como está posta e sendo desenvolvida, é uma prática segregacionista, como bem explicita Costa (2008) ao salientar que a escola não proporciona a todos os seus estudantes oportunidades iguais, uma vez que foca na diferença dos estudantes como um problema, ao invés de pensar em um somatório para a construção das experiências, um agregador à prática escolar. O autor discorre ainda sobre o poder de mudança que a inclusão escolar tem:

A inclusão propõe mudanças de paradigmas, sepulta o modelo singular de educação, sugere sua pluralidade, abala a arcaica estrutura do professorado, enfim, permite que as alunas e os alunos sejam aqueles, cuja identidade não está centrada em um modelo

único e intocável, ao contrário, na escola inclusiva os alunos e os alunos constroem conjuntamente com a comunidade escolar a sua identidade diante das experiências coletivas (Costa, 2008, p. 7).

Na construção de um processo inclusivo, é importante atentar para as consequências que o fato de apresentar um desenvolvimento atípico pode ter. Vygotsky distingue deficiência primária, que são problemas de ordem orgânica, da deficiência secundária, que engloba as consequências psicossociais da deficiência. Para Vygotsky, muitas vezes as consequências sociais acentuam e consolidam a própria necessidade educacional especial (Vygotsky, 1997). A partir da perspectiva vygotskyniana, Nuernberg (2008) ressalta que existe uma mediação social das limitações secundárias uma vez que existe um padrão de normalidade que instaura na cultura barreiras de caráter físico, educacional e de atitudes em relação à participação nas esferas social e cultural da pessoa com deficiência.

É fundamental atentar para as possibilidades que o estudante com desenvolvimento atípico tem para continuar se desenvolvendo. Como bem defende Vygotsky, não devemos nos ater às insuficiências, mas sim às reações e reestruturações que surgem como soluções para dificuldades:

Para a educação da criança mentalmente retardada [sic], é importante conhecer como ela se desenvolve, a insuficiência em si não é importante, a carência, o déficit, o defeito em si não são importantes, mas sim a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e da qual advém essa insuficiência. A criança mentalmente atrasada não é constituída somente de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai se equilibrando como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança. [tradução livre] (Vygotsky, 1997, p. 134).

O conhecimento acerca das singularidades do desenvolvimento de cada estudante é construído no cotidiano da sala de aula, e os sujeitos que mais podem colaborar para que este conhecimento seja produzido são aqueles que estão diretamente no contexto escolar.

### **De uma educação segregatória a uma educação de fato inclusiva, propulsora de mudanças**

Acreditando na educação como um caminho para a transformação da sociedade, vislumbro a necessidade de pensar além de estruturas físicas e de profissionais especializados para que seja realizada uma educação inclusiva conforme definida anteriormente. Para problematizar e buscar construir uma possibilidade de educação inclusiva, utilizarei os estudos de Paulo Freire (1921 – 1997), uma vez que o autor trouxe à tona novas possibilidades,

tendências, crenças e práticas sobre a educação. Minha escolha de adotar aqui Freire como base para se pensar em uma nova estruturação para a educação inclusiva se dá porque o autor é um estudioso, acadêmico e profissional que tem uma práxis da educação, com ideias, ideais, posturas e práticas em harmonia.

Paulo Freire concebia uma educação na qual o estudante desempenhasse uma atitude ativa em relação à sua produção de saber (Freire, 2007), colaborando para a construção e produção do conhecimento. A pura transmissão de conhecimento, chamada de educação bancária, foi bastante criticada por Freire, que afirmava existir um erro epistemológico no bancarismo já que, afinal, este método suprimia a criatividade e a curiosidade do educando em aprender, construir e problematizar.

Considero que a estrutura diferenciada da Educação Popular de Paulo Freire pode ser bastante interessante para que se construa uma possibilidade de Educação Inclusiva. Esta possibilidade é levantada por considerar que um espaço escolar onde todos aprendem e ensinam, com respeito às especificidades e singularidades, é um espaço escolar não tradicional, diferente daqueles que costumamos encontrar na maioria das instituições de ensino, que realizam seriação, segregam e avaliam seus educandos através de testes. Penso que pouco adianta uma sala de recursos com pedagogas especialistas em psicopedagogia, se a professora de sala não se envolve com o desenvolvimento de seu estudante, se a escola continua com práticas engessadas. Tendo isso em consideração, buscarei aqui encontrar e defender subsídios dentro da perspectiva educacional de Paulo Freire para que possamos construir uma possibilidade de educação inclusiva para todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

Freire defendeu durante sua trajetória político-profissional que todos, independentemente de serem trabalhadores rurais do interior do nordeste brasileiro, cidadãos de países africanos recém-independentes ou trabalhadores de grandes centros urbanos, tinham o direito não apenas de aprender como também de fazer parte ativa de seu processo de aprendizagem, sendo este personalizado de acordo com seu contexto de vida. Ao defender a educação popular, Freire estava defendendo uma educação inclusiva, no sentido de incluir aqueles que, à época, estavam à margem da sociedade e, conseqüentemente, da educação. Freire (2007) afirmou que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (p.35). Percebe-se nesta fala o posicionamento filosófico, pedagógico e humano de Paulo Freire, que tem muito a contribuir para que se construam possibilidades de uma educação inclusiva.

Toda essa maneira de ver e vivenciar a educação estava relacionada a aspectos mais amplos da sociedade, buscando promover através de uma educação crítica e criticizadora (Freire, 1975) uma mudança na postura e na vida de brasileiros de camadas populares. Levando a possibilidade de lidar com as palavras e de se construir conhecimento para lugares e sujeitos bastante excluídos da sociedade letrada e intelectual, Paulo Freire expandiu a esfera educacional

e mudou o paradigma de quem teria capacidades e direitos de saber e a maneira como este saber seria produzido.

Marques (2007) propõe, em sua tese de doutorado, que escolas que seguem princípios e práticas freirianas têm ferramentas adequadas para realizar uma educação inclusiva. A autora defende que existe uma relação entre Freire e educação inclusiva porque

A luta de Freire contra a opressão e a exclusão, sejam quais forem suas formas, a valorização da diversidade humana, sua afirmação do direito de toda pessoa ao reconhecimento de sua singularidade nos leva, portanto, a reconhecê-lo como um referencial filosófico para uma educação inclusiva (Marques, 2007, p. 324).

Levando em consideração o caráter pedagógico inovador, questionador e de transformação das pedagogias populares, trago a Educação do Campo como espaço participativo para a construção de possibilidades educacionais inclusivas no sentido aqui já exposto e defendido. A partir das compreensões e concepções exploradas nesta seção, sigo para o próximo buscando traçar caminhos que possibilitem uma Educação do Campo que defendo como Inclusiva.

## **Segundo traçado – A Educação do Campo: seu contexto e a formação de professores para uma prática inclusiva**

Esta seção traça uma relação que se encontra em processo de construção entre a Educação do Campo e a Educação Inclusiva, onde a Educação do Campo seja compreendida como prática política e social, por e para todos, tornando-se uma Educação do Campo permeada por práticas inclusivas, o que chamo de Educação do Campo inclusiva. Para tal, discorro inicialmente sobre os aspectos gerais da Educação do Campo, concebendo-a como um espaço de transformação e de luta por direitos, chegando até a relação entre Educação Inclusiva e Educação do Campo. Posteriormente abordo características específicas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo onde esta pesquisa se inseriu, passando para uma problematização acerca da formação de professores e suas possibilidades inventivas e reflexivas, sendo que essa etapa será transpassada por questões específicas da formação de professores para uma Educação Inclusiva e para a Educação do Campo, chegando à proposta de uma Educação do Campo inclusiva.

As políticas públicas relacionadas à Educação no Campo e à Educação Inclusiva representam iniciativas relativamente recentes no cenário educacional brasileiro. A primeira passou a ser debatida e construída em 1997, com os preparativos para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, enquanto que a segunda foi anunciada pela Constituição Federal de 1988 e ganhou destaque na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996. Desde 2011, estas duas políticas fazem parte de uma mesma Secretaria dentro do Ministério da Educação: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Porém, apesar de tal fato, as duas temáticas são, em geral, tratadas em separado nas discussões de programas e políticas oficiais, nas pesquisas acadêmicas e também no âmbito pedagógico.

De acordo com levantamento realizado por Caiado e Meletti (2011), em vinte anos de existência do Grupo de Trabalho de Educação Especial na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), houve pouca interlocução acadêmica entre as duas temáticas aqui propostas: Educação Inclusiva e Educação do Campo. Importante salientar que a pesquisa conduzida pelas pesquisadoras utilizou toda a base do Banco de Teses da CAPES, que ainda não abarcava as produções acadêmicas dos anos de 2011, 2012 e 2013. Essa limitação motivou uma nova investigação, em que busquei averiguar a atualidade da questão levantada pelas autoras, realizando pesquisa nas bases de periódicos CAPES e SciELO, encontrando apenas uma dissertação de mestrado e nenhum artigo na base SciELO. Foram pesquisadas as palavras-chave “inclusão escolar” ou “educação especial” e “educação do campo”. Entre os grupos de pesquisa que abordam a temática, foi encontrado o da Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, que conta com a linha de investigação chamada “Educação especial no campo”. A nomenclatura Educação

Especial, conforme já expliquei anteriormente, se refere a uma prática diferente da que defendo aqui. Ainda assim, considero importante que a discussão sobre a temática esteja sendo realizada de uma forma geral. Afinal, as duas políticas públicas têm sido pouco relacionadas em trabalhos acadêmicos, sendo necessário que estes conhecimentos sejam construídos e mais difundidos.

É importante destacar a contemporaneidade das duas políticas aqui exploradas, assim, a pesquisa acima pode estar desatualizada, sendo que mais pesquisadores podem estar se dedicando a este tema. Isso seria muito bem-vindo tanto na área da Educação Inclusiva como da Educação do Campo, uma vez que ambas têm muito a acrescentar e compartilhar entre si. Além disso, considera-se fundamental que seja explorada a relação destas duas esferas, o que, certamente, indica maior segurança de que toda a população do campo terá direito e acesso a uma educação de qualidade.

De acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013), as escolas da zona rural alcançaram as piores médias de desempenho na avaliação. Apesar de haverem ressalvas em relação aos sistemas de avaliação da educação, percebo nestes índices um sinal de que a Educação do Campo tem encontrado dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem. Trabalhar a partir de um viés inclusivo significa modificar estruturas e metodologias de ensino para alcançar mais estudantes, construindo assim um espaço de aprendizagem e desenvolvimento que abarque e trabalhe, de forma conjunta, com sujeitos diferentes, que, em sua diversidade, tem muito a acrescentar ao desenvolvimento uns dos outros.

Para melhor compreensão da temática de uma Educação do Campo inclusiva, julgo necessário conhecer agora o contexto de onde surge a Educação do Campo, seu histórico, propósito e dinâmica de funcionamento. Após esta elucidação, serão trazidos alguns elementos que constituem uma base favorável para que seja pensada uma Educação do Campo inclusiva, em consonância com as bases apresentadas na primeira seção.

### **A Educação do Campo**

Para dar início à discussão que concerne à Educação do Campo, abordarei a questão de sua definição através da nomenclatura utilizada que, em seus aspectos gramaticais e semânticos, abarca questões de cunho político e, em especial, de empoderamento. De acordo com Caldart (2012), o nome traz a consciência de mudança, uma vez que a Educação do Campo é resultado de uma luta dos trabalhadores do Campo para assegurar seu acesso a uma educação que seja feita pelos e dos camponeses, tornando-se assim, segundo a autora, expressão legítima de uma Pedagogia do Oprimido. Ainda na definição exposta do Dicionário de Educação do Campo (Caldart, 2012), a utilização do termo “campo” ao invés de “rural”, que é a expressão mais usual, está subsidiada por sua postura política e social. O termo Educação Rural remete a uma

prática escolar conduzida por organismos oficiais que propaga o ideário de produção capitalista e busca adaptar os sujeitos do campo a essa produtividade, bem como exaltar o modo de vida urbano. A Educação do Campo, ao incluir quilombolas, nações indígenas, as variadas formas de trabalhadores e trabalhadoras do meio do rural e os camponeses, reitera sua identidade. Está presente na Educação do Campo o protagonismo dos movimentos sociais do campo, já que trabalha a partir de uma concepção de educação que tem por base o campo, suas vivências, interesses, lutas e culturas. Assim, Educação do Campo contrapõe-se à forma e ao conteúdo da Educação Rural, de modo a resgatar o conceito de camponês, distanciando-se da ideia de ser apenas um trabalhador que mantém a estrutura capitalista urbana.

As primeiras iniciativas de programas governamentais de Educação do Campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), foram conquistadas pelos movimentos sociais populares do campo e seus apoiadores (Antonio & Lucini, 2007). O PRONERA foi criado, em 1998 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, a partir das discussões suscitadas pelo I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado no ano anterior. No ano de 2001 foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), onde permanece até o presente momento. O programa tem o objetivo de “Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.” (INCRA, 2013).

Conforme assinalado por Caldart (2010), a Educação do Campo conquistou espaço devido ao fato de que os movimentos sociais e as organizações sindicais envolvidos serem grupos de luta e protagonismo, que pertencem a um contexto onde a luta por direitos é constante e que o movimento para assegurar o direito à educação está relacionado às lutas de resistência e direito à terra, à justiça social e ao trabalho, sendo parte da estratégia para tais conquistas.

Ao falar sobre a Educação do Campo, Santos (2012) enfatiza a importância de se discutir o conceito de campo e de educação a partir de uma visão gramsciniana, percebendo o papel do Estado e os conflitos existentes. A autora afirma que a Educação do Campo é resultado de um processo de transformação de valores e práticas da sociedade civil na forma de política do movimento social dos e para os camponeses e que tem três grandes desafios assim elencados: assegurar aos camponeses direito de acesso ao conhecimento, de modo a instrumentalizá-los para romper sua histórica condição de subordinação frente ao capital; assegurar o direito à diferença, com o reconhecimento de suas práticas e conhecimentos produzidos e, por fim, romper com o paradigma hegemônico do capital através de um projeto que elabore e dissemine conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A Educação do Campo tem por objetivo trazer uma nova concepção acerca do campo, antes visto como um lugar de atraso e que agora, de acordo com Antônio e Lucini (2007), tem

se afirmado como um espaço de produção de vida cultural, social, econômica e política. A designação Educação Rural relaciona-se ainda com uma escolarização fornecida pelos proprietários das terras ou com a total falta de possibilidades de educação, sem que o Estado assumisse a responsabilidade em prover uma educação pública e de qualidade. Saviani, Rama, Lamarra, Aguerro e Weinberg (1984) afirmam que a política liberal e conservadora da América Latina não dedicou atenção ou esforços para a Educação do Campo, mesmo que a população dos países fosse predominantemente rural. Isso se deu, segundo os autores, porque os conservadores não tinham interesse em contribuir para uma melhora do nível cultural daquelas populações e também devido ao foco liberal nos espaços urbanos. A esse fato, Souza (2008) acrescenta que a política educacional rural se organizava de acordo com os interesses capitalistas predominantes em cada contexto. Em relação ao importante viés político da Educação do Campo, o mesmo autor aponta que, nos últimos anos, tem-se conquistado lugar na agenda política de diferentes instâncias governamentais, uma vez que a Educação do Campo tem fortalecido o caráter de classe nas lutas relacionadas à educação, por meio de demandas dos movimentos e das organizações sociais de trabalhadores rurais.

### **A Educação do Campo como espaço de transformação.**

Desde a origem da Educação do Campo, nos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), tem-se enfatizado a importância da Educação nas lutas e demandas vinculadas à terra. A partir de entrevista com João Pedro Stédile, integrante da Coordenação Nacional do MST e da Via Campesina, Caldart (1997) proporciona melhor compreensão sobre a relação da educação com as lutas do Campo, ao selecionar uma fala de Stédile que afirma:

Mas apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós também não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação. É por isso que nós do Movimento Sem Terra compreendemos que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e a conquista da educação. Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o Sem-terra da exploração, do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso à terra, e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação. (p.25)

No mesmo direcionamento segue Marschner (2011) ao afirmar que o desenvolvimento do Campo se apoia no tripé constituído por terra, crédito e educação. O autor discute o fato de que a educação é considerada pelas políticas públicas como tendo papel secundário, o que se reflete hoje nos problemas estruturais do que ele denomina injusta escolarização no país. A partir das afirmações de Stédile e de Marschner e refletindo sobre os aspectos práticos

essenciais para que a Educação do Campo tenha continuidade e, mais do que isso, sirva aos propósitos destacados desde sua origem, remeto-me às disposições legais sobre o assunto, para que seja realizada uma Educação própria do Campo e o caminho a ser percorrido para que se consolide como ferramenta de mudança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que é necessário realizar uma adequação curricular, metodológica e do calendário escolar para a educação no meio rural (Ministério da Educação, 2013). Isso leva à compreensão de que existem especificidades do Campo que precisam ser levadas em conta ao se planejar, implementar e manter uma Escola do Campo, o que é fundamental para que o espaço da Educação do Campo se desenvolva sobre bases que respeitam este espaço e seus sujeitos.

O fato de haver adaptações curriculares e metodológicas não significa que os estudantes do Campo não consigam acompanhar os mesmos conteúdos que os estudantes de escolas urbanas, senão que na Educação do Campo já existe uma clareza de que o método de educação tradicional bancária (Freire, 2007) não tem se mostrado como opção adequada para os dias atuais e, muito menos, para uma educação que surge em um contexto político e social de luta, que é construída por seus sujeitos e, por isso mesmo, vai demandar a participação constante destes em seu processo. Também é possível pensar na educação inclusiva partindo desta concepção, uma vez que se compreende cada sujeito em sua singularidade e leva-se em conta os processos de subjetivação existentes nos espaços e relações, sabendo que cada estudante tem sua maneira de aprender e de se desenvolver, e que uma abordagem metodológica única não contemplará a todos. Desta forma, a adaptação prevista pela LDB colabora para que a Escola do Campo seja uma escola de todos e para todos, onde os conteúdos serão trabalhados de forma vivencial, contextualizada e multidisciplinar, aumentando as possibilidades de que cada estudante participe do processo de ensino e aprendizagem de maneira mais efetiva.

Molina e Sá (2011) caracterizam a Escola do Campo como um espaço que lida com todas as dimensões do ser humano, que muda não apenas conteúdos, mas que agrega novos valores e atitudes, buscando a transformação social, garantindo que o sujeito do campo seja ponto de partida e de chegada do processo formativo, levando seu conhecimento em consideração, em uma construção histórica de sua cultura, formando pessoas que compreendam o mundo como ele se apresenta. A práxis da Educação e da Escola do Campo tem uma possibilidade real de modificar as estruturas justamente por ser caracterizada como práxis: uma prática social transformadora, onde teoria e prática não se dissociam (Vasquez, 1968). É possível perceber esta vinculação em Caldart (1997), pela maneira como a Educação nos espaços do MST foi e continua sendo conduzida. Consiste em uma educação que tem em sua base uma preocupação de formação também política, uma participação coletiva derivada de situações práticas e direcionada para as mesmas, em um processo inclusive de elaboração de conhecimento teórico inovador. É na experiência que se pautam os conhecimentos que são

produzidos, registrados, refletidos, colocados em prática, levados à reflexão para nova produção e registro, sendo que tais aspectos podem acontecer concomitantemente ou não, e sem uma ordem específica.

No que concerne às práticas pedagógicas realizadas na Educação do Campo, encontra-se grande influência de Paulo Freire e sua Educação Popular, que, de acordo com Souza (2008), acarretou uma revolução na prática educativa, trazendo os valores e o universo de grupos antes desconsiderados no espaço educacional. Levando em consideração as desigualdades vividas pelos brasileiros no que dizia respeito à falta de participação popular e de inserção crítica dos brasileiros nos acontecimentos da sociedade, Freire (1975) defende a educação no lugar da massificação.

Paulo Freire, como já expus anteriormente, buscou em sua prática promover a mudança, a transformação por meio da educação, co-construindo possibilidades de ensinar e aprender. Freire (2001), discursa sobre o respeito pelas identidades culturais dos estudantes, implicando aí o respeito em relação ao gênero, cor, linguagem, orientação sexual, classe social e capacidade intelectual deste outro e, nesse sentido, ressalta a importância de o educador desenvolver a habilidade para estimular a criatividade do outro. Cada sujeito é único e deve ser respeitado em toda a sua singularidade, dentro e fora da sala de aula. Para que isso aconteça, é importante iniciar esta transformação por meio da educação, modificando práticas e estruturas.

Os princípios tanto da Educação Popular quanto da Educação do Campo se articulam, conforme discorre Marschner (2011), na transformação de pessoas e estruturas por meio da construção de conhecimento. A Educação do Campo desafia que os camponeses a constituam, levando para dentro do processo pedagógico as contradições sociais, potencialidades e conflitos humanos (Caldart, 2012). Esta atuação camponesa como sujeitos humanos, sociais e coletivos dentro da Educação do Campo é fundamental para que se mantenha a estreita relação com a vida concreta, com o campo, seus habitantes, seus ideais e posturas. É a partir de uma construção realizada por estes atores que a educação do campo se constitui, por e para os camponeses, possibilitando uma transformação nas concepções de escola e trazendo elementos fundamentais para que a sociedade como um todo se direcione para um caminho que abarque os direitos dos trabalhadores.

### **Do direito à diferença e da igualdade de oportunidades.**

Julgo importante realizar neste momento uma discussão a respeito das compreensões que giram em torno das noções de diferença e desigualdade. Assim como conceito de inclusão/educação inclusiva que assumo aqui está direcionado para todos aqueles que estão à margem do sistema educacional e mesmo do sistema social e político, quando falo sobre as

desigualdades me refiro ao leque que abarca, da mesma forma, situações nas mais diversas esferas. Inclusive porque defendo que, pensando neste caso específico, uma Educação do Campo inclusiva pode auxiliar no processo de inclusão social e de conquista de direitos.

Acerca desta temática, ainda vale ressaltar que, de acordo com estudo conduzido por Cavalcante e Goldson (2009), existe uma relação entre pobreza, deficiência e violência. Isso acontece, de acordo com os autores, em ambas as direções: da desigualdade para a exclusão e vice-versa. No primeiro sentido, uma pessoa com escassos recursos financeiros está mais vulnerável a acidentes, desnutrição, gravidez de risco e suas decorrências orgânicas, psicológicas e sociais. E, num segundo sentido, as pessoas com deficiência encontram dificuldades de formação educacional e colocação profissional, o que pode resultar em uma situação de pobreza, além dos altos encargos financeiros que as famílias têm com terapias, dietas, reformas, entre outros gastos e investimentos. A violência, por sua vez, infelizmente, permeia tanto situações de vulnerabilidade econômica e social quanto a vida de pessoas que encontram dificuldades para se defender, compreender e relatar vivências negativas, buscando ajuda e realizando denúncias.

A partir desta compreensão de como as situações colocadas acima estão implicadas uma à outra, retomo minha defesa por uma Educação Inclusiva que parta não apenas do respeito, como também realize a busca, defesa e manutenção da diversidade como um aspecto fundamental para que se estabeleçam trocas, processos de ensinar e aprender e construções coletivas de conhecimento entre os diferentes participantes de um espaço educacional e de desenvolvimento. Esta se caracteriza como uma educação para, por e a partir da diversidade, seja qual for a forma de esta se manifestar. Esta prática pedagógica, ao conceber seus participantes como sujeitos singulares e não passíveis de generalização, que se encontram em diferentes momentos de seu desenvolvimento, com demandas, maneiras de aprender e interesses específicos, está trabalhando a partir da diversidade e proporcionando uma igualdade de oportunidades e de direitos a todos.

Conforme trouxe anteriormente, Paulo Freire sustenta em suas publicações, e também defendeu em suas práticas, uma educação que compreende a existência da diversidade e trabalha a partir dela, na conquista por direitos básicos, como a alfabetização, para e por uma parcela da população que foi – e ainda é – segregada por sua situação econômica e social. Outro autor com pensamento consonante é Florestan Fernandes, que trabalhou por e defendeu uma educação com poder de transformação da sociedade. O sociólogo criticou a prática de algumas camadas da sociedade que viam o professor como um instrumento de dominação necessário para a perpetuação das condições sociais e econômicas, assim como criticou o tipo de educação de crianças que se voltava mais para adequá-las ao sistema do que para promover seu desenvolvimento. (Fernandes, 1989). Em suas contribuições para a seção de Educação da Constituição Federal de 1988, o autor defendia uma prática efetivamente transformadora:

A escola é a unidade básica do Sistema de Educação Brasileiro e a sala de aula um ponto de partida e o ponto terminal do ensino como atividade pedagógica criadora. Nelas todos são agentes e todos possuem papéis ativos na experimentação pedagógica, como processo recíproco de transformação do educador e do educando. [...] a formação da consciência social e democrática do cidadão e a construção de uma cultura cívica civilizada; a identificação, a crítica objetiva e o combate aos preconceitos sociais contra os indígenas, o negro, os brasileiros estigmatizados por serem oriundos de regiões rústicas ou subdesenvolvidas, os pobres, os favelados, os portados de deficiências físicas ou mentais, as mulheres, os idosos, os filhos ilegítimos e os menores abandonados, os transexuais, etc. (Fernandes, 1989, p. 218)

Penso que, muitas vezes, os autores não pensaram especificamente na questão da Educação Inclusiva e sim a ampliam, no sentido de uma Inclusão Social, ao passo que, normalmente, na atualidade, o foco da Educação Inclusiva está centrado nas pessoas consideradas deficientes, conforme já discutido. Porém, partindo do viés até agora defendido por mim, sugiro um acréscimo a partir das teorias destes renomados autores, somando às suas ideias a questão da inclusão do diferente e da diversidade e não apenas do desigual econômica e socialmente, que eram as questões orientadoras dos pensamentos e prática à época.

Ao versar sobre os movimentos políticos, sociais e/ou educacionais que lutam pela garantia da Inclusão Social / Educação Inclusiva me remeto ao pensador da atualidade, Boaventura de Sousa Santos, e sua concepção de globalização: “A globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de considerar como sendo local outra condição social ou entidade rival” (Santos, 2003, p. 433)

Partindo da compreensão de que, segundo Santos (2003), existem duas formas de globalização, a hegemônica e a contra hegemônica, entendo que o que a Educação do Campo está empreendendo é uma luta contra-hegemônica, na conquista por direitos humanos e dignidade humana. Boaventura fala sobre estas duas áreas específicas, trazendo a importância de que exista uma mobilização pessoal e social, que envolva “uma entrega moral, afetiva e emocional baseada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação” (Santos, 2003, p. 443). O sociólogo estabelece que, para tal, faz-se necessário o estabelecimento de um diálogo intercultural que amplie a consciência de que cada cultura é incompleta, atingindo o objetivo da hermenêutica diatópica. De forma sintética, compreendo que os caminhos para a luta contra hegemônica por direitos humanos e dignidade humana são trilhados, para Santos (2003) a partir de multiculturalidades, através do diálogo entre diferentes grupos locais engajados sobre suas condições e demandas, gerando um multiculturalismo emancipatório.

A partir destas considerações, retomo as questões relacionadas com os processos de

cuidado de si e de subjetivação trabalhados na primeira sessão, permitindo-me buscar dar continuidade ao pensamento de Boaventura em um aspecto mais específico, em uma escala microestrutural. Proponho que o conhecimento sobre si e seu meio está na base dos diálogos interculturais, uma vez que antes de dialogar com o diferente preciso estabelecer este diálogo comigo mesma e com meu grupo. A partir disso, são desencadeados os processos de subjetivação, realizando linhas de fuga e resistindo à biopolítica hegemônica. Assim, quando um grupo local específico estiver neste momento do processo, realizando já, de alguma forma, uma globalização contra hegemônica, poderá então estabelecer diálogos que oportunizem a troca multicultural dando mais força à luta contra hegemônica.

Seguindo na problematização do estabelecimento de uma Educação do Campo inclusiva, levanto a possibilidade de que perceber a Educação Inclusiva como parte integrante das diversas esferas educacionais e praticada/defendida por diversos grupos, como os pertencentes ao campo, indígenas, urbanos de diversas formas - Educação de Jovens e Adultos, escolas de periferia, escolas tradicionais ou que buscam alternativas - constitui parte da construção do multiculturalismo defendido por Boaventura. Isto porque seria uma maneira de identificar similaridades de luta e engajamento em diferentes grupos locais, proporcionando mais trocas e diálogos, fortalecendo, no caso, este aspecto específico da luta contra hegemônica por direitos humanos e dignidade humana que é a Educação Inclusiva.

A partir do exposto e retomando um fato apresentado no início da seção, quanto ao pertencimento das duas esferas na mesma secretaria no MEC, noto a mudança dos assuntos relacionados à Educação Inclusiva da Secretaria de Educação Especial (SEESP) para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) dentro do Ministério da Educação (MEC). Esta mudança, além de designar sob uma mesma secretaria os assuntos concernentes à Educação do Campo e Educação Inclusiva, aproxima também as questões de diversidade cultural e outros aspectos educacionais elencados acima, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena. A reformulação estrutural ocorrida em janeiro de 2011 no MEC que resultou em várias modificações, inclusive em outras secretarias e programas, permite vislumbrar que estas relações podem indicar um único caminho a ser seguido em todas estas situações: uma educação de, para, por e com todos, em e para a diversidade.

### **Percebendo a Educação Inclusiva como parte da Educação do Campo**

No que concerne à questão do direito de todos à educação, considero importante ressaltar as contribuições de Anísio Teixeira, defensor da ideia de que a educação não deveria ser um privilégio, que não seria correto considerar a escolarização como uma posição de prestígio, uma

vez que o prestígio só existe contra ou à custa de alguém (Teixeira, 1953/1977). Durante a época em que Anísio Teixeira estava como relator do Plano Nacional de Educação (PNE) de 1962, o autor detalha em sua obra a sugestão do que ele se refere como “recuperação democrática” na educação brasileira. São alterações primordialmente relacionadas à gestão, proporcionando às escolas autonomia para deliberar sobre suas práticas pedagógicas, de acordo com seu contexto, ao mesmo tempo em que garantiam a manutenção financeira das instituições escolares pelo governo.

Na visão de Anísio Teixeira, a pesquisa por práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras seria não apenas bem recebida, como incentivada. A transformação da sociedade através da educação encontra seu início nas pequenas revoluções realizadas no espaço escolar: nas práticas pedagógicas democráticas, em uma gestão realizada coletivamente por toda a comunidade escolar e na autonomia para se pensar, planejar e colocar em prática diferentes maneiras de se construir um espaço de desenvolvimento, ensino e aprendizagem.

Ao discorrer sobre a temática das políticas públicas, Molina (2012) discute sobre a questão do direito à igualdade como um dos aspectos que as políticas públicas relacionadas à Educação do Campo devem abarcar. Considerando a exclusão educacional sofrida pela população do campo. A autora afirma ser necessária a existência de ações específicas que atendam a demandas advindas das desigualdades históricas no acesso à educação. Assim, a Educação do Campo como política pública deve garantir a igualdade, o acesso e permanência à escolarização, deve incluir a população do campo nos processos educativos, respondendo às especificidades e singularidades daquele contexto.

De acordo com a extinta Secretaria de Educação Especial - SEESP (Ministério da Educação, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007), sua Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (p. 1). A visão sustentada pela política se pauta na compreensão explicitada no PNE para o decênio de 2001 - 2010 (2001), que estabeleceu como meta a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento às diversidades. O destaque explicativo em relação à diversidade é fundamental porque a percebe como algo que caracteriza a condição humana, que não precisa se adaptar a uma dada realidade. Ao contrário, a realidade é constituída de diversidades e atende a todas elas com a personalização necessária. A publicação ainda realiza uma retrospectiva histórica na qual destaca que eram excluídos da escola os indivíduos e grupos que não se encontravam dentro dos padrões homogeneizadores da escola, fosse por motivos intelectuais, físicos, sociais, culturais, dentre outros. Assim, a educação inclusiva é resultado de lutas de diversos grupos da sociedade, ao longo de várias décadas, contra a imposição de um padrão, contra a segregação e discriminação; é, por fim, uma luta contra hegemônica. Ressalto que, até o momento, o projeto

do PNE para o decênio de 2011 – 2020 não versa sobre a inclusão inserida na perspectiva da diversidade, ao invés disso especifica, em sua Meta 4, diferentes casos de desenvolvimento atípico.

Retomando a questão da diversidade e da Educação Inclusiva fruto de lutas, Simionatto (1998) contribui para a discussão de luta contra hegemônica, a partir do pensamento gramsciniano, ao dissertar sobre a importância da intransigência, de sair da passividade para não mais aceitar a situação de subordinação que o sistema capitalista coloca a vários grupos da população. A autora dá continuidade a essa linha de pensamento, trazendo a importância da consciência e da vontade para que ocorra a transformação da realidade. Pode-se perceber a Educação do Campo, a partir de um referencial pautado em Gramsci, como um espaço que busca e possibilita a consciência e a vontade de transformação, que traz em suas origens uma nova visão de mundo, de educação e de escola. Seu contexto histórico, de lutas políticas e sociais, buscando sempre a garantia de direitos, abre caminho para se pensar em Educação do Campo inclusiva, com a inclusão sendo algo intrínseco a ela.

Buscar uma transformação na educação que implique em mudanças na sociedade de maneira mais ampla e garantir uma educação inclusiva através de acesso e permanência de todos na escola, são ações que fazem parte da Educação do Campo. É possível, inclusive, que neste contexto seja mais fácil construir e colocar em prática uma educação inclusiva que de fato oportunize a todos os estudantes espaços de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, uma vez que já se parte do princípio de que a estrutura escolar deve ser reformulada. Considero que muitas escolas urbanas, comparadas com as escolas do campo, estão atrasadas no percurso para realizar uma educação inclusiva, uma vez que não conseguiram, ou não intencionam, se desvincular de práticas tradicionais, psicométricas, normativas e segregativas. A força de transformação daqueles que já são excluídos de tantas esferas de nossa sociedade pode em muito contribuir para as políticas de educação inclusiva em um país que já produziu muitas desigualdades dentro e fora das salas de aula.

A Educação do Campo é um espaço notadamente marcado pela existência de sujeitos coletivos de direito, que reivindicam e constroem uma educação de qualidade e contextualizada para a população do Campo. Seu histórico e caracterização a aproximam da concepção de educação defendida por Florestan Fernandes (1966), que vislumbrava nas instituições escolares ferramentas para desencadear, fortalecer e dirigir os processos de reconstrução social. Os processos de subjetivação de cada um dos atores envolvidos se constituem no contexto da Educação do Campo, de modo que não se trata só da originalidade e especificidade de um sujeito individual, mas de um contexto muito forte, que, inclusive, é constituinte da singularidade e se modifica graças a ela. Essa especificidade exige estudos e pesquisas específicos relativos à educação inclusiva neste espaço, de modo a abranger a complexidade do contexto e da temática.

A partir da compreensão das ideias aqui expostas e defendidas acerca de uma Educação do Campo inclusiva e as relações entre estas duas políticas, torna-se clara a importância de que se realizem mais estudos sobre essa interface. A crítica de Caiado e Meletti (2011) a respeito da escassez de pesquisas acadêmicas acerca deste assunto aponta para a gravidade do assunto e a importância de reverter esta situação. É fundamental que os conhecimentos sobre o tema sejam aprofundados nas Universidades, atentando-se para a questão da práxis: é necessário ir além da pesquisa acadêmica dentro de um restrito círculo de intelectuais. É preciso fomentar a luta e a conquista de direitos através de produção de conhecimento conjunto com a população do Campo. Neste sentido, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são uma conquista fundamental, uma vez que se constituem como espaços onde a luta é fortalecida por estudos e disseminação de conhecimento e onde este conhecimento só existe porque é construindo coletivamente, no diálogo entre teoria e prática.

Por fim, creio não existir a possibilidade de se pensar e concretizar uma Educação do Campo inclusiva sem trabalhar com os futuros professores das Escolas do Campo. Assim, é fundamental que sejam trabalhadas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo temáticas relativas à inclusão, à educação para todos, à transformação das práticas pedagógicas, de modo que todos tenham acesso e permaneçam na escola, desenvolvendo-se cognitivamente, social e emocionalmente. Trabalhar com a formação de professores é construir estratégias com os educadores de modo que sejam traçados e percorridos caminhos. Dentro destas estratégias devem contemplar desde as informações legais sobre direitos e instâncias a serem demandadas para contratação de professores e aquisição de recursos até as práticas pedagógicas para que se conquiste a mudança desejada, colaborando para a existência de uma sociedade forjada com e para todos.

### **Caminhos na formação de professores.**

Coelho (2010) defende que não é possível transmitir para professores questões práticas da educação inclusiva, uma vez que receitas ou fórmulas prontas não fazem sentido dentro de uma concepção subjetiva das pessoas e dos processos interacionais. Defendo esta visão da singularidade e subjetividade e, ainda assim, julgo que é possível – além de necessário – construir, com os profissionais de sala de aula, possibilidades reais de atuação, a partir de estudos teóricos, experiências práticas, dúvidas e exemplos.

Na formação de professores, em geral, é possível observar que existe pouco diálogo com as práticas dos professores, portanto, estas ficam inalteradas, conforme afirma Furlanetto (2011). A autora ainda defende que, ao invés de ancorar-se na teoria, a formação de professores deveria se instalar no espaço entre a teoria e a prática, um espaço de dúvida e ausência de respostas para as questões que surgem no processo educativo. Araújo (2011) chama a atenção

para o fato de que a Universidade tende a centralizar o espaço de produção do conhecimento nela mesma. A autora sugere que se produza conhecimento em conjunto com a escola e com as professoras, ao invés de pesquisar sobre a escola e sobre as práticas docentes de forma distanciada. Araújo defende uma formação continuada e centrada na escola, a fim de pensar mudanças na educação, onde a escola seja o centro do processo:

A professora que vê na investigação de sua própria prática um importante instrumento de ação pode contribuir, nos espaços coletivos de formação, com outras professoras, narrando suas experiências, compartilhando suas inquietações e socializando seus avanços. (Araújo, 2011, p. 201)

Braúna (2011) assume concepções que vão ao encontro do ponto de vista defendido por Furlanetto e Araújo, ao afirmar que falta uma parceria com a escola na formação de professores, de modo a estabelecer uma melhor relação entre teoria e prática. Pulino (2010) recorre à teoria de Foucault para discorrer a respeito do “cuidado de si e do outro” como prática de ver e de ouvir os educadores, em sua novidade e originalidade, de acolher seus desejos e perspectivas e de desenhar, coletivamente, uma escola repleta de possibilidades e aberta para o novo. A autora coloca que se trata de um espaço de criação do professor, como sujeito de escolha, de acordo com sua verdade. A isso, Pedroza (2005) acrescenta que a formação de professores deve também ser um espaço que proporcione a construção pessoal do professor em um processo de desenvolvimento que contempla os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e pessoais de forma contínua. Desta forma, entendo que por meio da relação entre teoria e prática, da volta à escola, da escuta de professores e da construção conjunta, é possível pensar em uma escola inclusiva e construí-la.

Acerca das mudanças necessárias para se efetivar a inclusão, Freitas (2008) discute a necessidade de se legitimarem novas práticas pedagógicas, além de se reconhecer e responder às diferentes necessidades dos alunos em relação aos seus ritmos e estilos de aprendizagem. A autora ressalta que deve haver uma reformulação não apenas no currículo das escolas inclusivas, mas também na formação de professores. Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) desenvolveram um guia para o aprimoramento da equipe escolar, de modo a possibilitar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Eles defendem reflexão e avaliação da realidade como primeiro passo para a inclusão e discorrem sobre a importância de se definirem as necessidades dos estudantes, as metas sociais da turma e o papel de cada participante da comunidade escolar. Os autores expõem a necessidade de se construir um currículo formal para o desenvolvimento social dos estudantes e proporcionar espaços dentro e fora de sala de aula onde exista o ensino em equipe. Este último é explicado como a estratégia central das classes inclusivas, por proporcionar colaboração, cooperação, comunicação e interação entre os estudantes.

O processo de aprimoramento da equipe escolar referido acima é uma formação continuada de professores que proporciona aos educadores, e também a outros integrantes da escola, reflexão e construção conjunta de possibilidades de atuação para efetivar a inclusão. Este tipo de formação é essencial na prática do educador, como explica Furlanetto (2011); a formação com a participação dos professores implica não apenas na mudança de discurso dos educadores, mas também em uma mudança de suas práticas cotidianas, uma vez que é um esforço individual e coletivo, na busca de novas maneiras de pensar e agir.

De acordo com a crítica de Pulino (2010): “O conhecimento científico que se produz sobre a infância, as políticas públicas e as instâncias responsáveis pela educação de crianças pautam-se, em grande medida, na homogeneização do processo de tornar-se, projetado num ideal de criança” (p. 156). Esta visão de educação que a sociedade perpetua não dá espaço ao diferente e, por consequência, para as crianças diferentes. Assim, as práticas e estruturas escolares precisam ser modificadas para que a educação seja efetivamente uma educação para todos. Sacavino (2008) defende uma reinvenção da escola, para um projeto de democracia e cidadania emancipatórias onde se faz necessário formar educadores comprometidos com a educação em (para) os direitos humanos. Fernandes (2011) atenta sobre a necessidade de repensar a instituição escolar e o atual sistema vigente, que exige a formação de pessoas produtivas e segrega aqueles que não se adequam à norma.

Seguindo na discussão a respeito dos padrões de normatividade que a escola impõe e pratica, Skliar (2003) afirma que muitas vezes as instituições de ensino buscam anular aquilo que a criança é. Esta anulação ocorre através de metas que a escola acaba estipulando (de maneira velada ou não) aos seus estudantes, seja ao elogiar algumas práticas ou direcionar mais atenção para certos grupos em decorrência de negligência para com outros. A negligência também anula, porque demonstra para o estudante que ser como ele é resulta, muitas vezes, em menor crença de suas capacidades ou potencialidades por parte do/a professor/a. Por fim, o autor ressalta a importância de que além da não negação daquilo que o estudante é, também se estimule que esse sujeito cresça, seja mais do que aquilo que já é.

### **Aprofundando a questão da reflexão como proposta de formação de professores para uma Educação Inclusiva.**

Na concepção de Vygotsky (2006), o desenvolvimento humano se processa em contextos de relações sociais. Segundo o autor, a grande maioria dos comportamentos dos bebês está entrelaçada e interligada com o social, uma vez que os contatos da criança com a realidade, inclusive para a saciação de necessidades básicas, são socialmente mediados. (2006). A partir desta compreensão vygotskyniana acerca da importância das mediações sociais desde o início

do desenvolvimento infantil, Freitas (2008) defende que o modelo de mediação que envolve o estudante, o professor e a cultura é um modelo pertinente para a educação inclusiva. A autora destaca que a interação é um processo essencial e valor de primeira grandeza para a inclusão, não existindo evolução sem as relações sociais e a comunicação interpessoal.

Ao discorrer acerca da formação de professores a partir da ótica da diversidade, Delmondez (2012) defende que a visão sobre a função dos professores ultrapasse a transmissão e reprodução de conhecimento, colocando-os também como produtores culturais que têm um compromisso com práticas éticas e políticas. A autora dá prosseguimento às suas colocações sugerindo um processo de formação de professores que tenha origem na invenção de problemas. Nesta mesma direção Holanda (2003) defende a formação de professores como um ato de reflexão e de estudos, com trocas de experiências e partilhas de saberes, de modo a reelaborar sua prática pedagógica para trabalhar com a inclusão.

Abordando especificamente a questão da formação de professores para uma Educação Inclusiva, encontro na fala de Skliar (2001) um cuidado que considero fundamental. O autor enfatiza a importância de não formar especialistas em deficiências, mas que sua formação deve ser direcionada à questão da alteridade, com a necessidade de uma mudança radical na maneira como esses sujeitos são vistos. Este destaque é imprescindível, uma vez que é bastante comum encontrar cursos de formação continuada de professores que seguem esta vertente focada nas deficiências. É importante conhecer, por exemplo, características gerais de pessoas cegas porém, mais do que isso, os professores devem atentar para as especificidades dos alunos, uma vez que um pode se beneficiar mais de aulas realizadas oralmente, outros podem preferir apoio de texto em braile e outros ainda o texto base da aula em formato pdf para ser lido por software no computador.

Ainda sobre a questão das metodologias em sala de aula que sejam parte de uma Educação Inclusiva, Oliveira (2003) defende que

A revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidades, além da atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social – o que requer, sobretudo, ações concretas em termos de metodologias de ensino – são alguns dos aspectos fundamentais que precisam nortear esta transformação das bases da ação pedagógica, isto sempre de acordo com os interesses, desejos e possibilidades dos sujeitos em interação em cada escola e situação na qual esta tentativa de mudança ocorrer (pp. 83 - 84).

Esta fala evidencia que existe muito mais do que uma transmissão de conhecimentos do professor para os estudantes. Ela destaca a importância que a construção coletiva de

conhecimentos tem para um processo educacional inclusivo. Além disso, ressalta a questão das especificidades de interesses e desejos de cada estudante, extrapolando suas aparentes e restritas possibilidades, mostrando que a Educação Inclusiva vai além da ideia de deficiência. Contribuindo com essa compreensão, encontro em Dias (2011) uma crítica sobre a formação de professores que considera os conhecimentos como já previamente prontos e definidos. A autora dá continuidade à sua crítica sugerindo o que ela chama de formação inventiva, um processo de formação de professores baseado no cuidado de si e do outro de Foucault que, ao invés de buscar a solução de problemas, faz uma problematização de modo a experienciar, inventar, aprender e desaprender com o outro: a ferramenta do pensar.

Partindo das produções de Boaventura de Sousa Santos, Oliveira (2012) emprega uma nova nomenclatura, currículos *pensadospraticados*, para defender a criação de um currículo no cotidiano da sala de aula, que é constituído na práxis, com os sujeitos envolvidos. A proposta reside na quebra de paradigmas epistemológicos que pautam a existência de determinados detentores de conhecimento e concebe professores e estudantes como

autores dos currículos, permanentemente construídos como “obra de arte”, intencionada, emocionada, prazerosa devolve aos sujeitos da escola sua dignidade de criadores, sujeitos ativos dos seus *fazeressaberesprazeres*, únicos, singulares, embora mergulhados num mundo social (e cognitivo) que os ultrapassa, mas também é por eles tecido (Oliveira, 2012, pp. 9 - 10).

A formação de professores pode ser compreendida como um processo, um devir constante onde o professor se transforma, sendo que não existe um dado momento específico onde ele estará formado de fato. A formação inventiva parte desta visão e Dias (2011) explica que o processo acontece através de um exercício de percepção e atenção mais refinados em uma prática da experiência presente. “É, acima de tudo, uma questão de aprendizado da sensibilidade ao campo de forças e às políticas que o atravessam. Trata-se de um cultivo da atenção concentrada e aberta à experiência de problematização” (p. 273).

A partir de tudo que expus nesta fundamentação teórica, acredito que um caminho para se tentar pensar em uma Educação do Campo inclusiva seja uma formação de professores diferenciada, a partir de uma construção conjunta de conhecimento que os levem à reflexão de suas práticas e caminhos. Uma formação que parta de uma concepção de sujeito único, inserido em um contexto social e político, produtor de conhecimentos, com potencial de transformação de si e de sua realidade e que, a partir desta, potencialize uma transformação contra hegemônica. Uma formação inventiva, que pense a partir de currículos *pensadospraticados*, que se configure como um processo intenso de reflexões, construções, desconstruções e traçados de novos caminhos.

## **Objetivos**

### **Objetivo Geral**

Acompanhar, vivenciar e compreender um processo de construção coletiva voltada para uma Educação do Campo inclusiva com estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília

### **Objetivos específicos**

- Investigar as concepções dos participantes acerca da Educação inclusiva e sua relação com a Educação do Campo.
- Criar com os participantes, um espaço de reflexão sobre uma possibilidade de Educação do Campo inclusiva.
- Traçar possibilidades de construção para uma Educação do Campo inclusiva com os participantes.

### **Terceiro traçado - O campo do Campo, traçados, caminhos e descaminhos sobre uma Educação do Campo inclusiva a partir de reflexões com professores em formação**

Esta seção teve seu início antes de meu ingresso no mestrado e não estará de fato finalizada quando a dissertação for entregue ou defendida. Sua base foi desenhada a partir de inspirações cartográficas, tendo sido construída coletivamente com todos e todas que participaram da pesquisa, direta ou indiretamente. Utilizo o termo inspirações cartográficas para denominar uma maneira de viver o campo e a análise que buscou se aproximar da cartografia de Deleuze e Guattari (Barros & Kastrup, 2009; Deleuze & Guattari, 2009; Dias, 2011; Guattari & Rolnik, 2007), tanto em minha postura como pesquisadora, no interesse pelo processo e seus devires quanto nas sensações e sentidos empregados e desenvolvidos na análise. Além da cartografia, baseei-me nas oficinas reflexivas do Espaço Aion (Pulino, 2007; 2009 e 2010) para construir nos encontros convites e possibilidades para a reflexão.

As estruturas e organização desta seção não buscam seguir uma linearidade, minha intenção aqui é possibilitar uma visão do processo e, por isso, abordarei cada encontro que foi realizado em sua totalidade, um a um. Deste modo, serão realizados neste mesmo espaço o embasamento teórico acerca da metodologia assim como os relatos, reflexões e análises sobre a pesquisa de campo, por percebê-los como complementares uns aos outros. A escolha por essa forma de apresentação se pauta na importância que percebo em realizar uma análise retomando o fio dos acontecimentos em sua ordem cronológica e de acontecimentos. Pensando a partir da concepção dos processos de subjetivação, de alguma forma já não são as mesmas pessoas presentes em cada encontro. É um formato que se aproxima do conteúdo de minha proposta de pesquisa. Nos transformamos e nos construímos ao longo da pesquisa e apresentar e discutir as decorrências de cada encontro de forma separada nos ajuda a perceber este fato. Em decorrência dos áudios terem sido gravados a partir de um local fixo em uma sala com muitos participantes e por ser uma dissertação de mestrado, será analisada a construção e o processo do grupo como um todo e não de cada sujeito. Ao final, buscarei analisar os três principais temas emergidos durante os encontros.

#### **Construindo a pesquisa – informações importantes antes de começar [Metodologia]**

**Ética** – Os participantes foram informados da natureza da pesquisa, dos registros e meios de divulgação da mesma e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As fotos utilizadas na dissertação não mostram nenhum dos participantes e os nomes, quando presentes, são fictícios.

**Quem** - Participaram desta pesquisa, além de mim, estudantes regularmente

matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília (LEdoC), provenientes de estados do Centro-Oeste brasileiro, de comunidades quilombolas, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e outros agrupamentos e movimentos de trabalhadores rurais como o Banco da Terra.

**Como** - Foram realizados quatro encontros, de duas horas e meia cada um, com cerca de quarenta estudantes que estavam matriculados em uma disciplina sobre Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. O número de participantes variou em cada encontro, uma vez que não existia uma obrigatoriedade de participação. O número de homens e mulheres estava em equilíbrio e as idades variaram entre aproximadamente 20 e 50 anos de idade. Em duas ocasiões houve a presença de uma criança de aproximadamente quatro anos de idade, filho de uma das participantes, porém não aconteceu nenhuma interação direta dele com as atividades realizadas, permanecendo parte do tempo dormindo ou desenhando com materiais que eu havia levado. Os encontros foram gravados em áudio e transcritos posteriormente.

Registrei em um diário de campo minhas percepções sobre cada encontro. Estes registros aconteceram em momentos diferentes, logo após os encontros ou mesmo alguns dias depois. Também realizei anotações neste diário durante o restante do processo de estudos e escrita sobre *insights*, angústias, construções e caminhos que estava seguindo.

Recebi a valiosa ajuda de uma graduanda, colega de laboratório, Mariana Barbato, que me acompanhou na pesquisa a partir do segundo encontro, colaborou no planejamento e também fez registros em seu diário de campo.

**Onde** - Os dois primeiros encontros foram realizados na parte externa às salas de aula, uma área coberta, com quadro negro preso à parede e com cadeiras de braço que pertenciam a salas de aula próximas. Os dois últimos encontros aconteceram em uma sala de aula bastante ampla, com um quadro branco e cadeiras de braço. A mudança do espaço aconteceu devido à disponibilidade de salas para a realização dos encontros. Todos eles aconteceram dentro das dependências do Campus Planaltina da Universidade de Brasília.

**Com o que** - Foram utilizados materiais de papelaria como papéis, canetas hidrocor e giz de cera, textos impressos para leitura e reflexão, materiais concretos de apoio pedagógico, como material dourado, notas e moedas de brinquedo e palitos de sorvete, vendas e amarras de tecido-não-tecido e materiais recicláveis.

### **Um pouco mais sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília [Contexto]**

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC) teve origem em 2007, juntamente com outros três cursos de mesma natureza que participaram de um projeto com o MEC, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade

Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe. Seu caráter inovador e engajado politicamente com as causas do Campo transparece em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) que, além de estar pautado na pedagogia de alternância – formação dividida entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, critério essencial para atender à população-alvo ali descrita, uma vez que permite o trabalho no campo durante a formação, também estabelece outras práticas pedagógicas bastante interessantes para a formação do professor.

De acordo com seu PPP, o LEdoC tem, entre seus objetivos, realizar uma “construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo” (p. 4). Essa visão de construção coletiva torna o LEdoC um espaço que tem em sua base uma visão que percebe o outro como também produtor de conhecimentos. Esta compreensão auxilia na formação de professores, uma vez que reconhece a riqueza de um conhecimento construído coletivamente e exerce isso em seus espaços.

Em seu currículo, o LEdoC apresenta três eixos temáticos: Transdisciplinaridade, Educação do Campo e Desenvolvimento Rural. Escolho dar mais ênfase para o primeiro destes eixos, uma vez que é nele que está destacada a relação entre conhecimento científico e saber social. O eixo estabelece a necessidade de uma prática pedagógica que enseje o diálogo entre as diferentes esferas de conhecimento, provenientes da academia ou da experiência dos sujeitos. Com isso, o LEdoC se reafirma como um espaço com uma postura diferenciada na formação de professores, o que retifica a escolha do curso para a pesquisa, uma vez que está aberto ao novo, se reconhece como ainda em processo de construção que deseja e propicia que seus estudantes, sujeitos do Campo, participem deste processo – e compreende sua própria constituição como processo em constante modificação, em diferentes direções.

Sobre este aspecto das Licenciaturas em Educação do Campo, Faria et. al. (2011) destacam a importância da práxis e da prática reflexiva, buscando construir nos encontros coletivos espaços para debates e ressignificações de conhecimentos. Os autores ainda atentam para o quão significativo é para a formação do estudante que exista a prática de se “refletir e sistematizar suas reflexões sobre sua trajetória pessoal e profissional, enfocando a prática pedagógica e produzindo conhecimentos que serão registrados por meio do memorial, do portfólio e da monografia” (Faria, et al., 2011, p. 81). Esta prática pedagógica que busca, inclusive através de seus instrumentos de avaliação, estimular a reflexão e criar espaços para que existam trocas reais entre o que o estudante aprende na teoria e observa na prática, pode proporcionar uma formação de professores mais humana, mais motivadora e com mais sentido.

Reiterando a perspectiva de uma práxis na formação docente para a Educação do Campo, encontro em Neto (2011) a afirmação de que a desvinculação ao projeto educacional capitalista permite à Educação do Campo fomentar discussões sobre diferentes questões relacionando com as relações materiais, em um espaço que se encontra aberto para a

criatividade.

### **Construindo a pesquisa – ideias iniciais e continuadas**

A intenção inicial da pesquisa de campo do mestrado era ensinar professores a incluírem estudantes que recebem o diagnóstico de autismo. Este primeiro projeto me suscitou algumas questões e angústias muito importantes, como a patologização de estudantes e o fato de ensinar algo – mesmo que de forma colaborativa – durante uma pesquisa acadêmica. A questão da patologização e da deficiência já foram discutidas na seção teórica deste trabalho e cabe aqui discorrer e problematizar a respeito das formas como a produção de conhecimento pode ser feita em um ambiente acadêmico. Ou, problematizando, a falta de formas, partindo da compreensão de que a palavra ‘forma’ carrega consigo o sentido estrito de molde, de contenção, noções que não são compartilhadas pela Educação do Campo ou por mim.

No início do percurso, me mobilizava uma vontade utópica de mudar o mundo, de transformar os sentidos e fazeres da educação brasileira. Queria adotar uma postura política de fato, de intervir nos processos com o desejo de alcançar um fim, resultados que pudessem ser de alguma forma transpostos para outros contextos. Foi neste contexto que me deparei com a abordagem cartográfica na penúltima página de um artigo e iniciei um percurso de mudança em minha postura de pesquisadora. Foi esta a frase que me chamou a atenção: “É bastante possível que diagramas em árvore, eles próprios um formalismo construído, não representem a ordem inerente da conduta interacional da vida cotidiana tão bem quanto os rizomas (veja Deleuze e Guattari, 1987; Kamberelis, 2004)” [tradução livre] (Erickson, 2004). Questionei sobre os tais rizomas em aula e recebi a informação que se tratava de uma metodologia, a cartografia, que se preocupava com os processos que ocorriam na pesquisa. A perspectiva de estabelecer foco no processo e nas interações interessou-me de imediato. Fez muito sentido que uma pesquisa a respeito da produção de conhecimento sobre um tema novo em um curso de formação de professores se pautasse na ideia de acompanhar, viver e entender este processo.

Os resultados seriam então decorrentes do acompanhamento desse processo, sendo ele também um resultado em si. Me afirmei como pesquisadora qualitativa e compreendo que possivelmente esta pesquisa desencadeará frutos, mas sem a preocupação de analisar e apresentar resultados comparativos, uma vez que o processo de construção coletiva se mostrou mais interessante. Esta compreensão traz para mim a possibilidade de extrapolar o pensamento linear, que compreende uma pesquisa apenas para um fim objetivo. Deleuze e Guattari (2009, p. 32) discorrem sobre a construção de sua concepção de rizoma, explicando que “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito

diferentes, inclusive estados de não-signos” (p. 32). Mais do que comprovar teses, uma pesquisa que parte da concepção cartográfica e de rizomas permite ao pesquisador traçar diferentes caminhos, entender que os processos se constituem em redes descontínuas, por caminhos e descaminhos. O rizoma não tem começo nem fim, é um movimento contínuo entre diferentes pontos que o constituem. É por isso que uma pesquisa com inspirações cartográficas possibilita a vivência e a compreensão do processo de uma maneira interessante.

Parte da compreensão deste processo pode ser alcançada pela atenção cartográfica, pautada em um processo de rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (Kastrup, 2007). Comparando com o voo de uma borboleta, a autora explica que a borboleta voa em um rastreio até que algo a mobilize, a toque. Nesse momento acontece o pouso e o reconhecimento atento daquele fato que a tocou, a mobilizou. Hoje penso que minha atenção cartográfica já estava em funcionamento, naquele texto inteiro (Erickson, 2004) foi o parágrafo sobre rizomas que me chamou a atenção, me mobilizou. E teve início então meu caminho, ainda bastante incompleto, com inspirações cartográficas.

A proposta da cartografia, em seu caráter de análise do processo, de atenção às interações, me pareceu a melhor forma de se trabalhar a temática da educação inclusiva em um curso de formação de professores. Acredito ser fundamental que a pesquisa busque compreender os processos, tanto aqueles vividos em coletivo quanto os micro processos experienciados pelos participantes desta pesquisa: estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e, também (e talvez principalmente), por mim. E, com isso, parei de buscar um fim, de almejar resultados que pudessem ser expressos em números e tabelas a fim de replicá-los.

Adotei uma perspectiva de construção conjunta – me envolvendo e me implicando na pesquisa - de possibilidades, que é amparada por estudos que utilizam a cartografia, conforme proposta por Deleuze e Guattari. Segundo Romagnoli (2009), o pesquisador cartógrafo, que constitui também seu meio de pesquisa, deve atentar e mapear relações, conexões, marcas e estratos para buscar conhecer a realidade em sua complexidade.

Considero importante destacar aqui a inseparabilidade existente, na visão cartográfica, entre pesquisar e intervir, toda pesquisa é intervenção (Passos & Barros, 2009). Ainda, as autoras defendem que o caminho da pesquisa-intervenção é um caminhar com o objeto, constituir e constituir-se no caminho de constituição de tal objeto. A intervenção tem, assim, um caráter político, uma vez que não se busca a representação do objeto, mas a transformação da realidade.

Reconheço no pensamento de Deleuze e Guattari (Deleuze, 1992; Guattari & Rolnik, 2007; Deleuze & Guattari, 2009) uma forma de perceber, entender e vivenciar o mundo próxima daquela que defendo, sem tomá-lo como uma realidade pronta, definida, inerte. Sua proposta é de trabalhar com uma dimensão rizomática da realidade, uma perspectiva que salienta o

processo, o tornar-se, o devir. Encontrei nos autores a possibilidade de adotar um real móvel, em movimento, em transformação, em devir, do qual eu e os outros participantes fazemos parte.

Meu primeiro contato com o LEdoC foi no ano de 2011, como voluntária. Fui convidada para atender as demandas relativas à inclusão escolar de uma disciplina que versaria sobre o assunto e, com uma turma anterior à que participou desta pesquisa, foram realizados encontros que buscaram promover a reflexão e levar informações sobre a temática da Inclusão Escolar na Educação do Campo. As atividades culminaram com a produção de materiais e possibilidades para que fosse realizada uma Educação Inclusiva naquele contexto. Conforme conceituei na primeira sessão desta dissertação, compreendo a Educação Inclusiva como uma educação para todos os estudantes, independente de suas demandas médicas, psicológicas ou sociais. Os participantes daquelas atividades solicitaram a continuidade das mesmas e a professora da disciplina na qual elas estavam inseridas também solicitou minha presença com outras turmas do curso.

Essa experiência prévia ao mestrado foi de grande importância para a configuração da atual pesquisa. Inicialmente por perceber que um contexto como o do Campo se configura como um espaço ainda em construção, sem uma estrutura engessada, com possibilidades de inserção e vivência coletiva de algo novo. Entrar em um processo em desenvolvimento se mostrou muito interessante, uma vez que está aberto para discussão, reflexão e desconstrução/construção de um novo, de possibilidades. Vale ressaltar aqui que a demanda de iniciar e também dar continuidade aos encontros sobre Educação Inclusiva partiu dos sujeitos daquele espaço/contexto, os estudantes do curso, futuros professores que perceberam essa possibilidade/ necessidade de realizar uma Educação Inclusiva, o que, para mim, dá ainda mais sentido à pesquisa.

No ano seguinte, já no mestrado e com o projeto de pesquisa modificado, propus ao curso de LEdoC realizar minha pesquisa com uma nova turma, abordando novamente a questão da Inclusão Escolar na Educação do Campo, porém com uma metodologia um pouco diferenciada, que fosse ainda mais coletiva e menos diretiva, afinal no ano anterior eu havia tomado uma postura de professora que tem um conteúdo a disseminar, ao invés de alguém que quer construir um conhecimento de forma conjunta. A questão de diretividade merece ser melhor discutida porque carrega consigo uma questão epistemológica sempre presente nos contextos de ensino, da escola à Academia. Os espaços de formação são, tradicionalmente, concebidos da seguinte maneira: existe a figura de um(a) professor(a), que detém o conhecimento e os estudantes, que irão receber, assimilar e utilizar essas informações exatamente como foram passadas. São algumas as questões que esse fato levanta, das quais destaco duas:

A primeira é a questão da educação bancária, explicada por Freire (1983), como uma visão epistemológica que desconsidera a participação dos envolvidos no processo de construção de conhecimento. A segunda está relacionada à percepção que muitas pessoas tem de que existe

uma única forma de se trabalhar com determinada temática e que ela é facilmente reproduzível. Penso isso a partir do que percebi em diversas situações escolares em que os professores demandavam à equipe pedagógica/psicológica, que fossem compartilhadas técnicas sobre como ensinar os estudantes com desenvolvimento atípico. O mesmo aconteceu nos encontros realizados para esta pesquisa, é a busca por coelhos dentro de uma cartola, receitas mágicas e técnicas prontas. Esquecem-se que cada estudante é único e nenhuma técnica generalista vai atender plenamente a todos.

Conforme já expus na segunda seção deste trabalho, a partir das produções acadêmicas de Araujo (2011), Braúna (2011), Coelho (2010), Furlanetto (2011) e Pulino (2010), entendo que os conhecimentos a serem trabalhados na formação de professores devam ser construídos de forma conjunta. Isto porque proporciona maior sentido para aquele conhecimento, agrega experiências bastante ricas vividas por cada um dos participantes deste processo e também proporciona a produção de diferentes possibilidades para diferentes situações.

Compreendo que em nenhuma esfera na qual existam seres humanos é possível estabelecer um formato fechado de interação ou relação. Tal pensamento ainda é bastante comum em muitos espaços de ensino e aprendizagem, que consideram todos os sujeitos dentro de uma sala de aula como se estivessem passando exatamente pela mesma etapa de desenvolvimento naquele momento e que aprendem da mesma maneira. Foi esta a demanda que um dos estudantes do LEdoC direcionou a mim no final do segundo dia de encontro que realizamos para esta pesquisa e que retomarei em breve para mais análises:

Esse momento, essa aula, aula, viu? [risos]. Essa aula cria uma esperança, cria uma expectativa muito forte. Porque, por exemplo, eu olho pra você que já tem um preparo nessa área e tudo mais e eu fico esperando que você vá tirar o coelho da cartola e resolver os nossos problemas, sabe? Eu penso: Não, ela tá pegando tudo, depois ela vai pegar tudo e dizer assim: tá aqui, a fórmula mágica. E às vezes eu olho pra você e falo assim: Não, ela tá igual, no mesmo nível que a gente, ela tá colhendo informação pra formar a opinião dela. E daí eu falo: Tamo perdido! (Roberto)

Ele buscava uma resposta pronta, esperava que eu, desempenhando um papel que ele compreendia como o de professora que deposita conhecimentos, lhe fornecesse soluções que contemplassem toda uma diversificada gama de seres humanos. É a questão epistemológica que abordei acima, exige-se muitas vezes que a figura do professor detenha todos os conhecimentos existentes sobre determinado assunto e que eles sejam devidamente disseminados para aqueles que, naquela visão, não têm capacidade de produzi-los.

Encontrei nessa fala a chave para a discussão a que me proponho a realizar nessa nesta dissertação, sobre a possibilidade de realizar um espaço diferenciado na formação de professores para construir conhecimentos sobre educação inclusiva. Minha opção de tema e de

método foi uma decisão política. Ter a oportunidade de vivenciar uma pesquisa de mestrado sobre um assunto que tem suas bases em discussões e posicionamentos de luta foi muito importante para mim e, acredito, será também para o possível futuro desenrolar do tema. Para isto, acredito ser interessante uma metodologia que abarque essa postura de, inclusive, consistir em um espaço de desconstrução e construção, como destaquei anteriormente. Uma metodologia que acompanhe os processos que acontecem através de propostas de reflexão. Afinal, como falar de formação de professores sem levar em consideração os processos que desencadeiam e são desencadeados em espaços onde futuros educadores constroem conhecimentos sobre o aprender, o ensinar e outros processos do desenvolvimento humano?

Para tentar explorar um pouco esses processos na formação de professores, foram realizados os quatro encontros que me referi anteriormente e dos quais esta pesquisa de mestrado se inspirou. Mas este processo começou muito antes do mestrado, ainda durante minha graduação, possivelmente quando comecei a pensar em cursar o mestrado para dar aulas de psicologia sobre desenvolvimento atípico e educação inclusiva. O que sentia falta em minha formação? Como eu gostaria de trabalhar esses tópicos?

### **O contato com a diferença – cisão eu/outro [1º Encontro]**

Em dezembro de 2007 vivenciei uma experiência muito interessante e mobilizadora, que desencadeou processos de subjetivação intensos e ricos. Foi uma instalação artística realizada por cegos para videntes, em Hamburgo, na Alemanha. A instalação, chamada de Dialog im Dunkeln, proporcionava a nós, videntes que muitas vezes tendemos a literalmente enxergar o mundo apenas através da visão, explorá-lo com os outros quatro sentidos, adentrando em espaços sem qualquer iluminação. Eu já trabalhava com a questão do desenvolvimento atípico desde 2004, mas ainda assim vivenciar uma situação como aquela me fez compreender melhor as habilidades, capacidades e sensações que pertenciam à esfera do outro, do que não sou, aquela alteridade a que se referia Skliar (2001) e que eu ainda não havia compreendido de fato.

Naquele momento eu era a pessoa que tinha uma deficiência, a falta de habilidades em interagir com o mundo sem a visão. Porém, auxiliada por pessoas cegas, aprendi a utilizar uma bengala e a andar com segurança, sem abaixar a cabeça ou arrastar os pés no chão. Fui aprendendo também a perceber os sons e os aromas, assim como as texturas e os movimentos. Pessoas cegas ensinando pessoas que enxergavam, isso foi uma grande desconstrução de minhas concepções. Já tinha a compreensão de que uns ensinavam os outros, que não existia alguém superior, mas foi apenas naquele momento em que compreendi de fato o que isso significava. Toda vez que o guia – cego – encostava em meu braço, ele começava a falar em inglês, porque eu era a única estrangeira em meu grupo. Algo tão simples me admirava, como se fosse uma

capacidade extraordinária, mas que para ele era cotidiana. Considero que essa vivência que tive e suas reflexões decorrentes foram essenciais para meu trabalho com Educação Inclusiva, porque é compreendendo de fato o outro, o diferente em suas vivências e interações que passamos a vê-lo como semelhante, em suas potencialidades e caminhos.

Considerando esses aspectos, e minha experiência vivida, propus uma vivência no primeiro dia de contato com a turma de Licenciatura em Educação do Campo que participou desta pesquisa. A vivência consistia em vender ou amarrar partes do corpo, privando-se da visão, audição, movimentos de braços ou pernas. Dada a simplicidade da proposta, que permite sua replicação em espaços diferenciados com poucos recursos financeiros, não foi possível oportunizar uma experiência de surdez, sendo ela simbolizada com a venda sob a boca, juntamente com a instrução de que pessoas com a boca vendada não ouviam. Considero importante salientar aqui, apesar de não poder explorar melhor o assunto, que tenho plena consciência de que surdez não significa privação de fala, inclusive por saber que comunicação não está relacionada unicamente à oralização. Realizamos uma vivência simbólica e possível.

Uma experiência como a proposta possibilita que sejam sentidos e vividos plenamente um bloco de sensações, em seus afectos e perceptos. Deleuze e Guattari (1993) definem os primeiros como algo além dos sentimentos e afecções, um transbordar das forças daquilo que atravessam. Já os últimos, mais do que percepções, são uma vivência que independe do estado de quem os experimentam. Este bloco de sensações extrapola a existência humana, “é um ser em sensação, e nada mais: ela existe em si” (p. 213). Os autores afirmam que os aspectos físicos e materiais da experiência não subsistem, o que se conserva é o percepto ou o afecto. E foi com essa intenção, de promover sensações, afectos e perceptos que convidei os participantes da pesquisa a participarem da vivência e do espaço de reflexão realizado posteriormente.

Na vivência proposta, os participantes depois de já vendados e amarrados da forma como optassem, deveriam se agrupar para realizar de forma conjunta a resolução de problemas matemáticos de soma e subtração, envolvendo números com um ou dois algarismos. Foram disponibilizados materiais de apoio concreto como palitos de sorvete, material dourado, notas e moedas de brinquedo e materiais de papelaria como canetas hidrocor, lápis de cor e papel. Os grupos deveriam ser mistos, incluindo pessoas com diferentes vendas/amarras e também sem as mesmas. A orientação que dei aos grupos foi que todos os integrantes deveriam conseguir compreender e realizar os cálculos, a partir de uma prática coletiva, utilizando os diferentes recursos disponíveis.

Logo no início, alguns participantes que estavam com os olhos vendados ou com dificuldade de mobilidade ficaram parados em pé ou sentados, aguardando que alguém os ajudasse, mas sem pedir ajuda. Após alguns segundos todos estavam agrupados e passaram a realizar a atividade proposta. Não foi incomum que pessoas com vendas na boca ou nos olhos fossem tratadas como se também não tivessem a outra capacidade sensorial (visão ou audição) e

mesmo que tivessem dificuldades cognitivas. Após a realização da vivência, os grupos, ainda divididos em pequenos agrupamentos de cinco ou seis pessoas, discutiram sobre a experiência, elencando palavras-chave sobre suas sensações e reflexões a partir do que foi vivido. O momento seguinte foi de discussão em grande grupo, apresentando suas palavras-chave, explicando os motivos para as escolhas das mesmas e refletindo sobre a situação experienciada.

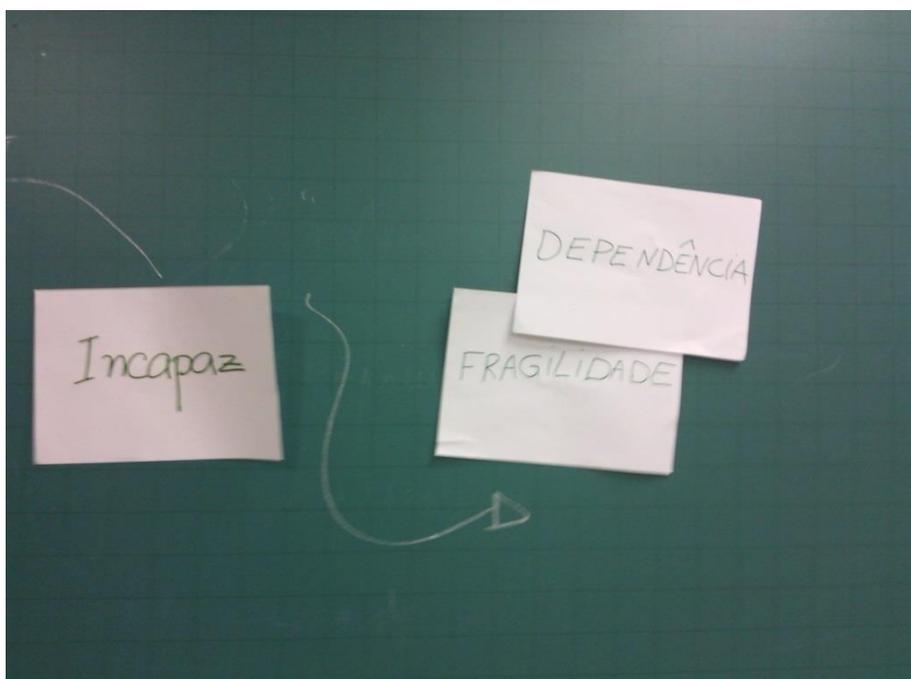
Nas imagens a seguir podem-se observar as palavras-chave agrupadas de acordo com critérios estipulados pelos participantes, criando um caminho que percorreu desde as dificuldades e sensações negativas até as possibilidades e sensações positivas.

Na primeira imagem estão agrupadas, coladas no quadro-negro, as palavras frustração, insegurança, medo, inexperiência, impotência, desafio, dificuldades, ansiedade e incapaz. As palavras insegurança e medo estão repetidas duas vezes cada.



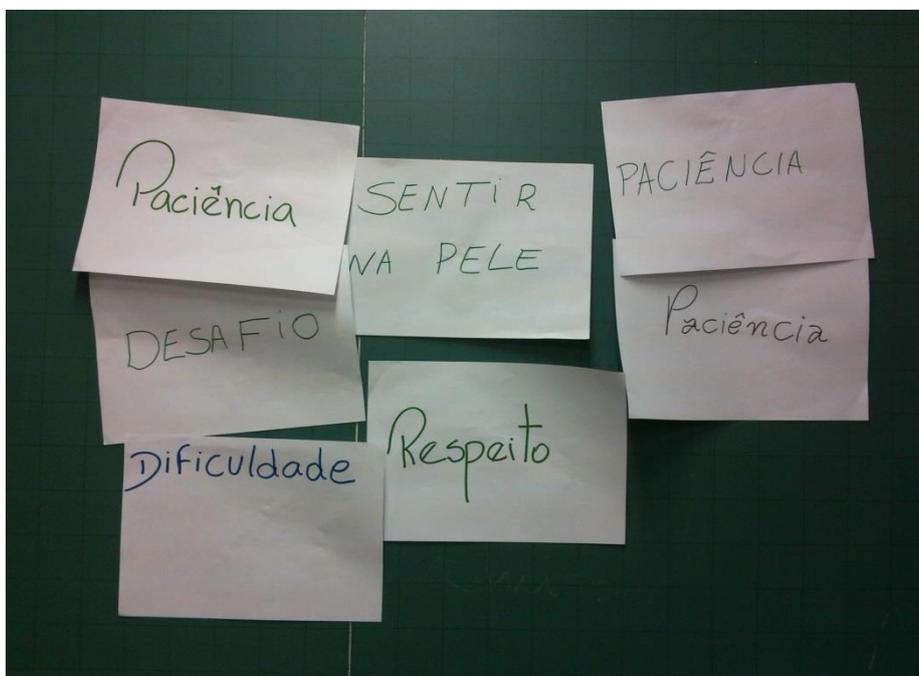
*Imagem 1*

Na segunda imagem estão agrupadas, coladas no quadro negro, as palavras incapaz, dependência e fragilidade.



*Imagem 2*

Na terceira imagem estão agrupadas, coladas no quadro negro, as palavras desafio, dificuldade, respeito, sentir na pele e paciência, esta última repetida três vezes.



*Imagem 3*



Maria: Ah, assim... eu era a cega, ai eles começaram a fazer uns trabalhos comigo, por exemplo, eles me pegavam, mas eu era cega, mas conseguia ouvir e conseguia falar, mas mesmo assim, eles queriam colocar na minha mão as bolinhas, mas mesmo assim eu dizia: não, mas ela ouve, ela fala, tipo assim, nossa, a gente fica pensando...

A compreensão expressa aqui e também em outros momentos da pesquisa, de que uma pessoa considerada deficiente é inferior e com menos capacidades, é condizente com o apresentado pela literatura e já exposto nas seções anteriores. É essa visão que fornece margem para que essas pessoas, alvo de caridade no discurso cristão (Pessotti, 1984), sejam tratadas como força de trabalho que se submete a situações que podem ser de extrema exploração (Toffler, 1980) e sejam direcionadas para atividades profissionalizantes massificadas (Mazzotta, 1999). É a mesma visão que por muitos anos – e ainda hoje em alguns casos – pessoas com desenvolvimento atípico foram mantidas separadas das outras na escola e na sociedade.

A vivência realizada no primeiro encontro auxiliou na promoção do que Skliar (2003) chama de pedagogia descontínua, no sentido de que possibilitou uma quebra das percepções iniciais, retirando o saber já disponível e proporcionando uma desordem dos significados iniciais. Quando uma participante vivenciou uma situação que anteriormente pertencia ao outro e não a si, no caso a privação da visão, ela se percebeu capaz de muitas coisas e se sentiu incomodada com o tratamento recebido. Assim, parto da compreensão de que momentos como este, que suscitem vivência e reflexão em situações de desconstrução do disciplinamento da alteridade, conforme denomina Skliar (2001), podem ser bastante interessantes em uma formação de professores para uma Educação Inclusiva.

Uma das reflexões suscitadas das duas falas expostas acima foi sobre a importância de ouvir o outro, buscar saber qual a melhor forma de acessar determinada pessoa, como ela gosta de ser tratada. Nas palavras da participante que realizou tal reflexão: “A gente acha que aquilo é o melhor para a pessoa, a gente não perguntou pra ela se é o melhor lugar para a pessoa, a gente não sabe o que ela está sentindo”.

Vários participantes levantaram questões relacionadas à exclusão e negligência com pessoas que estavam vivenciando certas privações. Em relação à situação de, logo no início da atividade, terem ficado aguardando auxílio, alguns relataram como situação de abandono, outros de confusão por não compreender o que estava ocorrendo. Entre os que conseguiram formar grupos e observaram a situação dos colegas aguardando, alguns foram ao auxílio e outros criticaram a situação posteriormente, refletindo sobre o descaso ou falta de cuidado que acontecem em alguns momentos. Situação semelhante ocorreu durante a atividade, quando houve relatos de pessoas que estavam em silêncio e, aparentemente por isso, foram esquecidas

ou que eram ignoradas e, em decorrência disso saiam da atividade. As palavras 'respeito' e 'sentir na pele' representam essa situação e suas decorrentes reflexões.

A partir deste contato com a diferença, da cisão entre o que eu sou e o que o outro é, que é possível perceber que esse outro tem suas necessidades específicas – assim como eu também tenho – e que é necessário percebê-las, estar atento a elas. Isso se refletiu na fala a respeito de se informar sobre o outro, sobre como é a melhor maneira de acolhê-lo em sua singularidade.

### **Das vivências às percepções e possibilidades**

Mais do que experienciar uma suposta deficiência, como era a proposta envolvendo vendas, amarras e uma atividade de matemática, a importância desta vivência residiu em proporcionar a reflexão, desconstrução de concepções prévias e construção de possibilidades de atuação a partir disso. Os participantes falaram sobre diferentes formas de comunicação que utilizaram, sobre os materiais escolhidos, explicaram como conseguiram realizar a atividade, compartilharam conhecimentos prévios sobre o assunto, dividiram experiências de pessoas de suas comunidades, começaram a pensar em explicações e hipóteses sobre como ensinar certos conceitos para pessoas cegas ou surdas e refletiram sobre as diferenças de percepções que encontramos mesmo entre as pessoas consideradas normais. Em meio a esse processo eu fazia algum questionamento a partir do que era dito por eles como, por exemplo, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas de suas comunidades, o que inicialmente era colocado como algo impossível, porém, quando questionados sobre o que fariam se fosse alguém de sua família, eram trazidas à tona possibilidades e caminhos. Percebo isso no trecho a seguir, que remetia a uma questão trazida por uma das participantes, ao compartilhar um caso de sua comunidade, de uma criança que, pelo relato, era cega e surda, com dificuldades motoras e que passou sua vida trancada em um quarto, até falecer:

Ana: Por que essa pessoa que não fala, não ouve, não caminha, nada, e é cega, porque ela vai querer ir para a escola? É muito preconceito que a gente tem sobre isso

Eu: E se vocês tivessem um filho assim?

Daniela: Eu colocava ele na APAE, né?

Eu: E o que mais?

Daniela: Daí o problema já é maior, vamos ter que buscar as oportunidades, ver isso, se a escola se adapta, se não se adapta, se a escola não tem, é função de quem? A Secretaria não tem? É do Estado?

Eu: Então se vocês fossem mães de uma criança assim vocês

poderiam dar um jeito acreditando no potencial desta criança?

Diego: Nem que não fosse pra mim, mas alguém um dia poderia ter um pouquinho...

Eu: Então algum potencial essa criança cega, surda, que não fala, algum potencial ela tem? E direito de ir para uma escola ela tem?

Maria: No meu caso, na minha família, eu tenho uma tia que é deficiente visual, assim, e ela já tem três filhos... Assim, é tão engraçado, ela ensinava para os filhos dela, na mente dela, ela imagina o sol, assim... A nuvem, ela sabe que existe assim que é fofinha e tudo, mas ela, não tem aquela, ela imagina aquilo ali e passa para os filhos dela, o mais novo dela tem dois anos e eu acho tão bonitinho quando ele assenta as coisas, falando assim, do jeito que ela imagina ela vai falando pra ele e a gente vê que quando tem na família, a gente vê uma pessoa assim fazendo tantas coisas, é possível, com três filhos, ela dá educação que ela pensa que é, do jeito que ela pensa aquilo ali.

Daniela: Mas tem razão o que ela passa pros filhos?

Maria: Tem, por incrível que pareça, as coisas que ela diz nem todas assim são do mesmo ponto de vista que a gente vê, mas o ponto de vista, ela sempre tem, ela tenta mostrar pra eles o que é mesmo ali no dia a dia, então é muito incrível mesmo a gente ter isso assim.

Foi fantástico para mim poder acompanhar esse caminhar dos participantes a partir de reflexões, encontrando caminhos e possibilidades que ultrapassavam as dificuldades e desafios. Inclusive, é possível perceber que nas palavras-chave por eles elencadas ao final da vivência e mencionadas acima, as palavras 'dificuldade' e 'desafio' apareceram no primeiro e no terceiro agrupamento, ou seja, nas sensações negativas e nas positivas, nos entraves e nas possibilidades. Isso porque é em uma situação conflitante, em que ocorrem rupturas, que temos a possibilidade de construir o novo. Pensando a partir das compreensões de Foucault, Deleuze e Guattari expostas na primeira seção, é em uma situação assim que as linhas de fuga tem espaço para surgir, que os processos de subjetivação ocorrem e, a partir das reflexões e do conhecimento construído na situação, é possível sair do assujeitamento, das práticas e concepções advindas dos dispositivos sociais e educacionais de homogeneização.

Ao versar a respeito da compreensão de Foucault a partir dos gregos a propósito das forças, dobras e os processos de subjetivação, Deleuze (2005) reflete sobre as forças existentes nesse processo, seja com o próprio sujeito ou com seu meio:

O que pertence ao lado de fora é a força, porque em sua essência ela é relação com outras forças: em si mesma, ela é inseparável do poder de afetar outras forças (espontaneidade) e

de ser afetada por outras (receptividade). Mas, o que decorre, então, é uma relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si. Conforme o diagrama grego, apenas os homens livres podem dominar os outros (“agentes livres” e “relações agonísticas”, entre eles, eis os traços diagramáticos). Mas como eles dominariam os outros, se não se dominassem a si próprios? [...] Eis o que fizeram os gregos: dobraram a força. Sem que ela deixasse de ser força. Eles a relacionaram consigo mesma. Longe de ignorarem a interioridade, a individualidade, a subjetividade, eles inventaram o sujeito, mas como uma derivada, como o produto de uma “subjetivação”. Descobriram a “existência estética”, isto é, o forro, a relação consigo, a regra facultativa do homem livre. (p. 108)

Relaciono esta compreensão com o que aconteceu no primeiro encontro e também nos posteriores, em que as forças atuaram a partir de espaços de resistência, de reflexão e de produção, resultando em processos de subjetivação, em visões políticas, em construções coletivas.

E que viesse o segundo encontro para explorarmos, eu e os participantes, ainda mais essas vivências.

### **O Espaço Aion e a preparação para mais um encontro [2º Encontro]**

Para o desenvolvimento da atividade realizada no segundo encontro, foram selecionados alguns textos e imagens em formato de quadrinhos que continham ideias inovadoras a respeito do tema da inclusão escolar ou que denunciavam a lógica padronizadora da maioria das escolas e, mais amplamente, da visão de educação bancária, em relação à educação, bem como o relato de situações em que o êxito na inclusão começou a partir da percepção que a professora tinha do estudante em sua singularidade e do planejamento de possibilidades de interação e aprendizagem entre os diversos alunos, respeitando as especificidades de cada um deles.

Foram utilizadas imagens do livro *Cuidado, Escola!* (Harper, Ceccon, Oliveira, & Oliveira, 1980); uma reportagem publicada no portal *Revista Escola* (2009), sob o título: “A Inclusão que ensina”, relatando o percurso de uma professora que conseguiu realizar com êxito uma educação inclusiva tendo 42 estudantes em sala de aula, entre eles um menino autista e o resumo do estudo de Robert Rosenthal, sobre a influência que os pré-conceitos dos educadores pelos aprendizes exerce em seus potenciais de aprendizagem e desenvolvimento, que originou a publicação “*Pygmalion in the Classroom*”, de 1968.

O procedimento constituído em todos os encontros realizados, e evidenciado neste, teve como orientação teórico-metodológica as práticas construídas e sugeridas por um projeto de extensão da Universidade de Brasília – o “Espaço de reflexão, prática e divulgação em filosofia,

artes e humanidades: Espaço Aion” (Pulino, 2007). A prática de uma oficina no Espaço Aion compreende os seguintes momentos: apresentação, aquecimento, introdução do tema e apresentação de textos motivadores – pretextos - no grande grupo; separação em pequenos grupos, para que formulem perguntas sobre o pretexto colocado; socialização das perguntas desses pequenos grupos ao grande grupo; discussão das perguntas apresentadas e avaliação da oficina (Pulino, 2009). A experiência do Espaço Aion possibilita, por meio do diálogo, a participação conjunta na construção de reflexões e posicionamentos em relação ao tema escolhido. No caso do segundo encontro, os pretextos foram as imagens e os textos, que abordavam temas que surgiram no encontro anterior e auxiliavam no processo reflexivo e de diálogo.

O Espaço Aion proporcionou um espaço de diálogo e de reflexões que assumiu uma noção de tempo diferenciada, como indica o próprio nome – Aion (Pulino, 2010). Este se refere à noção de ‘tempo’ que tem origem nos gregos e, conforme a autora indica a partir de estudos a respeito dos fragmentos de Heráclito, Aion é o “tempo da criança criando” o tempo do acontecimento, um tempo não mensurável, em oposição a Cronos.

Em relação às referências sobre crianças e seus tempos e reflexões, Deleuze e Guattari (1993) consideram que “não se escreve com lembranças de infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente” (p.218). Ainda sobre os devires, os autores trazem a compreensão de um devir sensível como “o ato pelo qual algo ou alguém não pára de devir-outro (continuando a ser o que é)” (p. 229). São esses devires-criança que o Espaço Aion busca promover, devires sensíveis, devires-criança que mobilizam promovendo aberturas, linhas de fuga, caminhos e descaminhos em uma perspectiva rizomática.

A partir da leitura e posterior debate em pequenos grupos, foram elencadas algumas questões que se pautaram no compartilhamento das experiências de cada um com o tema, em críticas, dúvidas e inseguranças sobre a possibilidade de realizar uma educação inclusiva nas Escolas do Campo. As reflexões suscitadas – que serão abordadas nas páginas seguintes - a partir das questões levantadas foram bastante significativas no que concerne à compreensão e produção de conhecimento nas áreas de formação de professores e de inclusão escolar, uma vez que o encontro proporcionou uma abertura para que se falasse a partir de uma ótica crítica e contextualizada.

A criticidade esteve bastante presente nas falas e reflexões dos participantes. Acredito que este fato está relacionado a um percurso histórico – tanto de grupo quanto individual - marcado por omissão por parte do Estado e de outras parcelas da sociedade. Conforme já explorei na segunda seção desta dissertação, os movimentos do campo construíram uma identidade de luta com base em um saber político e econômico que busca modificar as estruturas vigentes em prol dos direitos e desejos das populações do Campo.

Entendo que esse movimento de luta é engendrado por revoluções moleculares que, de

acordo com Guattari e Rolnik (2007), se caracterizam como sendo fatores de resistência aos controles sociais que suprimem a singularização dos processos de subjetivação em uma escala planetária, em um método de serialização da subjetividade. São muitos os dispositivos que buscam coagir, restringir e extinguir comportamentos, grupos, visões políticas, lutas e mobilizações. A Educação do Campo é um espaço de resistência, que frequentemente se depara com dispositivos estatais, sociais ou econômicos que buscam cerceá-la. Por fazer parte de um movimento de luta, por ter sido gerada na/para a luta, a Educação do Campo é um espaço de revoluções moleculares como forma de resistência de construção.

Os encontros realizados nesta pesquisa criaram espaços de reflexão, resistência, criação, enfim, processos de subjetivação. Nas palavras de Guattari e Rolnik,

A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter a capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante (2007, p. 55).

Considero que uma visão crítica pode colaborar para a construção de algo novo, uma vez que um dos aspectos do posicionamento crítico é a insatisfação com a situação presente. A maneira como o encontro foi realizado tinha o propósito de mobilizar os participantes em relação ao assunto, levá-los a debater e refletir sem que houvesse uma linha de raciocínio ou comportamento a ser seguido. Aliando-se à visão crítica que já faz parte da formação dos educadores do campo, o Aion se constituiu como espaço possível para o compartilhamento de pontos de vista críticos, indo além, como contexto propício à reflexão e tomada de consciência dos participantes para se tornarem sujeitos capazes de ações promotoras de mudança.

Busquei, na pesquisa, romper com a rotina de funcionamento de uma sala de aula, sem a definição de papéis a serem desempenhados, tanto por partir do princípio de que as metodologias de ensino precisam ser modificadas a fim de envolverem os estudantes em seu processo de aprendizagem, quanto por compreender que os conhecimentos disseminados nas instituições de ensino e em específico acerca do tema de uma educação inclusiva no Campo devam ser construídos conjuntamente. Esta abordagem para a realização da pesquisa oportunizou que surgissem medos, ansiedades, desejos e opiniões favoráveis e contrárias sobre a Educação Inclusiva, principalmente em relação à formação de professores e a estrutura necessária para tal.

### **Caminhando na formação – troca e reconhecimento de experiências**

As questões iniciais formuladas pelos grupos giraram em torno de um dualismo entre as dificuldades de se realizar uma educação inclusiva e a importância de colocá-la em prática.

Cada grupo escolheu quais eram os principais pontos para serem discutidos no grande grupo, a partir de suas primeiras reflexões em pequenos grupos. As questões colocadas por eles, e aqui transcritas, foram as seguintes:

- 1 - Necessidade em mudar mentalidade.
- 2 – O professor conseguiu sem preparo nenhum fazer a criança aprender. Mas na realidade não é sempre assim, né?
- 3 - Quais os benefícios e malefícios da inclusão em uma sala superlotada?
- 4 - Até que ponto nossa sociedade entende que é normal ser diferente?
- 5 - Todos nós temos dificuldades para trabalhar com pessoas com deficiência
- 6 - É difícil, mas não é impossível. A gente tem que buscar.
- 7 - Construção coletiva a partir de troca de experiências, “amor ao que faz”.

A partir destes pontos elencados, os participantes selecionaram a terceira questão e foi então realizada uma grande discussão em um processo de reflexão e de construção conjunta através de um diálogo que envolveu articulação, defesa e análise de posturas e compreensões de mundo que abarcam a questão de uma Educação do Campo inclusiva. A crítica em relação a uma possibilidade de Educação do Campo inclusiva continuou presente, principalmente porque o viés de compreensão de inclusão em que se pautaram estava bastante preso à questão da deficiência. Além disso, existiam várias críticas e questionamentos em relação às exigências para realizar uma educação inclusiva que não eram compatíveis com a infraestrutura disponível, principalmente no que concerne à questão da formação de professores e a existência de profissionais especializados. Ao final do processo, foram emergindo compreensões de que a noção de inclusão extrapolava a questão escolar da deficiência e que era possível – e necessário – construir um trabalho educacional a partir de uma ótica inclusiva no Campo.

Para melhor discutir acerca deste processo que tomou diferentes formas e proporcionou o início de uma construção de possibilidades acerca de uma prática de educação inclusiva na Educação do Campo, optei por trazer algumas falas suscitadas a partir da discussão que me mobilizaram e que demonstram as diferentes etapas vivenciadas durante o encontro. Ao problematizar a questão acerca dos benefícios e malefícios de uma educação inclusiva em uma sala de aula considerada por eles como superlotada, os estudantes manifestaram haver mais malefícios:

Já é difícil para a gente, imagina então para um aluno que tem um certo grau de dificuldade, daí se a gente tá falando de inclusão, se a professora não é qualificada para especialmente fazer isso, porque na verdade ela não é preparada. Se ele for surdo, por exemplo, ela tem que dar mais cuidado para ele, né? Trabalho junto, né? (Ana Paula)

Assim, se tratando assim da nossa realidade no campo, porque geralmente falta professor. Assim, professor de português que dá matemática, porque tem deficiência para professores nas suas próprias áreas, porque assim, lá, não é querer tratar diferente, né, no sentido assim, mas precisa de um cuidado, precisa de uma formação assim para trabalhar com crianças assim na nossa realidade não tem. (Júlio)

Eu vejo os dois lados, os malefícios e os benefícios. No sentido de politicamente mais semelhante é um benefício para democratizar o ensino e a inclusão, mas vendo o lado do malefício, por exemplo, não dando condições, o professor não tem qualificação para trabalhar, além da má qualificação, as coisas mais físicas não são preparadas. Benefícios, só o político, porque a democratização da inclusão tá sendo vista, mas a desmoralização das escolas, que não tão conseguindo atender a qualidade de ensino para alunos que são normais e para os que não são normais. (Márcio)

No início do encontro, a postura observada era de incerteza e insegurança frente à situação colocada como problema, por meio de críticas em relação ao Estado e isenção da responsabilidade de realizar uma Educação do Campo inclusiva. Esta postura foi justificada pela inexistência de uma formação adequada para tal, bem como pela estrutura física que não atendia às demandas de estudantes e professores. Os participantes pareciam encontrar dificuldades em dar prosseguimento a outras reflexões a partir da crítica. Apesar de a crítica ser fundamental para um processo de transformação, entendo que quando ficamos restritos a ela, podemos nos impedir de buscar novas possibilidades. O foco na questão da deficiência também vale ser frisado, uma vez que pode tornar-se um impeditivo de práticas verdadeiramente inclusivas. Ao pensar no estudante surdo apenas como uma pessoa com deficiência auditiva, ele deixa de ser um sujeito de possibilidades para ser uma deficiência, o que pode atrapalhar o processo educativo. Por isso parto da compreensão já exposta de Vygotsky no início do século XX sobre a relação entre desenvolvimento infantil e deficiência. Ainda assim, as especificidades da pessoa surda precisam ser respeitadas, principalmente no que concerne a sua comunicação, fato que foi apontado quando eu questionei, buscando dar continuidade ao processo de reflexão, os participantes sobre o que seria considerado um professor habilitado e o que seria necessário para tal:

André: Vou dar um exemplo, por exemplo, um professor que tem habilidade para falar linguagem de sinais.

Eu: Tá, então cada uma das escolas deveria ter um professor

habilitado para cada uma das necessidades específicas? Como a colega trouxe, uma escola especial, uma APAE novamente, seria uma instituição como uma APAE, para surdos, seria essa a solução então?

Maria: Eu acho que voltar a APAE, por exemplo, não seria inclusão.

André: Poderia ser em outro período, ir de manhã e a tarde, de manhã ele ia aprender bem e a tarde incluindo ele também. Num período APAE e no outro período inclusão também com outros colegas que não são portadores de necessidades especiais.

Eu: Na experiência de vocês, o que mais poderia ser feito?

Maria: A gente não tinha nenhuma política social até 2011, a escola não tem sequer como fazer. Vamos buscar os recursos, vamos trabalhar, conscientizando, trabalhando com os pais: Olha, a inclusão é assim, seu filho tá incluso, mas agora quero saber como de fato ele pode ser incluso, de fato, não incluso só fisicamente. Foi o que eu coloquei no início, a democratização e a inclusão é fácil falar, agora... Fazer acontecer, é que é o nosso desafio, na nossa realidade... E lutar por essa causa.

João: A gente descobriu que essas pessoas que tem dificuldade de aprender, a gente vê um modo de descobrir um ponto que [ela] gosta de trabalhar. Por exemplo, um aluno não gosta de escrever um ditado, de copiar do quadro, ou não gosta de fazer um redação, tem de descobrir se ele gosta de futebol, fazer uma redação sobre futebol, se ele gosta de andar a cavalo, tem que fazer uma redação sobre um dia que andou a cavalo, descobrir o esporte, o que agrada ele. Acho que também pode ser um caminho pra desenvolver aos poucos as pessoas que tem dificuldade. Acho que é isso.

Como todo processo, este que estou detalhando também está em permanente construção, em um devir constante. Dado isso, é importante colocar e discutir aqui que não aconteceu um *continuum* crescente, em direção ao que se considera usualmente como o esperado em uma situação de pesquisa. Não busquei atingir como resultado uma fala homogênea e doutrinada sobre a importância e o caráter imprescindível de uma Educação do Campo inclusiva. A busca reside na tentativa de melhor compreensão do processo vivido e, no caso, as falas finais foram fundamentais. As falas, que eram fruto de desestabilizações, ansias e medos dos participantes, também me desestabilizaram e me levaram à reflexão, colaborando imensamente com a construção de conhecimento sobre uma Educação do Campo inclusiva. Retomo aqui a fala do participante que é parte fundamental dessa seção, para explorá-la melhor:

Esse momento, essa aula, aula, viu? [risos]. Essa aula cria uma esperança, cria uma expectativa muito forte. Porque, por exemplo, eu olho pra você que já tem um preparo nessa área e tudo mais e eu fico esperando que você vá tirar o coelho da cartola e resolver os nossos problemas, sabe? Eu penso: Não, ela tá pegando tudo, depois ela vai pegar tudo e dizer assim: tá aqui, a fórmula mágica. E às vezes eu olho pra você e falo assim: Não, ela tá igual, no mesmo nível que a gente, ela tá colhendo informação pra formar a opinião dela. E daí eu falo: Tamo perdido! (Cláudio)

Percebo alguns aspectos importantes que merecem ser discutidos: Primeiro, a necessidade de que o conhecimento seja necessariamente transmitido por alguém que o detém sem fazer parte da realidade da Educação do Campo. Existe uma posição que desconsidera a existência de um processo epistemológico de construção de conhecimentos em contextos como o Campo. Nesta concepção, os conhecimentos são existentes *a priori* e produzidos apenas por especialistas que se encarregam em disseminá-lo. A partir deste fato e considerando as falas dos participantes da pesquisa, levantei a hipótese de que a expectativa por respostas relatada acima estivesse relacionada a esta concepção de que apenas o especialista é detentor de conhecimento, sem que, no caso mencionado, futuros professores de Escolas do Campo pudessem contribuir na construção desse saber. Ainda, percebi nas falas dos participantes certa hesitação com minha postura, em me propor a sair do modelo educacional tradicional de aula, sem respostas prontas e conhecimentos previamente formulados. Foi uma demanda contínua deles para que eu os ensinasse a atuar com estudantes com desenvolvimento atípico. Era frequente que eles se colocassem como incapazes para serem professores a partir de uma visão de Educação Inclusiva.

E segundo, a necessidade de que isso se faça em um ambiente tradicional que chamamos de aula, demonstrando o engessamento do sistema educacional que não permite vislumbrar outras possibilidades de ação dentro de uma instituição de ensino. Vale frisar que este encontro foi realizado em uma parte externa às salas de aula do prédio da Universidade, mas ainda assim persiste a noção de “aula” e o formato específico que essa “aula” deve atender. Uma discussão pertinente neste caso é o papel de submissão acadêmica que existe entre estudantes provenientes do Campo e os professores e/ou pesquisadores provenientes de contextos urbanos e, mais ainda, com um percurso na Universidade. Munarim (2006) discute acerca a concepção social difundida de que o Campo é inferior e insuficiente em relação à cidade. O mesmo ocorre com o conhecimento, que deve vir da cidade e ser depositado, configurando a educação bancária, discutida por Freire (1983), nos estudantes camponeses. Acredito que não apenas o conhecimento proveniente do Campo é importante, mas que ele é fundamental para se construir uma Educação do Campo inclusiva. Ao longo da discussão novas reflexões foram emergindo a partir deste debate, como pode ser percebido nas falas seguintes:

É um desafio, mas a educação é importante para todos e todas. E muitos de nós temos diferenças, deficiências que talvez não sejam físicas, mas são deficiências que também lidam no dia a dia. (Paulo)

Muita gente tava esperando por uma resposta, mas na verdade nós é que temos que construir esse processo e essa informação para estarmos preparados. (Joana)

Ao mesmo tempo em que esse encontro traz essas trocas de experiências, mas também traz muitas dúvidas. [...] São dúvidas que a gente não vai conseguir responder de imediato, como você disse, que a gente vai construir aos poucos. Mas tudo é muito gratificante. Se a gente conseguir sair daqui com o mínimo, o que o tempo permitir que a gente trabalhe. [...] Mas isso com certeza vai fazer muita diferença nas nossas comunidades quando a gente chegar em sala de aula e trabalhar a inclusão. (Vinicius)

A inclusão, ela irá começar a partir de nós, porque como não foi fácil ter escolas itinerantes, também não é fácil ter essa inclusão. Ela vai começar a partir de nós, a partir do que a gente for cobrar, receber essas pessoas e cobrando juntamente com os pais e com a própria escola. (Madalena)

O processo vivido intensamente por mim e pelos participantes no segundo encontro, e acima exemplificado através de algumas falas, correspondeu às características explicadas por Pulino (2007) sobre o Espaço Aion, ao incluir afirmações, dúvidas e indignações, oriundas da formulação de perguntas sobre um tema escolhido. De acordo com a autora, trata-se de um processo-sempre-em-construção, aberto a novas participações, ao outro. Ao mesmo tempo, permite que se desenhem caminhos e momentos, de modo a se poder compreender o movimento da participação das pessoas que fazem parte do grupo presente, em relação a assuntos que se tematizam no início ou que surjam durante o encontro.

### **O início da práxis – a construção de materiais de uso pedagógico [3º Encontro]**

Após dois encontros onde foram possíveis diferentes contatos com a temática da Educação Inclusiva, gerando reflexões, processos de subjetivação e linhas de fuga, a proposta do terceiro encontro foi de uma aproximação com a práxis. Os participantes foram convidados a construir materiais que poderiam ser utilizados em suas futuras práticas em sala de aula, buscando práticas pedagógicas que se configurassem como inclusivas. Pensando na questão

econômica e buscando desatrelar a ideia de inclusão de tecnologias caras e inacessíveis, levei materiais de fácil acesso como recicláveis (rolos de papel, palitos, tampas e potes) e material básico de papelaria (canetas hidrocor, lápis, cola, barbante e papéis).

Assim que expliquei a proposta do dia, a animação do grupo foi grande. Levantaram-se, manipularam os materiais, escolheram os que eram, em suas palavras, mais legais ou divertidos e se agruparam fazendo bastante barulho. Fiquei pensando em quanto que eles se pareciam com crianças, inclusive alguns brincaram encenando comportamentos e vozes consideradas infantis. Curioso o quanto uma ruptura nas concepções padronizadas de quais materiais devem estar presentes em uma sala de educação infantil e em uma de universidade é tão significativa a ponto de modificar comportamentos no nível que percebi ali. Curioso também que a proposta do Espaço Aion, que continuou presente no terceiro encontro, apesar de menos caracterizado, é justamente a questão do tempo da criança, do envolvimento com a ação, com o faz-de-conta, o lúdico, com o processo criativo, concebendo que é nesse tempo diferenciado que surgem as reflexões e posteriores desfechos mais ricos. Intrigante foi o desânimo que logo se seguiu quando, remetendo-se à questão do que se entende como restrito ao infantil, os participantes falaram que o lúdico ali proposto não serviria para os estudantes com quem trabalhariam, assim como os conteúdos a serem trabalhados não poderiam ser aprendidos por pessoas que eles consideravam deficientes.

A formação de Licenciatura em Educação do Campo os habilita para trabalhar com turmas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e, pelo que foi exposto pelos participantes ao manifestarem seu desânimo com a atividade proposta, pessoas a partir dos onze anos de idade não poderiam ter aulas com subsídios concretos e materiais ou atividades considerados infantilizados. Além da questão da infantilização foi levantado que os conteúdos a partir do 6º ano são menos concretos e de mais difícil acesso e compreensão. Percebi que eles estavam bastante presos a uma concepção de aprendizagem linear e, enquanto determinada pessoa não dominasse códigos como a leitura e a escrita, não seria possível trabalhar qualquer outro conteúdo com ela.

Fiquei pensando sobre o quanto eles próprios, adultos que são, não acharam fantástica a possibilidade de manipular materiais lúdicos dentro da Universidade. O que define um conteúdo fácil ou difícil? Por que pensamos em aulas monótonas e expositivas a partir de certa fase da idade escolar? Poderia ter apontado isso, mas não o fiz. Questionei sobre a questão da leitura e escrita, buscando levá-los a refletir sobre outras maneiras de se interagir com um conteúdo, mas naquele momento encontrei bastante relutância pra isso e os percebi um pouco presos às formas e padrões tradicionais da educação.

### **Produções coletivas para uma Educação do Campo inclusiva**

Apesar de todas as dificuldades, descrenças e relutância expressadas, todos os grupos construíram instrumentos para dar subsídio a aulas inclusivas. Foram confeccionados diversos materiais, desde um mapa para auxiliar na visualização de conteúdos de história até jogo de encaixe para aulas de matemática e teatro com fantoches para conteúdos transversais. Muito do foco das atividades residiu na questão das deficiências, porém, fosse já incorporado no discurso dos participantes ou emergido através de reflexões, a questão da aula para todos, da educação inclusiva estava presente, conforme pode-se perceber nos trechos a seguir:

[explicando sobre um material em relevo sobre formas geométricas, inicialmente pensado para um aluno com baixa visão ou cego] Nós fizemos nesse trabalho, elaboramos uma atividade com tipos geométricos para, não pensando não pensando só no deficiente, daí a gente trabalhou de forma concreta, de maneira deles terem mais facilidade de aprender, os lados, as figuras planas.... (Flora)

Começa a aparecer aí a questão de que todos os alunos se beneficiam de uma visão inclusiva, que leva para a sala de aula materiais concretos, para manipulação, observação e compreensão. Muitos participantes levantaram a questão de que materiais concretos, com cores, relevo e possibilidade de manipulação seriam bons instrumentos para aulas inclusivas, bem como consideraram a importância de atividades interativas para possibilitar maior participação de todos os alunos. Essas modificações nas práticas pedagógicas podem transformar as aulas em espaços inclusivos por atenderem, em suas dinâmicas que trabalham a partir de diferentes estímulos visuais, auditivos e tácteis, além da vivência e experiência de uma situação ou conteúdo, diferentes especificidades e estilos de aprendizagem, conforme defendem Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson, (2007).

Em relação a questões sensoriais, outro grupo planejou uma atividade sobre os sentidos para a aula de ciências pensando em um aluno cego, porém, ao longo da reflexão surgiu o fato de que seria mais simples trabalhar com um aluno cego, porque os outros alunos teriam que vender os olhos para explorar melhor os outros sentidos:

Aline: Então, nosso planejamento, no caso, seria pra quem é cego, então nós, nosso grupo escolheu esses materiais aqui, no caso para trabalhar aqui alguns sentidos, né? [...] Eu peguei assim, além de ver a textura, a pessoa que não tem a visão, ela pegando, ela tem como imaginar mais ou menos como é que é. A audição, também pode perceber também, tá trabalhando o tato, aqui a argila, é... Tem aqui a mexirica também que seria também tá trabalhando o tato, o olfato e até mesmo o paladar

Eu: Eu fiquei com uma dúvida, é só para cegos, isso? É uma aula específica, um momento específico com cegos esse planejamento?

Aline - Na verdade era.

Eu: Então só para pensar rapidamente, na inclusão, como que a gente poderia usar isso para todo mundo?

Renata: Eu acho assim que algumas coisas vai estar trabalhando igual assim, o tato, o olfato, o paladar também

Eu: Pois é, dá pra trabalhar com todos e não muda quase nada, né?

Aline: É, só a audição que fica complicado porque , não sei, talvez um aluno surdo...

Eu: Sim, mas eu digo para crianças que teoricamente são normais, daria para trabalhar também com elas?

Aline: Ah, tá, no caso, quem enxerga normalmente? Então... ah tá...no planejamento, no caso, ia ter que estar vendando olho....

Essa construção estava bastante voltada para a questão das deficiências, ao serem solicitados para pensar em estudantes que não eram cegos, eles elaboraram hipóteses sobre como seria a situação com um estudante surdo. Essa postura, reflexo da maneira como a sociedade funciona, mostra o quanto é difícil pensar que em um mesmo contexto/espço possam estar presentes crianças consideradas com desenvolvimento típico e normal junto com crianças que são consideradas como tendo uma deficiência.

Talvez eles não tenham percebido que para trabalhar aquele conteúdo de ciências biológicas, os sentidos humanos, seria necessário restringir o sentido da visão de estudantes videntes, uma vez que esta tende a diminuir nossa atenção nos outros sentidos. Infelizmente naquele momento eu não fiz essa consideração, que talvez pudesse aproximá-los de uma ruptura acerca do conceito de deficiência, percebendo que existe uma posição de relatividade na questão. Em um contexto de aprendizagem sobre sentidos humanos o estudante cego mostraria desenvoltura de tato e audição muito superior ao estudante vidente, levantando um questionamento sobre quem seria a pessoa com deficiência naquela situação.

Em relação aos pontos que deixei de abordar ou posturas que poderiam ter sido diferentes, eles foram fruto de reflexão constante e, nesse terceiro encontro mostraram-se mais intensas. Isso se deu possivelmente porque seria o último por algum tempo e eu ainda não sabia quantas oportunidades teríamos para novos encontros, visto que o cronograma do LEdoC era bastante cheio e disputado pelas disciplinas, por causa de seu sistema de alternância. O fato é que eu, conforme expus anteriormente, também vivi angústias e incertezas, rupturas e intensos processos de subjetivação, desencadeados por muitas reflexões. Coloco aqui um trecho de meu diário de campo referente ao terceiro encontro:

Hoje eu entrei no embate várias vezes... No intervalo saí triste, sem motivação pra continuar. Mari que me animou.

Mais pro final as coisas começaram a se encaminhar. Mas acho que errei muito na hora de levar a sugestão de atividade. Alguns fizeram coisas só pra alunos cegos, por exemplo. Tinha que ter ampliado, explicar um pouco mais sobre o que é uma aula inclusiva, enfatizar que é pra todos, que é usar recursos diferenciados pra atender a todos... Preciso rever isso.

Ficou ruim pra mim e pra eles. Eles que estavam se dando conta que eu não fiz o que eles achavam que eu ia fazer e eu frustrada por, nessa mistura de mestrado e estar dentro de sala de aula, não ter atendido às expectativas deles nem as minhas. Ops, eu tinha expectativas? É, tinha sim... tinha pelo menos que tudo fosse lindo, nada específico acho.. mas tinha. Olha a cartografia dando errado!

Bom, com todas as falhas e frustrações, o encerramento foi lindo! Fizemos uma roda, eles agradeceram, disseram que mudaram a maneira como pensavam sobre a inclusão escolar. Daí cantaram uma música tão bonita.. sobre a escola do campo, que dizia assim “nossa escola vem do coração”. É, são os afetos...

Mas acho que a grande questão é que o que eles mudaram foi pensar a existência da inclusão escolar na Educação do Campo. Bom, isso já é uma super “conquista”, sem dúvida! Faltou tempo pra pensar na inclusão escolar como algo verdadeiramente inclusivo, para todos...

Talvez a frustração tenha sido a sensação mais presente nesse terceiro encontro, tanto para mim quanto pelos outros participantes, já era possível percebê-la no primeiro encontro, principalmente na forma de angústia que não tinha respostas. Ganhou evidência no segundo encontro, com a solicitação de soluções explicitada na fala do coelho na cartola. As respostas eram necessárias e demandadas. Abaixo algumas avaliações dos participantes a respeito do terceiro encontro:

Eu achei bom, é novidade, sempre o novo é muito complexo... Não é de uma hora para outra que você vai entender, mas foi interessante, foi legal. (João Paulo)

Achei interessante, mas há muita duvida em como trazer uma dinâmica, uma receita, uma metodologia de como trabalhar de fato nas séries mais avançadas, por exemplo, do sexto ano até no ensino médio encontraremos essa inclusão também nessas salas, então ainda creio, não é só a minha, mas de todos nós, uma interrogação de como de fato desenvolver essa inclusão para que todos saiam de fato com a aprendizagem. (Michele)

A minha visão que eu tinha mudou, mas eu não tinha me dado conta que eu poderia me deparar com uma situação dessas, então até então eu não tinha dito assim eu estou na sala de aula hoje eu não tenho ninguém assim especial num grau e eu não vivia, então eu fiquei um pouco ansiosa quando começou tudo aquilo, que eu sempre me colocava no lugar de uma professora com um aluno desses, é necessário eu acredito que uma disciplina como essa é necessário sim porque são realidades que a gente tem e eu fiquei assim um pouco curiosa. (Bárbara)

Eu acredito que faltem metodologias que estão funcionando em escolas, realmente que estão funcionando, ideias que a gente possa aplicar na nossa realidade, que traga, não é ideia pronta, mas tem que ter uma base para a gente começar. Isso aqui é muito lindo para trabalhar com ensino infantil, mas só infantil porque se você pegar lá e aplicar este tipo de atividade nas nossas comunidades, porque a gente pensou nisso no começo, não ia dar, então a gente vai ter que fazer isso porque eu mesma vou ter que entrar em sala de aula e eu não sei, vou começar o estágio sem saber. Eu falei como, eu não sei, eu fiquei sem saber e já tinha essa agonia antes porque já tinha entrado no estágio sem saber e eu não soube o que fazer, agora de novo, eu to mais agoniada ainda porque assim, vi como é difícil e a gente não sabe nem onde procurar. (Luisa)

Eu acho que o que a gente construiu aqui foi legal, trouxe umas ideias boas, umas experiências, mas realmente eu esperava mais, sabe, trazer mais experiências para que a gente pudesse adaptar nas nossas realidades, mais ideias sabe, foi legal, foi bacana mas... (Conceição)

A conjunção adversativa “mas” apareceu com grande frequência na fala dos participantes, que ansiavam por mais, por respostas, por coelhos saindo da cartola ou, pelo menos, por uma cartola onde já soubessem por onde começar seus caminhos. Dar-se conta de que existe uma demanda nova, de estudantes caracterizados como diferentes em suas futuras salas de aula, gerou expectativas e ansiedade. A sensação de incompletude era bastante frequente, inclusive por minha parte. A necessidade de sabermos mais, fazermos mais, nos sentirmos mais completos é bastante frequente e acaba por gerar inseguranças. Fato é que a sensação de completude em situações que envolvem aquisição de conhecimento é algo de difícil alcance, principalmente ao pensar através da ótica de um conhecimento que está em produção constante, em um processo no qual estamos imersos e do qual fazemos parte. O conhecimento nunca estará finalizado e, portanto, nunca será totalmente assimilado.

Juntamente com essas sensações consideradas negativas, houve uma reflexão que acarretou na tomada de consciência e na busca por construções e possibilidades dentro desta

temática. Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), defendem a reflexão e avaliação da realidade como primeiro passo para a inclusão. É preciso que se deseje algo para então trilhar os caminhos em busca disso.

Penso que enquanto os professores não refletirem sobre a Educação Inclusiva, seus propósitos e suas demandas, continuaremos observando uma inclusão escolar que é segregativa, que percebe o aluno como pessoa com deficiência acima de tudo, a partir de suas limitações e dificuldades. Refletir sobre um assunto como este pode desencadear mobilização, vontade de mudança e participação real na mesma. Busquei uma reflexão que desse vazão aos desejos e medos, que trilhasse caminhos diversos em uma construção coletiva de possibilidades múltiplas, uma produção de conhecimentos e processos de subjetivação singulares e coletivos.

Mesmo que o objetivo dos encontros fosse oferecer uma formação de professores para uma Educação Inclusiva, trabalhando conteúdos sobre tal assunto, isso não seria alcançado em três encontros. Em um período tão curto seria possível apenas, caso não seguisse a formação tradicional que, em formato expositivo, informa sobre características gerais de cada deficiência, abordar questões legais sobre a educação inclusiva, os suportes existentes e alguns procedimentos práticos que podem ser adotados em casos específicos, como a impressão de arquivos em fonte maior e com contraste de cores ou mesmo a impressão em braile. Apesar de reconhecer a importância e a extrema necessidade de que se adotem medidas que garantam a acessibilidade, a educação inclusiva – e a formação para tal – não pode se resumir a questões relativas às deficiências, uma vez que isso gera uma segregação e tira seu caráter inclusivo ao esquecer que cada um desses estudantes é um sujeito diferente, com necessidades, habilidades e caminhos distintos.

Vale ressaltar a importância de que conteúdos teóricos também sejam explorados na formação de professores ao abordar a questão da Educação Inclusiva. Dei ênfase à questão das experiências próprias e à reflexão ao longo dos três encontros por perceber que os participantes estavam bastante presos ao que relatavam como falta de conhecimento, sem conseguirem vislumbrar possibilidades a partir de suas práticas e conhecimentos próprios.

Minha proposta foi possibilitar que forças e linhas de fuga tivessem vazão e desencadear processos de subjetivação através da reflexão. Quis acompanhar e tentar compreender esse processo de (des)construção descontínua, suas rupturas, hipóteses, angústias e produções coletivas. Essa concepção de coletivo é essencial neste trabalho, estávamos trabalhando com algo novo, desconhecido para mim e para eles, com a intenção clara de construir possibilidades e caminhos no lugar de meramente depositar informações e conhecimentos. Todos os envolvidos são produtores de conhecimento e isso é essencial aqui, para que seja possível realizarmos uma Educação do Campo inclusiva.

### **O final de uma gestação – reflexões e construções coletivas [4º Encontro]**

Foi a partir desses caminhos do pensamento que chegamos ao último encontro, já em uma nova etapa, nove meses depois do terceiro. Não houve intencionalidade no período transcorrido, porém considerei interessante pensar em um processo de alguma forma comparável a uma gestação: a construção de concepções, as trocas de experiências e conhecimentos e as possibilidades e caminhos levantados podem ser entendidos como algo que se desenvolveu, que cresceu e está mais amadurecido, de alguma forma. Foi uma gestação de uma Educação do Campo inclusiva. Encontrei uma turma um pouco diferente, seus integrantes estavam em fase final de escrita de monografias e haviam realizado no Tempo Comunidade um estágio em sala de aula em que saíram do campo da observação e atuaram como estagiários em suas habilitações. Muitos anseios e ansiedades persistiam, porém nesse longo período que passou sem que nos encontrássemos as reflexões e processos suscitados anteriormente continuaram acontecendo, o que tornou muito rico esse quarto encontro.

Propus que eles discutissem em grupos, respondessem e comentassem perguntas e frases sobre Educação Inclusiva no contexto da Educação do Campo. Muitas das questões e proposições foram retiradas das falas dos próprios participantes, nos encontros anteriores. Buscando agregar mais pontos de vista e buscar proporcionar produções mais ricas, além de construir um contexto de reflexão menos estruturado nos moldes acadêmicos e mais aberto à novidade, realizei com eles uma dinâmica diferenciada de discussão em grupo. Cartolinas foram espalhadas pela sala, em cada uma delas havia uma frase ou pergunta. Os grupos deveriam se formar em cada uma das cartolinas, discutir sobre o tema ali apresentado e registrar suas produções. A cada sinal, uma pessoa deveria se manter junto à cartolina enquanto as outras deveriam ir para cartolinas diferentes, diversificando assim os grupos de debate. A pessoa que permanecia era responsável por explicar o que já havia sido discutido ali e, na rodada seguinte, também deveria mudar de grupo, com uma nova pessoa permanecendo em seu lugar, com sua atribuição.

Além disso, busquei criar um espaço menos caracterizado como ambiente acadêmico e mais próximo de um café, com biscoitos, sucos e refrigerantes aos moldes dos cafés filosóficos contemporâneos. A ideia desta proposta foi promover mais trocas pessoais, sem a pressão de situações de avaliação, respostas certas ou erradas.

O registro em papel das reflexões feitas no grupo e a possibilidade de refletir a partir das considerações feitas anteriormente por outras pessoas proporcionou uma visualização clara do processo vivido pelos participantes. A partir de concordâncias, discordâncias e avanços no raciocínio, os participantes puderam, de maneira colaborativa, construir e desconstruir formas de pensar e possibilidades estruturais e reais para uma Educação do Campo inclusiva. Confrontados com algumas afirmações feitas por eles próprios nos encontros anteriores observei

uma mudança na postura adotada, rupturas e descontinuidades, seguidas muitas vezes de pensamentos antagônicos. Ficou claro para mim a ocorrência dos processos de subjetivação, das linhas de fuga e do caráter processual desta vivência. As apresentações foram seguidas de discussão em grande grupo, com várias questões direcionadas a mim no sentido de manifestar angústias. A partir delas introduzi uma nova reflexão ao grupo e então possibilidades foram produzidas.

Uma das discussões propostas partia do seguinte questionamento: Como deve ser uma escola inclusiva? E os registros da discussão realizada pelos participantes foram, nessa ordem e na íntegra, os seguintes:

- Uma escola que seja capacitada para receber alunos especiais
- Uma escola que tenha estrutura física adequada para alunos especiais
- Uma escola que tenha profissionais com formação básica para atender os alunos especiais
- “Lembrando que todos somos especiais”
- Além da infraestrutura, precisa protagonizar
- Que trabalhe com as condições locais e as especificidades de cada um, seja inclusiva ou não.
- Que lute por políticas públicas específicas para inclusão, tendo em vista que as condições do campo são diferentes da cidade
- Deve ter apoio de órgãos competentes, inclusive o MEC, para dar apoio ao poder público local
- Formação específica e continuada
- Convivência com especiais

Ressalto alguns pontos aí tratados: Inicialmente estabeleceram foco nas questões estruturais que envolvem estudantes com desenvolvimento atípico. Posteriormente levantaram a questão de que “todos somos especiais”, adotando uma perspectiva que sai do campo médico/diagnóstico, da alteridade, passando para uma compreensão das individualidades e especificidades de todos. No decorrer do processo enfatizaram que as questões estruturais não eram suficientes, avançando nessa compreensão ao abarcar questões do Estado e de todos os envolvidos da comunidade, até chegar na questão da formação e da inclusão não apenas no caso do espaço escolar, mas em todos os contextos.

Outra discussão que gostaria de abordar com mais ênfase é a que permeou toda a discussão desta pesquisa; a questão da insegurança que toma forma a partir da demanda de uma formação que abarque de forma plena e completa aspectos práticos e teóricos de uma educação inclusiva. Conforme já abordei em outros momentos, as demandas, expectativas e insatisfações eram constantes no que concernia a minha presença (no papel de especialista), aos encontros

realizados e à formação acadêmica da qual eles pertenciam.

Realizar as transcrições do último dia e reler os registros que eles escreveram nas cartolinas foi uma experiência única. Me emocionei ao perceber o processo em movimento, a identificação e engajamento com um tema que três encontros antes era inexistente e, inclusive, negado. As críticas ainda estavam presentes, porém de forma mais ativa, sem uma repetição de falas de terceiros e menos presos aos dispositivos institucionais e governamentais. As críticas faziam parte do processo e não bastavam em si mesmas. Elas marcavam rupturas e reconstruções, faziam parte de uma vivência que envolveu um cuidado/conhecimento de si, do outro, do contexto, uma busca por esse conhecimento e, ao mesmo tempo, a consciência de que ele não seria simplesmente encontrado e sim produzido ali e em vários outros momentos.

A afirmação construída a partir de diferentes falas dos participantes sobre as inseguranças, dificuldades e demandas relacionadas à questão da educação inclusiva foi a seguinte: “Não sei nada sobre inclusão escolar, não sei fazer isso, quero uma receita para trabalhar com esses alunos”. E as reflexões e construções coletivas realizadas a partir disso foram:

- Em nossa opinião não existem receitas prontas, cada caso possui suas especificidades.
- A partir das especificidades identificadas, correr em busca do conhecimento e capacitação para atendê-las.
- Não tivemos experiências práticas com a inclusão escolar.
- Não existe receita pronta!
- Precisa de capacitação para os professores.
- É com o passar do tempo que lapidamos nossas práticas.
- Improvisar, adaptar, superar.
- A transformação existe, desde que adaptemos a determinadas condições
- Saber [a gente] não sabe, mas devemos aprender. Não existe quem não sabe, mas existe quem não sabe aprender.
- Cada caso é um caso, onde até os professores mais experientes se deparam com novas situações a cada dia, então é necessário sempre paciência, esforço e atenção para cada caso.

Ainda neste processo de construção de uma possibilidade de Educação do Campo inclusiva, trago para uma análise conjunta excertos das outras produções e reflexões construídas sobre essa temática no último encontro. Ao discutir uma questão colocada por eles nos primeiros encontros e sintetizada na afirmação “A Educação do Campo não consegue incluir alunos diferentes”, encontrei nos registros finais as seguintes considerações:

- A Educação do Campo consegue sim, incluir educandos com diferentes aprendizagens, mesmo nos lugares que não tem educandos especiais.

- Mesmo onde existem educandos que se diz “normais”, todos têm especificidades e devem ser tratados diferentemente, com flexibilidade.

Essas duas frases carregam em suas poucas palavras uma análise e compreensão muito intensas e importantes sobre a educação inclusiva. Eles tiraram o foco do estudante considerado deficiente e demonstram entendimento que considera todo sujeito como único, subjetivo e singular. A prática inclusiva é colocada na forma de uma educação inclusiva e não de uma inclusão escolar, conforme já defendi anteriormente. O processo de ensinar, aprender e construir conhecimentos é visto como algo que todos devem fazer parte, tanto por direito como por necessidade intrínseca pra que esse processo seja possível.

As refletir sobre “Quais as vantagens e desvantagens que a Educação do Campo tem em relação à Educação tradicional para ser uma escola inclusiva?” foram destacadas como vantagens:

- Conteúdos voltados para a realidade do aluno.
- A ideologia da Educação do Campo possui muitas vantagens por ser inclusiva por natureza.
- A Educação do Campo ensina as pessoas a serem mais críticas, portanto, consegue identificar melhor as necessidades inclusivas.
- O educador tem aprendizado do todo e não em “caixinhas”.
- A Educação do Campo conhece a realidade.
- A preparação do educador é diferenciada, buscando interdisciplinaridade.
- Possui a capacidade de se adequar aos alunos e suas realidades.

Estes aspectos identificados pelos participantes não apenas contemplam muito do que discuti na segunda seção desta dissertação como também o complementa ao trazer a importância de se conhecer a realidade dos seus estudantes. Uma proximidade com o contexto vivido pelo estudante, tanto em suas dificuldades e facilidades como também em seus interesses, pode auxiliar uma prática de Educação Inclusiva. Refletindo sobre a questão, considero que conhecer a realidade do estudante também implica em estar próximo dele, realizar uma prática pedagógica mais humana. Ao falar sobre o que seria uma educação inclusiva, um dos registros realizados destacou que era uma forma de humanizar a educação. Em discussão realizada com todos os grupos ao final da dinâmica de reflexão coletiva, um participante falou que em seu estágio na comunidade ele ficou bastante preocupado em passar todos os conteúdos que deveria abordar que se percebeu não sabendo os nomes dos estudantes com quem estava trabalhando. Esta reflexão é muito rica, justamente porque mostra o extremo da massificação e do conteudismo que muitas vezes encontramos nos processos escolares. Nestes casos considera-se que todos são iguais e devem aprender um mesmo assunto, no mesmo momento e da mesma

forma, não importa se é José, Angélica ou Ricardo, não importam idade, interesses ou dificuldades. Não se pensa a partir da diversidade, ela não é desejada e mais, ela é ignorada. Conhecer a realidade é conhecer cada um, conhecer a escola, conhecer a si mesmo e buscar produzir novos conhecimentos.

Outra visão anteriormente exposta pelos participantes foi a respeito da necessidade de que alunos com desenvolvimento atípico frequentassem a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Considero importante salientar que o nome específico desta instituição foi utilizado em todos os momentos como sinônimo de Escola Especial, uma vez que essa instituição é a que se faz mais presente em seus contextos. A afirmação que buscou sintetizar algumas ideias expostas pelos participantes sobre a Educação Especial em contraposição à Educação Inclusiva, buscando fomentar uma discussão a esse respeito, foi a seguinte: “Alunos com deficiência deveriam ir para escolas especializadas, como a APAE”. Os registros das reflexões sinalizaram, em sua maioria, que os participantes vislumbraram e desejaram uma estrutura escolar que comportasse profissionais e serviços especializados que atendessem às demandas específicas dos estudantes.

A demanda de atendimentos especializados dentro das escolas é condizente com as políticas governamentais atuais, porém a inserção desta estrutura nas Escolas do Campo ainda é uma realidade distante, seja por falta de profissionais especializados na região ou por uma questão relacionada à transferência de recursos. Não pretendo com essa afirmação tratar com pessimismo a questão da estrutura necessária para que seja possível a realização de uma Educação Inclusiva. Proponho que devam ser realizados, de forma conjunta, dois tipos de ações. Tanto junto ao Estado, que garantam os direitos e atendam às necessidades e demandas de cada comunidade escolar, quanto dentro da escola e em seu entorno, possibilitando ações práticas para uma Educação Inclusiva.

Dentro da esfera das ações práticas que sugiro como possibilidade para construir uma Educação do Campo inclusiva estão todas as reflexões realizadas pelos participantes dos encontros. Vi a reflexão como o início da ação, como linhas de fuga ativas que conduzem ao desejo, dando vazão e produzindo forças que encontram e desenvolvem diferentes caminhos, novas possibilidades. No intuito de buscar compreender como os encontros influenciaram o processo de formação acadêmica e profissional dos participantes, as duas cartolinas restantes continham questões sobre essa formação.

Especificamente sobre os encontros realizados, uma das questões era a seguinte: “Quais foram os aspectos positivos e negativos desses encontros? Sugestões?” Como pontos positivos foram registrados a discussão, reflexão, compreensão de que apenas a formação acadêmica não é suficiente, a importância da capacitação e da convivência com pessoas com desenvolvimento atípico. Já os pontos negativos versaram sobre as inseguranças em relação à formação, número reduzido de encontros e a falta de habilidades para trabalhar a partir de uma prática inclusiva.

Como sugestões foram citadas a continuidade dos encontros, realização de atividades concretas e dar continuidade ao trabalho de reflexão/conscientização nas Escolas do Campo.

Dando continuidade às reflexões sobre o que poderia ser feito na formação de professores do campo, a última pergunta foi: “Como a LEdoC poderia formar professores para as Escolas do Campo Inclusivas?” e os registros assinalaram a necessidade de:

- Inserir [as atividades realizadas nos encontros] no currículo da LEdoC como disciplina
- Formação continuada de professores e toda a comunidade escolar sobre inclusão e também envolvendo toda a comunidade, bem como a família da criança. Formação dialógica (Paulo freire)
- Inserir [a perspectiva da educação inclusiva] no planejamento do estágio
- Ter professores e formadores que conheçam o assunto e que adotem sua metodologia de acordo com a realidade do campo
- Realizar a oficina [encontro como os que realizamos] com pessoas especiais para aplicarmos na prática a teoria
- Tendo mais oficinas [encontros como os que realizamos] envolvendo as duas áreas de habilitação

E foi assim que nosso último encontro se encerrou: em uma abertura de caminhos possíveis, no curso, nas comunidades, na trajetória de cada um. A vazão de sentimentos e desejos tornou possível o traçado de várias trajetórias, todas incompletas ainda, mas que já alcançaram muito ao mobilizar cada um dos presentes nos encontros e que vislumbra o novo. Percebo que não existe um resultado final, uma conclusão ou uma definição de caminhos a serem seguidos. Isso ocorre por dois motivos: o primeiro porque não se configurava como objetivo produzir resultados e diretrizes e sim campo de reflexão sobre o assunto. E segundo porque são questões que dependem de concepções não apenas coletivas, mas também individuais, de posturas adotadas e de transformação e movimentos de ruptura com essas concepções e posturas. Coletivamente esses movimentos e processos alcançaram uma proporção que considero bastante intensa e relativamente rápida, considerando que foram realizados apenas quatro encontros.

Com a metodologia que propus neste trabalho, foi possível abrir espaço para que cada um e o coletivo de participantes se colocasse na situação, construísse sua verdade, sua experiência da exclusão/inclusão e que começasse a assumir seu lugar na Educação do Campo inclusiva, reconhecendo-lhe o significado cultural e dando um sentido de grupo e um sentido pessoal a essa proposta de educação. O cuidado de si, aqui, é se preparar, por esses exercícios que foram propostos, pela experiência do grupo e individual, de se colocar no lugar do excluído, de ler e discutir a respeito, confeccionar materiais e planejar aulas. A partir disso, eles poderão buscar, estudar, vivenciar e vão poder se posicionar, construir suas próprias possibilidades, em

seus contextos específicos, envolvendo os integrantes daquele espaço.

### **Temas emergentes e mobilizadores nos encontros**

Ao analisar os acontecimentos e reflexões suscitadas nos encontros, percebi que havia três assuntos centrais que abarcavam as questões discutidas. Os assuntos foram: Visão sobre a questão da deficiência, Formação de Professores para uma Educação do Campo inclusiva e Proposta de formação reflexiva utilizada nesta pesquisa. Foi possível notar o desenvolvimento e as produções de conhecimento sobre cada um desses assuntos a partir das reflexões, questionamentos e compartilhamento de ideias, saberes e experiências. Trago aqui falas ainda não citadas para ilustrar o processo vivido durante os encontros e problematizarei de forma um pouco mais aprofundada, dentro do tema trabalhado algumas situações mencionadas previamente.

Como falei anteriormente, aqueles sujeitos – e eu também me incluo aqui - se transformaram, já não eram mais os mesmos de antes dos encontros. Eles passaram por processos de subjetivação, saíram do assujeitamento e produziram, através de práticas de cuidado e busca por conhecimento, uma visão sobre a Educação do Campo inclusiva e começaram a desenhar possibilidades para efetivá-la. Este desenho, já exposto e discutido ao longo das análises realizadas se configura como uma construção coletiva que considero bastante significativa, por ser fruto de reflexões, trocas e conhecimentos prévios.

#### **Visão sobre a questão da Deficiência**

Nas reflexões sobre os acontecimentos do primeiro encontro, dois participantes expuseram o fato de que pessoas que estavam caracterizadas como sujeitos com certas deficiências foram tratados a partir de suas deficiências. A primeira reflexão versa sobre o foco na pessoa considerada deficiente, negligenciando os outros presentes:

Nós falamos vamos começar a atividade, mas nós não nos observamos, quem era o que ali no grupo, nós só vimos o cego, só vimos o cego, só. Depois que ele tinha conseguido sentar lá que ele quase caiu, é porque ele falou e ninguém viu, eu tava com as pernas amarradas, ninguém nem lembrou disso, nós só vimos o cego. (João)

Nesta situação encontramos uma postura também presente em muitas escolas, onde a compreensão de inclusão demanda que a professora ou o professor dedique toda a atenção para aquele estudante específico. Focar apenas no estudante cego, adotando apenas uma abordagem que o contemple pode negligenciar outros estudantes e também segregar mais ainda o estudante considerado deficiente. Esse fato é condizente com a compreensão de Skliar (2003), sobre a

visão escolar que parte da alteridade para distinguir o “nós” do “eles”. Os participantes da pesquisa começaram a perceber naquele momento, a partir da reflexão sobre suas ações durante a vivência, que uma aula inclusiva deve ser direcionada para todos, sem criar novas formas de exclusão. Dar atenção apenas para um aluno específico também seria segregá-lo, não compreendê-lo como parte do grupo.

Na segunda reflexão a respeito da visão sobre a deficiência, a estudante em questão foi tratada apenas a partir de sua falta de visão, sendo ignoradas suas habilidades de escuta e fala, por exemplo:

E aí assim, no começo, a gente sentou a Maria, ceguinha, ela ficou quietinha (risos), muito obediente, só que a gente esqueceu que ela era só cega, mas ela ouvia e falava, né? (José)

Esse comportamento me remete à fala de Vygotsky (1997) quando diz que não se deve pensar na deficiência e sim nas pessoas e em suas capacidades. O sujeito cego apenas não enxerga, mas tem várias outras possibilidades de se relacionar com as pessoas e com os assuntos a serem trabalhados em sala de aula. E foi essa a compreensão que os participantes começaram a construir a partir daquela primeira reflexão, vislumbrando possibilidades de acessar estudantes, levando em conta suas especificidades, através de trocas e construções coletivas:

Alexandre: E se for para trabalhar cor? Por exemplo, como vai trabalhar cor, as cores, com pessoas que não tá enxergando? Então é uma curiosidade do grupo... Tem como trabalhar cor?

Eu: O que uma pessoa cega compreenderia de uma cor?

João: Ela compreenderia através do tato... A questão das moedas, ela consegue. Conheço um cego de nascença e ele conseguia separar todo o dinheiro dele, quando saía uma cédula nova, explicava pra ele, ele pegava na cédula e via a textura do papel, falava, passava a mão em todo o comprimento, tudinho e daí ele separava de 10, 50...

Paula - Eu acredito que pra cor é mais difícil do que eu imaginava

Eu: Mas é possível?

João: é possível através do imaginário dele, vai criar no seu imaginário e vai criar uma semelhança de tamanho e textura com aquela cor, eu acredito que seja isso.

Amanda: Eu acho que ele vai conseguir, por exemplo, o mar: azul, aí ele sempre vai relacionar com o sentimento dele com relação a cor, o sentimento dele.

As duas falas trazidas refletem situações onde eles consideraram não agir corretamente, uma vez que naquele momento estavam agindo a partir de uma visão sobre a deficiência que compreendia as pessoas a partir de suas dificuldades e que, ao colocar foco nisso, tornava mais difícil uma interação e acabava excluindo outras pessoas. De forma similar, não auxiliar colegas

com vendas nos olhos ou pernas amarradas a se deslocarem logo no início da primeira vivência, demonstra um outro lado da maneira como pessoas consideradas deficientes são tratadas, através do esquecimento e de uma aparente invisibilidade. Isso fica claro na segunda fala, sobre a mulher que ficou “quietinha” e que quase não parecia estar lá.

Esta produção de possibilidades e caminhos a serem percorridos para trabalhar em sala de aula com estudantes que apresentem demandas específicas aconteceu em todos os encontros. A partir das primeiras reflexões sobre a vivência proposta, foi surgindo um interesse, uma curiosidade sobre a questão da deficiência e então foi dada vazão a hipóteses de ação, já considerando as possibilidades da pessoa considerada deficiente.

A vivência do primeiro dia promoveu um espaço para que eles, mesmo que a partir de uma representação não real, vivenciassem interações sociais e pedagógicas com pessoas consideradas deficientes. Começaram a surgir no final do primeiro encontro novas percepções sobre a questão da deficiência que foram, no segundo e no terceiro encontro, articuladas com o tema da Educação do Campo inclusiva e que, no último dia volta através da seguinte reflexão:

Porque a gente, ninguém consegue tudo, na nossa turma mesmo a gente encontra muitas dificuldades, uns não tem dificuldade em algo, mas tem dificuldade em outra, né? Então a gente vai se compartilhando, muitas vezes a gente tem a facilidade no mínimo de acompanhar aquela linha de raciocínio, enquanto que a gente se depara com muitos estudantes que não tem essa condição, mas fisicamente ele pode fazer outras atividades (Ana).

Nesse momento a cisão “nós” e “eles” Skliar (2003) já não está mais presente, houve uma aproximação, uma identificação com as dificuldades e facilidades que cada sujeito tem e que existem diferentes caminhos para chegar a cada um, a estimular diferentes possibilidades de desenvolvimento. Esta compreensão vai ao encontro do que diz Vygotsky (1997) a respeito dos tipos de desenvolvimento que são qualitativamente distintos em todas as crianças independente de ser uma criança com desenvolvimento atípico ou não.

A concepção que os estudantes desenvolveram a respeito da deficiência ao longo dos encontros demonstra isso, antes eles lidaram com seus colegas de uma maneira que consideraram errada e que é fruto de posturas históricas. Como já trouxe a partir da leitura de Pessotti (1984), esses sujeitos foram ignorados e estigmatizados a partir de suas dificuldades, percebidos apenas a partir daquilo e, em decorrência, foram vítimas de violência, morte e muito preconceito. As práticas de violência e morte ainda são presentes, apesar de ser ocasionada por outros fatores como negligência ou maus tratos, e apareceu em uma das falas:

Mas eu assim também tenho uma experiência do assentamento assim, um menino, logo que nós chegamos lá ele falou assim...nós ficamos lá dois anos e eu acho que ele tinha uns 32 anos e ele era parecidíssimo com o que a colega falou, era totalmente abandonado,

entendeu? Ele era largado mesmo, a vida dele se resumia ao quarto. [...] Então logo que ele chegou no sítio ele ficava lá no quarto, dificilmente tiravam ele do quarto, inclusive ele teve muitos problemas de saúde por causa disso, e a consequência foi a morte. Então as feridas dele, ele ficava sempre na mesma posição, não trocava de roupa e assim, e a família não entendia assim. Na época acho que até uma parente minha perguntava se ele sabia contar, assim essas curiosidades, mas quem é que vai querer isso? Acho que também é muito preconceito, muito, muito, muito... (Catarina)

Nessa fala existem alguns aspectos que merecem ser mencionados, inicialmente a questão da violência através da negligência e maus tratos, desencadeada por falta de informação e pré-conceitos sobre a deficiência. Fato que persiste desde a Grécia antiga, com algumas diferenças na forma de execução das mesmas, como bem traz Pessotti (1984). Além disso, esta fala me remeteu à percepção dos participantes sobre as impossibilidades de trabalho com pessoas consideradas deficientes, focando necessariamente na questão da fala e da escrita para que qualquer trabalho escolar pudesse ser feito.

A visão de que são exíguas as possibilidades de intervenção pedagógica com pessoas que apresentam desenvolvimento atípico fica em evidência nos casos já citados por Mazzota (1999), onde as instituições não exercem atividades de ensino de conteúdos escolares, mas apenas profissionalizantes. Assim, pessoas têm suas capacidades menosprezadas por causa de dificuldades aparentes e específicas e com isso são negligenciadas, física ou socialmente. Elas têm suas possibilidades de desenvolvimento e mesmo de vida restritas. E foi isso que os participantes começaram a perceber e a partir daí desenvolver suas próprias concepções acerca do tema durante os encontros.

E foi assim que foi se transformando, sendo construída, desconstruída e reformulada a visão que cada um dos participantes tinha a respeito da deficiência. Isso foi alcançado pelos espaços de reflexão e trocas dentro da formação acadêmica, possibilitando, a partir das novas concepções, vislumbrar uma Educação do Campo inclusiva.

### **Aspectos a serem considerados sobre a os Espaços de Reflexão na Formação de Professores**

Os Espaços de Reflexão foram construídos com o intuito de desenvolver um cuidado de si e do outro (Foucault, 2006, 2010), em que os participantes percebessem suas possibilidades de produção de conhecimentos e, portanto, construíssem suas próprias ideias e concepções, configurando a si mesmos em sua formação acadêmica e profissional (Pulino, 2010).

Estávamos construindo ali uma formação de professores para uma Educação do Campo inclusiva, uma possibilidade que fazia sentido para eles - conforme fui percebendo em suas falas

- que não havia sido transmitida como uma fórmula pronta ou receita, conforme critica Coelho (2010). Estabelecemos diálogo com as práticas dos participantes como observadores, estagiários ou professores, iniciamos ali uma construção conjunta de conhecimentos, como sugeriram Furlanetto (2011) e Araujo (2011). Ainda assim, o processo pelo qual passávamos, como outros processos, tinha a característica de ser descontínuo, permeado por rupturas, por devires em sentidos opostos, por dúvidas e questionamentos. Por isso as palavras 'medo, insegurança, inexperiência, frustração, impotência, ansiedade, incapaz, desafio e dificuldades' apareceram no segundo encontro e continuaram presentes. O agrupamento considerado como sendo das sensações negativas foi o maior de todos, era aquilo que eles sentiam e era naquele espaço que essas angústias poderiam ter vazão. E é esta vazão de sensações, afectos e perceptos que permite os processos de subjetivação explicados anteriormente e mencionados acima.

A palavra incapaz apareceu no primeiro e no segundo agrupamento. Na realidade, ela foi colocada como uma relação entre o primeiro e segundo grupo de palavras, referindo-se, de acordo com os participantes, a uma incapacidade vivenciada tanto pelos professores quanto pelos estudantes que são considerados deficientes. Coloco aqui um momento de reflexão conjunta sobre esse assunto:

Thiago: Não é só assim da pessoa que tá ensinando, a dificuldade também é da pessoa que tá ali, tentando entender o que a pessoa tá querendo passar ali.

Maria: Às vezes a gente se sente assim incapaz assim...

Gabriela- Por causa da insegurança

João: Tá tudo meio junto assim, medo, insegurança... A gente fica com medo, insegurança, inexperiência assim...

Considero que essa autopercepção e tomada de consciência sobre os sentimentos e angústias que são vividos e compartilhados são momentos muito ricos, que possibilitam redirecionamentos para novos caminhos. A palavra 'angústia' esteve muito presente durante todo o meu processo de mestrado. Durante a pesquisa de campo se intensificou e ainda não encontrou um fim, mas na realidade não sei se haveria a necessidade ou mesmo sentido em não haver angústia, afinal esse sentimento talvez signifique que existe uma implicação minha nisso tudo, como pesquisadora, como humana.

A questão das expectativas é algo bastante forte e intenso. Os participantes da pesquisa tiveram expectativa em cima de minha proposta de trabalho, expectativas sobre eles mesmos em suas práticas profissionais, expectativas nos estudantes que iriam encontrar em suas futuras salas de aula. Eu me angustiava por não poder alimentar as expectativas, tanto minhas quanto deles – afinal estava me inspirando na cartografia para pesquisar e a cartografia propõe é que não nos apoiemos nas expectativas, ou que as critiquemos, que não sejamos ingênuos, que a

gente se permita desconstruir as nossas concepções e as dos outros. A partir disso, elaboro algumas questões: Por que a incapacidade gera expectativa? Mais do que isso, por que existe algo classificado como incapacidade, quando na verdade o que existem são situações em que não sentimos que temos os subsídios necessários para lidarmos da forma como consideramos adequado? Esse Este sentir-se incapaz estava bastante relacionado com a primeira fala que coloquei nesta seção, sobre o participante que queria coelhos saindo de uma cartola e que caso isso não acontecesse, estaríamos perdidos. Estar perdido remete a não saber para onde ir, o que fazer em determinada situação. É, de certa forma, sentir-se incapaz de trilhar um caminho. De se escolher um caminho, como se ele já existisse e só tivéssemos que descobri-lo.

Essas sensações aparecem nas seguintes falas:

Medo... por que medo? E agora? O que fazer? Por onde começar... ai veio a ansiedade de agir, né? (Marcos)

Porque tudo que a gente tentava, parecia que não ia dar certo...mas se é só mostrar, é porque ela sabe, e agora? (Fabiana)

Os participantes sentiam-se frustrados e incapazes, relatavam frequentemente a vontade e necessidade de uma formação adequada. E a partir destas demandas, dos caminhos a serem trilhados, problematizamos quais seriam os espaços que supririam tal demanda e se o espaço acadêmico seria suficiente. As reflexões suscitadas indicavam que a práxis era essencial, que a universidade deveria abarcar melhor a temática, mas que também era na prática, na relação em sala de aula, na vivência dos processos que o conhecimento seria produzido. As angústias nos fizeram refletir, impulsionaram rupturas, nos auxiliaram na manutenção de algumas posturas e na mudança de outras, traçando alguns caminhos para que exista uma formação de professores para uma Educação do Campo inclusiva e que ela seja possível nas Escolas do Campo.

### **Propostas de Formação de Professores para a construção de uma Educação do Campo inclusiva**

No primeiro dia, falou-se que a possibilidade escolar para uma criança ou adolescente com desenvolvimento atípico seria frequentar uma instituição de ensino especial como a APAE. Essa compreensão inicial não permitia que fosse concebida uma Educação do Campo inclusiva, uma vez que não vislumbra os dois contextos como um só. Depois, passaram a problematizar a possibilidade de que o estudante frequentasse a escola regular em um turno e no outro uma instituição especializada. No quarto encontro, os participantes se depararam com a seguinte pergunta: “Os alunos com deficiência deveriam ir para escolas especializadas, como a APAE?” Ao final da atividade, quando todos os grupos já haviam passado pela cartolina com esse questionamento, a síntese reflexiva apresentada foi a seguinte:

Então teve um grupo que colocou: Não, porque eles continuam sendo excluídos, novamente, da sociedade escolar. Eles podem ter o apoio da APAE na escola que estão inseridas. Outro grupo já disse: sim, as demais escolas não têm condições físicas e formação específicas para recebê-lo, a não ser que no Brasil a educação fosse entendida de outra forma. Teve outro grupo que disse: a APAE deveria ser inserida dentro da escola. Outro grupo: a APAE deve ser incluída nas escolas, principalmente as escolas do campo. Tem mais um grupo: a escola deve ter profissionais habilitados para obter, atender os alunos especiais. Eu passei por esse grupo e a minha sugestão, é, o que eu acredito, o que possa resolver essa questão da deficiência, já que tem esse projeto da APAE, tem que ser incluído nas escolas. De que forma que eles vão estar incluídos nas escolas? Com estrutura e condições para atender o deficiente.

Essa problematização acerca da existência de serviços especializados para atender as demandas específicas de estudantes com desenvolvimento atípico demonstra um processo de reflexão e construção de novas concepções desde o primeiro encontro. Interessante perceber que esta trajetória marcada por segregação, integração e inclusão reflete o percurso histórico da atenção à pessoa considerada deficiente, conforme exposto anteriormente a partir de Miranda (2004).

Ao falar sobre a APAE, dentro ou fora da escola, os participantes estavam significando o atendimento educacional especializado. Eles deram bastante importância para este serviço, tal postura é apoiada pela pesquisa de Baptista (2011), que versa sobre como os professores consideram as salas de recurso essenciais para que a inclusão aconteça.

Assim, a construção dos participantes sobre uma Educação do Campo inclusiva passou a existir como um campo de possibilidades. No quarto encontro, alguns participantes dividiram suas reflexões sobre as identidades da Educação do Campo e da Educação Inclusiva, duas das falas aqui destacadas:

Então na sociedade, nessa questão que ela é muito, é classista, por exemplo, então não tem espaço pra essas pessoas. Se é pobre, não tem que tá nessas universidades Pra que pobre que precisa trabalhar estar aqui? Ai tem que pensar nesse todo contexto, porque nós também somos excluídos de certa forma. Então hoje na universidade nós estar aqui é inclusão, que foi através de luta, não foi ninguém que pensou. Se tem a lei hoje que ampara nesse sentido, é porque alguém vem lutando pra isso, né? Através dos movimentos sociais, essas lutas que fazem, então não tem como, então aí, acho que força a gestão pública e a nós mesmos pensar a fazer isso. É claro que não vai sair hoje e falar que resolveu isso. Não é isso. Talvez daqui a cinquenta anos conseguia avançar nesse sentido. (Paulo)

Novamente, a cisão “nós” e “eles” (Skliar, 2003) deixou de existir, a partir de uma série de reflexões, no quarto encontro esse participante encontrou similaridades nas lutas e direitos da Educação do Campo e da Educação Inclusiva. Outro participante foi ao encontro desta reflexão, ao expressar que:

Foi uma luta pra chegar a ter, a fazer com que as universidades, as escolas tentarem incluir de certa forma, é claro que até uma situação delicada que não tem uma receita pronta para você trabalhar isso, mas que a partir das demandas é que se vai criando as necessidades de trabalhar (André).

Esta relação entre Educação do Campo e Educação Inclusiva pode ser percebida também nos escritos sobre a Educação do Campo. Caldart (2010) fala sobre a questão da luta por direitos e protagonismo da Educação do Campo e Molina e Mourão Sá (2011) defendem que a Escola do Campo se constitui como um espaço que lida com todas as dimensões do ser humano, buscando a transformação social. Foi possível perceber que uma construção sobre a Educação do Campo inclusiva estava de fato acontecendo.

A proposta da educação do campo é justamente incluir, porém muitos alunos não estão tendo aprendizagem e falta estrutura necessária para o desenvolvimento intelectual. Há escolas que buscam os alunos em casa, ônibus e banheiros adaptados, porém há escolas que não tem a mesma realidade. A educação do campo possui ideologia e potencial inclusivo, porém, esbarra-se nas mesmas dificuldades que a educação convencional por não estar aparelhada para esse atendimento. A escola do campo conseguiu sim incluir educandos com diferentes aprendizagens mesmo nos lugares que não tem educandos especiais. Mesmo onde existe educandos que se diz normais, todos tem uma especificidade e que devem ser tratados diferentemente, com flexibilidade (Flávia).

Existiam ainda dificuldades a serem transpostas, que possivelmente seriam contempladas com um atendimento mais especializado e uma atuação do Estado no sentido de suprir algumas das necessidades destacadas. E assim, a produção de possibilidades para uma formação de professores para uma Educação do Campo inclusiva teve continuidade. Os participantes começaram a definir suas necessidades, o que precisavam e desejam ter em seu período de formação:

Quando alguém vai fazer medicina, por exemplo, não faz medicina só teórica, ele tem que aprender a fazer uma sutura, se é um dentista vai ter que aprender a extrair dente, então eu vejo assim nesse curso algumas coisas muito subjetivas, sabe? vamos escrever na cartolina, vamos ver como a gente pensa, como é que vai ser, como é a sala. Eu queria ver um grupo de pessoas, de crianças deficientes aqui nessa sala, e soltar o pessoal da LEdoC aqui para ver como que ia se comunicar com elas, como ia ser essa

coisa, conversar com aluno que não fala, um aluno que não tem braço, pra sentir isso na pele, entendeu? Ou levar o grupo que está aqui para um lugar onde tenham crianças ou trazer essas crianças para cá (Daiane).

Porque assistir uma apresentação em LIBRAS, tentar entender como é que eles estão lendo um livro em braile, a gente não teve isso, a gente não sente isso, daí a gente fica muito na subjetividade e quando chega lá, encontra nosso aluno com esse problema, com essa dificuldade, essa pouca teoria aqui não vai resolver, a gente precisa um pouco mais de prática (Gabriela).

Surgiram então demandas de mais experiências práticas, conforme relato acima, bem como outras questões já expostas anteriormente, como a solicitação por mais atividades como as que realizamos durante os encontros, com incorporação da temática e das atividades no currículo do LEdoC e contato e interação com pessoas com desenvolvimento atípico.

### **Concatenando ideias**

Os três temas aqui citados constituem a construção que foi proposta nessa dissertação. As atividades que buscavam estabelecer espaços de reflexão e produção foram construídas e defendidas a partir de referenciais teóricos como Oliveira (2012), que a partir de Boaventura de Sousa Santos, propõe os currículos *pensadospraticados* em busca de uma quebra de paradigmas epistemológicos e Dias (2011) que, a partir de Deleuze e Guattari propõe a formação inventiva como uma prática da experiência da problematização para aguçar as percepções na experiência presentes, trazendo mais sensibilidade ao campo de forças e às políticas que o atravessam. Foi possível perceber de fato uma quebra de um paradigma sobre a produção de conhecimentos e saberes, bem como uma prática bastante intensa de problematização e maior percepção sobre as situações vividas.

Ainda, foi realizada a reflexão e avaliação da realidade que, de acordo com Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), é o primeiro passo para a Educação Inclusiva. Os espaços para que aconteçam debates e ressignificações de conhecimento de maneira coletiva nos cursos de licenciatura em Educação do Campo são defendidos por Faria et. al. (2011). Foi a partir desta reflexão sobre a realidade, trazendo casos vividos ou observados em suas comunidades, bem como reflexões pessoais para o grupo que construções foram possíveis, assim como desconstruções de estigmas e pré-conceitos. Costa (2008) defende que na educação inclusiva se constitui em um diálogo e construção conjunta entre os integrantes da comunidade escolar, a partir de suas experiências coletivas. Situação que teve início durante os encontros realizados. Por fim, retomo o pensamento de Freire (2007) sobre a importância de uma atitude ativa do

estudante em relação à sua produção de saber. Os participantes desta pesquisa exerceram tal atitude e produziram seus saberes de tal maneira que, possivelmente, transparecerão na forma de práticas em suas futuras salas de aula.

A proposta de formação reflexiva proporcionou um ir e vir de falas, mediadas por mim e também pelos outros participantes. Tal fato, na ótica adotada nessa dissertação, faz parte de uma ética, de uma relação de respeito com o outro. Interessante perceber que mesmo uma fala isolada era ouvida e respeitada, a experiência, a história de vida e a utopia do sujeito eram valorizadas. Esta postura para com o outro e consigo, bem como sobre a produção de conhecimento proporcionou as construções realizadas.

#### **Quarto traçado - Considerações sobre um processo sem fim**

Hoje é dia 28 de novembro de 2013, as luzes da Biblioteca Central da UnB estão apagadas há umas duas horas, minha bateria do notebook está quase no final e eu acabei de fazer uma dancinha para celebrar o aparente fechamento da parte dedicada à metodologia e análise desta dissertação. Pesquisadores da academia não fazem dancinhas. Bom, não em público, mas talvez o fato de estar escuro e as únicas luzes serem as dos notebooks que ainda restam, isso seja permitido...

Por que é importante mencionar um comportamento bobo desses aqui? Bom, poderia ter guardado só para mim e para meus colegas das baias ao lado esse momento, mas achei significativo porque foi depois da dancinha que cheguei a esta seção aqui, aquela em que deveria fazer as Considerações Finais – em maiúsculo porque é importante. E como chegar ao final de algo que não tem um fim? Algo que vivi intensamente e que quero dar continuidade? Como chegar a alguma conclusão sobre tudo que vivemos – eu e os demais participantes desta pesquisa?

E então eu dancei porque estava comemorando o final de algo e este final não existe. E mais, eu não quero que ele exista. Mas então a dancinha volta a ser válida: é importante celebrar estas percepções, acompanhar e buscar compreender os processos que vivemos. Aprendi algo com minha ousadia em tatear no escuro – não literalmente como agora – caminhos a partir de inspirações em Deleuze, Guattari e Foucault. Acho que a primeira coisa que deveria considerar aqui seriam os pontos fracos desta dissertação, mas não acho justo comigo, com os demais participantes da pesquisa, com o LEdoC, com a Educação do Campo e com a Educação Inclusiva, começar desvalorizando algo que pode, talvez(e espero) contribuir um pouquinho.

Portanto, por respeito a tudo isso, irei ponderar os aspectos a partir das possibilidades e caminhos surgidos e construídos a partir desta pesquisa.

Estive em contato com a temática da Educação Inclusiva/Educação Especial desde o meu primeiro ano de graduação e, portanto, parte da minha formação foi dentro de escolas, ouvindo as demandas e observando as práticas de professoras e professores em salas de aula que por vezes eram bastante excludentes. Também fui professora da Educação Infantil e, posteriormente, psicóloga de crianças com desenvolvimento atípico ou mesmo apenas comportamentos diferenciados, realizando visitas e reuniões escolares sempre que possível. Talvez por isso muitas vezes eu não embase minha escrita em teóricos quando afirmo sobre a existência de dificuldades e entraves que a escola encontra ou sobre como muitos professores pensam ou agem. Nem sempre as produções acadêmicas abordam esses aspectos e a experiência práticas juntamente com a presença nos contextos ajudam a preencher as lacunas por vezes

deixadas por pesquisas que não se debruçaram sobre isso.

Ao longo de minha escrita fiz afirmações e levantei suposições sobre as implicações de minha proposta de trabalho e de outras abordagens. Considerei a que realizei junto com os estudantes do LEdoC extremamente rica e interessante. Mais do que isso, eles consideraram interessante, pediram incorporação daquela temática e daquelas práticas no currículo. Foi um processo muitas vezes tenso, repleto de demandas e angústias por e para todos os lados envolvidos, mas que se mostrou, de alguma forma, válido para aquele contexto. Ao longo dos encontros algumas posturas foram repensadas, produzimos novas significações, novas possibilidades.

Talvez um questionamento que caiba aqui seja se eu queria, de alguma forma, convencê-los de que a Educação Inclusiva era o correto, o melhor, o que deveria ser feito. Acho que quis sim, mas antes. Quando fui como voluntária falar sobre Educação Inclusiva no LEdoC, no primeiro dia que tive contato com os estudantes recebi muitas críticas. Eles me diziam que a Educação Inclusiva não era uma prioridade, que eles tinham problemas como a fome e a falta de transporte de crianças até a escola, que faltavam escolas, faltavam professores, faltavam materiais. Naquele contexto não havia espaço para o estudante considerado deficiente. Eu me vi como uma daquelas pessoas da Academia que falam dos lugares e das práticas sem conhecê-los de verdade, que vão a campo pelo tempo necessário para coletar dados e nunca mais voltam. Mas eu não era assim, eu vinha de outro percurso, eu tinha outra postura. Foi quando entendi que não era possível que eu os ensinasse algo pronto, que tínhamos que construir algo para aquela realidade específica, o que chamo de Educação do Campo inclusiva.

Esta questão de construir uma Educação do Campo inclusiva e que esta construção fosse conjunta foi um ponto que busquei apresentar aqui como uma ideia interessante, uma proposta a ser seguida. Defendi, a partir de Skliar, que ao invés das leis se constituírem como ponto inicial das transformações pedagógicas, elas deveriam ser o final, deveriam ser o resultado de reflexões e práticas suscitadas nas instituições de ensino, com toda a comunidade escolar. Isso faz sentido para mim porque vejo que a escola é um espaço onde pulsa muita vida e que os acontecimentos e sensações vividos por cada um de seus integrantes (estudantes, pais, professores, demais funcionários, comunidade ao seu entorno) a influencia, a constitui como espaço vivo, de transformações e possibilidades. A insatisfação gerada por dificuldades vividas por estudantes e professores pode ser o ponto de partida para a elaboração de uma lei, assim como uma prática pedagógica que se mostre interessante pode ser ampliada para a realidade de outros espaços com a ajuda de dispositivos legais e governamentais.

E como fazer isso? Para mim fez sentido que fosse por meio de práticas reflexivas que partissem da compreensão dos processos de subjetivação, do tornar-se, do devir, para olhar e acompanhar este processo incluindo suas contradições, dobras e linhas de fuga. Dar vazão a essas linhas de fuga, compreender os movimentos de resistência como início de uma construção,

do novo. Até o presente momento eu escrevi a palavra construção e suas variações construir e construções 104 vezes. Quase uma vez por página. Esse foi o cerne desta dissertação, construir ideias e práticas de forma coletiva com sujeitos que detêm conhecimentos fundamentais. Talvez não tenhamos chegado a um resultado mais concreto, como uma proposta de currículos, diretrizes ou mesmo práticas. E isso porque me apoio em Skliar para defender que faz mais sentido que o início das transformações esteja nos sujeitos da escola e, pensando por essa ótica, muito foi alcançado.

Ao falar sobre Educação Inclusiva, participantes da pesquisa ampliaram esse conceito ao colocarem-se como parte disso, ao dizer que a Educação do Campo já era mais próxima de uma Educação Inclusiva por suas práticas e bases filosóficas. As demandas por formação adequada tomaram forma, através de solicitações específicas e de uma postura que os colocava também como responsáveis por sua formação e sua prática profissional.

O objetivo desta pesquisa foi acompanhar e vivenciar um processo de construção coletiva voltada para uma Educação do Campo inclusiva com estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e para isso busquei investigar as concepções dos participantes acerca da educação inclusiva e sua relação com a Educação do Campo; criar com os participantes, um espaço de reflexão sobre uma possibilidade de Educação do Campo inclusiva e traçar possibilidades de construção para uma Educação do Campo inclusiva com os participantes. Foram criados espaços de reflexão, por mim e por eles, com diálogos e trocas bastante interessantes, que permitiram conhecer um pouco a compreensão que os participantes tinham previamente e construíram ao longo dos encontros sobre a ideia de Educação do Campo inclusiva. Vivenciar uma situação de prática inclusiva em sala de aula no primeiro encontro, ler textos e ver imagens sobre a lógica inclusiva/exclusiva das escolas no segundo, confeccionar materiais para uso em salas de aula com práticas inclusivas no terceiro, sempre refletindo e construindo saberes a partir destas atividades, e, finalmente, realizando um último encontro dedicado exclusivamente para discussões, reflexões e construções próprias e coletivas, se mostrou como uma sequência de atividades interessantes para serem realizadas no que concerne à formação de professores para a prática de uma Educação do Campo inclusiva. A abertura para o novo e para o diálogo em todos os nossos encontros pode ter contribuído para que tantos processos de subjetivação e transformações acontecessem.

A tentativa que realizei de trabalhar a partir de inspirações cartográficas baseadas em Deleuze e Guattari, bem como as produções de Foucault, mostrou-se, apesar de extremamente difícil e angustiante de ser seguida, muito rica, inclusive para comportar minhas próprias sensações e reflexões. A explicação para eu ter optado por enfatizar minhas percepções e sensações durante a análise residiu no fato de que durante o processo todo do mestrado e da pesquisa em si entrei em contato com sensações e reflexões bastante intensas e optei por não negá-las. Trabalhei a partir de uma perspectiva que entende o pesquisador também como sujeito

de pesquisa, que interfere no contexto e por ele é transformado.

Para próximas pesquisas, minhas e de outros interessados sobre o tema, considero importante buscar de forma mais intensa a voz de cada um dos participantes, dar vazão às suas sensações. Talvez utilizar diários de campo individuais, deixar mais evidente suas implicações nesse processo de formação de professores.

Pensando na formação de professores para uma Educação Inclusiva, seja ela na Educação do Campo ou não, vejo a prática vivencial e reflexiva como uma abordagem que pode contribuir na construção de conhecimentos e práticas nas salas de aula de universidades e, posteriormente, de escolas espalhadas pelo mundo.

Para mim, vejo apenas o início de um longo caminhar por caminhos que se ramificam. Explorar mais o mundo teórico de Deleuze, Guattari e Foucault, buscar entender um pouco de suas propostas e ideias. Dar continuidade a esta pesquisa em um doutorado. Atuar na prática da formação de professores para uma Educação Inclusiva. Continuar colaborando com o LEdoC e, talvez, começar a contribuir para a Educação do Campo em seu aspecto mais amplo. Continuar me permitindo construir e desconstruir, viver as rupturas, os encontros e os devires. Transformar-me cotidianamente e, quem sabe, colaborar na transformação do mundo também.

## Bibliografia

- Antonio, C. A., & Lucini, M. (2007). Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cadernos CEDES*, pp. 177-195. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>
- Araújo, M. d. (2011). Pensando Práticas e Saberes na Formação Continuada de Professores/as. In: H. A. Fontoura, & M. Silva, *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias - Desafios à Pós Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões* (pp. 193 - 205). Rio de Janeiro: ANPEd Sudoeste. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>
- Baptista, C. R. (2011). *Ação pedagógica e educação especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados*. Revista Brasileira de Educação Especial (17) p.59-76. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382011000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400006&lng=en&nrm=iso).
- Barros, L. P., & Kastrup, V. (2009). Cartografar é acompanhar processos. In: E. Passos, V. Kastrup, L. d. Escóssia, & orgs, *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Bianchetti, L. (2001). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: L. & Bianchetti, *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania* (pp. 21 - 51). Campinas: Papirus.
- Braúna, R. d. (2011). O Papel da Formação Inicial na Constituição das Identidades profissionais de alunas do curso de Pedagogi. In: H. A. Fountoura, & M. Silva, *Formação de professores, culturas: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões* (pp. 70 - 80). Rio de Janeiro: ANPEd Sudoeste. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>
- Caiado, K. M., & Meletti, S. F. (2011). Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial de Marília*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400008&script=sci_arttext)
- Caldart, R. (2010). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: M. C. Molina, *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 103-126). Brasília: MDA/MEC. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf>
- Caldart, R. S. (1997). *Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Câmara dos Deputados. (2001). *Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências*. Acesso em março de 05 de 2012, disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>
- Câmara dos Deputados. (2012). *Projeto de Lei: Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>.
- Cardart, S. (2012). Educação do Campo. In: R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto, *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257 - 274). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Cavalcante, F. G., & Goldson, E. (2009). Situational analysis of poverty and violence among children and youth with disabilities in the Americas – an agenda proposal. *Ciência & Saúde Coletiva*, pp. 7 - 20. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19142300>
- Coelho, C. M. (2010). Inclusão Escolar. In: D. Maciel, & S. Barbato, *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 55 - 72). Brasília: Editora da UnB.
- Costa, V. B. (2008). *A concepção de professores frente à inclusão escolar na diversidade*. V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia. Disponível em: <http://www.simposioestado>

- políticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC01.pdf.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações: 1972 - 1990*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. (2005). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2009). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2009). *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34.
- Delmondez, P. (2012). Educação como Exercício de Resistência e Diversidade: Reflexão sobre a formação de professores. In: L. H. Pulino, & S. Gadelha, *Biopolítica, Escola e Resistência* (pp. 199 - 206). Campinas: Editora Alínea.
- Dias, R. d. (maio/ago de 2011). Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. *Fractal*, pp. 269-290. Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/595>
- Erickson, F. (Vol 35 de 2004). Demystifying Data Construction and Analysis. *Anthropology & Education Quarterly*, pp. 486 - 493.
- Faria, A. R., Eiterer, C. L., Pinto, M. B., Silva, S. A., Corrêa, J., Cordeiro, L. Z., et al. (2011). O eixo Educação do Campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: M. I. Antunes-Rocha, & A. A. Martins, *Educação do Campo: desafios para a formação de professores* (pp. 79 - 94). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Fernandes, F. (1989). *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados.
- Fernandes, J. F. (2011). Inclusão, Educação e Invenção do Social. In: H. A. Fontoura, & M. Silva, *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões* (pp. 206 - 228). Rio de Janeiro: ANPED Sudeste. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>
- Foucault, M. (2006). *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freire, P. (1975). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Unesp.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, N. K. (2008). Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, pp. 323 - 336. Disponível em: <http://www.scientificircle.com/pt/87777/inclusao-socioeducativa-escola-avaliacao-processo-alunos/>
- Furlanetto, E. C. (2011). A Formação como Possibilidade de Conhecimento e Transformação de Matrizes Pedagógicas. In: H. A. Fontoura, & M. Silva, *Formação de 43 Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões* (pp. 107 - 118). Rio de Janeiro: ANPEd Sudoeste.
- Gadelha, S. (2012). Biopolítica. In: L. Pulino, & S. Gadelha, *Biopolítica, Escola e Resistência: Infâncias para a formação de professores* (pp. 59 - 68). Campinas: Alínea.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2007). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Hacquard, G. (1990). *Dicionário de Mitologia Greco Romana*. Paris: Hachette.
- Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M. D., & Oliveira, R. D. (1980). *Cuidado, Escola!* São Paulo: Brasiliense.
- Heller, A. (1992). *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Holanda, T. C. (2003). Escolas Inclusivas. In: Câmara dos Deputados, *Uma escola para a inclusão social* (pp. 360 - 361). Brasília: Centro de Documentação e Informação: Coordenação de Publicações.
- INCRA. (2013). Acesso em 25 de janeiro de 2013, disponível em Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>
- INEP. (2013). Acesso em 03 de março de 2013, disponível em Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://provabrasil.inep.gov.br/>
- Kastrup, V. (2007). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia e Sociedade*, pp. 15 - 22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1>
- Kohler, C. (1968). *Les Deficiences Intellectuelle chez l'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de

- France.
- Marques, S. M. (2007). Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: Rupturas e mutações culturais na escola brasileira. Tese: USP/Université Lumière Lyon. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-142916/pt-br.php>
- Marschner, W. (2011). Lutando e resignificando o rural em campo: Notas epistemológicas. *Interações (Campo Grande)*, 12 (1), pp. 41 - 52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>
- Marx, K., & Engels, F. (1982). *Obras Escolhidas*. Lisboa: Edições Avante!
- Marx, K., & Engels, F. (1999). *A ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec.
- Mazzota, M. J. (1999). *Educação especial no Brasil: historia e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- MEC. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Acesso em 17 de abril de 2012, disponível em Secretaria de Educação Especial: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Acesso em 05 de março de 2012, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Miranda, A. A. (2004). História, deficiência e educação especial. *HISTEDBR online*, pp. 1-7. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)
- Molina, M. C. (2012). Políticas Públicas. In: R. e. Caldart, *Dicionário de Educação do Campo* (pp. 585 - 594). Rio de Janeiro: Expressão Popular.
- Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: M. C. Molina, & L. M. Sá, *Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)* (pp. 35 - 62). Belo Horizonte: Autêntica.
- Munarim, A. (2006). Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: M. M. (Ed), *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 15 - 26). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_o bra=84523](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o bra=84523)
- Nascimento, N. M. (jan/jun de 2010). Das transgressões na vida a vida como obra de arte: possíveis contribuições de Foucault às histórias de vida. *Póiesis Pedagógica*, pp. 29 - 45. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/12168>
- Neto, A. J. (2011). Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: M. I. Antunes-Rocha, & A. A. Martins, *Educação do Campo: Desafios para a formação de professores* (pp. 25 - 38). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Nuernberg, A. H. (2008). *Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual*. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 307-316. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=en&tlng=pt)
- Oliveira, I. B. (2003). A escola, os sistemas, as comunidades: identidade, natureza, autonomia. In: Câmara dos Deputados, *Uma escola para a inclusão social* (pp. 73 - 84). Brasília: Centro de Documentação e Informação - Coordenação de Publicações.
- Oliveira, I. B. (agosto de 2012). Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. *e-curriculum*, pp. 1 - 22. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>
- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R., & Marinósson, G. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Passos, E., & Barros, R. B. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia, *Pistas do Método da Cartografia* (pp. 17 - 31). Porto Alegre: Sulina.
- Pedroza, R. S. (2005). A Psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o

- desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/artigo13.htm>
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Editora da USP.
- Presidência da República. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Acesso em 05 de março de 2012. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Presidência da República. (2013). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Acesso em 07 de novembro de 2013, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Pulino, L. H. C. Z. (2007). Espaço Aion A Filosofia como espaço de reflexão na comunidade. *Childhood & Philosophy*, pp. 09 - 15. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/childphilo/n5/luciaHelena.htm>
- Pulino, L. H. C. Z. (2009). Espace Aion: une espace/temps de philosopher avec groupes hétérogènes. *Journée Mondiale de la philosophie - 9èmes rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques*. Paris: UNESCO/ UPEC Université Paris Est.
- Pulino, L. H. C. Z. (2010). Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. In: W. O. Kohan, *Devir-criança da filosofia: infância da educação* (pp. 153 - 164). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Revel, J. (2002). *Le Vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses.
- Romagnoli, R. C. (2009). A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, pp. 166 - 173. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000200003&script=sci_arttext)
- Sacavino, S. (2008). Formação de Educadores/as em/para os Direitos Humanos: um horizonte de sentido - uma maneira de fazer - uma forma de ser. In: M. d. Zenaide, *Direitos Humanos: capacitação de educadores* (pp. 193 - 200). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Santos, B. S. (2003). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: B. d. Santos, *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 427 - 461). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, C. A. (2012). *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB*. Brasília: Liber Livro/UnB.
- Saviani, D., Rama, G., Lamarra, N., Aguerrondo, I., & Weinberg, G. (1984). *Desenvolvimento e educação na América Latina*. São Paulo: Cortez / Autores Associados.
- Simionatto, I. (1998). O social e o político no pensamento de Gramsci. In: A. Aggio, *Gramsci: A vitalidade de um pensamento* (pp. 37 - 74). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Skliar, C. (2001). Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. *Pro-posições*, pp. 11-21.
- Skliar, C. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, pp. 37-49. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>.
- Souza, M. A. (2008). Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, pp. 1089-1111. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>
- Teixeira, A. E. (1953/ 1977). *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Toffler, A. (1980). *A terceira onda*. São Paulo: Record.
- UNESCO. (1990). *Final Report: World Conference on Education for All - Meeting basic learning needs. Jomtien (Tailândia)*. Acesso em 05 de março de 2013, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097551e.pdf>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Acesso em 05 de março de 2013, disponível em [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Vasquez, A. S. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas - Tomo V*. Madrid: Visor.

- Vygotsky, L. S. (2006). Problemas de la Psicología Infantil. In: L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas IV* (pp. 249 - 386). Madrid: A. Machado Libros.
- Weinmann, A. d. (set/dez de 2006). Dispositivo: um solo para a subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, pp. 16 - 22. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300003)