

Universidade Federal de Goiás
Regional Goiás
Licenciatura em Educação do Campo

Alessandro Teixeira de Oliveira

A implementação da educação inclusiva nas escolas do campo da cidade de
Goiás/GO na perspectiva de gestores

Goiás
2019

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC nº 1204/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG):

Nome completo do autor: Alessandro Teixeira de Oliveira

Título do trabalho: A implementação da educação inclusiva nas escolas do campo da cidade de Goiás/GO na perspectiva de gestores

2. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF do TCCG.


(Alessandro Teixeira de Oliveira)²

Ciente e de acordo:


(Denise de Oliveira Alves)²

Data: 18 / 12 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento, imagens coladas não serão aceitas.

Alessandro Teixeira de Oliveira

A implementação da educação inclusiva nas escolas do campo da cidade de Goiás/GO na perspectiva de gestores

Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Federal de Goiás como requisito básico para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação no Campo.
Orientador (a): Denise de Oliveira Alves

Goiás
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Alessandro Teixeira de
A implementação da educação inclusiva nas escolas do campo da cidade de Goiás/GO na perspectiva de gestores [manuscrito] / Alessandro Teixeira de Oliveira. - 2019.
XXIX, 29 f.

Orientador: Profa. Dra. Denise de Oliveira Alves.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas, Educação do Campo, Cidade de Goiás, 2019.
Bibliografia.

1. Educação Inclusiva. 2. escolas do campo. 3. gestão escolar. 4. Pierre Bourdieu. I. Alves, Denise de Oliveira, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA

ATA DE DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 18 dias do mês de dezembro de 2019,
às 18 horas, em sessão pública na sala

Núcleo de Acessibil desta Unidade Acadêmica, na presença da Banca

Examinadora dede presidida pelo(a) Professor(a)
Denise de Oliveira Alves e

composta pelos examinadores:

- Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro
- Vânia dos Santos Silva

o(a) aluno(a) Alexandro Teixeira de Oliveira

apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso

intitulado: A Implementação da Educação Inclusiva nas Escolas do
Campo da Cidade de Goiás/GO na perspectiva de Gestores

como requisito curricular indispensável para a integralização do Curso de Licenciatura em
Educação do Campo. Após reunião em sessão reservada, a Banca Examinadora deliberou
e decidiu pela APROVAÇÃO do referido trabalho, divulgando o resultado
formalmente ao aluno e demais presentes e eu, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei
a presente ata que será assinada por mim, pelos demais examinadores e pelo aluno.



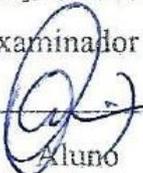
Presidente da Banca Examinadora

Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro

Examinador 01

Vânia dos Santos Silva

Examinador 02



Aluno

RESUMO

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é um processo que ocorre mundialmente e que, no âmbito educacional, tem repercussões diretas no modo de organizar o sistema de ensino, o trabalho docente e os processos de gestão. Nesse contexto, o presente trabalho representa um exercício de reflexão sobre práticas educacionais inclusivas nas salas de aula e na gestão escolar e os desafios que advém dessa mudança na organização do sistema de ensino. Como objetivo geral, busca “analisar os desafios e avanços que envolvem a implementação da política de educação inclusiva nas escolas do campo, da rede municipal de Goiás/GO, a partir da visão de gestores” e, como específicos, “contextualizar os marcos legais e políticos da educação especial na perspectiva inclusiva; conhecer a realidade das escolas do campo da rede municipal de ensino e; traçar proposições e reflexões críticas a partir do substrato empírico coletado. Toma-se como aporte de contextualização a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), documento que serviu de referência para a organização do sistema educacional brasileiro para a educação inclusiva, juntamente com demais dispositivos legais e políticos que tratam do tema e; como esteira conceitual e teórica o pensamento explicitado por Pierre Bourdieu na teoria de capital que, por meio de estudos da realidade francesa contemporânea, analisa o sistema de ensino e os mecanismos usados pela escola para selecionar e classificar os alunos de acordo com a acumulação de capitais. Por fim, o trabalho está centrado no campo das pesquisas qualitativas por voltar-se a subjetividade dos sujeitos e não se ater a repetitividade e a quantificação de dadas questões.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; escolas do campo; gestão escolar; Pierre Bourdieu.

ABSTRACT

Special education from the perspective of inclusive education is a process that occurs worldwide and that, in the educational field, has direct repercussions on the way of organizing the education system, the teaching work and the management processes. In this context, the present work represents a reflection exercise on inclusive educational practices in classrooms and school management and the challenges that arise from this change in the organization of the education system. As a general objective, it seeks to “analyze the challenges and advances that involve the implementation of the inclusive education policy in rural schools, of the municipal school of Goiás / GO, from the managers' view” and, as specific, “contextualizing the legal framework and special education politicians from an inclusive perspective; know the reality of rural schools in the municipal school system and; to draw propositions and critical reflections from the collected empirical substrate. The context of this context is the National Policy of Special Education in the Inclusive Education Perspective (MEC, 2008), a document that served as a reference for the organization of the Brazilian educational system for inclusive education, along with other legal and political provisions dealing with of the theme and; As conceptual and theoretical background, the thinking explained by Pierre Bourdieu in the theory of capital that, through studies of contemporary French reality, analyzes the education system and the mechanisms used by the school to select and classify students according to the accumulation of capital. . Finally, the work is centered in the field of qualitative research by turning the subjectivity of the subjects and not sticking to the repeatability and quantification of given questions.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusive education; country schools; school management; Pierre Bourdieu.

1- INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

As reflexões e considerações aqui socializadas resultam de uma pesquisa de campo direcionada a gestores da secretaria municipal de educação da cidade de Goiás/GO acerca da implementação da educação inclusiva nas escolas do campo. Toma-se, como referência analítica para a compreensão da realidade encontrada, a teoria sociológica do Capital, do pesquisador francês Pierre Bourdieu, além de documentos legais e políticos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que assegura a educação como direito de todos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008), a Convenção da ONU dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), dentre outras orientações legais e políticas.

Quanto à escolha pelo pensamento de Bourdieu que, por meio de seus estudos da realidade francesa contemporânea, analisa o sistema de ensino e os mecanismos usados pela escola para selecionar e classificar os alunos de acordo com a acumulação de capitais, temos a dizer que o estudo sobre a implementação de práticas educacionais inclusivas nos coloca, necessariamente, o desafio de lidarmos com uma história de vulnerabilidade e exclusão social que tem implicações diretas no contexto escolar e vemos o pensamento de Bourdieu(1998) como fundamental para iluminar nossas reflexões e compreensão dessa realidade.

Ainda, ao trazer à discussão a educação inclusiva nas escolas do campo estamos lidando com duas categorias vulneráveis: educação do campo e educação inclusiva. Isso porque estamos tratando de pessoas e grupos vulneráveis, que tiveram que lutar (e ainda têm) para que seus direitos de cidadania fossem (e sejam) reconhecidos. A luta do movimento das pessoas com deficiência tem sido combater a discriminação do olhar de incapacidade, descrença no real potencial dessas pessoas e conseqüente falta de investimento por parte dos governantes e da sociedade em geral. O movimento de resistência dos povos do campo também se estabelece a partir da discriminação do Campo como um lugar arcaico, de atraso, no qual não há desenvolvimento e tecnologia. Ambas as áreas sofrem pela produção social do preconceito. Se a diferença orgânica ou cultural existe, o que caracteriza essa diferença como “negativa” é a sociedade.

Inclusão educacional é o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um modo igual de educar a todos(as) e sim de dar a cada um(a) o que necessita, em função de suas características e necessidades educacionais.

O presente estudo aborda a questão da implementação da educação inclusiva nas escolas do campo da rede municipal de ensino do município de Goiás/GO. Nosso interesse por esse tema está relacionado a futura prática como professor do ensino fundamental e médio em escolas do campo. Enquanto acadêmico do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LEdoC) esse tema tem nos preocupado, haja vista a prerrogativa legal e política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tais normativas colocam para as escolas do campo o desafio de rever suas práticas e organizar o processo de escolarização dentro dos princípios educacionais inclusivos. Os professores do campo têm revelado queixas diversas que refletem suas incertezas sobre a educação atual, quanto a ausência de escolas com salas de recursos multifuncionais, destinadas ao atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência (AEE) no contraturno da escolarização, a falta de transporte adaptado, escassez de recursos financeiros para a implementação das ações necessárias para a educação inclusiva, falta de acessibilidade que, segundo esses professores, se restringe apenas a banheiros adaptados e rampas, dificuldade do professor do campo em fazer uma formação continuada para inclusão, entre outras.

A tarefa da educação, além de permitir a todos(as) o acesso ao saber historicamente produzido, é desenvolver e consolidar novas práticas de convivência e solidariedade, capazes de enfrentar o desafio de conceber a diferença como relação de alteridade, uma construção de postura que não vê a pessoa a partir estritamente da sua deficiência, mas a reconhece como “legítimo outro na relação”, conforme nos ensina Maturana (2002). Isso implica pensar a sala de aula como um espaço plural, que reúne, agrega diferentes sujeitos e diferentes culturas, podendo ser reconhecida como um ambiente educacional inclusivo, a qual propõe um sistema que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturada de acordo com essas necessidades. Assim, a inclusão em educação passa a ser vista como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores.

Ressalta-se que o olhar na gestão, como recorte empírico para o estudo se deu a partir do entendimento do importante papel dos gestores enquanto principais responsáveis pela implementação das políticas educacionais, já que a eles cabe coordenar toda a equipe, interagir com a comunidade escolar, oportunizar possibilidades de formação continuada aos professores e demais integrantes da equipe, buscar parcerias e gerir recursos para a implementação da acessibilidade necessária – tanto acessibilidade física, quanto nas comunicações, nos processos pedagógicos, no transporte escolar, entre outros. Além disso, observa-se que existe uma implicação direta entre a concepção dos gestores e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, ou seja, uma gestão democrática empodera sua equipe, motiva e favorece o protagonismo dos professores e demais profissionais. Ao contrário disso, uma gestão centralizadora não favorece o processo participativo e a autonomia dos professores, competências fundamentais para a estruturação da escola inclusiva.

Por fim, nossa escolha fundamentou-se também na constatação de que as atividades curriculares do curso de Licenciatura em Educação do Campo, pela sua especificidade, nos colocam muito mais em contato com os professores, as práticas desenvolvidas nas salas de aula do que com os gestores. Então consideramos que o olhar na gestão seria importante para qualificar nossas reflexões.

Ademais, o estudo ora socializado integra as discussões do Grupo de Estudos Educação do Cerrado (GPECC), aprovado pelo Comitê de Ética CAAE: 54885216.2.0000.5083 e compõe uma de suas linhas de pesquisa. Vincula-se, também, ao Núcleo de Acessibilidade da UFG/Regional Goiás, por meio da participação do autor da pesquisa no grupo de estudos do referido Núcleo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta novas diretrizes para o trabalho educacional com os alunos que apresentam deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, nas escolas de ensino regular. Com relação às escolas do campo, o texto faz referência e mostra a necessidade de dialogar com as interfaces da educação do campo e sua diversidade cultural, buscando assegurar recursos e serviços para o atendimento educacional especializado, bem como propondo que os projetos políticos pedagógicos das unidades de ensino tenham essa concepção das diferenças socioculturais.

A história da educação do campo no Brasil de acordo com Caldart (2012) não é somente uma proposta de educação, mas faz a crítica à educação em uma realidade historicamente determinada e, ao fazê-lo, afirma e luta por uma concepção de “educação” e de “campo”. E para Arroyo (1999) a trajetória dos movimentos sociais do campo avança na consciência de educação como direito público.

Já com relação a educação inclusiva, ela é fruto, segundo Mantoan (2003), de uma educação plural, democrática e transgressora. Para a pesquisadora, as políticas educacionais que assumem uma preferência pela inclusão asseguram um atendimento para todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade, pelo fato de ser a escola comum o ambiente mais apropriado para assegurar o relacionamento dos alunos - com ou sem deficiência - o rompimento de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa favorecer o desenvolvimento social, motor, afetivo e cognitivo dos alunos, em geral.

Fonseca (2005) observa que o maior desafio para uma educação inclusiva são as barreiras encontradas ao longo de todo o processo educacional, destacando entre elas a falta de adaptação das escolas regulares e de professores que não recebem adequadamente alunos com deficiência em sala de aula, além da discriminação e do preconceito encontrado na sociedade e, muitas vezes, entre a própria família.

Muitas pessoas ainda entendem a Educação Especial como uma modalidade que substitui a escolarização, voltada exclusivamente para crianças

com deficiência. Entretanto, hoje, a Educação Especial é entendida como modalidade de ensino que tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem a criança de acessar o currículo e aprender. Portanto, o atendimento educacional especializado é apenas um complemento da escolarização, e não substitutivo.

Esse entendimento, que está expresso tanto nos dispositivos legais e políticos, quanto nas recomendações dos organismos internacionais, implica em uma profunda redefinição das práticas pedagógicas e dos processos de gestão. Pensar em uma escola inclusiva significa pensar em acessibilidade - física, atitudinal, no currículo, nas comunicações – em sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, em formação de professores, etc. É uma nova compreensão de aluno, professor, escola, que, ao dizer de Alves e Griboski (2013), “(...) provoca um deslocamento conceitual onde a diferença passa a ser tomada como norma e não mais a igualdade, impulsionando a instauração de novos saberes, competências, modos de intervenção pedagógica e, fundamentalmente, uma nova concepção de formação”. (p.69).

Uma intertextualidade com Santos (2006) permite avançar na discussão sobre igualdade e diferença, tão importante para o debate atual sobre a escola inclusiva. O pesquisador, ao problematizar a construção intercultural da igualdade e da diferença, nos diz que “A exclusão é um fenômeno cultural e social, ou seja, um fenômeno civilizacional”. E ainda complementa afirmando que, “A exclusão é um processo histórico pelo qual uma cultura, pela via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita”. (p.281).

Temos então, do ponto de vista legal as diretrizes apontam para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que rompam com os processos de exclusão. Entretanto, a materialização dos preceitos legais esbarra, justamente, nesse processo de exclusão como “fenômeno cultural e social” a que se refere Boaventura, o que acaba tornando a educação inclusiva complexa e de difícil efetividade.

Um exemplo interessante sobre as dificuldades com relação ao paradoxo igualdade-diferença é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9.394 de 20/12/96 que destina o Capítulo V inteiramente à educação especial, e a define no Art. 58 como uma "Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente (grifo nosso) na rede regular de ensino, para

educandos que apresentam necessidades especiais". Ao considerar o "preferencialmente" o dispositivo legal admite diferenciações (exclusão) com base na deficiência, ou seja, "dependendo da deficiência o estudante poderá, ou não, ser incluído". Dessa forma, o texto legal restringe o direito de acesso à educação, estando em desacordo com a Constituição Brasileira. Tais contradições, segundo Alves (2015), envolvem questões conceituais importantes e dão margem a entendimentos e práticas bastante distintas e, em alguns casos, até equivocadas, sob a bandeira da "educação inclusiva".

Contudo, o direito de todos à educação, propagado pela nossa Constituição Federal (CF 1988) é assegurado posteriormente, na Convenção sobre Direitos das Pessoas com deficiência publicada pela ONU em 2006 e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, que determina o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência a educação assegurando-lhes direito a um sistema educacional inclusivo.

Também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) busca garantir esses direitos na implementação de políticas públicas. Neste sentido o Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre os recursos disponibilizados pelo FUNDEB e a Resolução CNEB/nº 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Desse modo, as redes de ensino devem se aprimorar buscando garantir o direito a inclusão dos alunos por meio da transformação dos currículos em currículos acessíveis, que garantam participação e aprendizagem a todos os estudantes, inclusive àqueles com deficiência. Além disso, é fundamental possibilitar a formação dos professores regentes e dos que ofertam o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

É a partir do pensamento de Pierre Bourdieu que buscaremos entender as implicações dessa política educacional inclusiva nas Escolas do Campo da rede municipal de Goiás. Enquanto sociólogo, pesquisador e pensador francês, Bourdieu, em seus estudos, evidencia a distância entre a educação aplicada pela instituição escolar e os padrões estabelecidos pelas políticas públicas educacionais.

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar a implementação da educação inclusiva nas Escolas do Campo, a partir de gestores da rede municipal de ensino, do município de Goiás/GO.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Contextualizar os marcos legais e políticos da educação especial na perspectiva inclusiva;
2. Conhecer a realidade das escolas do campo da rede municipal de ensino na perspectiva de gestores da educação na rede municipal;
3. Traçar proposições e reflexões críticas a partir do substrato empírico coletado.

4. MÉTODO

Este trabalho está centrado no campo das pesquisas qualitativas por voltar-se a subjetividade dos sujeitos e não se ater a repetitividade e a quantificação de dadas questões. Os sujeitos da pesquisa são gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Goiás/GO e respondem pelas áreas de educação especial e educação do campo.

O estudo integra as discussões do Grupo de Estudos Educação do Cerrado (GPECC), aprovado pelo Comitê de Ética CAEE: 54885216.2.0000.5083 e compõe uma de suas linhas de pesquisa: “Educação do Campo e Inclusão Social”. Vincula-se, também, ao Núcleo de Acessibilidade da UFG/Regional Goiás, por meio da participação do autor da pesquisa no grupo de estudos do referido Núcleo.

Quanto a técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, a partir de roteiro pré-estabelecido (em anexo). A entrevista foi realizada no local de trabalho das entrevistadas – Secretaria Municipal de Educação e teve a duração aproximada de 2 horas. As entrevistas foram gravadas, com autorização das gestoras entrevistadas e transcritas posteriormente para a realização da análise. Esclarecemos, com relação aos

aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, que os sujeitos da pesquisa assinaram o Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.

5. O CONTEXTO DA PESQUISA

A inclusão escolar é um paradigma e, enquanto paradigma, requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os professores precisam considerar as deficiências como parte da diversidade humana, assim como compreender que as diversas diferenças encontradas nas salas de aulas contribuem para transformar a realidade de muitas crianças que apresentam deficiência.

Conforme explicitado nas considerações iniciais, essa pesquisa teve como propósito analisar a implementação da educação inclusiva nas Escolas do Campo, a partir da perspectiva dos gestores da rede municipal de ensino, do município de Goiás/GO. O intuito foi conhecer a visão (concepção) dos gestores, haja vista que, dela depende, em grande medida, as ações necessárias para que os postulados legais e políticos tenham efetividade na prática pedagógica nas escolas. Além de conhecer a concepção dos gestores desejamos saber sobre como está acontecendo a educação inclusiva nas escolas do campo da rede municipal, conquistas, desafios enfrentados e perspectivas. Passemos então a socializar a pesquisa de campo realizada com duas gestoras que trabalham na subsecretaria de educação do município de Goiás, onde enfatizamos alguns aspectos que envolvem, fundamentalmente “concepção acerca da política de educação inclusiva” e “implementação dessa política nas escolas da rede municipal”.

5.1. Informações sobre os sujeitos da pesquisa

Foram entrevistadas duas gestoras da secretaria municipal de educação, conforme mostra tabela abaixo

NOME	SEXO	CARGO/FUNÇÃO	PSEUDÔNIMO
Participante 01	Feminina	Assistente Social responsável pela Educação Inclusiva	Pequi
Participante 02	Feminina	Gestora responsável pelas Escolas do Campo	Mangaba

A respeito das nossas entrevistadas cabe algumas considerações que, em nosso entendimento, podem ter implicações nas concepções que expressaram sobre a política de educação inclusiva. Embora não tenhamos como propósito aprofundar essa reflexão, ser do sexo feminino ou masculino interfere na formação das concepções de uma pessoa. Não podemos desconsiderar o quanto o atravessamento de questões de gênero, que extrapolam a identidade biológica de uma pessoa e determinam papéis e lugares sociais, interferem na forma como as pessoas pensam, interpretam a realidade cotidiana e fixam posições em relação a situações e eventos sociais. Vejamos:

[...] no rumor das conversas que fundamentam o senso comum, na literatura, no discurso científico, em tudo que é impresso ou falado, podemos encontrar representações sociais que instituem o mundo em suas clivagens valorativas. [...] Ao feminino o mundo do sentimento, da intuição, da domesticidade, da inaptidão, do particular; ao masculino a racionalidade, a praticidade, a gerência do universo e do universal (SWAIN, 2001, p.12).

Dessa forma, não há como desconsiderar que as concepções conhecidas nesse contexto empírico, por serem predominantemente de mulheres, sofrem a interferência, em alguma medida, dos condicionantes de ordem social e cultural, que colocam homens e mulheres em lugares opostos, hierarquizados e excludentes, em conformação com a “natureza” feminina ou masculina. Certamente não conseguimos explicitar aqui a dimensão com que a questão de gênero afeta a construção das concepções das gestoras, mas acreditamos existirem elementos suficientes para reconhecer essa implicação. Será que se os gestores entrevistados fossem do sexo masculino isso afetaria as suas concepções? Em que medida questões de gênero interferem na formação de concepções?

Com relação a escolha dos pseudônimos optamos por escolher nomes que remetesse ao contexto de vida/realidade das professoras entrevistadas: “Pequi” e “Mangaba”. Presente no estado de Goiás, o cerrado brasileiro é o segundo bioma mais produtivo do país o cerrado e pequi e mangaba, são frutos do Cerrado, que possuem um formato arredondado, de cor verde e amarelada e uma polpa branca e suculenta, que pode ser utilizada em diversas aplicações culinárias como geleias, sucos, doces, sorvetes, pudins, licores, batidas ou cachaça, além de poder ser consumida ao natural.

5.2. Análise das informações obtidas

Quando questionadas sobre como a rede municipal está se organizando pedagogicamente para a implementação da educação inclusiva em suas salas de aula, as gestoras foram unânimes em afirmar que o município realiza formação continuada de professores de ensino regular para atender a demanda.

Exemplificaram dizendo que o professor pode fazer todo ano, o curso de capacitação ofertado pelo município junto com a equipe da secretaria, e, hoje (nov/2019), existe uma parceria entre a Universidade Federal de Goiás e a Prefeitura Municipal, por meio de processos formativos, a exemplo do curso de formação docente “Educação e valorização das diferenças”.

Conforme informações disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA³, o curso a qual as gestoras se referem tem a duração de cinco meses, objetiva oportunizar educação continuada aos gestores e professores da rede municipal de ensino sobre práticas educacionais inclusivas, a partir de aulas, no formato de seminários e oficinas, que abordam temas atuais acerca da suposta dificuldade de aprendizagem de alunos em idade escolar, identificados nos seguintes transtornos: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro de Autista (TEA).

Ainda, na visão das gestoras, a formação continuada do professor deve ser um desafio dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do processo educativo que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com deficiência.

Parece bastante relevante as gestoras colocarem o processo formativo como um fator estruturante da educação inclusiva, já que se trata, a formação de professores, de um dos desafios fundamentais que emergem da proposta de escola inclusiva. Isto porque o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de contextos que possibilitem a interação coletiva entre os sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados. É através de um processo formativo

³ Informações disponíveis em: https://sigaa.sistemas.ufg.br/sigaa/extensao/Atividade/lista_minhas_atividades.jsf. Acesso em 09.12.2019

capaz de mobilizar os saberes da teoria da educação que os docentes compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a investigação da sua própria atividade.

As gestoras consideram também que os “recursos humanos” são indispensáveis para promover o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências dos estudantes. Vejamos a fala de uma gestora:

Professores do ensino regular e professores especialistas devem atuar cooperativamente para favorecer o sucesso de aprendizagem de todos os alunos. Assim, faz-se necessário que o município garanta profissionais em número suficiente tanto para o atendimento dos alunos, como para dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula. (Pequi)

Como se pode observar, as declarações de Pequi expressam a necessidade de uma prática interdisciplinar, onde os professores especialistas possam atuar “cooperativamente para favorecer o sucesso de aprendizagem de todos os alunos.” A preocupação de Pequi retrata um dos eixos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implantada em 2008 pelo Ministério da Educação. De acordo com essa Política, a formação de professores para a educação inclusiva,

(...) deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Entretanto, muitas vezes esse “caráter interativo e interdisciplinar” não se materializa na prática pedagógica por diferentes razões, entre elas a falta de recursos para implementar as ações necessárias. Buscamos no pensamento de Pierre Bourdieu um melhor entendimento sobre esse distanciamento entre a realidade da escola e os padrões estabelecidos pelas políticas públicas educacionais.

Um dos conceitos estruturantes de seu pensamento e que exerce um grande poder explicativo é o conceito de *habitus*, quando busca explicar a relação indivíduo-sociedade. O conceito possibilita refletir sobre a partir das condições sociais existentes e das ações individuais historicamente construídas. Segundo o pensamento de Bourdieu (2009), *habitus* pode ser entendido como:

Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como

princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (p.87)

É, pois, a partir de um entendimento desse conceito de *habitus* que passamos a refletir sobre o “descompasso” entre uma política educacional e os percalços, resistências, recuos, que ela passa a ter quando implementada nas práticas pedagógicas e de gestão. O “descompasso” passa a ser percebido como tensionamentos próprios do choque entre “estruturas sociais externas” e “experiências subjetivas”.

Sabemos que toda a organização das práticas pedagógicas e do trabalho docente em sala de aula se dá ancorado em “estruturas estruturadas” que servem como organizadores das práticas e de toda a dinâmica de funcionamento da escola. E sabemos, ainda, o quanto essas “estruturas” condicionam o modo como a escola se movimenta, de forma fragmentada, não apenas separando o conhecimento em conteúdos estanques, mas também a dinâmica dos processos de gestão, onde não existe, muitas vezes, o diálogo e as interfaces necessárias, para a construção coletiva de um sistema educacional inclusivo. A forte disciplinaridade escolar impede que o “caráter interativo e interdisciplinar” da prática docente recomendado na Política de Educação Inclusiva e almejado por “Pequi”, conforme sua fala, se cumpra.

Também questionamos sobre as parcerias da família e comunidade sobre inclusão de pessoas com deficiência, e como veem a acessibilidade desses estudantes. Os gestores falaram sobre os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e sobre as dificuldades da família das pessoas com deficiência. Vejamos o que nos disseram nossas entrevistadas:

O CEMEI oferece um atendimento em creches e pré-escolas e propõe novo fazer-pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias, complementação, adequação e suplementação curricular quando necessário. Estas medidas são importantes para o crescimento de todas as crianças. Todos ganham em desenvolvimento e consciência social, já que a convivência na diversidade alavanca o desenvolvimento dos que apresentam algum atraso, bem como para as crianças que apresentam talento significativo em alguma área, favorecendo assim a convivência respeitosa entre os diferentes participantes de um coletivo social. (Pequi)

Estamos fazendo adaptações. Entre as adequações mais comuns, encontram-se, por exemplo, a reforma e a adaptação do espaço físico da escola para atender a necessidades especiais frequentes em pessoas com deficiência física: colocação de rampas e corrimões, alargamento de portas,

colocação de pisos antiderrapantes, rebaixamento de equipamentos, bebedouros, banheiros, entre outros. As escolas sala de informática, computadores, mesas, jogos pedagógicos como colmeia, jogos em braille e materiais didáticos específicos, são os recursos que as escolas recebem. (Mangaba)

Ainda, para Pequi, sobre como veem a questão do papel do professor, do aluno, a parceria com a família e dificuldades para a implementação da Política, do ponto de vista dos professores das escolas do campo, “(...) a prática e o ato de reflexão dessa prática exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem”, vejamos o fragmento:

Na escola inclusiva, o professor deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos. agindo como mediador, o docente está dando a oportunidade aos alunos a terem autonomia na construção do seu próprio conhecimento como forma de compreender a realidade social em que vivem. A família é uma grande aliada, quando se pode contar com esse apoio. (Pequi).

Novamente o conceito de *habitus* nos é caro. Podemos dizer, seguindo o pensamento de Bourdieu que, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui referências específicas, transmitidas na forma de *habitus*. Sendo assim, a família é o primeiro espaço social da criança, no qual ela constrói referências e valores e a comunidade é o espaço mais amplo, onde novas referências e valores se desenvolvem. A participação da família e da comunidade traz para a escola informações, críticas, sugestões, solicitações, desvelando necessidades e sinalizando rumos. Este processo, ressignifica os agentes e a prática educacional, aproximando a escola da realidade social na qual seus alunos vivem e Pequi parece ter consciência disso: “*A família é uma grande aliada, quando se pode contar com esse apoio*”. Os alunos com deficiência trazem, tanto quanto os demais, um aprendizado de casa que facilita ou dificulta o aprendizado escolar, mas que não pode ser ignorado, na medida em que funcionam como ponte entre o mundo familiar e a escola.

Cabe ao professor, “*agindo como mediador*”, levar em conta os vários fatores como social, cultural e a história de vida de cada educando, com suas características pessoais, sensoriais, motoras e psíquicas, para que possa dar a devida atenção e

atender da melhor forma possível, “*dando a oportunidade aos alunos a terem autonomia na construção do seu próprio conhecimento*”. Entretanto, é preciso que os professores tenham clareza de que tanto o interesse da família na parceria da escola, quanto para o próprio estudante, mesmo ele não tendo consciência disso,

[...] o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido. Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, de fato, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico). As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital. (BOURDIEU 1998, p. 79).

Dessa forma, é possível afirmar que a educação escolar está para o capital cultural, assim como o capital econômico está para a determinação de reprodução das posições sociais, sendo essa leitura fundamental para entendermos as demandas e contradições existentes entre o papel desejado para as escolas do campo para o cumprimento da Política de Inclusão e o que de fato acontece no dia a dia dessa escola, os impasses, desafios e até aparentes “descasos” com relação as diretrizes legais e políticas. Até que ponto a escola conseguirá, tendo em vista suas condições objetivas, garantir às famílias de estudantes com deficiência, “os benefícios materiais e simbólicos do certificado escolar”? Até que ponto “os investimentos (em tempo e esforços) terão valido a pena? Professores e famílias devem ser, continuamente, impactados por essas barreiras para que as expectativas de ambos se cumpram. Não podemos esquecer também, que a forma como a escola se organiza e ordena seu currículo, privilegia os mais dotados de capital cultural e social e reproduz os capitais econômico, cultural e social acumulados ou não. Talvez seja esse condicionamento o maior desafio a ser enfrentados na escola inclusiva, já que a maioria das famílias dos estudantes com deficiência são de baixa renda e, conseqüente, capital cultural e social baixo e diferenciado da cultura hegemônica da escola. Vejamos as declarações dos gestores sobre as queixas dos familiares:

A maioria das famílias é pobre e não tem acesso a um serviço de qualidade na área da saúde. Muitas vezes, a família é encaminhada de um médico para outro, sem que lhe seja dada uma explicação objetiva e orientação clara sobre seu filho e sobre os procedimentos que precisam ser adotados. Muitos dos casos de pessoas com surdez ou mesmo com deficiência mental,

por exemplo, só vêm a ser identificados após os 3 anos de idade. Há casos de ainda maior gravidade, nos quais comprometimentos auditivos, visuais, neurológicos, mentais, só vêm a ser revelados para a família quando a criança entra na escola. Isso fere os direitos da criança à educação e à proteção. Tem, também, sérias implicações para seu desenvolvimento geral e para as possibilidades de aquisições ao longo do tempo. (Mangaba)

(...) O pior é que essas famílias acabam perdendo muito tempo, que seria precioso para o desenvolvimento da criança, quando a família não é orientada adequadamente, desde o nascimento, quanto aos procedimentos e cuidados necessários. E assim chegam a escola já bem atrasados com relação as demais crianças sem deficiência. (Pequi)

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar. O aprendizado de habilidades ganha muito mais sentido quando a criança está imersa em um ambiente compartilhado em que permite o convívio e a participação.

Então, as questões colocadas por ambas as entrevistadas mostram claramente os prejuízos de um ingresso tardio na escola, e da falta do cumprimento do direito a educação e proteção. Ainda, os alunos com deficiência requerem recursos pedagógicos e metodológicos específicos para ter o domínio da aprendizagem, uma vez que a inclusão escolar é a oportunidade para que, de fato, eles não estejam à parte, isolados realizando atividades sem acompanhamento e sem sentido. E, também, esses recursos, quando existentes, são bastante insuficientes para o atendimento das reais necessidades dos educandos. É em Bourdieu que novamente encontramos elementos para aprofundar essa questão:

A análise dos casos em que os níveis culturais dos pais são desiguais não deve fazer esquecer que eles se encontram frequentemente ligados (em razão da homogamia de classes), e as vantagens culturais que estão associadas ao nível cultural dos pais são cumulativas, como se vê já na quinta série, em que os filhos de pais titulares do baccalauréat⁴ obtêm uma taxa de êxito de 77% contra 62% para os filhos de um bachelier e de uma pessoa sem diploma: essa diferença se manifesta mais nitidamente ainda nos graus mais elevados do cursos (processos de formação). (BOURDIEU 1998, p. 42)

Para o autor, uma avaliação justa, tanto dos benefícios quanto dos prejuízos, que são repassados pelo convívio familiar, não deveria levar em consideração apenas o nível cultural dos familiares, mas também de outros ramos do meio familiar. Sendo assim, quando se analisa toda a combinação de certas ocorrências na vida

⁴ Baccalauréat Expressão que equivale a “Bacharelado” e bachelier na Língua Portuguesa.

dos alunos, há uma compreensão maior das possíveis variações que ocorrem em determinado grupo. Por ser assim, qualquer variação disso é um ponto fora da curva. Isso porque ao levar em consideração o grau de cultura dos pais, dos avós maternos e paternos, o tamanho da família, o tipo de hospedagem em que esteve durante, não só a sua trajetória universitária, bem como todo seu percurso escolar, se procedente de escolas públicas ou particulares, tudo isso, conforme o autor vai clarificar e justificar o considerado peso no possível sucesso de cada grupo e no engajamento que o novo membro em formação social terá. Os estudos do autor nos mostram que todas essas características podem ser determinantes com precisão. Isso desvela, inclusive, até que ponto os estudantes de cada família serão capazes de alcançar determinados objetivos ou não, serem bem-sucedidos, ou não.

Perguntamos aos gestores, a título de contextualização, sobre ao número de matrículas de pessoas com deficiência nas Escolas do Campo da rede municipal de ensino e quais os tipos de deficiência dos estudantes matriculados e obtivemos a seguinte resposta:

A Escola Municipal Sonho Infantil situada na cidade de Goiás é a única escola que atende mais de cinco estudantes deficientes laudados, portanto, é a única escola do município que possui a sala de recursos do AEE, na Escola é preciso ter no mínimo cinco alunos deficientes matriculados, Escolas que estão com alunos abaixo desse número não são contempladas com uma sala do AEE. O número de alunos matriculados são vinte e dois, tanto na cidade quanto na Escola do Campo. As deficiências laudadas são, F-71 retardo mental, autismo, TDH, paralisia cerebral, síndrome de West e deficiência visual. (Pequi)

As informações de Pequi revelam que os gestores da secretaria municipal de educação, tem buscado se adaptar aos dispositivos políticos, porém esbarra em algumas dificuldades objetivas, à exemplo da dificuldade em implementar salas de recursos multifuncionais, para o atendimento educacional especializado. A orientação de que toda as escolas possuam uma sala de recursos multifuncionais está na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), além de decretos e portarias ministeriais.

O Atendimento Educacional especializado (AEE), segundo a Política de Inclusão (BRASIL, 2008) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Então, o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

Ao estabelecer que cada escola deverá ter sua sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, a Política de Inclusão (BRASIL, 2008) considera o desenvolvimento teórico e conceitual existente acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e defende que, em se tratando das pessoas com deficiência, é indispensável, para o aprendizado, que as escolas ofereçam, no contraturno, o atendimento educacional especializado para que esses estudantes possam ter acesso aos recursos de acessibilidade necessários - de acordo com a especificidade de cada deficiência - para que possam acompanhar o currículo e progredir em suas aprendizagens. De acordo com a Política de Inclusão (BRASIL, 2008),

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Conforme explicitado no texto normativo, é fundamental o acesso a esse atendimento para que os estudantes com deficiência possam ter igualdade de oportunidade com relação às condições de aprendizagem. Entretanto, conforme a fala de Pequi as escolas da rede municipal de ensino não contam com esse serviço, somente a Escola Municipal Sonho Infantil, por possuir 05 estudantes com deficiência matriculados. Como a gestora informou existem 22 estudantes com deficiência matriculados nas escolas e somente 05 contam com o atendimento educacional especializado, ficando 17 alunos sem atendimento.

Se considerarmos a importância do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, já que seu objetivo é assegurar acessibilidade ao currículo, podemos inferir que esses 17 estudantes têm diminuídas, em grande medida, suas condições de aprendizado. Como poderia, por exemplo, um estudante

surdo aprender, se não tivesse o aprendizado de Libras e o professor intérprete na escola? Da mesma forma, como um estudante cego poderia acompanhar o currículo, se a escola não oferece a aprendizagem de Braille, orientação e mobilidade, soroban?

Bourdieu (1998) subsidia a percepção e compreensão desses mecanismos de exclusão que acontecem ao longo de todo o percurso escolar dos sujeitos com deficiência. Vale considerar que o resultado de tais mecanismos é sentido até os níveis mais elevados da trajetória escolar, onde, segundo Bourdieu (1998), “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média”. (p. 41)

Frente a este contexto, faz-se necessário objetivar esses mecanismos responsáveis por determinar a manutenção das diferenças sociais e de oportunidades. Nisso, apenas manifestar a realidade da desigualdade mediante a escola e considerar essa simples leitura, não nos parece suficiente. Para o desenvolvimento da aprendizagem, a educação inclusiva deve incorporar as demandas da sociedade contemporânea, apoiando e acolhendo a diversidade entre todos os estudantes como também construindo um projeto pedagógico direcionado a todos, mas que atende as necessidades de cada um, não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecimento do aprendizado construído coletivamente.

Assim, para que a educação inclusiva se efetive, em consonância com a legislação e os marcos políticos, é necessário que a escola ofereça atendimento educacional especializado e recursos de acessibilidade de caráter diferenciado, de acordo com a especificidade da deficiência e singularidade humana. Na falta dessas condições de acessibilidade, a pessoa com deficiência entra em um círculo de exclusão bastante perverso, já que, “aparentemente” a educação inclusiva está acontecendo, uma vez que o estudante está participando do mesmo “espaço social⁵”, matriculado na escolarização regular e frequentando a sala de aula comum, junto as demais crianças, em turma heterogênea.

⁵ O espaço social é , para Bourdieu, “essa realidade invisível, que não podemos mostrar nem tocar e que organiza as práticas e as representações dos agentes” (Bourdieu, 2011, p. 24).

Com Bourdieu refletimos sobre como a escola reproduz a cultura dominante, produzindo “violência simbólica”, “que nada mais é que a violência que ocorre na escola, muitas vezes velada e sutil, quase imperceptível aos olhos dos atores escolares. Bourdieu e Passeron (1992, p.19).

Retomando a situação colocada – estudantes com deficiência “incluídos”, porém sem atendimento educacional especializado - a “violência simbólica” está posta uma vez não existe uma inclusão escolar plena, já que o atendimento educacional especializado é condição de acessibilidade para que ela se cumpra, o que pode ser visto como “um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação)” (BOURDIEU E PASSERON, 1992, P.19); onde talvez essas práticas sejam naturalizadas e até consideradas corretas, já que é o melhor que o sistema educacional pode oferecer.

6. APROXIMAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se refletir sobre a implementação da educação inclusiva nas Escolas do Campo, a partir da perspectiva dos gestores institucionais entrevistados. Nossas reflexões, a luz do pensamento de Bourdieu, proporcionaram algumas considerações:

A inclusão não acontece na escola quando se disponibiliza um professor de apoio e se exime os demais profissionais da responsabilidade com a aprendizagem do aluno com deficiência. Esse é um processo amplo e que tem a ver com ações sistêmicas e coordenadas entre diferentes segmentos. Muitas vezes a educação inclusiva começa com o transporte acessível para um estudante com deficiência física ou mobilidade reduzida. Entretanto, não basta que esse motorista faça o transporte do aluno, é preciso que tenha um olhar sensível para com a sua diferença, que saiba acolhê-lo entre os demais, incluindo-o desde então. Ao chegar na escola, antes mesmo de adentrar à sala de aula, esse estudante precisa ser recebido pelos profissionais da limpeza, da cozinha, pela equipe pedagógica e comunidade escolar como um todo.

Dessa forma, o estudante com deficiência, tanto quanto os demais alunos, passa por muitos ambientes e interage com muitas pessoas que, de forma mais ou menos direta, estão implicados em seu processo de inclusão. São muitos os relatos

de professores nesse sentido, falando do quanto é difícil, muitas vezes, que a escola como um todo entenda o seu papel e assuma a educação inclusiva como uma nova forma de organizar a escola e os gestores entrevistados reforçaram isso em suas falas.

Ser professor numa escola do campo é ter a capacidade de ajustar os conteúdos a realidade dos estudantes do campo, de forma a contemplar suas especificidades e promover, de forma autônoma, o seu aprendizado. Ser professor de estudantes com deficiência em uma escola do campo é um desafio a mais que hoje precisa ser abraçado por todos os professores do Brasil e do mundo, já que a política de inclusão é uma prerrogativa dos organismos internacionais e está pautada em desenvolvimentos conceituais e teóricos acerca da importância do aprendizado de pessoas com deficiência em turmas heterogêneas.

Não nos cabe, portanto, nos posicionarmos a favor ou contra, mas sim assumirmos, enquanto professores, o protagonismo do processo, sabendo que não há receitas ou fórmulas mágicas que nos ensinem como agir no contexto da educação inclusiva. É justamente a partir da entrada de cada estudante com deficiência que vamos aprendendo, aliando o trabalho pedagógico junto ao aluno com processos de formação continuada. Se a inclusão não nos instiga a aprender, há algo de errado em sua prática que precisará ser revisto.

Ao desenvolver essa pesquisa, ao ouvir os gestores entrevistados, podemos reconhecer, ainda mais, a necessidade da formação para lidar com a diversidade. Refletimos, também, sobre as ações colaborativas entre professores regentes e profissionais de apoio, sobre a importância de construir uma rede de apoio a inclusão, que envolva a família e toda a comunidade, sobre a importância da estruturação de sala de recursos multifuncionais para a oferta de atendimento educacional especializado e muitas outras questões consideradas pilares de um sistema educacional inclusivo. Tudo isso me possibilitou a reflexão de que, uma escola que não oportuniza aos seus professores a participação em processos formativos não pode ser considerada uma escola inclusiva e, nesse sentido, a partir das falas colhidas, parece que a rede municipal de educação tem avançado, principalmente por meio da interface estabelecida com a Universidade Federal de Goiás (UFG – regional Goiás).

O caminho para a inclusão é longo, é preciso um investimento na formação dos professores, nos processos de gestão, na organização dos recursos de acessibilidade, na estruturação da escola em sua globalidade para atender a todos os estudantes. Nossa pesquisa de campo demonstrou que os gestores da rede municipal de ensino tem esse entendimento e vem buscando efetivar processos formativos e demais transformações necessárias. Entretanto, sinalizou-nos, também, que as práticas educacionais inclusivas são ainda insipientes e precisam avançar, para que os princípios legais e filosóficos da inclusão possam materializar-se na prática pedagógica dessas escolas.

O grande desafio colocado talvez seja termos que aprender, na prática, os conceitos da inclusão, sobretudo vencendo a ideia de que pessoas com deficiência não são capazes de aprender, e que seria uma perda de tempo insistir em escolarizá-las. Estamos em direção a verdadeira e essencial inclusão de todos os estudantes, porém, ainda temos um extenso caminho a percorrer.

A partir do pensamento de Bourdieu podemos considerar que a “violência simbólica” será executada no ensino, toda vez que a falta de condições mínimas de acessibilidade, em uma situação aparentemente inclusiva, colocar o estudante com deficiência em uma situação de exclusão, mesmo que velada e talvez até ignorada ou naturalizada pelos professores e gestores. Isso foi ilustrado nas informações obtidas, quando constatamos que apenas uma escola possui sala de recursos multifuncionais, e que dos 22 estudantes com deficiência matriculadas nas Escolas do Campo, somente 5 estão recebendo atendimento educacional especializado.

Seus estudos também nos ajudaram a entender muitas das barreiras que se interpõe aos processos de inclusão como produto do *habitus*, onde se pode identificar e problematizar as ideologias imbricadas nos modos de viver das pessoas. Por fim vale considera que o pensamento de Bourdieu nos foi de grande importância enquanto marco interpretativo sobre a relação conflituosa entre uma política educacional e a forma como ela ganha vida no interior da escola. Precisamos ir adiante, desenvolvendo estudos e pesquisas que melhor explicitem os processos concretos de constituição e utilização do *habitus* que sustenta as práticas pedagógicas e os processos de gestão. Só assim estaremos contribuindo para a transformação do sistema educacional de forma a acolher e oferecer oportunidades de participação e aprendizagem a todos os estudantes, indistintamente.

7. REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. A Educação Especial e as perspectivas da formação docente no contexto da escola inclusiva. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **Transdisciplinaridade e Subjetividade**: saberes e perspectivas docentes. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 02.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEEDSP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

_____. **Lei nº. 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; 2012 p. 324-331.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2002.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque, EUA: ONU, 2006.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.