

A percepção dos(as) professores(as) da Educação do Campo no município de Castelo-ES sobre o cenário de Políticas Educacionais voltadas à Educação Inclusiva

Resumo

Neste estudo, retrata-se a importância das Políticas Educacionais voltadas para a Educação do Campo sob o viés da Educação Inclusiva, avaliando a perspectiva dos docentes que lecionam para alunos com deficiência matriculados de modo regular nessas escolas. A partir dessa análise, realizada em nove escolas da rede pública municipal de Castelo-ES, verificaram-se vivências, concepções e perspectivas, a fim de diagnosticar possíveis relações entre Educação Inclusiva, Educação do Campo e Políticas Públicas. A metodologia escolhida possui caráter exploratório, de cunho descritivo, com abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018, por meio de um questionário semiestruturado, que foi respondido por 40 professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental, realizando-se posterior discussão e análise dos dados obtidos. Dessa forma, foi possível constatar um conjunto de fatores que deve ser agenciado coletivamente para obtenção da inclusão na sala de aula, especificamente a intricada rede que envolve as Políticas Públicas na Educação do Campo. Atesta-se, assim, a necessidade de investimento público em projetos de capacitação para toda a comunidade escolar, além do desenvolvimento de ações governamentais e de atualizações na formação docente.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Inclusiva, Políticas Educacionais.

Introdução/problematização

Ao analisar as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, percebe-se que a política educacional configura uma lógica do mercado, sendo subordinada aos interesses financeiros representados pelo empresariado. As grandes corporações nacionais e internacionais são as principais mantedoras da educação, subutilizando-a em favor do aumento de lucros. Conseqüentemente, segundo Ferreira (2010), o currículo educacional se torna um dos reféns das condições impostas por esse sistema. A escola deveria ser um espaço de construção crítica e transformadora de conhecimentos, mas infelizmente sofre interferências externas negativas, em detrimento de políticas e práticas neoliberais, que buscam romper o pensamento transformador.

No contexto da educação voltada para os sujeitos do campo, identifica-se um paradoxo: por um lado, há o modelo da Educação Rural voltada para uma educação opressora,

marginalizada e hierárquica, proveniente da ambição pessoal de determinados grupos elitistas que reduzem e limitam os pensamentos críticos para o lucro. Contrapondo essa vertente, tem-se outro paradigma, que prioriza a construção do pensamento crítico do(a) estudante do campo, a partir de um propósito social, promovendo a luta por ações e políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva¹ para todos.

Esse contrassenso pode ser relacionado, principalmente, à participação dos sujeitos no processo de mudanças para a elaboração de novas reformas: “o que tem ocorrido é uma apropriação do discurso do Estado a respeito da Educação e não uma intervenção nos processos de ensino” (GHEDIN, 2012, p.30). Atesta-se, portanto, que a formação do(a) educador(a) do campo enfrenta inúmeras dificuldades para sua realização plena, do direito reconhecido e garantido a um ensino de qualidade.

O Estado responsabiliza a prática dos educadores como sendo a principal responsável pelo insucesso no aprendizado do estudante, ou seja, “estigmatiza a prática destes como responsáveis pelo fracasso da escola” (GHEDIN, 2012, p. 30). Dessa forma, as contradições supracitadas levam o Estado a se tornar vigente e dominante nas ações, incitando a normatização das ações educacionais. Assim, as diferentes características presentes nos distintos espaços são desconsideradas.

Constantemente, a Educação do Campo tem sido alvo do sistema hegemônico que insiste em padronizar a educação, deixando de lado as especificidades e identidades culturais de cada região. Por essa razão, torna-se essencial confirmar a gama de pluralidades culturais desses espaços, erradicando a padronização da identidade.

Com relação à Educação do Campo, as diversidades culturais presentes nos diferentes sujeitos históricos são amplificadas: há agricultores, pescadores, ribeirinhos, assentados, índios, comunidades quilombolas, entre outros (D’AGOSTINI *et al.*, 2012). Santos e Paulino (2008) corroboram que essa pluralidade de pessoas, culturas e costumes, incluindo alunos com deficiência², muitas vezes, não é contemplada com uma educação de qualidade, por não se enquadrarem em padrões pré-determinados na sociedade.

Diante do contexto apresentado, objetiva-se verificar as relações entrelaçadas com as Políticas Públicas a partir do viés da Educação Inclusiva, sob o ponto de vista dos(as) professores(as) da Educação do Campo no município de Castelo-ES.

¹ A educação inclusiva é aquela que busca a participação de todos os alunos no processo educacional com viés a um ensino igualitário e consciente, considerando quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem, seja, por exemplo, de gênero, raça, condições sociais e econômicas, deficiência, etc (SANTOS e PAULINO, 2008).

² Segundo Mazzotta e D’Antino (2011), as deficiências podem ser divididas em: física, mental, sensorial e múltiplas com suas graduações de intensidade de leve, moderada e grave.

Percebe-se a relevância de se reconhecer tal diversidade, para que haja um plano pedagógico condizente, uma metodologia que contemple a todos(as), uma formação de qualidade para o corpo docente que atende a esse público, assim como políticas educacionais que subsidiem essa prática.

Metodologia

A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida a partir da aplicação de um questionário semiestruturado para os(as) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental, estes que lecionam para estudantes com deficiência, matriculados de forma regular em escolas do campo, na cidade de Castelo-ES, no ano de 2018.

A amostragem abrangeu todos os docentes das nove escolas presentes no campo da referida cidade. Como retorno, obtiveram-se 40 questionários devidamente respondidos, os quais foram analisados identificando-se os principais desafios enfrentados na (para a) inclusão efetiva. Tais informações foram tratadas por meio da metodologia de análise de conteúdo, a fim de se explorar e integrar qualitativamente os dados obtidos (MORAES, 1992).

Realizou-se, ainda, uma pesquisa bibliográfica, a partir da análise de livros, artigos científicos e periódicos, buscando respaldo teórico para o planejamento, levantamento de hipóteses, formulação de problemas, análise e interpretação de dados, o que configura um estudo descritivo e exploratório.

Discussão de resultado

A análise da Educação Inclusiva no Campo possibilita perceber a complexidade do sistema escolar para atender alunos com deficiência na rede regular de ensino. Dos 40 professores(as) que responderam à pesquisa, 34 relataram ter alguma dificuldade em propor metodologias de qualidade, assumindo falta de preparo para trabalhar com estudantes especiais em sala de aula.

Em se tratando de sua formação, 24 professores(as) expuseram a falta de capacitação e de incentivos por parte da gestão escolar para lecionar a alunos com deficiência. Do mesmo modo, esses participantes observaram a falta de políticas públicas para uma possível formação continuada. Esses problemas podem ser facilmente identificados nos seguintes trechos:

“Porque não fomos preparados para recebê-los e ficamos à mercê; porque nem sempre os que precisam tem alguém para acompanhá-los, isso dificulta muito, pois não temos tempo suficiente para atendê-los individualmente. A inclusão é necessária, mas faltam recursos e profissionais qualificados que possam nos ajudar na sala para que realmente essa inclusão seja efetiva. Sinto muita dificuldade em

propor metodologias diferenciadas, mas procuro sempre integrar à realidade do aluno e suas dificuldades” (PROFESSOR/A 01).

“Durante a graduação não houve uma formação para esse fim. A secretária de educação de Castelo não suporta para ajudar os docentes a estarem desenvolvendo práticas pedagógicas para sanar as dificuldades encontradas” (PROFESSOR/A 02).

“A secretaria de Educação não oferece tal formação nem aos professores e nem a coordenação escolar. Qualquer professor da área de Pedagogia pode assumir a educação inclusiva sem preparação” (PROFESSOR/A 03).

“A formação ocorre de maneira particular e individual de cada profissional, pois não é ofertado estas formações pela secretaria de educação” (PROFESSOR/A 04).

“Porque em nenhum momento fomos preparados para trabalhar com alunos inclusos, e quando não somos devidamente preparados e informados estamos sujeitos ao invés de incluir excluir” (PROFESSOR/A 05).

A ausência de recursos pedagógicos e metodológicos, assim como de estruturas físicas e tempo para atenderem a esse público, foi relatada por 12 professores(as). Isso retrata a falta de investimentos e incentivos na área, uma vez que não se conta com políticas públicas para o atendimento dessa demanda. A seguir, transcrevem-se alguns relatos:

“Na maioria das vezes a instituição de ensino não tem um espaço nem recursos adequados para dar suporte a necessidade do aluno/a” (PROFESSOR/A 06).

“A secretária de educação oferece poucos recursos para o nosso trabalho” (PROFESSOR/A 07).

“Falta de recursos na escola” (PROFESSOR/A 08).

“É sempre uma situação nova que exige adaptações nem sempre temos formação ou recursos para tal situação” (PROFESSOR/A 09).

Três professores(as) destacaram, ainda, a demora ou até mesmo a ausência de laudo, como consequência às políticas públicas ineficazes e, ou ineficientes:

“O tempo de aula para esses estudantes é pequena (aula de 50 minutos); espaços físicos inadequados; resistência interdisciplinar e laudo do aluno (desatualizado ou inexistente)” (PROFESSOR/A 10).

“Apoio (falta) tanto do SEME (relacionado a consultas e laudos)” (PROFESSOR/A 11).

Atesta-se, portanto, que o descaso com a Educação do Campo e com a Educação Inclusiva tem sido um enorme desafio para alcançar a justiça e a igualdade social que tanto se almeja.

É válido salientar a importância de alguns dispositivos legais, tais como: a Constituição Federal de 1988, que contemplou o direito ao Atendimento Educacional

Especializado às pessoas com deficiência; a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que atribuiu ao Poder Público a garantia de promoção das acessibilidades às pessoas com deficiência; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, determinando que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial; e programas de prevenção e atendimento especializado. Apesar de todos estes recursos assegurarem que o sistema educacional deva ser inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades, historicamente, nota-se que a escola foi, e continua sendo, privilégio de um grupo, através da exclusão legitimada oferecida pelas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (SARMENTO, 2012).

As leis são amparadas, muitas vezes, pelo modelo biomédico da lesão que implica na normatização dos corpos, para que estes sejam mais aceitos na sociedade, e não no modelo social/antropológico que aborda a deficiência como da parte constitutiva das características de uma identidade.

Deve-se primar pela universalização do acesso, da escola, e pela hegemonização do ensino, eliminando a fragilidade do sistema de ensino. Só assim será possível integrar essas pessoas: o futuro da educação inclusiva depende de uma rápida expansão dos projetos verdadeiramente arraigados do compromisso de transformar a escola, para se adaptar aos novos tempos.

Referências bibliográficas

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; JÚNIOR, C. L. S. Escola ativa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GHEDIN, E. **Educação do Campo: epistemologias e prática**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAZZOTTA, M, J, S; D'ANTINO, M, E, F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde Social**. São Paulo. v.20, nº2. 2011.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, 1999.

SANTOS, P, M; PAULINO, M, M. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, D. C. **Educação e qualidade:** sistemas educacionais em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.