

ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO: POLÍTICAS NECESSÁRIAS À SUPERANÇA DA DESIGUALDADE E EXCLUSÃO



RURAL PUBLIC SCHOOLS: POLICY NECESSARY TO OVERCOMING INEQUALITY AND EXCLUSION

Vol. 8 nº 15 jan./jun. 2013

p. 31-43

Maria Antônia de Souza¹

(Universidade Tuiuti do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa)

Patrícia Correia de Paula Marcoccia²

(Universidade Tuiuti do Paraná)

Regina Bonat Pianovski³

(Universidade Tuiuti do Paraná)

RESUMO: O objetivo deste artigo é caracterizar as escolas públicas do campo e tecer reflexões sobre as políticas necessárias à superação da desigualdade e exclusão social. O texto é oriundo de investigações coletivas que fazem uso do instrumental da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como técnicas de coleta de dados a entrevista, observação e análise documental. Analisa-se a situação das crianças com necessidades educacionais especiais e a realidade escolar das classes multisseriadas, no estado do Paraná. Constata-se a exclusão marcante no que tange às dificuldades de acesso à escola das pessoas com necessidades especiais, bem como a frágil formação dos professores e condições de trabalho. Após análise da realidade estadual, com estudos de caso, verifica-se o potencial das políticas locais e das práticas pedagógicas organizadas coletivamente, como mecanismos de superação de problemas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: escola do campo, desigualdade, exclusão, política educacional.

ABSTRACT: The objective of this article is to characterize the rural public schools and weaving reflections on policy necessary to overcoming inequality and social exclusion. The text is from collective investigations that make use of the instrumental approach of qualitative research, with techniques such as data collection interview, observation and documental analysis. Analyze the situation of children with special education necessities and school reality of multigrade classes, in the state of Paraná. There is a striking exclusion with respect to the difficulties of access to school for people with special necessities, well as the fragile formation of the teachers and working conditions. After analyzing the state of

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

³ Doutoranda em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

reality with case studies, there is the potential of local political and pedagogical practices organized collectively as mechanisms to overcome academic problems.

KEYWORDS: rural school; inequality; exclusion; educational policy.

INTRODUÇÃO

As escolas públicas do campo têm adentrado a agenda política por meio das denúncias que os movimentos sociais do campo, em particular o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, têm feito em relação à formação de professores, precariedade da infraestrutura escolar e do transporte de alunos, condições pedagógicas escolares entre outras.

Dados estatísticos têm revelado que a Educação Básica e, em especial, as escolas públicas carecem de maior atenção do Poder Público. O Brasil tem 191.796 milhões de pessoas, de acordo com a Síntese¹ dos Indicadores Sociais, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2010. Desse total, 161.041 milhões de pessoas são habitantes do espaço urbano e 30.755 milhões de pessoas são moradoras do campo. Do ponto de vista educacional, a média de anos de estudo das pessoas com 10 anos ou mais de idade, na área rural é de 4,6 anos. Ou seja, são pessoas que não têm a 5ª série concluída. Entre a população de 15 ou mais anos de idade, a média de anos de estudo é de 4,8 anos. A média da população brasileira, de anos de estudo, é de 7,2 anos. Ou seja, a grande maioria não tem a 8ª série, o Ensino Fundamental, concluído.

Cabe perguntar os motivos que fazem com que os anos de estudo entre os trabalhadores do campo seja inferior a 5 anos. Para responder a pergunta é importante verificar a oferta de escolas em cada região. Geralmente há oferta dos quatro anos iniciais (atualmente 5 anos). Quando a criança ingressa na segunda fase do Ensino Fundamental, ela tem que ir para a escola da cidade, porque na maioria dos casos não há escola no campo. Para o Ensino Médio, essa realidade é ainda pior, são poucas as escolas que oferecem esse nível de ensino aos jovens do campo. No estado do Paraná, no ano de 2010, a Coordenação da Educação do Campo demonstrava a necessidade de ampliar o número de escolas com oferta de Ensino Médio.

Os dados da taxa de frequência bruta aos estabelecimentos de ensino, das pessoas residentes na área rural são os seguintes: 28,4% das crianças em idade de 0 a 5 estão matriculadas, 96,9% das crianças na faixa de 6 a 14 anos encontram-se matriculadas. Na idade entre 15 a 17 anos cerca de 80% estão matriculadas. E das pessoas com 25 ou mais anos somente 4,1% estão matriculadas. Importante verificar que a taxa de frequência bruta não indica a realidade, pois aí estão aqueles que se matricularam e depois desistiram da escola. O menor número de matrículas encontra-se entre aqueles que deveriam estar cursando o Ensino Médio. Isso ocorre porque no campo o número de escolas que oferece Ensino Médio é reduzido.

O documento “Panorama da Educação do Campo” publicado pelo INEP no ano de 2007 nos indica diversas fragilidades das escolas públicas e as discrepâncias entre as instituições localizadas na área urbana e na área rural, a saber: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso

dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra. (BRASIL, 2007, p. 8-9)

Outro elemento fundamental para discutir as escolas públicas do campo é a realidade do transporte escolar. Em documento, a SECAD/MEC (2007, p. 22) revela a seguinte situação:

Como reflexo dos programas de transporte escolar ou de modelos de nucleação inadequados, observa-se que, em 2005, foram transportados para escolas localizadas em áreas urbanas 42,6% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, residentes na zona rural e atendidos pelo transporte escolar público, o mesmo acontecendo com 62,4% dos matriculados nas séries finais.

O transporte escolar dos alunos que moram no campo ainda é pouco pesquisado na educação brasileira. E, trata-se de uma questão que anualmente aflige os governos municipais e, especialmente, os familiares das crianças e adolescentes. Às vezes a Prefeitura Municipal decide interromper o transporte escolar em nome da contenção de gastos ou ausência de verbas. Entretanto, é necessário verificar a efetivação dos direitos garantidos na Constituição e, ao mesmo tempo, avaliar a aplicação das verbas públicas e as prioridades.

O fechamento das escolas do campo tem sido preocupação atual entre os movimentos sociais do campo, exemplo é a Campanha contra o fechamento das escolas, pelo MST, em 2011. Diversos pesquisadores manifestaram-se acerca do fechamento das escolas, indicando que é um atentado contra os direitos sociais constitucionalmente garantidos.

A distorção idade-série é expressiva entre as crianças do campo, a saber: 41,4% das crianças apresentam distorção idade-série, nos anos iniciais. Quanto à organização do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, 53.700 estabelecimentos de ensino têm organização exclusivamente multisseriada, no ano de 2005. (BRASIL, 2007, p. 26-27).

Dados Da SECAD/MEC (BRASIL, 2007a, p. 34) indicam que: 3,4% dos docentes que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental têm até Ensino Fundamental concluído; 75% têm o Ensino Médio completo e 21,6% têm o Ensino Superior concluído. Dentre os professores que trabalham nas séries finais do Ensino Fundamental a realidade

é a seguinte: 46,7% têm o Ensino Médio completo e 53,1 % têm o Ensino Superior completo. Dos professores que trabalham no Ensino Médio 11,3% têm o Ensino Médio concluído e 88,7% têm o Ensino Superior concluído.

Esses dados estatísticos nos permitem tecer as reflexões sobre desigualdade e exclusão social no contexto do campo brasileiro, e indicar políticas e práticas pedagógicas em construção e que estão voltadas à superação dessa situação.

Com a finalidade de demonstrar as desigualdades e a exclusão no contexto da educação do campo, este texto foi organizado em duas partes, a saber: a primeira discute os conceitos em foco e a segunda traz características das escolas do campo no estado do Paraná, em particular sobre as pessoas com deficiência e as escolas multisseriadas.

O trabalho é fruto da investigação coletiva junto ao Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. Os dados foram obtidos mediante a utilização de entrevistas junto a professores e diretores das escolas públicas municipais localizadas no campo, nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

PROBLEMATIZANDO DESIGUALDADE E EXCLUSÃO²

Na história da educação brasileira, processos de exclusão e de desigualdades sempre permearam a trajetória da escola pública. Embora o papel da escola pública, na sua forma, estivesse comprometido com a busca da igualdade social e o reconhecimento e valorização das diferenças, sua essência manifestava e manifesta mecanismos excludentes, (re) produzindo desigualdades sociais nos vários segmentos sociais. Exemplo dessa realidade é o recente debate sobre a constitucionalidade do projeto de cotas para afrodescendentes nas universidades brasileiras. A constitucionalidade foi declarada pelo STF no final de abril de 2012, em meio a polêmicas acadêmicas e ideológicas. Mas, o fato é que o Brasil carece de ampliação do número de instituições públicas gratuitas de educação superior.

Dubet (2003) aponta que as escolas acrescentam mecanismos próprios de desigualdades, além das desigualdades sociais. Para o autor, uma escola que produz igualdade pode também produzir processos educacionais desiguais.

Esses processos são históricos e se originam nas desigualdades políticas e econômicas, conduzindo contextos sociais de pobreza e miséria e intensificando o desemprego, o analfabetismo e o surgimento de moradias exíguas em locais de difícil acesso, com condições precárias de transporte público, educação, segurança e atendimento à saúde.

Um dos segmentos sociais mais atingidos por esses processos históricos são os povos que habitam os espaços rurais e os pobres em geral, os quais enfrentaram uma realidade desigual de privação e sofrimento, numa sociedade que procura silenciá-los diante das ações do Estado e de políticas públicas que garantam seus direitos fundamentais. Importante registrar que os trabalhadores do campo criaram inúmeras formas de resistência às crises econômicas e conjunturas desfavoráveis à agricultura, bem como formas de enfrentar as contradições e antagonismos oriundos dos interesses de classe.

No estudo desenvolvido no estado do Paraná, por meio de trabalho de campo - para o qual foram utilizadas técnicas de observação, entrevistas e análise documental -

foi constatada a realidade de exclusão e desigualdade das escolas públicas, no que tange às dificuldades de acesso e permanência dos alunos com deficiência, à precariedade das instalações físicas e do transporte escolar dos alunos, e à carência do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas. Nestas, os professores empreendem enormes esforços para dar conta da prática pedagógica, com condições mínimas de material e suporte pedagógico.

Paralelamente a esse cenário de desigualdade social e educacional no campo, há um movimento nacional de educação do campo denunciando essa situação e buscando a garantia e a efetivação dos direitos sociais a todos que habitam os espaços rurais. Seu objetivo é eliminar o histórico descaso e desinteresse de ações governamentais.

Esse movimento tem desencadeado estratégias de mobilizações e lutas para a construção de um projeto educacional que visa inserir os povos do campo como protagonistas de seu processo educacional em relação à efetivação do direito fundamental e social que é a educação.

O caráter determinante da educação do campo tem como ponto de partida um novo projeto societário de país e de campo, que articula educação com as lutas pela terra, trabalho, valorização e reconhecimento de suas culturas e dos saberes construídos pela humanidade no decurso da história.

A modernidade introduziu o princípio da igualdade na sociedade industrial, regida pelo movimento capitalista. No entanto, ao mesmo tempo, esse movimento assegurava processos de desigualdades provenientes da organização do trabalho e das questões salariais. Mantinha-se uma relação contraditória, pois, ao mesmo tempo em que se tinha como princípio a igualdade por meio da ampliação do acesso aos bens, em decorrência, era necessário reafirmar diversas desigualdades para manter o próprio sistema.

Conforme relata Dubet (2003, p. 28), foi o encontro entre a igualdade e as desigualdades capitalistas que gerou “*a formação do Estado-Providência e de um sistema de proteções e de direitos sociais*”. Todavia, alguns países, dada a insuficiência de recursos, não acompanharam esse movimento da construção dos direitos sociais. O que gerou atrasos na economia, exploração da força de trabalho da população e a negação das condições para o acesso aos bens sociais, materiais e culturais. Esse cenário de negação dos direitos sociais produziu a exclusão de muitos grupos sociais considerados marginalizados por não estarem incluídos nas condições mínimas de existência humana.

É nesse contexto que as desigualdades sociais foram se fortalecendo e se agravando, implicando a ampliação do quadro de pessoas consideradas excluídas nas diversas sociedades, principalmente nas que o Estado estava distante da necessidade de seu povo. Inseria-se a problemática da exclusão e seu conceito para elucidar as “*análises sobre a favelização, desemprego, analfabetismo e portadores de direitos especiais*”, a exemplo do que discute Souza (2009, p. 243).

Dubet (2003) menciona que esses processos de exclusão, permeados por desigualdades consideradas antigas ou tradicionais, continuam existindo e, com o passar do tempo, foram se agravando na sociedade capitalista. Porém, além delas, muitas outras dimensões de desigualdades foram surgindo nos últimos anos em decorrência das transformações no modo de produção capitalista e na estrutura social, tais como:

desigualdades étnicas e regionais, desigualdades que penalizam os jovens e as mulheres, processos de exclusão de minorias que, dependendo do caso, compreendem vastos segmentos da população, entre outros problemas.

Essas novas desigualdades foram se constituindo por meio de mecanismos quase invisíveis e ocultos, pois, segundo Dubet (2003, p. 32), *“são as diferenças mais finas que fazem a diferença”*, e essas distinções reafirmam outras desigualdades.

Martins (1997), sustentado por outra perspectiva teórica, também aponta o estabelecimento de uma nova desigualdade social, a partir do final da década de 1990. O autor considera que há outras desigualdades, as quais enfraquecem as lutas contra as desigualdades de classe. Essa nova desigualdade, conforme descreve Martins (1997, p. 21), *“separa materialmente, mas unifica ideologicamente [...] cria uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem reciprocamente, embora parecidos na forma: em ambos podem ser encontradas as mesmas coisas”*, apesar de as oportunidades serem desiguais. Também criou uma sociedade em que ricos e pobres estão integrados, de algum modo, decente ou não, na reprodução econômica. O que se observa é que a forma de inclusão dos pobres é extremamente precária, comprometendo sua condição humana.

Essa questão está sustentada sob a face de um capitalismo que substitui a força de trabalho pela tecnologia, dispensando em larga escala as pessoas do mercado de trabalho e criando uma situação de instabilidade aos trabalhadores que estão empregados.

Aqueles que já perderam o emprego, *“a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”* (MARTINS, 1997, p. 32). A lógica desse processo, analisada sociologicamente, revela que *“não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes”* (MARTINS, 1997, p. 14). Nesse sentido, o autor considera que a categoria exclusão, vista como um movimento que impulsiona o indivíduo para fora do sistema, levando-o ao não pertencimento da dinâmica da sociedade, distorce completamente a forma de explicar os mecanismos utilizados atualmente nos processos de exclusão. Esses mecanismos, de algum modo, pretendem incluir todos por meio de uma ideologia que os empurra para dentro do sistema, mas *“para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicuem nem protestem em face de privações, injustiças e carências”* (MARTINS, 1997, p. 17).

As várias formas como é conduzida essa inclusão geram uma inclusão degradante e marginal e, segundo Martins (1997), reintegram economicamente a população excluída, mas as mantêm num mundo subumano, distanciando-os do plano social e instituindo graves danos morais. Ou seja, determinados grupos sociais para manter sua sobrevivência se incluem precariamente no campo econômico exercendo, muitas vezes, atividades que transgridem a moral, como destaca o autor: meninas se prostituindo para sobreviver, camponeses expulsos de suas terras e incluídos por meio do trabalho escravo.

Esses exemplos de inclusão no campo econômico estão sustentados no modelo neoliberal voltado à circulação dos bens e serviços e à manutenção da ordem política e do capital. Na verdade, novas bases de inclusão são instaladas na forma de subalternidade para manter a população conformada, de modo a não gerar instabilidade social. Essa lógica não altera minimamente a ampliação e a qualidade dos serviços sociais básicos

para a população incluída precariamente. Pelo contrário, os impactos desses processos comprometem o acesso desses grupos, a educação, a saúde, a segurança, etc.

É a partir da contradição que se abrem espaços para que os incluídos precariamente construam propostas, com vistas a revelar os mecanismos ocultos que dão sustentação a nossa realidade, ao mesmo tempo em que há uma contribuição para promover mudanças na vida dessas pessoas.

Um dos movimentos que vem interrogando as contradições da sociedade, especialmente as contradições que assolam o campo brasileiro, é o MST que denuncia os processos de exclusão nas áreas da saúde, educação, concentração da propriedade, entre outras contradições geradas com o avanço do agronegócio entre outros.

Emerge uma prática coletiva da Educação do Campo que confronta a lógica da educação rural, que preconiza uma educação criada pela iniciativa governamental, pensada a partir das referências da cidade e do capital, sendo usada como meio de submissão dos povos do campo para que se submetam à lógica da produtividade e da exploração da força de trabalho. Uma das características da educação do campo é considerar a realidade, os interesses, a produção da existência e a valorização das diversas categorias de trabalhadores da terra e das águas, tais como: os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os assentados da reforma agrária, os agricultores, os assalariados rurais, os ilhéus entre outros.

É nesse contexto que a educação do campo é reveladora de um projeto social e educacional do campo. As principais políticas educacionais conquistadas foram: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, com programas voltados à educação do campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008b); criação do PROCAMPO e das licenciaturas em educação do campo; criação do PROJÓVEM Campo; o Decreto do Presidente da República, em 4 de novembro de 2010, estabelecendo a política da educação do campo e o PRONERA. Essas são as principais frentes nacionais no âmbito da política educacional do campo. Mas, vale mencionar que as unidades federativas possuem diversas outras frentes, a exemplo da criação dos comitês estaduais de educação do campo; fóruns; resoluções e diretrizes estaduais das escolas do campo; cursos de especialização e eventos de formação continuada de professores. Essas são as principais frentes das políticas educacionais organizadas na articulação entre sociedade civil e sociedade política, visando superar as desigualdades sociais estruturalmente enraizadas na sociedade brasileira.

As políticas e práticas educacionais avançam à medida que os movimentos sociais indagam a política governamental e à medida que as universidades encampam diferentes frentes de formação dos trabalhadores do campo, dentre eles os professores. Aos poucos, as experiências coletivas interrogam as políticas e, também, de modo coletivo participam da criação e efetivação de políticas públicas de educação.

A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO SOBRE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E AS CLASSES MULTISSERIIDAS

Com o objetivo de entender como vem se estabelecendo os processos de exclusão, apresentamos a seguir, relatos de diretores e professores das escolas públicas do campo paranaense sobre a situação de inclusão precária e de desigualdade vivida nessas escolas, no que tange às dificuldades de acesso e permanência dos alunos com deficiência. Também destaca a precariedade das instalações físicas e do transporte escolar dos alunos e professores, a alta rotatividade dos docentes, a carência de formação continuada e de apoio pedagógico das secretarias de educação. Evidenciam a frágil formação docente e a precariedade do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, onde os professores empreendem esforços para dar conta de sua prática pedagógica.

Estas classes, segundo o documento Panorama da Educação do Campo (2007), caracterizam-se por serem constituídas por alunos de diferentes níveis e séries em uma mesma turma. Segundo este documento, as escolas multisseriadas do campo, na quase totalidade dos casos, são unidocentes; os professores, em função disto, acumulam tarefas administrativas, incluindo em alguns casos, a responsabilidade pela limpeza e preparação da merenda escolar. Para uma leitura adequada desta realidade, há que se considerar o contexto em que estas escolas estão inseridas.

Com relação às condições materiais e a infraestrutura apresentada pela grande maioria das escolas, a precariedade evidencia o descaso e o abandono do poder público. Na escola pesquisada, as condições sanitárias estão comprometidas, o poço responsável pelo abastecimento de água da escola está interditado, porém as crianças continuam utilizando esta água para higiene pessoal. O município encaminha água mineral para o preparo da merenda e considera a situação resolvida, não havendo uma preocupação com a saúde das pessoas que se encontram neste ambiente. Quanto ao material didático dos alunos observou-se a iniciativa da professora em buscar ajuda e subsídio em outras instâncias do poder privado, como livrarias e empresas. No que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, participa dos cursos destinados às professoras da região urbana, não tendo uma orientação diferenciada frente às particularidades do seu contexto de trabalho; nestas ocasiões os alunos ficam sem aula, pois não existe uma pessoa que possa substituí-la.

Diante deste quadro fica evidente a desigualdade de oferta de oportunidades educacionais para os sujeitos que vivem no campo brasileiro. Como afirma Dubet (2003, p.45), *“a escola também apresenta suas próprias desigualdades”*. Ao propor a oferta de uma educação em igualdade de condições, verifica-se que esta igualdade não é real e, que a escola acaba por produzir também as suas desigualdades, pois no caso das escolas multisseriadas no campo brasileiro, o encaminhamento metodológico precisa considerar as peculiaridades desta modalidade de ensino.

A heterogeneidade presente nestas classes, segundo Pinho se reveste de um significado singular, evidenciada em diferentes âmbitos e natureza, como na idade, série, nível de conhecimento, variantes culturais, *“bem como nas expectativas, na relação com a produção e com o conhecimento elaborado, nos vínculos que os alunos estabelecem*

com o conhecimento no ambiente familiar e no pertencimento a um grupo socioeconômico” (PINHO, 2004, p.25).

Esta heterogeneidade propõe desafios ao professor, e é considerada como algo negativo, pois frente às dificuldades encontradas o ensino é precário, e não possibilita a potencialização da aprendizagem. Entre as dificuldades encontradas pelo professor pode-se destacar o tempo e a exigência de uma prática pedagógica compartimentada em séries em uma escola multisseriada. Como diz Ferri (1998, p. 70) essa divisão “*gera angústia no professor que se vê frente a diversas tarefas/atividades e compreende-as como um sobre-esforço da tarefa de ensinar [...] os momentos estanques do planejar, ensinar, avaliar acabam por inviabilizar o trabalho da classe multisseriada*”, o qual consequentemente se multiplica pelas séries que a turma comporta.

Nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, segundo dados coletados na coordenação da educação do campo (SEED), existem 120 escolas com classes multisseriadas.

Retornando aos dados coletados na escola pesquisada, a professora relata que a comunidade em reunião com as autoridades locais solicitou que esta escola não fosse desativada, apesar da precariedade das instalações. Na observação de uma reunião entre a professora e os pais pode-se confrontar com esta situação e com a dificuldade de posicionamento da comunidade. Os pais contentam-se com o fato da escola estar aberta e acolhendo seus filhos, mas não exigem melhores condições de funcionamento e, mediante esta situação há uma conformidade do poder público.

A partir das reivindicações levantadas pelo movimento da educação do campo em busca de uma escola de qualidade organizada pelos povos do campo, que valorize e de visibilidade a cultural local, destaca-se um novo olhar para as classes multisseriadas. Esta nova visão aponta para os aspectos positivos que a heterogeneidade comporta, a partir de uma metodologia diferenciada capaz de otimizar as situações de aprendizagem neste contexto. A diversidade propicia um trabalho de troca entre as crianças e desta forma uma aprende com a outra, o que enriquece o trabalho pedagógico. A interação entre crianças de diferentes níveis de aprendizagem e diferentes séries oferece o exercício de sociabilidades e a produção de conhecimentos novos através da interação entre diferentes culturas. Cabe ao professor aproveitar os conhecimentos prévios de seus alunos e a partir destes mediar o desenvolvimento de aprendizagens significativas que façam diferença na construção de sua cidadania.

Ainda, conforme Pinho (2004, p. 26), para aqueles que detêm o poder fica mais fácil dominar os que são “*hipoteticamente iguais*”. Desta forma tenta-se homogeneizar o que não é possível e só pode ter voz através da heterogeneidade. E esta heterogeneidade é a voz daqueles que precisam ser vistos e ouvidos, valorizados e respeitados.

Apresenta-se a seguir, os processos de exclusão que permeiam a realidade dos alunos que possuem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses termos são utilizados para se referir aos alunos da educação especial, conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na Recebido em 15/10/2012
Aprovado para publicação em 17/05/2013 Prática Inclusiva de 2008.

A situação dos alunos da educação especial que frequentam as escolas públicas

do campo passa por dois mecanismos perversos de exclusão, a saber: 1) desigualdades escolares que permeiam toda a realidade educacional brasileira do campo independente dos alunos serem ou não da educação especial; 2) inclusão marginal nas condições de acesso e permanência desses alunos nessas escolas.

Os alunos da educação especial não estão tendo seus direitos básicos garantidos, comum a todos os alunos e os direitos específicos restritos para este segmento. No Estado do Paraná, foi analisada a situação dos alunos da educação especial que freqüentam as escolas estaduais nas áreas rurais. Segue abaixo os dados do estudo, por meio de questionário enviado a todos os núcleos regionais de ensino.

Quando à infraestrutura, acesso material e pedagógico as escolas informaram que não possuem condições para atender esses alunos e apontaram algumas alternativas de recursos que precisam providenciar nas suas instalações para poder atendê-los, a saber: rampas de acesso, corrimão, banheiros adaptados, bebedouros adaptados, sinalização para deficientes físicos e visuais, intérprete de libras, livros em braile, reglete e punção, materiais pedagógicos ampliados, cadeiras adaptadas, lápis adaptado, apoio técnico pedagógico especializado para auxiliar estes alunos, salas de recursos, salas multifuncionais, salas de apoio, professor itinerante, transporte adaptado, cursos de formação continuada através da secretaria estadual de educação, computador com programas especiais. (MARCOCCIA, 2011).

A ausência de recursos apontados pelos profissionais das escolas estaduais do campo para atender os alunos da educação especial revela o abismo que existe entre os documentos oficiais e a vida cotidiana. Esses obstáculos impedem o acesso e a permanência dessas crianças e jovens na escola. É a contradição explícita, apesar de existirem direitos que amparam as pessoas com deficiência, estes não são efetivados, e muitas vezes as necessidades dessas pessoas são ignoradas e suas dificuldades encaradas pela sociedade como um fato natural.

Os professores mencionaram diversos problemas relacionados à realidade campo, a saber:

A questão mais difícil é com relação ao acesso à escola, pois os alunos tem interesse em aprender, mas existem condições adversas (chuvas, problemas no transporte) que interferem na freqüência dos alunos. (depoimento de professor/a).

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

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

A escola do campo, principalmente na qual trabalho, a que se refere comunidade pesqueira, necessita de material pedagógico, do profissional que atenda a essas crianças e de adaptações no currículo, no planejamento, e nas instalações do prédio escolar. Envolver os professores dessas localidades com cursos itinerantes que auxiliem nas salas de apoio para se trabalhar com estes alunos especiais. (depoimento de um/a professor/a)

Os problemas mencionados pelos profissionais que atuam nas escolas estaduais do campo paranaense revelam questões que estão presentes em todas as escolas públicas, localizadas no campo ou na cidade. No entanto, a oferta de Atendimento Educacional Especializado e de outros segmentos sociais é mais ampla nas cidades.

Daí a importância de articular as políticas da educação do campo, comprometida com o fim das desigualdades, com as políticas da educação especial, comprometida com o reconhecimento e respeito às diferenças. Pois, ao mesmo tempo em que estes alunos vivenciam a dupla face da inclusão marginal, eles vivenciam o pertencimento ao movimento da educação do campo, pois são sujeitos do campo e o pertencimento ao movimento das pessoas com deficiência.

A união dessas políticas impõe aos movimentos sociais o desafio de construir uma proposta de educação na qual os direitos das pessoas com deficiência que vivem no campo ganhem cada vez mais visibilidade nas esferas governamentais. Propostas que promovam a criação de espaços públicos para controlar as ações do Estado, exigindo o cumprimento das já existentes políticas educacionais para os alunos da educação especial que estudam nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES

Ao discutirmos o tema exclusão e desigualdade social, direcionamos nosso olhar para a educação, mais especificamente a educação dos povos que habitam o campo, refletindo sobre a maneira como a oferta de condições adequadas de ensino tem sido restritas a uma pequena parcela da população brasileira. Apesar das conquistas do Movimento da Educação do Campo no que se refere à legislação e às políticas governamentais voltadas à garantia dos direitos fundamentais, ainda não é realidade a diversidade cultural e o funcionamento adequado das instituições escolares. Há a carência de políticas públicas de formação do professor, tanto inicial quanto continuada. Existem práticas pedagógicas transformadoras em movimento nas escolas do campo, mas há necessidade de ampliá-las, como é o caso dos estudos coletivos, planejamentos pedagógicos coletivos, organização curricular em função de ciclos de formação, organização da formação segundo a concepção da alternância, em especial na educação superior.

O que se pretende é a construção de uma nova escola em que haja formação humana segundo a perspectiva emancipatória, mediante valorização dos sujeitos, acolhendo os conhecimentos que eles trazem para a sala de aula e valorização as relações entre as experiências locais e os conhecimentos universais.

O nosso contato com a realidade das escolas situadas no campo brasileiro

possibilitou a reflexão sobre as potencialidades ali existentes. Com relação às classes multisseriadas uma nova prática pedagógica possibilitaria o aproveitamento das diversidades inerentes a este contexto, conforme foi observado durante as pesquisas. Quanto à educação especial acredita-se que melhores condições de trabalho e, também a preocupação com a formação dos professores, garantiria uma melhor atenção ao aluno com deficiência. Constata-se no estado do Paraná a existência de parcerias entre as universidades públicas e a sociedade civil organizada, seja para efetivar formação de profissionais que trabalham no campo, seja para mediar intervenções pedagógicas nas escolas, como é o caso das iniciativas de cursos de especialização lato sensu, cursos de graduação e projetos de pesquisa vinculados ao Observatório da Educação/ CAPES.

É possível que a escola do campo seja analisada sob outra perspectiva, com outro olhar, que não seja excludente. Segundo Barros, faz-se necessário, para tanto, “a articulação entre os diferentes saberes do trabalho docente, a comunidade e o cotidiano escolar, como condição de aprendizagem para todos repensar o currículo e a organização do trabalho pedagógico da escola do campo” (BARROS et al, 2010, p. 32).

Está em andamento uma nova proposta pedagógica que intenciona valorizar o potencial existente nas escolas do campo. Constrói-se uma nova perspectiva entre os povos do campo, mediante a conquista de um lugar na sociedade como sujeitos de direito. Essa conquista é fruto da luta coletiva por um espaço de reconhecimento das diversas culturas, pela valorização do trabalhador e de um novo projeto de campo brasileiro, sustentável socioeconomicamente.

NOTAS

⁴ Essa síntese é encontrada em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf Consulta feita em 30 de abril de 2012. 16h.

⁵ Parcela da discussão aqui exposta foi apresentada no XXVIII Congresso da Associação Latinoamericana de Sociologia, realizado na cidade do Recife em 2011.

REFERÊNCIAS

BARROS, O. F.; HAGE, S. M.; CORRÊA, S. R. M.; MORAES, E. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. ; HAGE, S. M. (Orgs.) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

_____. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Regulamenta a Lei nº 9.131/ 1995, dispõe sobre as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2011.

- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2009.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2011.
- BRASIL. MEC/SECAD. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2. 81 f. Brasília, 2007 a.
- DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Trad.Sérgio Miola. Ijuí: Unijuí, 2003.
- FERRI, C. Classes multisseriadas: que espaço é esse? 164 f. **Dissertação** - (Mestrado de Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.
- MARCOCCIA, P. C. de P. Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 189 f. **Dissertação** - (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- PINHO, A. S. T. de. A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente. 179 f. **Dissertação** – (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.
- SOUZA, M. A. de. Estratégias na luta contra a pobreza e a exclusão social: focalizando assentamentos organizados no movimento social. In: Balsa, C.; Boneti, L. W.; Soulet, M. H. (orgs.). **Políticas públicas e responsabilidade civil: uma problemática transnacional**. Ijuí: Ed Unijuí, 2009. (p. 241-261).

Recebido em 19/10/2013

Aprovado para publicação em 10/12/2013