

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA

A FORMAÇÃO DOCENTE E O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO
ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
PARINTINS-AM

Bolsista: Railce da Silva de Azevedo, CNPq

Parintins
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL
PIB-PIB-SA/0002/2014
A FORMAÇÃO DOCENTE E O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO
ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
PARINTINS-AM

Bolsista: Railce da Silva de Azevedo, CNPq
Orientador (a): Prof^o MSc. Denilson Diniz Pereira

Parintins
2015

RESUMO

O propósito do nosso estudo consistiu em tecer algumas reflexões sobre a formação docente no campo numa perspectiva inclusiva, por meio de uma pesquisa que está sendo realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - ICSEZ/UFAM. O interesse maior em desenvolver esta pesquisa surgiu da necessidade de relacionar os diálogos estabelecidos entre Educação Especial e Educação do Campo em duas escolas ribeirinhas no Município de Parintins no Baixo Amazonas. Para discussão traçada neste trabalho adotou-se a pesquisa bibliográfica para a construção do referencial teórico, que segundo Lakatos; Marconi (1995, p 43) ressalta a importância desse embasamento afirmando que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Na segunda etapa da pesquisa, realizou-se uma comparação entre o referencial teórico construído e a realidade do objeto de estudo proposto para isso utilizou a pesquisa de campo, que para Bastos & Keller (1992 p. 55) “a pesquisa de campo visa suprir dúvidas ou obter informações e conhecimentos a respeito de problemas para os quais se procura respostas ou a busca de confirmações para hipóteses levantadas”. E por último foi a análise dos dados coletados através da observação participante e a entrevista aos educadores, com o propósito de refletir sobre sua prática pedagógica numa perspectiva inclusiva. A década de 80 foi marcada pelos movimentos sociais de reivindicação e luta pela democratização do ensino, acesso à escola gratuita e inserção das minorias marginalizadas e excluídas do sistema educacional. Nessa perspectiva os diálogos entre a educação inclusiva e educação no campo têm no decorrer de suas trajetórias históricas elementos que se entrelaçam, ambas trazem consigo as marcas do preconceito, da indiferença e da luta pelos seus direitos em todas as instituições da sociedade. Corroborando com esta ideia Steli (2012) ressalta que professores e professoras têm o papel fundamental na construção de uma escola para todos, para tanto devem adquirir habilidades que lhe permitam refletir sobre suas práticas em sala de aula, a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais têm o acesso às mesmas oportunidades. Sendo assim, a pesquisa tem sua relevância na medida em que serviu de subsídios teóricos para a melhoria do ensino numa perspectiva inclusiva nesse espaço que é o campo, e contribuiu ao mesmo tempo para a construção de uma identidade docente amazônica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Educação Especial; Educação do Campo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	05
3. DESENVOLVIMENTO	10
4. CONCLUSÕES	15
5. FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	16
6. CRONOGRAMA EXECUTADO	19

INTRODUÇÃO

O propósito deste relatório final consiste em tecer os resultados da pesquisa sobre a formação docente no campo numa perspectiva inclusiva, por meio de um estudo que foi realizado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - ICSEZ/UFAM.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em relacionar os diálogos estabelecidos entre educação especial e educação do campo em duas escolas ribeirinhas no município de Parintins, nos objetivos específicos o estudo propôs analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de tecermos reflexões sobre a formação docente no campo numa perspectiva inclusiva e dessa forma avaliamos as escolas campesinas para que possamos oferecer subsídios teóricos- práticos para que os docentes possam transformar este lugar que é o campo em cotidianos inclusivos.

E para o alcance dos objetivos propostos na pesquisa o relatório foi delineado em três momentos: o primeiro perpassa pela fundamentação teórica, onde através da pesquisa bibliográfica buscamos os referenciais teóricos que serviram de base para a compreensão dos diálogos entre Educação Especial e Educação do Campo no que se refere a formação docente. O segundo descreve os procedimentos metodológicos adotados tendo enfoque à abordagem Qualitativa, os instrumentos de coletas de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada e observação participante dos sujeitos envolvidos na pesquisa. E por último os resultados e as considerações da pesquisa discorrendo sobre os principais pontos da pesquisa.

A educação inclusiva e educação no campo têm no decorrer de suas trajetórias históricas elementos que se entrelaçam, ambas trazem consigo as marcas do preconceito, da indiferença e da luta pelos seus direitos em todas as instituições da sociedade. Nesta perspectiva, Caiado e Meletti (2011) ao realizarem o levantamento bibliográfico sobre as pesquisas científicas que abordam a interface da Educação Especial no campo anunciam o silêncio em 20 anos de produção científica referente à interface entre ambas, suas particularidades e complexidades, revelam-se o descaso de ações na área de políticas públicas.

Cabe destacar que diante dessa questão, citada acima pelas autoras há necessidade de produções científicas para fortalecer essas discussões sobre a educação especial e educação do campo. Sendo assim, a pesquisa trouxe sua

relevância na medida em que serviu de subsídios teóricos - práticos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no campo, e contribuiu ao mesmo tempo para a construção de uma identidade docente amazônica numa perspectiva inclusiva.

1. A educação especial e suas interfaces com a educação do campo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que “a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17).

Nesse sentido, os sujeitos do campo lutam por uma educação comprometida politicamente com as populações do campo, corroborando com esta idéia CALDART (2002, p.26. Grifo da autora) defende “uma educação *no* campo [...] porque “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Neste pensar a educação inclusiva defende uma luta pelo direito à igualdade das pessoas com necessidades educacionais especiais, a Declaração de Salamanca (1994) estabelece que a escola deve acolher a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, respeitando as suas características e necessidades individuais. Segundo Meirieu (2005, p. 44) ao discutir sobre uma escola inclusiva diz que:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

O pensamento do autor nos leva a refletir a respeito de uma escola emancipatória, no sentido proposto por Paulo Freire, ou seja, não exclui nem hierarquiza sujeitos, mas busca incluí-los, assim a escola é para todos e não de

poucos. Assim, a educação especial nas escolas campesinas precisa ser pensada e realizada a partir das necessidades reais do campo, ou seja, desenvolvida no campo e que seja do campo “com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

Na a LDB as particularidades do campo são asseguradas e devem ser consideradas pela organização escolar. Os artigos 26 e 28 estabelecem uma organização curricular diferenciada para a população rural. Conforme dispõe o artigo 26 afirma que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

O artigo 28 assegura que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. Incisos: I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Esses artigos exemplificam o que seria uma educação no campo e do campo, que segundo Frigotto (2010, p. 35-36, grifos do autor) expressa sua análise de que a:

Educação *no* campo mantém o sentido extensionista e cresce-lhe a dimensão do localismo e particularismo. Trata-se da visão de que as crianças e jovens e adultos do campo estão destinados a uma educação menor, destinada às operações simples do trabalho manual e também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo. Desconhece que os processos produtivos, no campo e na cidade, tendem a industrializar-se, cada vez mais, dentro de uma base tecnológica. [...] A denominação de educação *do* campo engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista.

Portanto, é preciso lutar para que os direitos do povo do campo sejam efetivados na prática, para que possamos pensar uma educação para este lugar comprometida com identidade desses sujeitos e com o respeito as diferenças.

2. A formação docente e a prática pedagógica inclusiva: diálogo entre educação especial e educação no campo.

A formação do profissional da educação deve inserir-se nesse mundo de mudanças e deve ser repensada com base nas novas realidades e exigências do campo educacional, mas para isso é preciso garantir uma formação inicial e continuada de qualidade dentro das instituições responsáveis por essas formações para que possamos (re) construir novas práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva. Colaborando com este pensamento Campos; Pessoa (1998) ao discutirem sobre o processo de formação de professores desenvolvidos nas universidades revela:

[...] a preocupação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes [...] os acontecimentos do cotidiano escolar denunciam fortemente que os paradigmas hegemônicos orientadores dessas práticas não têm conseguido alcançar o grau de satisfação prometido, ou melhor, nem a fundamentação científico-técnica e nem cultural-humana vem produzindo os efeitos previamente anunciados.

Para Nascimento (2012) na escola os professores têm procurado agir naturalmente frente a essas novas realidades, pois acredita que, em virtude do tempo de profissão exercido no magistério, acredita que tem pleno domínio das situações e de todas as dificuldades em sala de aula. Mas, sabemos que esse modo de se pensar e fazer educação não se admite nos dias atuais.

No entanto, é importante dizer que a da formação continuada dos professores na escola está atrelada também aos modelos impostos pelo poder público, como coloca Feltrin (2007, 23) “sempre houve dificuldades imposta aos docentes. De um lado a formação acadêmica [...] de outro a incompetência dos poderes públicos”. Nesta perspectiva Baú; Kubo (2009) afirmam que a dificuldade em formar professores que fazem o uso do saberes como meio para transformar a realidade de seus alunos, nos leva, a identificar as causas desse fracasso como, a má formação

desses educadores, a desvalorização da profissão, baixa remuneração e pouco investimento em programa de educação continuada.

Nesse sentido, Steli (2012) diz que professores tem um papel fundamental na construção da escola para todos, mas para isso é necessário adquirir conhecimentos que lhe conduzem refletir sobre suas práticas de ensino, a fim de possibilitar na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os alunos com necessidades educacionais especiais possam ter acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escola. Corroborando com essa idéia Carvalho (2004, p. 74) enfatiza que:

No caso da educação inclusiva ocorre-me, como uma situação – problema que, dentre outras, merece ser pesquisada a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência [...] embora essa tarefa não seja nada simples, insisto na importância de desenvolver em todos que trabalham na educação, o desejo de conhecer, mais e melhor, registrando e analisando dados, permitindo fazer afirmativas próprias, ao lado da citação de os autores que enriquecem nosso trabalho.

Machado (2008) explica que o ponto de partida para uma educação inclusiva é compreender que todo aluno é capaz de aprender e que o ensino deve ser democrático, considerando as diferenças, interesses, necessidades, idéias e escolhas dos diferentes sujeitos.

É em torno de essas discussões, tornar-se relevante discutir a formação e a prática pedagógica dos professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo, mas para Ponzo (2010, p. 127) antes de falar da formação docente para este lugar, é preciso problematizar as condições desses educadores que atuam campo, segundo a autora diz que:

Cuja situação de precariedade sobrepõe-se as condições de infraestrutura física e abordagens pedagógicas, atua nas localidades consideradas zona rural/campo e que, além dos baixos salários, em muitos lugares ainda exerce, concomitantemente, a função de professor, diretor, profissional responsável pela alimentação dos alunos e manutenção da limpeza do prédio escolar, nos sentimos motivada a trazer à tona os movimentos constituídos nesse cotidiano, problematizando os impactos da formação continuada nas práticas dos educadores que ali atuam.

Ghedin (2012) nesta perspectiva, diz que ao discutirmos a formação dos educadores não podemos esquecer-nos da complexidade desse fenômeno, pois para o autor só uma boa formação, por si só, não será suficiente para resolver e para garantir as sujeitos do campo uma educação de qualidade, é preciso garantir

também a escola uma boa infraestrutura. Por outro lado, para Nascimento; Santos; Ghendin (2012, p.366) dizem que:

Pensar a inclusão a luz da Educação do Campo implica refletirmos especialmente sobre a formação do educador. É perguntar e responder os seguintes questionamentos: quem são os educadores em formação? O que pensam? O que sabem sobre inclusão? O que desejam? Como vivem quais seus problemas? Qual é a procedência de seus problemas? Pretende-se, com tais questionamentos, dar ênfase ao desenvolvimento da função social de lutar pela legitimação de uma sociedade campestre mais justa e igualitária[...]

METODOLOGIA

A pesquisa tem como enfoque uma abordagem qualitativa, a qual segundo Ludke (2007) descreve que a Abordagem Qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador como o ambiente e a situação que esta sendo investigada.

Para Teixeira (2009, p. 137) “na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”.

Nesse sentido, no primeiro momento da pesquisa realizamos um estudo bibliográfico, ressaltando sua importância desse embasamento para compreensão da realidade investigada Lakatos & Marconi (1995, p 43) diz que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. No segundo momento realizou-se uma pesquisa de campo. Segundo Bastos & Keller (1992, p. 55):

A pesquisa de campo visa suprir dúvidas ou obter informações e conhecimentos a respeito de problemas para os quais se procura respostas ou a busca de confirmações para hipóteses levantadas e, finalmente, a descoberta de relações entre fenômenos ou os próprios fatos novos e suas respectivas explicações.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa são a observação participante e a entrevista semiestruturada. Neste sentido, Gil (2008) enfatiza que a observação participante, consiste na prática real do conhecimento na vida da comunidade ou de uma situação determinada, onde, o pesquisador se torna até certo ponto membro do grupo, fazendo com, que o sujeito pesquisado possa sentir-se a vontade para expressar suas práticas cotidianas. E para Minayo (2010, p.64) “a entrevista semiestruturada se dá por meio de perguntas fechadas e abertas, que se baseia na questão norteadora do projeto desenvolvido”.

Diante do exposto, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu por etapas:

1ª etapa: realizou-se o estudo bibliográfico para a construção do referencial teórico, e através desse levantamento foi possível conhecer as diversas discussões que os teóricos trazem sobre a Educação Especial e suas interfaces com a Educação do Campo.

2ª etapa: a pesquisa de campo nas escolas, e para coleta de dados nos apropriamos da observação participante e a entrevista semiestruturada com o corpo docente da instituição de ensino.

3ª etapa: a análise dos dados a partir do referencial levando e a realidade investigada levando em conta os objetivos proposto na pesquisa.

Portanto, a metodologia que fundamentou a pesquisa durante o processo de desenvolvimento da mesma, possibilitou uma reflexão parcial, para que os docentes possam buscar subsídios teóricos – práticos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais que residem no campo a partir dos diálogos entre a Educação Especial e Educação do Campo.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa que tem como objeto principal, relacionar os diálogos estabelecidos pelos docentes entre Educação Especial e Educação do Campo em duas escolas campesinas no município de Parintins-AM.

Nesse sentido, observamos que os diálogos estabelecidos pelos professores, no que tange essas duas áreas encontram-se distantes de suas práticas, pois através da observação e das entrevistas semiestruturadas com educadores que possuem na sua sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais, percebeu-se que no discurso dos professores que os mesmo reconhecem a interface existente entre o campo e a educação especial, no entanto suas práticas

tem reproduzido uma escola, um ensino e uma aprendizagem descontextualizada da sua realidade campesina, ou seja, a escola do campo é pensada a partir de uma realidade urbana. Corroborando com este pensamento Durkheim (2011, p.48) *apud* Junior e Mourão (2012, p. 190) diz que “a educação urbana não é a do campo, e a do burguês não é do operário”.

Nesta perspectiva Borges e Silva (2012) defendem que a Educação do Campo deve ser pensada a partir dos sujeitos sociais a quem se destinam agricultores e suas famílias, assentados, ribeirinhos, pescadores, enfim, todos os povos do campo do Brasil. O professor não pode cair no equívoco de pensar que a escola do campo é como a escola da cidade, pois as realidades e sujeitos são diferentes e necessitam de práticas pedagógicas pensadas a partir deste lugar. Por isso, que segundo Souza e Mendes (2012, p.257) dizem que:

O trabalho docente ou pedagógico dos educadores do campo apresenta um desafio aos seus sujeitos educativos, o desafio de se reconhecer e de questionar como sujeitos da história, produtores de conhecimento, de valores e ações, enfim, de cultura. Daí a necessidade de uma formação e metodologias específicas, pensadas a partir da perspectiva da Educação do Campo [...] e que levem em consideração as especificidades de que esta modalidade de ensino necessita.

Diante dessa necessidade de se ter uma formação docente que levem em consideração as especificidades da educação do campo, é que problematizamos a forma como as universidades vem conduzindo a formação inicial desses futuros educadores. Sabemos que a universidade pública por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, vêm passando por uma série de transformações no que se refere ao preparo destes profissionais. Sabe-se que ainda não são suficientes as oportunidades que os acadêmicos dispõem daí a importância de se pensar esses processos formativos.

Nas entrevistas semiestruturadas muitos professores relatavam que no processo de sua formação, ainda na universidade, pouco se discutia sobre a Educação do Campo, e que muitas vezes ficava apenas no discurso teórico. Nos dizeres de Tardif (2012, p.241) fica evidente essa questão quando diz que “na formação de professores, ensinam-se teorias [...] que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor”.

E no caso da formação continuada, os professores dizem que essas formações oferecidas pelas secretarias pouco tem contribuído para que eles ampliem seus conhecimentos sobre a educação especial e educação do campo, segundo Piconês (1991); Pimenta (1995); Leite(1995) *apud* Pimenta (2008, p.16) diz que pesquisas têm demonstrado que as instituições responsáveis:

[...] no que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente têm sido a de realizar curso de suplências e /ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas tem se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situação de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Nesta perspectiva, acreditamos que uma formação inicial e continuada de qualidade para as escolas campestinas é possível quando se articula os conhecimentos teóricos com as realidades das escolas dos campos, e quando todos os sujeitos responsáveis por estas formações forem comprometidos com a superação dos desafios do cotidiano escolar.

Nesse contexto, FREIRE (1996, p. 39) afirma que “ [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”, ao dialogar com o pensamento do autor pode-se perceber nas etapas percorridas da pesquisa o diálogo que a Educação Especial e Educação do Campo têm como ponto de interface, que é fazer com que o educador se questione e problematize suas realidades, para que possa desenvolver alunos mais participantes, críticos e que lutem pela terra e por políticas mais igualitárias para este lugar.

Molina (2004, p.37) coloca que educador do campo precisa compreender que a realidade do aluno é um instrumento importante para que o aluno ampliem seus conhecimentos, ou seja, que sua aprendizagem parta do local para entender o global, pois:

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo do ser humano que ela precisar ajudar e formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva.

Nascimento, Santos e Ghendin (2012) coloca que essa compreensão só possível quando este educador do campo valorizar a cultura camponesa e torna-se um sujeito ativo do espaço geográfico em que está inserido. Por isso, quando nos propomos relacionar a educação no campo na perspectiva da educação inclusiva, algumas questões norteadoras foram importante para compreendemos essas interfaces, como: Quem são os educadores do campo? O que pensam sobre os alunos com necessidades educacionais? Quais suas condições de trabalho? Muitos desses questionamentos ao longo do caminho percorrido pela pesquisa foram, outros foram problematizados e trouxeram novas reconstruções a respeito da educação do campo.

Nas observações e conversas com os professores evidenciamos que em sua maioria vieram da cidade para ministrar aulas nas escolas do campo, e em suas práticas cotidianas tendem a produzir um ensino baseado nas realidades das escolas das áreas urbanas, o que provoca muitos equívocos e imcompreensões sobre como deve ser pensada a educação para os alunos que residem no campo.

Claro, que aqui não estou querendo limitar dizendo que o melhor professor para este lugar seja um docente pertencente ao campo, mas acredita-se que quando o professor vive de fato o cotidiano do campo, aumenta-se as possibilidades de ele se tornar um sujeito mediador que valoriza os saberes construídos pelos alunos do campo porque conhece as reais necessidades e anseios de cada sujeito percente a este lugar.

Neste sentido, Santos e Almeida (2012, p. 144) colocam que “a escola do campo não pode ser um modelo distorcido da escola da cidade, ou um modelo menor quanto aos processos educacionais discutidos pela teoria pedagógica”. E Caldart (2004) acrescenta que é necessário pensar pedagogicamente a partir dos diferentes sujeitos que estão nas escolas, do vínculo que cada uma para poder desenvolver projetos que sejam pensados para o desenvolvimento local ou regional, e sempre levando em contas as diferenças de ciclo ou modalidade de escola. Por isso, é importante que aluno aprenda a partir do local de onde vive, pois caso contrário Borges e Silva (2012, p. 215) afirmam que o aluno “idealizar o mundo, ou seja, viver em um não lugar”.

Em relação ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais acredita-se que muita coisa precisa ser feita para que estes estudantes tenham de fato sua inclusão efetivada nos cotidianos das escolas do campo, pois as

escolas do campo por não terem uma estrutura física adequada há os improvisos para que possam atender esses discentes.

As salas de recursos possuem um espaço muito pequeno o que acarreta a não utilização de muitos materiais didáticos importantes para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. E na sala de aula, são poucos os conhecimentos que professores e auxiliares tem a respeito de como trabalhar com tal aluno.

Caiado e Meletti (2011, p.1833) ao realizarem um estudo sobre a educação especial com a interface com a educação do campo revelam em suas pesquisa dados que no caminho deste estudo evidenciavam um pouco a realidade das duas escolas do campo investigada, que:

No Brasil o silêncio sobre como vivem as pessoas com deficiência no campo é revelado, também, pela ausência de produção científica na área. Levantamento realizado nos textos apresentados em trinta e três reuniões anuais da Anped revelou um único trabalho apresentado em forma de pôster. No Banco de Teses da Capes encontramos 4 trabalhos nessa interface. Os poucos trabalhos encontrados dentre a produção científica em educação divulgada no país nos últimos anos mostram o quanto estamos longe de pensar a educação especial como um direito universal.

Os dados das autoras revelam a necessidade de pesquisa sobre a educação do campo na perspectiva da educação educação especial, para que através das mesma possam mostrar que existem alunos com necessidades educacionais no campo que precisam que as legislações sejam efetivadas.

CONCLUSÕES

Pesquisar a formação docente a partir dos diálogos entre Educação Especial e Educação do Campo nas escolas camponesas do Município de Parintins-AM, permitiu compreender que a interfaces entre ambas, em que residem na luta para que os povos do campo e as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham seu direito á uma educação efetivada na prática a partir de suas especificidades e singularidades, pois sabemos que historicamente estes direitos foram negados. Por isso, acreditamos que o trabalho do educador do campo ou de qualquer outro vai além de ensinar conteúdos.

Noutras palavras, Freire (1996) diz que a boniteza da prática docente está quando vivemos a autenticidade exigida pelo processo de ensinar-aprender, em que as experiências nos conduzem a uma prática política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, ou seja, uma práxis. E neste sentido, o professor do campo só materializará essa práxis quando segundo Nascimento; Santos; Ghedin (2012, p. 360) seu “ ato educativo garantir a emancipação do camponês a partir de uma inclusão que garanta o seu exercício a cidadania”.

Portanto, a formação desse profissional da educação deve inserir-se nesse mundo de mudanças e deve ser repensada com base nas novas realidades e exigências das escolas camponesas, mas para isso é preciso garantir, uma formação inicial e continuada de qualidade dentro das instituições responsáveis por essas formações para que possamos (re) construir novas práticas pedagógicas, para que possamos buscar subsídios teóricos – práticos para a melhoria do ensino e da aprendizagem numa perspectiva inclusiva para o campo, e dessa forma contribuir ao mesmo tempo para a construção de uma identidade docente amazônica comprometida com esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, C.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**: introdução à metodologia Científica. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 1992.
- BAU, Jorgiana; KUBO, Olga Mitsue. **Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino**. Curitiba: Juruá, 2009.
- BORGES, Heloísa da Silva; SILVA; Helena Borges da. A educação do Campo e ao organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: Epistemologias e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 julho.2014.
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. **Educação Especial na Educação do Campo**: 20 anos de silêncio. GT 15. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17 p. 93-104 maio/agosto, edição especial, 2011.
- CALDAT, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas. (Org.) Caldart, R. Salete et al. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. (Org.) **Educação do Campo**: Identidades e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília, DF, 2002.
- _____. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". 6. ed. Porto Alegre: Medição, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio *et al.* (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.
- GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: Epistemologias e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JÚNIOR, Waldemar Moura Vilhena; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas e os movimentos sociais por uma educação do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: Epistemologias e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 1995.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10 ed. reim. São Paulo: EPU, 2007.
- MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire (Orgs.). **Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa Qualitativa**. 29.ed. Petrópolis. RJ- Vozes, 2010.
- NASCIMENTO, Gabriel Rodrigues; SANTOS, José Ricardo Almeida dos; GHEDIN, Evandro. O Pronera como política de inclusão social no mundo do trabalho educativo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: Epistemologias e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PONZO, Maria da Glória Nunes. **Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: dialogando com as políticas públicas e a formação docente**. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa *et al.* (Org.). **Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória, ES : UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
- TEXEIRA, Elizabeth. Aspectos gerais da pesquisa qualitativa. In: **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 6. Ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

SOUZA, Adria Simone Duarte de; MENDES, Geancarla Coelho. O trabalho docente do educador do campo e a pedagogia da alternância: elementos para a reflexão e discussão. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: Epistemologias e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Ademar Vieira; ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. Perspectivas curriculares para educação do campo: Algumas aproximações para a construção do currículo da escola do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: Epistemologias e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

