



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – PROPESP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

LUIS SERGIO CASTRO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: realidades e desafios no contexto
escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**

Manaus/Am

2018

LUIS SERGIO CASTRO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: realidades e desafios no contexto escolar em
Presidente Figueiredo no Amazonas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos

Manaus/Am

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A447e Almeida, Luis Sergio Castro de
Educação Inclusiva no Campo : realidades e desafios no contexto
escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas / Luis Sergio
Castro de Almeida. 2018
215 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Política Nacional de Inclusão Educacional. 2. Educação
Inclusiva no Campo. 3. Pessoas com Deficiências. 4.
Transdisciplinaridade. 5. Transrealidade. I. Matos, Maria Almerinda
de Souza II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

LUIS SERGIO CASTRO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: realidades e desafios no contexto escolar em
Presidente Figueiredo no Amazonas**

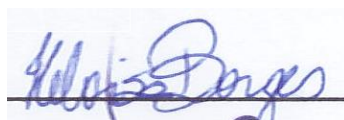
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação

Aprovado em, 26 de abril de 2018.

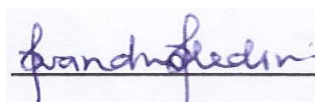
Banca examinadora



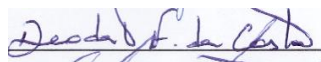
Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos
Orientadora



Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges
Membro da Banca



Prof. Dr. Evandro Ghedin
Membro da Banca



Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa
Membro da Banca



Prof. Dr. Michel Justamand
Membro da Banca

DEDICO COM TODO MEU AMOR E CARINHO,

A minha esposa Silvia, pessoa muito especial, pelo apoio nos momentos difíceis dessa caminhada. Todo meu amor! “Obrigado pelas orações”! Aos meus filhos, Afonso Henrique, Adélia Cristina e Davi, a minha querida sobrinha, filha, Leticia, por me proporcionarem momentos mágicos de felicidades... “que Deus abençoe sempre nossa Família”!

As Minhas mães OLIVIA NINA, BRIGIDA BARROS e ADÉLIA FERREIRA RODRIGUES, esta minha mãe madrinha, que jamais esqueceu seu amor por mim. E sempre me conduzia à escola com todo carinho e cuidado. Muito obrigado “Dedéi”. MULHERES que por todo seu amor por mim, sempre me incentivaram a seguir confiante, nessa difícil caminhada da nossa existência. ETERNAS SAUDADES. Ao meu pai que cuidou de mim, Prof. Sérgio Nina, que em sua bondade e amor ao próximo sabe como poucos o verdadeiro sentido de ser educador. Minhas mais profundas admirações e eterno afeto...

A minha mãe Maria Rita por ter me dado a vida, e vivências de momentos felizes, você está em meu coração. Aos meus irmãos, Eliana, Luzia, Kátia Regina, Karla Karina, Marcos Tadeu, Élson, Francisco Sérgio; Tadeu e Luciano (*in memoriam*) e Meire. A minha tia Maria Plácida, sou muito grato pela vida ao lado de todos e todas. Peço perdão, quando precisava ausentar-me de nossos encontros familiares.

Dedico, em especial, este trabalho aos estudantes, crianças e adolescentes, que vivem no interior dessa grandiosa floresta amazônica, entrecortada por rios e estradas. Essas que por aí vão vivendo e plantando seus sonhos, que seus frutos possam ser colhidos com a ajuda dos professores e professoras, que nas escolas aí situadas semeiam esperanças e afeto.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de uma intersubjetividade, que se deu ao longo de toda minha existência, até eu chegar aqui. Isso diz respeito a um trabalho coletivo, que culminou com a tese, é a minha contribuição com a temática da Educação Inclusiva no Campo no Amazonas. Aqui agradeço pelos conhecimentos adquiridos, compartilhados, apoio, incentivos e amizades.

Deus, no sagrado dos momentos vividos nessa jornada, não esteve longe de meu pensamento, sou grato por isso. Obrigado pela Luz que me iluminou nessa caminhada, e que eu possa pegá-la, e na Paz pelo amor ao outro e pela gratuidade, transmitir aos meus pares.

Aos amigos, amigas e colegas de profissão desses últimos três anos, Bastos e Thatiana, Alcilene e Marcos, Joseilson, Domingos, Raimundo, Fátima, Ana e Carol, Marinete, Meire, Lucimara, Alessandra, Maysa, Lurdenilda, Vanderlina, Sara, Nazaré, Rose Sobreira, Lúcia, Ana, Mônica, Cristina, Madalena, Marta, Lucilene e Edilson, ao casal Evandro e Fátima, todos professores e colegas no caminho da docência no Campo e na luta por direitos de cidadania no Campo. Um profundo agradecimento por nossa amizade.

Às minhas amigas Luzia Mara, Stael e Ida, Amigas que se tornaram irmãs na vida. Ao Amigo Emerson, o qual tenho o mesmo sentimento. Sou muito grato por isso.

Ao meu Grande Amigo Carlos Ghillerme Rojas Niño, que se converteu em meu pai e de minha família, jamais esqueceremos. É um profundo sentimento de amizade construído que nos une e sustenta as nossas lutas por um mundo melhor. E ao Amigo e Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva, *in memoriam* e Prof. Rubens da Silva Castro.

À minha orientadora, profa. Dra. Maria Almerinda (Mariazinha), por ter me acolhido e assumido junto comigo, há muito, desde nossos trabalhos na FACED no DTF, como amigos no NEPPD. Este Núcleo de Estudo do qual tenho maior carinho, na figura dos pesquisadores e estudantes. Minha orientadora, agora na construção desta tese, sobretudo como amiga, agradeço muito a gentileza e humildade desse ser humano acolhedor. Ela não deixou de estar comigo nos

momentos difíceis. Sou privilegiado por sua orientação, é uma outra fase de minha vida profissional e acadêmica. Profa. Mariazinha, com você aprendi o verdadeiro sentido de inclusão das pessoas deficientes na vida e a importância dessa luta.

Não posso esquecer aqui, as professoras Dra. Arminda Rachel Mourão, Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, Dra. Selma Suely Baçal e Dra. Heloisa Borges, pela capacidade de decisão, coragem e compromisso com as suas lutas por uma FACED/UFAM melhor. Ao Prof. Dr. Evandro Ghedin, amigo e pessoa muito admirada por seu compromisso e humildade em conduzir a formação de professores na Amazônia. Aos Professores Deodato e Michel, estimados amigos, que não estão por fora dessa luta acadêmica. Minha gratidão pelo apoio recebido por vocês!

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Dra. Arminda Rachel Mourão, Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, Dra. Selma Suely Baçal e Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, Profa. Dra. Rosa Mendonça de Brito e Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos.

Aos meus amigos e colegas de doutorado e profissão, Emerson, Júlio, Cris, Carlos, Ana, Janilce, Elciclea, Elciclay, Elenize, Simone, Trindade, Eurico, Flávia, Rita, Margareth, Marly e Julieuza, pelo companheirismo, apoio, compartilhamento de saberes e dúvidas no enfrentamento dos desafios da tese e crescimento acadêmico-científico. Aos Amigos queridos da FACED, Ademar Vieira, Guilherme, Manoel do Carmo, Jocélia e Socorro Marques, Sandro, Célio, João Cavalcante Filho, Harald Sá Peixoto Pinheiro; amigo de infância Stony Bindá, D. Semíramis, que nunca deixou de acreditar em nós, mesmo em meio às nossas peripécias de meninos e jovens pela Rua Parintins na Cachoeirinha.

A todos os funcionários e professores da Secretaria de Educação Municipal de Presidente Figueiredo pela disponibilidade em colaborar com essa pesquisa. Foram contribuições importantíssimas para o desenvolvimento e efetivação desse trabalho.

À FAPEAM, pelo apoio financeiro.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desta pesquisa.

“O paradigma da Terra é um paradigma civilizador. E se a cultura da sustentabilidade oferece uma nova percepção da Terra, considerando-a como uma comunidade humana única de seres humanos, isso leva para uma cultura da paz. Guerras e violência existem porque nós não nos conhecemos”. (RICOEUR, 1991).

ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. *Educação Inclusiva no Campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas*. PPGE/UFAM. 2018.

RESUMO

A tese sobre a Educação Inclusiva no Campo no Amazonas investigou a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em Escolas no Campo de comunidades situadas nas estradas e florestas, e às margens de um rio em Presidente Figueiredo no Amazonas. Escolheu-se três escolas, pela matrícula na sala comum, de crianças com deficiências, o que se construiu lá foram as referências. O objeto do estudo compreendeu as Escolas no Campo (ARROYO. 2012; BRASIL. 2002, 2013; CALDARTE. PISTRAK. 1981. FREIRE 2005), este relacionado com a Educação Inclusiva, mediada pelo discurso sobre as políticas de Educação Especial. Numa metodologia compreendida pela dialógica e a hermenêutica crítica (RICOEUR, P. 2000, 1994), o estudo se constituiu em meio a uma abordagem teórico-epistemológica, que se relaciona com o paradigma sistêmico (VASCONCELLOS, Ma. J. E de. 2013; AUN, J.G.; VASCONCELLOS, M. J. E. de; COELHO, S. V. 2005; JAPIASSU. 2005; MATURANA. 2001a, 2001b), daí o próprio envolvimento do pesquisador com o processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, o problema da pesquisa está relacionado a Escola no Campo enquanto atendimento aos estudantes com deficiências, no que diz respeito ao que legisla a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo consiste em analisar a Educação Inclusiva nas Escolas no Campo, na efetivação de suas ações político-pedagógicas e no que diz respeito a Política Nacional de Inclusão Educacional (BRASIL. 2008, 2005, 2006, 2007, 2004, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 1998, 1994, 1990a, 1990b; GIL. 2005; MANTOAN, 2011; SASSAKI, R.K. 2010; STAINBACK, S. & STAINBACK, W. 1999). Propôs-se analisar a ação humana e o contexto político-histórico-social, na valorização do indivíduo, suas crenças, cultura e sua experiência de vida, mediado pelo processo educativo, de uma Educação verdadeira para todos e todas. A trajetória de vida do pesquisador se relaciona com o objeto da pesquisa, se referindo às dimensões do vivido pelo sujeito, a partir da experiência enquanto processo existencial na apropriação do mundo pelo conhecimento. O estudo leva em consideração a Educação Inclusiva no Campo, as crianças especiais pelos caminhos da floresta, das margens do rio e das estradas, numa demarcação do complexo (MORIN. 2002a, 2002b, 2003, 1996) do transdisciplinar (NICOLESCU. 2014a, 2014b, 2014c, 2015, 2005, 2000, 1999) e as possibilidades do incluir o outro, num contexto que se configura numa transrealidade (LEVINAS. 1993). A inclusão educacional é uma ação educativa, que, embora encontre extremos desafios em incluir tais pessoas, e isso esteja na legislação, não se constitui e não se efetiva somente por determinação da política nacional de inclusão educacional. Destaca-se que, existe uma ação política-altruísta e permeada por um sentido humanizador, que lá na escola, às margens do rio e em uma das comunidades da estrada se realiza. São aspectos que dizem respeito às relações do fazer da escola com as determinações legisladas pelas políticas públicas educacionais inclusivas, no estabelecimento de uma rede complexa de realidades, o que elas tecem e quais fios deixam soltos, no aproximar-se de um horizonte de incertezas, subjetividades e objetivações.

Palavras-chave: Política Nacional de Inclusão Educacional. Educação Inclusiva no Campo. Pessoas com Deficiências. Transdisciplinaridade. Transrealidade.

RESUMO

La tesis sobre la Educación Inclusiva en el Campo en el Amazonas investigó la inclusión de personas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo, altas habilidades o superdotación, en Escuelas en el Campo de comunidades situadas en las carreteras y bosques, ya los márgenes de un río en Presidente Figueiredo en Amazonas. Se escogió tres escuelas, por la matrícula en la sala común, de niños con discapacidades, lo que se construyó allí fueron las referencias. El objeto del estudio comprendió las Escuelas en el Campo (ARROYO. 2012; BRASIL. 2002, 2013; CALDARTE. PISTRAK. 1981. FREIRE 2005), este relacionado con la Educación Inclusiva, mediada por el discurso sobre las políticas de Educación Especial. En una metodología comprendida por la dialógica y la hermenéutica crítica, el estudio se constituyó en medio de un abordaje teórico-epistemológico que se relaciona con el paradigma sistémico(VASCONCELLOS, Ma. J. E de. 2013; AUN, J.G.; VASCONCELLOS, M. J. E. de; COELHO, S. V. 2005; JAPIASSU. 2005; MATURANA. 2001a, 2001b), de ahí la propia implicación del investigador con el proceso de construcción del conocimiento. En este contexto, el problema de la investigación está relacionado a la Escuela en el Campo como atención a los estudiantes con deficiencias, en lo que se refiere a lo que legisla la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva. El objetivo consiste en analizar la Educación Inclusiva en las Escuelas en el Campo en la efectivación de sus acciones político-pedagógicas, en lo que se refiere a la Política Nacional de Inclusión Educacional (BRASIL. 2008, 2005, 2006, 2007, 2004, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d,1998, 1994, 1990a, 1990b; GIL. 2005; MANTOAN, 2011; SASSAKI, R.K. 2010; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. 1999). Se propuso analizar la acción humana y el contexto político-histórico-social, en la valoración del individuo, sus creencias, cultura y su experiencia de vida, mediado por el proceso educativo, de una Educación verdadera para todos y todas. La trayectoria de vida del investigador se relaciona con el objeto de la investigación, refiriéndose a las dimensiones de lo vivido por el sujeto, a partir de la experiencia como proceso existencial en la apropiación del mundo por el conocimiento. El estudio toma en consideración la Educación Inclusiva en el Campo, los niños especiales por los caminos del bosque, las márgenes del río y las carreteras, en una demarcación del complejo (MORIN. 2002a, 2002b, 2003, 1996), del transdisciplinar (NICOLESCU. 2014a, 2014b, 2014c, 2015, 2005, 2000, 1999), y las posibilidades de incluir al otro, contexto que se configura en una transrealidad (LEVINAS. 1993). La inclusión educativa es una acción educativa que, aunque encuentre extremos desafíos en incluir tales personas, y eso esté en la legislación, no se constituye y no se efectúa solamente por determinación de la política nacional de inclusión educativa. Se destaca que existe una acción política-altruista y permeada por un sentido humanizador, que allá en la escuela, a orillas del río y en una de las comunidades del camino se realiza. Son aspectos que se refieren a las relaciones del hacer de la escuela con las determinaciones legisladas por las políticas públicas educativas inclusivas, en el establecimiento de una red compleja de realidades, lo que ellas tejen y qué hilos dejan sueltos, en el acercamiento a un horizonte de incertidumbres, subjetividades y objetivas.

Palabras clave: Política Nacional de Inclusión Educacional. Educación Inclusiva en el Campo. Personas con Discapacidades. Transdisciplinario. Transrealidad.

RESUMÉ

La thèse sur l'éducation inclusive dans le domaine en Amazonas a étudié l'inclusion des personnes handicapées, des troubles du développement global, des compétences élevées ou doué, dans les écoles dans le champ des communautés situées sur les routes et forêts, et sur les rives d'une rivière à Presidente Figueiredo – Amazonas. Trois écoles ont été choisies, par l'inscription dans la salle commune, d'enfants handicapés, ce qui a été construit là étaient les références. L'objet de l'étude comprenait les Écoles sur le Terrain (ARROYO. 2012; BRASIL. 2002, 2013; CALDARTE. PISTRAK. 1981. FREIRE 2005), celle-ci ayant trait à l'éducation inclusive, médiatisée par le discours sur les politiques d'éducation spéciale. Dans une méthodologie comprise par l'herméneutique dialogique et critique, l'étude s'est constituée au milieu d'une approche théorico-épistémologique liée au paradigme systémique (VASCONCELLOS, Ma. J. E de. 2013; AUN, J.G.; VASCONCELLOS, M. J. E. de; COELHO, S. V. 2005; JAPIASSU. 2005; MATURANA. 2001a, 2001b), d'où l'implication du chercheur dans le processus de construction du savoir. Dans ce contexte, le problème de la recherche est lié à l'école sur le terrain tout en s'occupant des étudiants handicapés, en ce qui concerne ce qui légifère la politique nationale de l'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive. L'objectif est d'analyser l'éducation inclusive dans les écoles sur le terrain dans l'accomplissement de leurs actions politico-pédagogiques, en ce qui concerne la politique nationale d'inclusion éducative (BRASIL. 2008, 2005, 2006, 2007, 2004, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 1998, 1994, 1990a, 1990b; GIL. 2005; MANTOAN, 2011; SASSAKI, R.K. 2010; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. 1999). Il a été proposé d'analyser l'action humaine et le contexte politico-historique-social, en valorisant l'individu, ses croyances, sa culture et son expérience de vie, médiatisés par le processus éducatif, une véritable Education pour tous. La trajectoire de vie du chercheur est liée à l'objet de la recherche, en référence aux dimensions du vécu par le sujet, à partir de l'expérience en tant que processus existentiel dans l'appropriation du monde par la connaissance. Sur la base de cette politique nationale, l'étude prend en compte l'éducation inclusive sur le terrain, les enfants spéciaux sur les chemins de la forêt, les berges et les routes, dans une démarcation du complexe (MORIN. 2002a, 2002b, 2003, 1996) do transdisciplinar (NICOLESCU. 2014a, 2014b, 2014c, 2015, 2005, 2000, 1999), transdisciplinaire et les possibilités d'inclure l'autre, dans un contexte qui est défini dans une transréalité (LEVINAS. 1993). L'inclusion éducative est une action éducative qui, bien qu'elle trouve des défis extrêmes dans l'inclusion de ces personnes, et cela est dans la législation, n'est pas constituée et n'est pas efficace seulement en déterminant la politique nationale d'inclusion éducative. Il ressort qu'il y a une action politico-altruiste et imprégnée d'un sens humanisant, que se réalise dans l'école, sur les rives de la rivière et dans une des communautés de la route. Ce sont des aspects liés aux relations de l'école avec les déterminations imposées par les politiques éducatives publiques inclusives, à l'établissement d'un réseau complexe de réalités, à ce qu'elles tissent et aux fils qu'elles lâchent, en approchant un horizon d'incertitudes, subjectivités et objectivations.

Mots-clés: Politique Nationale d'Inclusion scolaire. L'éducation inclusive sur le terrain. Personnes handicapées. Transdisciplinarité. Transréalité.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Teses e Dissertações na Interface Educação Especial – Educação do Campo (2016).....	24
Quadro 2: Meta 4, Estratégias do PNE e do PME.....	109

LISTA DE IMÁGENS

Imagem 1: Presidente Figueiredo: área geográfica da pesquisa.....	44
Imagem 2: Sala de Recursos Multifuncional	116
Imagem 3: Sala de Recursos Multifuncional ambiente interno.....	117
Imagem 4: Sala de Recursos Multifuncional – Material Tec. Assistiva.....	117
Imagem 5: Sala de Recursos Multifuncional – Material Didático-Pedagógico.....	117
Imagem 6: A Escola Azul.....	153
Imagem 7: A Escola Verde.....	160
Imagem 8: Composição: Tempo, Vida.....	185
Imagem 9: Composição: Amazônia, Sonhos, Bio.....	186
Imagem 10: Composição: Mundo, Água.....	188
Imagem 11: Composição: Escolas, Inclusão.....	191
Imagem 12: Composição: Pedagogias.....	192
Imagem 13: Composição: Homens e Mulheres das águas e das florestas I.....	193
Imagem 14: Composição: Homens e Mulheres das águas e das florestas II.....	194
Imagem 15: Composição: A Escola na Comunidade.....	195
Imagem 16: Composição: Cultura da Floresta.....	196
Imagem 17: Vespeiro.....	197
Imagem 18: Composição: A Indústria, o Agronegócio no Campo I.....	198
Imagem 19: A Indústria, o Agronegócio no Campo II.....	199
Imagem 20: Composição: Realidades do Campo, Desafios – Romaria.....	200
Imagem 21: Composição: A Escola no Campo.....	201

Imagem 22: Composição: As Estradas do Campo.....	202
Imagem 23: Composição: Agricultura, Família, Escola.....	203
Imagem 24: Composição: Transdisciplinaridade, Caminhos do Campo, Águas, Floresta, Amazonas.....	204

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Espectro multidimensional da realidade em estudo.....	56
Gráfico 2: Possibilidade de Chegada a dialógica pela dialética.....	58
Gráfico 3: Espectro das Inteligências – o todo orgânico sinestésico.....	69
Gráfico 4: Níveis de Realidade do Objeto e do Sujeito, mais a zona complementar de não-resistência.....	76
Gráfico 5: Gráfico caracterizando a rede das escolas e a SEMED/PF.....	103
Gráfico 6: Necessidades Educativas Específicas nas escolas.....	118
Gráfico 7: Traços de Identidade da Educação do Campo.....	140
Gráfico 8: A Biologia do Conhecimento: o sistema vivo em seu meio.....	175
Gráfico 9: Representação Simbólica da Lógica do Terceiro Incluído.....	178
Gráfico 10: O Terceiro Incluído.....	179
Gráfico 11: A Transrealidade e os elementos da Lógica do Terceiro Incluído.....	180
Gráfico 12: Movimento dialógico da vida.....	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A CASA, O LAR, A FAMÍLIA E O PROFESSOR	32
1.1. O SENTIDO DA CAMINHADA	32
1.1.1. A revelação do mundo primeiro, eu e as pessoas que me pegam o coração	34
1.1.2. Da formação escolar básica e profissional ao objeto do estudo	37
1.1.3. O magistério superior e o retorno à escola básica	41
1.1.4. Situando a pesquisa – a problematização do objeto	44
1.2. O OBJETO DO ESTUDO, AS ESCOLAS DAS COMUNIDADES DO CAMPO	55
1.3. O MÉTODO	57
1.3.1. A concepção do estudo pelo processo sistêmico-complexo nos procedimentos metodológicos	58
1.3.2. O caminho dos procedimentos metodológicos propostos pelo processo sistêmico-complexo nos procedimentos metodológicos	62
1.4. O ser, a vida: estar sendo no mundo para compreender o mundo	64
1.4.1. A transdisciplinaridade, o terceiro incluído, os níveis de realidades do objeto e os níveis de realidades do sujeito	73
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO EM PRESIDENTE FIGUEIREDO – CRIANÇAS ESPECIAIS PELOS CAMINHOS DA FLORESTA, DAS MARGENS DO RIO E DAS ESTRADAS	81
2.1. Contextos geopolíticos dos grupos humanos na amazônia	85
2.2. O local no complexo do global – realidades políticas e pedagógicas das escolas do campo nas comunidades em presidente figueiredo	90
2.3. Um breve debate sobre as diretrizes operacionais da educação do campo, em aproximação com a inclusão educacional.....	93
2.4. O município de Presidente Figueiredo.....	97

2.4.1. A educação no município.....	101
2.4.1.1. O Plano Municipal de Educação e os bastidores do caos político nacional: a ótica da inclusão educacional no local.....	105
3. REALIDADES SOCIAIS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – CONTRADIÇÕES EDUCACIONAIS EM ESPAÇOS DE NÃO INCLUSÃO.....	120
3.1. Traços da educação especial e da educação do campo tecidos pelas políticas inclusivas.....	123
3.2. Significados da educação inclusiva no campo em seus múltiplos contextos político e histórico-social e m espaço amazônico	134
3.3. “Permanecendo aí”, realidades que orientam as escolas no campo – os projetos políticos pedagógicos e as narrativas do local observado	143
3.3.1. O projeto político pedagógico das escolas no campo	145
3.3.2. A escola Azul: a narração	153
3.3.3. A Escola Verde: a narração	159
3.3.4 A Escola amarela: a narração.....	164
4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO E A TRANSDISCIPLINARIDADE.....	167
4.1. Um significado e um sentido filosófico da educação inclusiva no campo.....	169
4.2. Uma aproximação com a neurobiologia do sujeito e o conhecimento.....	174
4.3 A dialógica da transrealidade inclusiva do outro: a lógica do terceiro incluído no sentido da educação inclusiva no campo.....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	207

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Campo no Amazonas, é um desafio evidenciado e uma necessidade. Este estudo se apresenta como uma compreensão e uma análise sobre a implantação e efetivação, na Escola do Campo, de alguns aspectos que legislam as políticas educacionais inclusivas. A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, se configura como um desafio maior ainda, em se oferecer dignidade aos sujeitos das comunidades campesinas.

Na motivação à realização desta pesquisa, estão envolvidos o meu interesse e o compromisso de, em minha atuação profissional, aprofundar os conhecimentos e trazer à tona o debate sobre os aspectos da Educação Inclusiva no contexto da Escola do Campo, é o que chamarei de Educação Inclusiva no Campo. Levo em consideração as concepções relacionadas às ideias da complexidade, da transdisciplinaridade e as possibilidades de incluir, verdadeiramente o outro na escola, e quiçá na vida. O lócus da pesquisa se deu em Presidente Figueiredo no Amazonas em escolas de comunidades campesinas.

Na intenção de se construir uma escola partícipe com a comunidade, em prol de uma sociedade melhor,, É necessário enfrentar o desafio de discutir com todos e todas, cá de onde estou falando, junto com meus pares, que somos uma só sociedade, a sociedade humana, em sua multiplicidade, em suas diferenças e em suas incompletudes, isso caracteriza o humano. Nas comunidades do campo, ensinar as lutas por uma educação do e no campo e as lutas por uma educação inclusiva que tenham qualidade, expõem a diversidade dos sujeitos coletivos, em busca de um projeto de educação para uma sociedade humanizada.

Minha voz vem da cidade, vem do campo, das comunidades em que a escola está inserida, vem do lugar de onde nasci, Manaus, vem de onde trabalho, a escola em Presidente Figueiredo. Ela vem da Amazônia brasileira, vem do interesse e do compromisso em acreditar que uma sociedade mais humanizadora é possível. Por fim, vem de um horizonte que vislumbro por acreditar nas utopias possíveis, apesar dos desencantos reais.

São muitas as questões a serem discutidas nesses espaços sócio-educacionais, inquietações que remetem à análise e à reflexão no sentido das mudanças, estrutural e cultural às Escolas do Campo. É isso que me levou a pensar, como tem sido direcionada a política educacional para que os estudantes com deficiências tenham suas especificidades atendidas? A

“inclusão” de pessoas com deficiência na educação do campo, no espaço localizado dessa pesquisa, acontece?

As pessoas que vivem no espaço do campo são cidadãos com direitos e deveres. As escolas são espaços coletivos de aprendizagem, que por meio de conteúdos curriculares e metodologias adequadas conduzidas pelas escolas, possibilitariam o alcance das reais necessidades dos estudantes do campo. A diversidade está na escola, por isso pensar a escola como espaço plural, é pensar a Educação Inclusiva num diálogo com o direito à pessoa com deficiência, permitindo um ensino que potencialize sua qualificação social e profissional.

Levando em consideração tais aspectos, nessa pesquisa, seu objetivo principal é, analisar a Educação Inclusiva nas Escolas no Campo na efetivação de suas ações político-pedagógicas, no que diz respeito a Política Nacional de Inclusão Educacional, estas localizadas nas áreas da estrada, AM 240, BR 174 e na margem do Rio Uatumã em Presidente Figueiredo no Amazonas.

Na análise do que se refere às realidades da Educação Inclusiva na Escola do Campo, proponho atingir três níveis de elaboração: 1) a complexidade e suas implicações para a educação na relação Educação do Campo e Educação Inclusiva; 2) a instabilidade da “inclusão”, pensada como política pública para a educação dos estudantes com deficiência; e 3) a transdisciplinaridade da relação desses dois níveis com as determinações legisladas pelos organismos políticos sócio-educacionais que estabelecem a inclusão educacional, dentro das políticas públicas educacionais.

Para aprofundamento das análises, os objetivos específicos desse estudo são: 1) Contextualizar as dimensões do vivido pelo pesquisador, a partir de sua experiência enquanto processo existencial na apropriação do mundo pelo conhecimento, na relação com a evidência de um problema indissociado do objeto da pesquisa; 2) Discutir a Educação Inclusiva no Campo na relação com a Política Nacional de Inclusão Educacional nas áreas da estrada AM 240, BR 174 e Rio Uatumã em Presidente Figueiredo no Amazonas, tendo em vista o atendimento às crianças com necessidades especiais nas Escolas pesquisadas; 3) Compreender a Educação Inclusiva no Campo em Presidente Figueiredo, tendo em vista as crianças especiais pelos caminhos da floresta, das margens do rio e das estradas pelas projeções políticas e pedagógicas da escola e 4) Refletir a transdisciplinaridade num espaço de transrealidade da Educação

Inclusiva no Campo, pelo que se constitui na realidade das escolas, na relação com as determinações legisladas pelas políticas públicas educacionais.

O estudo se constituiu em meio a uma abordagem teórico-epistemológica que se relaciona com o paradigma sistêmico,

[este diz respeito a um] conjunto de três novos pressupostos, assumidos pelo cientista quando ele faz a ultrapassagem de três pressupostos epistemológicos constituintes do paradigma da ciência tradicional. Ultrapassando pressupostos – as crenças na simplicidade do microscópio, na estabilidade do mundo e na objetividade e no realismo do universo – o cientista assume três novos pressupostos: a crença na complexidade em todos os níveis da natureza; a crença na instabilidade do mundo em tornar-se; a crença na intersubjetividade como condição de construção do conhecimento do mundo (AUN, VASCONCELLOS e COELHO. 2005. p.83).

Esta pesquisa levou em consideração o referido paradigma, a partir do momento em que perpassou pelos aspectos da legislação educacional brasileira relativa à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas comunidades assentadas nas estradas BR 174 e AM 240, e uma área de comunidades que vivem às margens do Rio Uatumã em Presidente Figueiredo no Amazonas. Ela discute possibilidades de um caminho educacional que possa ser construído sob o ponto de vista das mesmas populações do campo.

Pensei em desenvolver esta pesquisa, ao levar em consideração as experiências das várias reflexões coletivas–ações coletivas–reflexões coletivas sobre a Educação Especial, pelas ações desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial¹ (NEPPD), nas ações dialógicas e multidisciplinares que se desenvolvem aí, nesse grupo de estudo na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas.

É aí nesse espaço de estudos e pesquisas que se dão os debates, no que se refere a temática da Educação Especial em perspectiva com as ideias da educação inclusiva. Em se tratando da produção dos conhecimentos sobre tal temática, se estabelecem as relações dos pesquisadores do NEPPD, em suas vivências com a realidade material; o sujeito se vê num

¹ Criado em 16.04.2001 o NEPPD já atendeu inúmeras crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. O NEPPD conta com Equipe Multiprofissional que desenvolvem ações fundamentadas nas Abordagens Interacionistas visando o atendimento global do indivíduo e suas relações com a família e a comunidade. Atua por meio da investigação, divulgação, capacitação e de intervenção técnica especializadas, estabelecendo ações ao indivíduo com necessidades educacionais especiais e também com dificuldade de aprendizagem.

mundo de complexidades que se inter-relacionam em multirealidades, como nos alertou H. Japiassu (2016. p.4),

se quisermos dominar um objeto, não podemos confiar no conhecimento fragmentado nem na apreensão holística. Precisamos romper com o velho dogma reducionista de explicação pelo elementar e considerar os sistemas complexos, onde as partes e o todo se inter-fecundam e se inter-organizam.

É em meio a isso, que o sujeito se constrói como ser biopsicossocial e político, ao mesmo tempo em que constrói o mundo das realidades, estas advindas de uma objetividade complexa em seus níveis de realidade e que está avessa a simplificação do mundo. São esses aspectos que permitem o aparecimento de relações sistêmicas que se interconectam num movimento interdisciplinar e transdisciplinar de objetividades, subjetividades, ideologias e culturas.

Esses aspectos são inerentes a um mundo em que entende o sujeito como um ser que não está dissociado da realidade, por isso, do objeto. Sobre estas populações do campo, isso significa dizer que, elas precisam ser atendidas em seus reais interesses, e mais restritamente sob os interesses daqueles e daquelas pessoas com deficiências, que vivem em comunidades assentadas.

São pessoas que vivem na floresta e nas margens dos rios, com poucas relações com o centro urbano do município; pessoa com deficiência, é deficiente em qualquer lugar. Elas levam suas dificuldades e deficiências de maneira mais desafiadora no ambiente de floresta e nos rios onde vivem.

No contexto escolar, no que diz respeito aos conteúdos elencados pelas disciplinas, o interdisciplinar, ainda nesse tempo, é um desafio a ser alcançado, enquanto que o transdisciplinar é um sonho distante, ainda que possível. Nessa pesquisa procuro não me dissociar do objeto, em que ao mesmo tempo faço parte dele, aí está meu trabalho profissional e do qual levo minha existência.

O interdisciplinar possui um sentido bastante preciso: exprime tanto uma constatação (a fragmentação das disciplinas) e uma recusa (abandonar certa tradição ou mentalidade) quanto um remédio (formulação desejada de um mito unificador) para esse esfacelamento. [...] Muita gente toma consciência de que os objetos de pesquisa revelam-se tão complexos que só podem ser tratados por uma abordagem interdisciplinar. Não basta mais o simples encontro ou justaposição das disciplinas. Torna-se imprescindível eliminar as fronteiras entre as problemáticas e os modos de expressão para que se instaure uma comunicação fecunda (JAPIASSU. 2016. p.4).

A importância do estudo reside, na necessidade de contribuir para a reflexão sobre uma formação humana voltada para a cidadania e a análise sobre uma escola como formadora de cidadãos críticos, participativos, investigativos e conscientes. É uma formação profissional de sujeitos que respeitem o outro em suas diferenças e deficiências, na construção de uma sociedade mais humana, e que caminhem na contramão do sujeito da razão, em que esta constitui-se como prioridade das relações sociais.

Outro aspecto da pesquisa é como o trabalho humanizador tem importância ou não, e como se relaciona a uma proposta de estudo contrária ao processo de individualização, da ideia de uma escola uniformizadora e que se legitima pelas políticas educacionais, compromissadas com os interesses de um modelo caracterizado pela exclusão e o lucro individualizado. Daí o discutido sobre o que legislam as leis sobre a Educação Inclusiva, levando em consideração o que a escola vem, político-pedagogicamente, efetivando como ação inclusiva dos estudantes com deficiências.

A relevância deste estudo, quando este se propõe a analisar a ação humana e o contexto político-histórico-social, na valorização do indivíduo, suas crenças, cultura e sua experiência de vida, mediado pelo processo educativo de uma Educação verdadeira para todos, se evidencia como uma ação orgânica do trabalho intelectual crítico. Esta tem a ver com o dever e o compromisso de retornar a sociedade as contribuições do conhecimento sistematizado pela cultura humana, no intuito social de mudanças por uma vida melhor. É uma ação já discutida originalmente nos estudos de A. Gramsci² sobre os intelectuais orgânicos na sociedade.

² Ver o trabalho de Gramsci (1932), nos Cadernos do Cárcere. Volume 2, em que trata dos Intelectuais, o princípio educativo. Especificamente, no Caderno 12, estão os Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Gramsci pergunta, se “Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais?” Segue sua discussão afirmando que, “o problema é complexo por causa das várias formas que assumiu até agora o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais. As mais importantes dessas formas são duas: 1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...] 2) Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou — pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias — categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI. 2001. p. 15-16).

Se existe uma educação com possibilidades de incluir o cidadão em que possamos construir uma sociedade inclusiva, precisaria existir um homem como sujeito participativo e transformador de sua história, na construção de sua autonomia. Com isso, poderíamos visualizar uma condição de vida melhor para as pessoas. Em se tratando das pessoas com deficiências, há muito e não menos hoje, excluídas da sociedade e, por conseguinte da vida, estas precisam ser vistas como seres humanos.

Se esta pesquisa pode possibilitar um caminho para a cidadania das pessoas e dos sujeitos, envolvidos com esse processo de ensino, mesmo com as contradições e os desencantos do modelo de sociedade individualizada em que vivemos, ela poderá delinear uma utopia possível.

Em se tratando de outros estudos sobre a temática, realizei consultas no site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Elas foram feitas a partir de descritores que escolhi como palavras-chave: Educação do Campo, Educação Especial, Inclusão Educacional e por fim cruzei essas palavras com a palavra principal de meu tema, Educação Inclusiva no Campo.

Ao fazer o levantamento das publicações no catálogo das teses de doutorado, em 21/08/2017, no resultado das primeiras buscas, pude constatar a grande quantidade de estudos, fato que me deixou preocupado, pois este registrou, 86.674 resultados para Educação Inclusiva na Escola do campo; resultados para as políticas de Educação Inclusiva 228.242; resultados para Educação do Campo 955.924. Quantidades de estudos entre os anos de 2013 a 2017, que mostram a importância do tema da Inclusão Educacional e a Educação do Campo.

Ao compreender melhor as buscas sobre as palavras, percebi que cada palavra da oração na busca, remete a um estudo que é identificado e registrado. Ao refinar melhor esses resultados, no site, parti para o recorte dos estudos de teses que tinham relação direta com o objeto de minha pesquisa, a inclusão nas escolas do campo. Realizei as leituras dos títulos das teses disponibilizadas no resultado das buscas, este elenca 20 trabalhos por página, nessa sequência consultei até 20 páginas de buscas, totalizando 400 trabalhos, e os separei em pastas digitalizadas: Tese Inclusão, Tese Campo e Tese Educação Especial.

Utilizei como critério de seleção o título das teses e aqueles que mais se aproximavam de meu objeto, fiz o download para as pastas selecionadas, e com mais critérios, pela leitura dos resumos, ou dos principais capítulos das teses, cheguei aos estudos daqueles trabalhos mais relevantes para o meu estudo, em se tratando de meu referencial teórico.

Este procedimento não foi diferente para a orientação bibliográfica de minha metodologia, pois seguindo tal caminho, em outros ciberespaços, encontrei os trabalhos que me nortearam, entre teses, dissertações, livros em PDF, e-books e artigos. Eles me orientaram quanto aos estudos metodológicos sobre a dialógica e o pensamento sistêmico, e que aparecem nos debates no interior do estudo.

Construído esses caminhos, pude constatar que se apresentavam poucos estudos que abordavam a relação entre Educação do Campo e Educação Especial no contexto da Inclusão. Aqui trago para o contexto, o estudo de Nozu (2017), realizado na Universidade Federal da Grande Dourados, com o título, *Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais*. Seu objetivo geral foi analisar as práticas discursivas e não discursivas de articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

O referido autor, ao aprofundar o seu estudo, escavou os dispositivos da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades no cenário educacional brasileiro, a partir da perspectiva da educação inclusiva. Ele descreveu as configurações da Educação Especial e da Educação do Campo na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS, caracterizando os sujeitos discentes e as escolas do campo, ao delinear os espaços e tempos da Educação Especial e da Educação do Campo em Paranaíba/MS; por fim problematizou os discursos na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, no contexto investigado.

Nozu (2017) se utilizou de uma pesquisa etnográfica, em que construiu uma rede discursiva – compreendida como um artefato metodológico para captura de práticas discursivas e não discursivas acerca do objeto eleito para a investigação, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS, e teve como foco as cenas enunciativas de três escolas do campo.

Em seu estudo o pesquisador, Nozu (2017) nos apresentou como resultados alguns deslocamentos discursivos da Educação Especial e da Educação do Campo, na rede de ensino em que realizou a pesquisa, em relação aos regimes de verdade vigentes em cada uma destas

modalidades educacionais. Para ele, a interface Educação Especial – Educação do Campo não é um dado, mas uma articulação discursiva que necessita ser construída.

O estudo mostrou que, a interface como trânsitos de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais, se cruzam entre as faces da Educação Especial e da Educação do Campo. Essa hibridização tem produzido uma figura complexa de identidade e diferença: os alunos que permanecem nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas do campo sob o rótulo em avaliação (NOZU. 2017). São estudantes que permanecem nesse estado de rotulação indefinidamente.

Como resultado final, o trabalho indicou como desafio emergente a construção de uma articulação entre ambas as modalidades que atenda tanto as necessidades específicas como as diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, de gênero, de origem, as possibilidades e os limites do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação oriundos do campo. O referido professor, afirmou que, “Traduções culturais podem ser necessárias para evitar a colonização e a subalternidade dos modos de vida dos alunos do campo, bem como a produção e/ou a invisibilização de deficiências em razão de diferenças socioculturais” (NOZU. 2017).

Sua pesquisa está registrada no site da CAPES, com data de defesa em 23/01/2017. Em suas buscas, também por trabalhos de teses e dissertações publicadas, ele apresenta um quadro desses trabalhos, o qual cito abaixo:

Autor	Natureza / Instituição	Título	Ano de Defesa
GONÇALVES	Tese UFSCar	Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: experiências do PRONERA	2014
ANTUNES	Tese UERJ	História de Vida de Alunos com Deficiência Intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito	2012
ANJOS	Dissertação UFES	Realidades em Contato: construindo uma interface entre a Educação Especial e Educação do Campo	2016
PALMA	Dissertação UNESP	Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional	2016
OTTONELLI	Dissertação URI	Rede de Atendimentos aos Alunos Inclusos nas Escolas do Campo: o desafio da inclusão	2014

SOUZA	Dissertação UEL	Educação do Campo e a Escolarização de Pessoas com Deficiência: uma análise dos indicadores sociais do Paraná	2012
MARCOCCIA	Dissertação UTP	Escolas Públicas do Campo: indagações sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional	2011
PONZO	Dissertação UFES	As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores	2009
PERAINO	Dissertação UCDB	Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso	2007
RICHE	Dissertação UERJ	Projeto Rural: análise das interações entre classe especial classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba – São Paulo	1994

Quadro 1. Teses e Dissertações na Interface Educação Especial – Educação do Campo (2016)

Fonte: Nozu (2017. p. 21).

Dos trabalhos referentes aos pesquisadores da UFAM, na área de Educação Especial estão os estudos de Matos (2008), seu trabalho de tese, defendido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem como título: *Cidadania, diversidade e Educação Inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus*. A pesquisa da referida professora, investigou como a rede de ensino municipal de Manaus buscou garantia à aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Matos em seu estudo alertou que, ao prover formas de acompanhamento do processo escolar que respeitem as possibilidades de expressão do potencial dos alunos com necessidades especiais à luz de princípios que orientam a inclusão, esta “torna-se um caminho para que se garanta o direito incondicional à escolarização de todos. [...] Não podemos falar em Educação Especial sem pensar a educação de todos” (2008. p.10).

Ela parte originalmente de seu objetivo principal, que foi discutir o percurso e os percalços que conduzem das intenções à prática escolar. Sua metodologia desenvolveu-se numa dimensão dialética, ao pensar uma educação inclusiva como movimento histórico e na especificidade de Manaus, apresentando como conceitos centrais, de sua pesquisa, a cidadania, a inclusão e exclusão, e a inclusão escolar.

O paradigma da inclusão serve de parâmetro a gestão educacional e para efetivação de projetos políticos pedagógicos que privilegiem o respeito à diferença, numa transformação histórica para os processos de exclusão, presentes na educação brasileira. Com base na análise dos dados, a pesquisa verificou dificuldades de implementar uma proposta inclusiva na rede municipal de Manaus, evidenciando a gravidade da situação pela falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares (MATOS, 2008).

Quanto a área de Educação do Campo, destaco o trabalho de Borges (2015), sua pesquisa tem como título, *A Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas*, no período de 2010 a 2014. O estudo teve como foco a discussão sobre a construção da formação do docente, desenvolvida pelo convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, em parceria com a Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC), no Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra.

Borges (2015), sustenta a tese de que a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores(as) da Educação do Campo compõem-se numa perspectiva transdisciplinar, sendo como condição o rompimento com os métodos tradicionais de educação. Ela analisa as possibilidades e limites de professores(as) do campo no Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

A metodologia do estudo, apoiou-se na técnica da pesquisa bibliográfica e documental, com foco na pesquisa-ação numa abordagem qualitativa e quantitativa. Pauta-se ainda, no método do materialismo-histórico dialético, Borges (2015), em seu trabalho, conclui que, a Educação do Campo, com seus pressupostos teóricos, contrapõe-se aos paradigmas das escolas liberal e neoliberal.

A autora citada, entende que a escola do campo é um espaço de formação de sujeitos, envolvendo as relações do mundo do trabalho do campo e os espaços históricos, econômicos, social político e cultural. É a pesquisa, que no processo formativo, se torna a matriz condutora do saber-fazer pedagógico, ela é contínua pelo enfoque da pesquisa-ação, perpassando pela interdisciplinaridade com foco na transdisciplinaridade em todo processo de formação (BORGES, 2015.).

Ainda no contexto da educação inclusiva, destaco a importância do estudo de tese de Carneiro (2015), *Pedagogia Salesiana de Dom Bosco e Educação Inclusiva: histórias de vida de ex-alunas da Casa Mãe Margarida em Manaus/Am*. O trabalho foi defendido na Universidad Americana, no Programa de Doutorado em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação em Asunción/Paraguay.

O estudo discutiu sobre a Pedagogia utilizada na Casa Mãe Margarida de Manaus/AM (CMM), ele é compreendido na Perspectiva da Educação Inclusiva e busca compreender como se evidencia a Pedagogia Salesiana de Dom Bosco nas Histórias de Vida de Ex-alunas da CMM.

A pesquisa percorreu o caminho e a concepção metodológica a partir da abordagem qualitativa, da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da história de vida. Essa analisada continuamente em função do caráter descritivo, fenomenológico e hermenêutico da tese.

A referida professora pesquisadora contextualizou historicamente a obra dos Salesianos de Dom Bosco na Europa, no Brasil e na Amazônia. Abordou a problemática das Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade e Risco Social da Cidade de Manaus-AM. Carneiro (2015) discutiu a concepção de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação para Todos e analisou, sob o aspecto da Educação Inclusiva, as Histórias de Vida de seis Ex-alunas da CMM.

Nesse estudo a pesquisadora confirma, a Pedagogia Salesiana de Dom Bosco como inserida na Perspectiva da Educação Inclusiva e constata que a Pedagogia Salesiana de Dom Bosco, ainda é muito presente na vida de suas ex-alunas.

A dissertação de Santos (2011), sobre *A Política de Educação do Município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar*, abordou o contexto das ações da política pública da educação brasileira influenciadas/acordadas pelas políticas neoliberais na escola comum. A autora desenvolveu sua pesquisa na UFAM, no PPGE da Faculdade de Educação, discutindo enfaticamente o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional da escola comum.

O estudo verificou se os recursos pedagógicos e de acessibilidade da escola estão articulados com as Diretrizes da Política Nacional Inclusiva. Seus procedimentos metodológicos se constituíram em pesquisa bibliográfica, documental e de campo, em que a pesquisadora procurou desvelar os dados pela entrevista despadronizada e observação de campo.

Em suas análises Santos (2011), considerou que o Atendimento Educacional Especializado já começou a acontecer na escola comum como direito, por meio da determinação de alguns professores, gestores e coordenadores que acreditam na possibilidade da concepção inclusiva educacional vir a ser efetivar no município de Manaus. Ela enfatiza ainda que o Estado não tem dificuldades pedagógicas, de acessibilidade e de recursos pedagógicos encontradas *in loco*. A referida pesquisadora destacou ainda que, são necessárias novas discussões, pesquisas, pressões sociais e educacionais ao próprio Estado para que o direito ao atendimento educacional se solidifique no Município de Manaus.

As pesquisas apresentadas mostram as preocupações com as questões da Educação Inclusiva e a Educação do Campo, muito é preciso fazer para responder aos desafios inerentes a essas temáticas. As Universidades desempenham um papel importante, a partir do momento em que buscam conferir aos Programas de Pós-Graduação e Cursos de formação de professores a ênfase necessária aos estudos e pesquisas nas áreas referidas aqui nesse estudo.

Sobre a organização do texto de meu trabalho de pesquisa ressalto que, em todos os capítulos da pesquisa, os procedimentos metodológicos destacados no capítulo I são retomados com o intuito de mostrar o tratamento destinado às fontes que ali se evidenciam. Os pressupostos teóricos que apoiam as reflexões desenvolvidas nesse trabalho, abordam conceitos e concepções que referenciam a análise das políticas de inclusão, tais como “inclusão”, humanismo, políticas públicas educacionais e Escola do Campo. Nessa direção, procuro oferecer, também algumas possibilidades de apreensão, acerca da temática da área de Educação Especial.

No primeiro capítulo apresento os pressupostos teóricos que apoiam as reflexões desenvolvidas neste trabalho. Nele, apresento minha trajetória de vida na relação com o objeto da pesquisa. A discussão apresentada neste capítulo tem a ver com as dimensões do vivido pelo sujeito, a partir da experiência. Ela ainda se refere às dimensões do vivido pelo sujeito, a partir da experiência enquanto processo existencial na apropriação do mundo pelo conhecimento.

É a experiência que se relaciona como referência às análises desenvolvidas sobre as proposições políticas inerentes ao saber-fazer de minhas ações, como profissional da educação, na relação com a evidência de um problema e o objeto da pesquisa, ou seja, é a minha história que apresento, para chegar ao lugar onde estou agora, no chão da escola em Presidente Figueiredo no Amazonas.

Para cumprir este objetivo, a organização desse capítulo está definida em três seções: a primeira seção é a minha autobiografia, ela termina na evidência do problema, este como ponto de partida para o estudo do objeto; na segunda seção evidencio o problema, nos aspectos de sua problematização e as contradições do objeto, da qual parto para fundamentação teórica. Esta está na sequência seguinte, chegando ao desdobramento do problema que compreende a minha análise.

Meu ponto de partida é a Escola no Campo, nas três escolas que tive como referência, o que se construiu lá foram minhas referências. As Escolas no Campo são o meu objeto, em que relatei com a Educação Inclusiva, mediada pelo discurso sobre as políticas de Educação Especial, nesse estudo chamo isso de Educação Inclusiva no Campo. Na última seção parto para a fundamentação teórica, com os aprofundamentos sobre as questões da transdisciplinaridade.

É nessa espécie de triangulação, entre estes elementos, a educação inclusiva, a educação no campo e as políticas de educação inclusiva, que se constituiu o estudo, sobre a Educação Inclusiva no Campo, onde a Educação Especial é um conceito mediador com a transdisciplinaridade. Porque não há conceito, que dê conta melhor dessa condição do que a transdisciplinaridade, e aqui comparecem, B. Nicolescu, E. Morin e H. Japiassu.

Acredito que essas ideias se casam coerentemente com a hermenêutica crítica dos estudos de Paul Ricoeur, nos aspectos metodológicos desse estudo. São aspectos que serão desdobrados e aprofundados nos capítulos seguintes, é a decomposição em partes para compreender o que é cada coisa em si para olhar o todo dessa pesquisa.

No capítulo II, ao contextualizar a Educação Inclusiva no Campo na relação com a Política Nacional de Inclusão Educacional nas áreas da estrada AM 240, BR 174 e no Rio Uatumã, em Presidente Figueiredo no Amazonas, tendo em vista o atendimento às crianças com necessidades especiais nas Escolas do Campo, aí, começo a aprofundar o desenvolvimento da análise do estudo.

O capítulo está organizado, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2008, ela acompanha o movimento mundial pela inclusão. Este movimento, é “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”³. Ao partir das compreensões debatidas na referida política, vislumbrei alguns eixos que constituem a política brasileira de Educação Especial no contexto da inclusão na atualidade.

Nesse debate, levo em consideração a Educação Inclusiva no Campo, as crianças especiais pelos caminhos da floresta, das margens do rio e das estradas. Por esses aspectos, é que demarco o complexo, o transdisciplinar e as possibilidades do incluir o outro, num contexto que se configura numa transrealidade, esta explicada melhor no Capítulo IV.

O texto está definido em seções que se inter-relacionam com o panorama da Amazônia, a educação no município de Presidente Figueiredo e o Plano Municipal de Educação, em aproximação com os elementos da Educação Inclusiva no Campo. Reflito na seção final, sobre o cenário das contradições educacionais, políticas e sociais: o local no complexo do global. São esses aspectos que me permitem, no capítulo seguinte o desdobramento do objeto da pesquisa, pela narrativa de minhas experiências como pedagogo nas Escolas no Campo.

O capítulo III, discute as realidades sociais e políticas da Educação Inclusiva no Campo em suas contradições educacionais, em espaços de não inclusão em Presidente Figueiredo. Ele procurou revelar uma realidade que poucos conhecem, mesmo aqueles e aquelas que, inseridos no trabalho efetivo da educação local, não percebem a complexa rede de interconexões político-social que se estabelecem no cotidiano das escolas localizadas nas comunidades estudadas, e que estão além do fazer da agenda rotineira escolar.

Sobre a não percepção dessa complexa rede de interconexões, talvez pelo enredamento das armadilhas impostas à escola (GENTILI, 2007), nossos colegas inseridos nesses espaços educacionais, se veem também emaranhados nos fios que tecem tal rede. Ou seja, o cotidiano do cumprimento da rotina escolar, efetivada pelas ações pedagógicas com foco numa

³ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

aprendizagem aligeirada e permeada pelo repasse do conteúdo, é bem possível que seja a causa de tais práticas.

Nesse capítulo, ao discutir tais realidades, começo com os traços da Educação Especial e da Educação do Campo tecidos pelas políticas inclusivas nas possibilidades do incluir o outro; os significados da Educação Inclusiva no Campo em seus múltiplos contextos político e histórico-social em espaço amazônico. Ao final do capítulo debato sobre as realidades que orientam as escolas no campo, me utilizando do discurso narrativo construído a partir das observações, de minha ação como pedagogo e ações técnico-pedagógicas realizadas nas escolas.

O último capítulo, tem sua construção sobre a reflexão e análise da transdisciplinaridade, na Educação Inclusiva no Campo. Procura discutir, no que se constituem as realidades das escolas, ele estabelece uma compreensão possível, entre o real e a realidade numa dimensão definida como transrealidade. É o que está em jogo, na análise constituída pela política de “inclusão”, a Escola no Campo, o saber-fazer educacional e o transdisciplinar dessas realidades.

É nesse capítulo que construo, pela lógica do terceiro incluído de B. Nicolescu (2015; 2000), o limiar do atendimento às crianças com deficiências nas escolas no campo em Presidente Figueiredo. A inclusão educacional é uma ação educativa, que, embora encontre extremos desafios em incluir tais pessoas, e isso esteja na legislação, não se constitui e não se efetiva somente por determinação da política nacional de inclusão educacional; acredito que existe aí uma ação política-altruísta e permeada por um sentido humanizador, que lá na escola, às margens do rio e em uma das comunidades da estrada se realiza.

Nas relações do fazer da escola com as determinações legisladas pelas políticas públicas educacionais inclusivas, no estabelecimento de uma rede complexa de realidades, o que elas tecem e quais fios deixam soltos. É o se aproximar de um horizonte de incertezas, subjetividades e objetivações.

Em minhas considerações finais sobre esse estudo, apresento o que diz respeito aos caminhos da Educação Inclusiva no Campo, em forma das imagens que colhi durante a pesquisa. Foram os caminhos percorridos pela estrada, pela floresta e pelo rio, nos espaços em que estive presente, durante toda a permanência no município de Presidente Figueiredo no

Amazonas, nesses últimos dois anos e meio. São por essas imagens que conto a história da trajetória do estudo, ao apresentar as fotografias que registrei em todos esses espaços.

Por fim, procurei construir um discurso dialógico pela narrativa dessas imagens, extraindo o significado de cada uma delas, e em outros momentos, deixo à interpretação por parte de quem as visualiza, ou seja, ao observar a imagem, o observador interpreta a linguagem que a composição fotográfica quer dizer, num relacionamento com o contexto do trabalho de pesquisa.

Elas pelas suas composições, revelam um discurso construído por uma linguagem imagética. Por isso, resolvi ilustrar a última parte dessa pesquisa, convidando para este texto, poetas e músicos. São linguagens que possuem sua própria expressão cultural, ou seja, sujeitos que possuem conhecimentos construídos desde muito, por suas histórias de vidas e de experiências com a floresta, o rio, a estrada e em fim, com a vida.

1. A CASA, O LAR, A FAMÍLIA E O PROFESSOR

Por que Existem o Mal e o Sofrimento Humano?
 Se eu conversasse com Deus
 Iria lhe perguntar:
 Por que é que sofremos tanto
 Quando se chega pra cá?
 Perguntaria também
 Como é que ele é feito
 Que não dorme, que não come
 E assim vive satisfeito.
 Por que é que ele não fez
 A gente do mesmo jeito?
 Por que existem uns felizes
 E outros que sofrem tanto?
 Nascemos do mesmo jeito,
 Vivemos no mesmo canto.
 Quem foi temperar o choro
 E acabou salgando o pranto?

Leandro Gomes de Barros⁴

1.1. O SENTIDO DA CAMINHADA

Começo este capítulo falando sobre a Vida⁵, não será para retomar o que, muito exaustivamente, filósofos e cientistas já discutiram sobre ela, sobre a vida orgânica, biológica, vida eterna como “vida do espírito” ou do “corpo espiritual”, modo humano, concepção mecanicista da vida ou a vitalidade em Nietzsche, dentre outras concepções modernas e mais atuais.

⁴ Leandro Gomes de Barros, paraibano nascido em 19/11/1865, na Fazenda da Melancia, no Município de Pombal, é considerado o rei dos poetas populares do seu tempo. Foi educado pela família do Padre Vicente Xavier de Farias, (1823-1907), proprietários da fazenda, e dos quais era sobrinho por parte de mãe. Em companhia da família "adotiva" mudou-se para a Vila do Teixeira, que se tornaria o berço da Literatura Popular nordestina, onde permaneceu até os 15 anos de idade tendo conhecido vários cantadores e poetas ilustres (Fundação Casa Rui Barbosa – Disponível em: <http://www.casarui Barbosa.gov.br/cordel/leandro_cordel.html>; acesso: 03/10/2016).

⁵ Daí filósofos como Aristóteles (384-322 a.C.), Plotino, Proclo.

Ao pensar por essas questões, sobre minha vida e a inter-relação dela com a vida dos outros, faz-me viver. Construímo-nos ontológico-biopsicossocialmente com o outro e pelo outro. Meu interesse pelas coisas do mundo e por estar no mundo certamente se relaciona com o processo de encontra-se no mundo e com o mundo. Daí envolver-se no aprisionamento pelas coisas enquanto circunstâncias do viver, achar-se em meio às coisas como uma delas e ir além, saber-se vivendo num mundo de realidades complexas.

1.1.1. A revelação do mundo primeiro, eu e as pessoas que me pegam o coração

Minha mãe, Olivia Nina, trabalhava como caixa de loja no comércio da Zona Franca de Manaus, era nossa grande motivadora no alerta para nossa vida futura. Suas preocupações em como nós, filhos, precisaríamos conduzir nossas vidas, era uma marca em seus conselhos nos momentos de reunião familiar. Ela nos deixou em 2002. Meu pai, o Professor Sérgio Nina, lecionou no Curso de Magistério do Instituto de Educação do Amazonas (IEA) na Cadeira de Psicologia da Educação e também na Universidade Federal do Amazonas, no Departamento de Teorias e Fundamentos na FACED até sua aposentadoria.

Os dois construíram uma família diferente. Por não terem filhos biológicos, usaram o coração e o amor para nos criar como irmãos, Francisco Sérgio, Elson, eu, Marcos Tadeu, Katia Regina e Karla Karina, numa primeira geração de filhos e depois vieram Rosinha e Renatinha. Juntei-me à família a partir dos trabalhos domésticos de minha tia biológica, Brigida Barros, ela nos deixou em 2000, e, muito carinhosamente, em nossa casa, era chamada de Mãe Preta ou Bi, mãe do Sérgio, meu primo-irmão. Ela, minha tia biológica que me inseriu na família, após um parto prematuro de sete meses de minha mãe.

Outra tia (mas que não tenho parentesco biológico), Maria Plácida, que, em meio aos trabalhos domésticos, conseguiu terminar seus estudos no magistério do IEA, tornou-se professora. Ela é a mãe biológica da Kátia e da Karla, tia mãe de Elson e Tadeu e avó de Rosinha e Renatinha; essas Mães-tias ajudaram em nossa educação doméstica, e chegaram bem na juventude na família.

Em nossa família também viveram, por muitos anos, após se tornar viúva, quem viria a ser minha Mãe-madrinha, Adélia Ferreira Rodrigues, que também já nos deixou em 2015, irmã de minha mãe Olivia. Com suas filhas Luzia e Eliana, esta irmã que cuidou de mim, durante um bom tempo de minha infância; minha madrinha cuidou-me mais ainda, ensinando-me o quanto era difícil a vida, aprendizado assimilado pelos exemplos de perseverança e aconselhamentos. Ela me conduzia para escola, localizada perto de onde ela trabalhava como Inspectora Escolar do Colégio Sólon de Lucena.

Em meio a esta vivência, sempre estive próxima a mim, a minha mãe biológica, Rita Castro de Almeida, a qual prefere ser chamada de Maria Rita, mulher de fibra e que, em suas caminhadas pelo mundo do trabalho e do suor, pelos espaços das estradas e restaurantes do Brasil a fora, principalmente na BR 174, pelo município de Presidente Figueiredo/AM, anos

de 1980 e 2000, forjou sua história de cozinheira profissional, especialista na cozinha amazonense e brasileira. Se ela tivesse se tornado uma chefe de seu próprio negócio, talvez sua vida fosse outra, mas teve que criar irmãos que vieram depois de mim, Tadeu, Meire e Luciano (os meninos já nos deixaram). Eles não viveram comigo em família, mas em curtos momentos de nossas histórias. Minha mãe – com seus pratos criativos me deliciam muito, quando estamos juntos – lembro-me de tal jacaré de casaca que ela inventou, é uma coisa!

É nesse contexto de existência que reside toda a origem que me influenciou a ser um profissional da Escola. Profissional que pensa numa inclusão pelo amor ao outro e pela gratuidade, embora isso não tenha acontecido logo de imediato. Ainda na infância, meus sonhos estavam intimamente relacionados com a curiosidade em aprender os conhecimentos das descobertas sobre o cosmo, as estrelas e a relação com o ambiente natural, os animais, as plantas e a vida em nosso planeta. Esta caminhada me levou a busca por um saber, que, desde cedo, percebia sua não existência na escola, estava por fora dos conteúdos escolares oficiais.

Entendendo melhor hoje sobre isso, vivíamos em uma escola influenciada pelos paradigmas behaviorista e positivista presentes na metodologia da escola brasileira, estas posturas ainda estavam relacionadas com o contexto de uma severa ditadura militar no Brasil dos anos 1964 a 1985. Nessa época, lembro-me quando minha tia – Maria Plácida, então professora alfabetizadora, me via lendo os assuntos extraescolares e dizia, “você tem que estudar os assuntos da escola!”; eram os tempos marcados, pelas últimas ameaças de um período opressor, para o tempo da esperança, da liberdade, que logo eu iria vivenciar na juventude.

Das janelas e escadarias do IEA em Manaus, frente à Praça do Congresso, nos anos 1980, em meio às atividades escolares e práticas de esporte, víamos os movimentos das manifestações pela redemocratização do país, e lutas marcadas pela conquista de eleições diretas, na Avenida Eduardo Ribeiro. O boneco de Tancredo Neves desfilava em meio à multidão, convidando o povo a outro contexto político-social. Do que iria resultar dali, não estava muito claro na minha mente, de um pré-adolescente que estava envolvido com as disputas dos jogos estudantis e das disputas no desfile de 5 de setembro, das bandas escolares.

Tive momentos de vida intensa na escola e nos jogos escolares da época. Esse tempo foi marcado pelos interesses nos aspectos mais lúdicos da vida de qualquer adolescente que intercalava horários da escola pública com as aulas de língua francesa na Aliança Francesa de Manaus; na sociedade brasileira, os anos de 1982 a 1984 foram marcados por profundas transformações e retomada do Projeto Democrático brasileiro, essas são imagens que permanecem em minha memória até hoje.

1.1.2. Da formação escolar básica e profissional ao objeto do estudo

Na vivência como estudante, ao longo de minha jornada escolar, não fui muito diferente da maioria dos colegas e amigos que compartilhavam a historicidade de um menino comum, envolvido com seus sonhos, suas alegrias, tristezas e peraltices exercidas na rua onde morava, fui um adolescente que viu o início da democracia brasileira e, hoje, um profissional pesquisador da educação. Essas peripécias e vivências fazem parte da existência de muitas crianças e jovens e de poucos adultos de Manaus.

A escola sempre foi muito marcante em minha vida. Ora quando a minha alfabetizadora (Dona Josefa, estudávamos em sua casa, pois não tive acesso à pré-escola), em 1974 ou 1975, acredito, me castigava com sua “palmatória”, nas aulas de matemática (tabuada), ora quando minha mãe e minha tia Plácida me cobravam as lições do Grupo Escolar Carvalho Leal, já por volta do ano de 1977. Fui ainda aluno no Colégio Vicente Teles de Souza, até 1979.

Nesse tempo, quando criança e adolescente, pela não existência de um mundo virtual informatizado, que nem saberíamos que iria existir! Nossa relação social extraescolar se dava pelas nossas brincadeiras e jogos na rua em que morávamos. Acredito que isso foi o que contribuiu muito para a minha aproximação com o mundo verdadeiro, e permeado de contraditoriedades e exclusões. Em meio a tudo isso me percebi como sujeito, vivendo e aprendendo pelo empirismo da observação dessas realidades.

Em 1986, iniciei o Segundo Grau, no Curso Técnico em Agropecuária, imaginando uma ação profissional voltada à assistência nos sítios e fazendas do entorno de Manaus e dos municípios próximos. Cuidar dos animais e cultivar a terra parecia-me uma ideia agradável. A vivência na Escola Agrotécnica Federal de Manaus me trouxe uma nova experiência, uma vez que tive o meu primeiro contato com a diversidade regional amazônica porque estudava com colegas de inúmeros municípios do Amazonas, e também com indígenas de São Gabriel da Cachoeira, oportunidade que me aproximou de uma concepção de educação no interior da Amazônia, o que me levaria a refletir melhor sobre essas pessoas.

Como aluno semi-interno, eu morava praticamente na escola e pude conhecer, pela história de vida de meus colegas mais próximos, como era o cotidiano no interior do Amazonas, mundo para mim até então desconhecido, só apreendido pelas matérias jornalística da TV ou do Jornal escrito, no ano de 1997 concluí meus estudos da Língua Francesa.

No tempo marcado pelas mudanças na sociedade brasileira, em 1988, que tem como pano de fundo a Constituinte eleita para construir a Carta Magna do Brasil. Ingressei em curta temporada de dez meses no Exército Brasileiro em 1989, vida marcada pela disciplina e o cumprimento de ordens que não condiziam muito com meus interesses, mas pela condição militar imposta, era melhor segui-las. Destaco aqui o interesse de votar no presidente do Brasil no referido ano, pois como militar não podia, por isso dei baixa da Caserna.

Como professor de regime especial, lotado na SEDUC/AM, mesmo antes de estudar na universidade, fui professor de Língua Francesa na escola pública. Aí se deram minhas primeiras experiências na escola básica, em 1991. Esse trabalho foi muito importante para minha vida, e, por quatro anos e meio, pude aprender numa relação empírica, muito sobre o comportamento das pessoas, e, em especial, sobre a escola e sua cultura. Percebi, nesse momento, o peso e a responsabilidade em conduzir a tarefa de ensinar outras pessoas, estava então com 24 anos de idade.

Após esse tempo no Exército e na escola, como professor, iniciei o primeiro contato com a dura realidade da vida no compromisso e na responsabilidade de construir e consolidar minha família. Aos 27 anos, ao casar-me com a Sílvia, tive a oportunidade de vivenciar o companheirismo e a constituição da família. Junto a esta experiência positiva, senti a seriedade dura de construir e conduzir uma vida com minha mulher e filhos – Afonso Henrique, Adélia Cristina e Davi. Paralelo ao desenvolvimento de minha vida familiar, contudo nunca saiu de minha mente o interesse de seguir em meus estudos.

Esses tempos foram muito difíceis, pois, por não ter um rendimento fixo, vivia pelos trabalhos alternativos de vendas avulsas, de papéis de planos de saúde e brinquedos pedagógicos pelas creches em Manaus. Sílvia já trabalhava como montadora em uma empresa do Distrito Industrial de Manaus, na qual também fiz parte dessa empresa.

Nesse trabalho fiquei por um mês, na categoria de montador, quando, na época, tive meu contrato de professor cancelado. A realidade de meu existir me trouxe a responsabilidade de criar o primeiro filho, Afonso Henrique. Nesse tempo, o país já vivia uma crise cíclica, característica marcante do modelo capitalista, e fui despedido do Distrito Industrial de Manaus.

Cheguei em 1996 ao Curso de Pedagogia na Universidade do Amazonas, e, logo depois, na Universidade Federal do Amazonas (ressaltando que, em Manaus, era a única universidade pública e quase a totalidade dos jovens, saídos da escola básica, realizavam o exame vestibular, numa concorrência muito acirrada, fiquei nesta tentativa por seis anos).

Em minha vivência na Universidade, como estudante no Curso de Pedagogia, já trazia comigo, aos 29 anos, uma visão de como era o funcionamento da escola. A experiência me permitiu uma melhor compreensão das teorias educacionais discutidas em sala de aula, essas discussões, que muito se aproximavam da realidade idealizadora da escola, foram despertando em mim, mais ainda, o interesse pela Arte e a Ciência do ensinar.

A Pedagogia é arte, quando está ligada ao educacional, ao ensino caracterizado pela criatividade do professor e da professora em despertar a curiosidade dos estudantes. E ciência, enquanto reflete e sistematiza a teoria pedagógica da escola em uma ordem coletiva. Frente a essas abordagens, vislumbra uma escola que funcionasse com o objetivo de formar para vida, da maneira como sinto a vida: solidária, justa, humanizadora e igual para todos e todas. Hoje sei que esta escola não existe... Ainda é uma utopia, mas possível!

Na Faculdade de Educação da UFAM, no campo da pesquisa, destaco minha participação como bolsista em dois trabalhos de iniciação científica – PIBIC do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, orientado pelo Prof. Dr. Carlos G. R. Niño, em 1999 e 2000 – tendo como título: As Inteligências Múltiplas de Howard Gardner na Educação Pré-Escolar: um estudo em duas pré-escolas na cidade de Manaus/AM.

Outras atividades importantes, desenvolvidas ainda como estudante, foram minhas atividades como membro do então Grupo de Pesquisa (CNPq), o Laboratório de Criatividade e Produção de Imagens, juntamente com outros colegas do Curso de Pedagogia e coordenados pelo Prof. Dr. Carlos Rojas e o Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva. Nesse Laboratório, participei ativamente na produção editorial de alguns números do periódico do Mestrado, a revista *Amazônida*, ilustrando vários artigos, aí tive a oportunidade de produzir duas capas de revistas: uma capa da Revista *Amazônida* e outra a capa da Revista Científica da Universidade Federal do Amazonas.

Terminei o Curso de Graduação em Pedagogia em 2000 e, no início do ano seguinte, iniciei o Mestrado em Educação no PPGE da FACED, aproveitando os estudos realizados no PIBIC. Como aluno do Mestrado, fui convidado para ministrar, em 2002, uma palestra

promovida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial da UFAM/FACED, que tem como Líder a Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, discutindo o tema sobre as Inteligências Múltiplas com alunos do Curso de Pedagogia. Nesse momento, pude dialogar com os estudantes de graduação sobre a importância dos estudos que vinha desenvolvendo.

Ao terminar o mestrado em 2003, tendo como orientador o Prof. Dr. Carlos Rojas Niño – ser humano e amigo, onde convivemos, até hoje, unidos em nossos aprendizados sobre a vida e o sagrado que abrange a cultura humana, suas ideias e as representações. Ele me orientou ou desorientou (como prefere) na dissertação sobre *As Ideias de Howard Gardner e Umberto Maturana no Pós-Constructivismo: uma possível e futura educação no contexto multicultural da Amazônia*. No estudo sobre as Ideias das Inteligências Múltiplas, fomos pioneiros aqui no Amazonas, ideia importante para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagens dos estudantes, concepção psicológica que não veio a se efetivar em nossas escolas. Nessa pesquisa eu retomo algumas ideias dessas discussões inter-relacionando com meu objeto de estudo atual.

1.1.3. O magistério superior e o retorno à escola básica

Ainda como estudante de mestrado, passei a exercer a docência no magistério superior, no Departamento de Métodos e Técnicas da FACED, cuja atuação como docente, busquei articular minhas convicções teóricas com o exercício do fazer pedagógico em sala de aula, assumindo uma postura coerente com o que penso sobre a escola, como formadora do homem e da mulher, do(a) cidadão(ã), como sujeitos do seu existir no processo de mudança de si mesmos e da sociedade, por uma escola libertadora.

É certo que convicções não aparecem instantaneamente, elas são construídas ao longo de nosso exercício docente na dialeticidade entre a realidade vivida, nas relações concretas e a subjetividade do ser, do(a) professor(a). O início de meu magistério superior foi marcado por momentos de angústias e quase que desesperos, em que, ao final do semestre, avaliando minha ação docente, eu percebia como ia construindo meus conhecimentos, pelo processo do fazer e do refazer da ação docente.

Em 2004 até 2006, ministrei aulas nos municípios do interior do estado, nos Programas de Formação de Professores da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com duração de 30 dias em cada município. Época de muito aprendizado e percepção de como verdadeiramente funcionava a educação na Região Amazônica. Nesse trabalho, observei a realidade vivenciada dos(as) professores(as), os quais foram muitos injustiçados por práticas oligárquicas e eleitoreiras, frequentes na relação do poder público local. Ainda hoje, o tratamento dispensado a esses profissionais não é diferente. Estive presente em uns 23 municípios dos 62 do Amazonas.

Nesses municípios, fui convidado como palestrante pelas escolas locais, onde abordamos e discutimos problemas de aprendizagem e de comportamento, dentre outros, apresentando referenciais que conduzissem os colegas às reflexões libertadoras, porém sempre deixando claro que as mudanças, teriam que sair das próprias reflexões coletivas locais.

Na UEA, em Manaus, na Escola Normal Superior, fiz parte de um trabalho importante para minha carreira docente: A formação de professores (as) do campo, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, convênio UEA/INCRA/PRONERA – o curso foi oferecido para duzentos estudantes, Trabalhadores do Campo, agricultores e filhos de agricultores do Amazonas e Roraima, estudando a graduação em Normal Superior. Por um breve período, fiz parte da Coordenação Pedagógica e Professor, nesse Projeto, executado pela UEA, durante o

ano de 2007. Nesse período, passei a fazer parte do Grupo de Estudos relacionado às questões da Educação do Campo na Amazônia.

Ao retornar em 2008, como Professor Substituto na FACED/UFAM, lotado no Departamento de Teorias e Fundamentos, reaproximei-me do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial - NEPPD/FACED/UFAM. Foi aí que continuei atuando nas pesquisas e apoio aos projetos e programa, os quais são executados por este Núcleo de Estudos.

No ano de 2012, no Departamento de Administração e Planejamento da FACED/UFAM, como Professor Substituto, continuei nas turmas de graduação. Continuava minha caminhada na discussão sobre uma escola para as diferenças, uma escola que inclui os alunos para o conhecimento e para a vida; incluir o indivíduo na vida, também significa uma educação libertadora, amorosa, construtiva e igual.

Em 2014, fui aprovado para o Doutorado em Educação na FACED/UFAM. Com o intuito de desenvolver minha pesquisa, mudei-me para o município de Presidente Figueiredo com minha família, assim, retornei para uma escola no campo em 2016, exercendo o cargo de Pedagogo. E no ano de 2017, fiz parte da Coordenação Pedagógica da SEMED local, como Subcoordenador da área de Educação Especial e das Escolas do Campo, trabalho desafiador e permeado de idas e vindas políticas que dificultam o que realmente precisa ser feito – efetivar e consolidar os trabalhos quanto à Escola do Campo e à Educação Inclusiva, tornando-se um desafio angustiante.

Nesse município, fui indicado à função de Conselheiro Municipal de Educação Especial, na contribuição de uma escola inclusiva, pena que tal função não se efetivou até a conclusão dessa pesquisa, por motivos alheios aos meus conhecimentos. Este trabalho é paralelo às minhas ações como Pedagogo da escola em que atuo. É diante dessa historicidade, vivenciada no contexto de uma realidade concreta, complexa, subjetiva e intersubjetiva de meu ser, que me deparo em meio à continuidade dessa caminhada em novo momento de ressignificação do aprendizado. A busca e também a curiosidade em continuar, com a pesquisa, me levam a experiência, a análise profunda e o estudo das possibilidades de concretização de uma concepção educacional libertadora.

Levando em consideração esses aspectos de minha existência, idealizo uma concepção de escola voltada para os reais interesses das comunidades locais do campo, que vivem no contexto amazônico. Daí surge à necessidade desse estudo: apresentar o problema na sua relação com objeto da pesquisa. Este pensar se inter-relaciona com a minha ação profissional, e que se torna reflexiva e crítica pelo fazer e a análise da pesquisa.

1.1.4. Situando a pesquisa – a problematização do objeto

O interesse e a curiosidade em estudar a temática sobre a Educação Especial surgem das ações do NEPPD. Em meu trabalho, como pesquisador neste Grupo de Estudos e Pesquisa, sob a liderança da Profa. Dra. Maria Almerinda, carinhosamente Profa. Mariazinha! Aí, retomo a preocupação de como é que as comunidades assentadas, em estudo, em relação aos educandos com deficiências nas escolas, são atendidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Nesse trabalho, analiso e discuto o que se estabelece como ação político-pedagógica da escola, no contexto da Educação Inclusiva na Escola no Campo, no município de Presidente Figueiredo, em áreas das comunidades do campo, privilegiando alguns aspectos do cotidiano escolar e as minhas ações como pedagogo nesse espaço, no que se refere às pessoas com deficiências na sala comum.

A Imagem 1, abaixo, mostra o panorama da pesquisa, com a localização dos espaços geográficos:

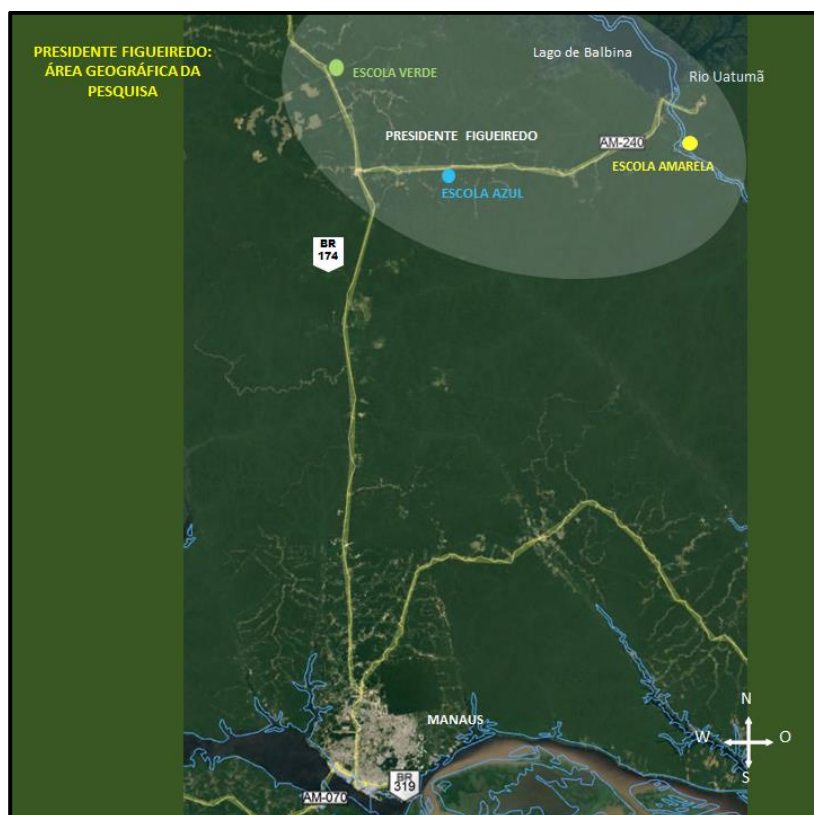


Imagem 1: Presidente Figueiredo: área geográfica da pesquisa
Fonte: Google Earth Pro (2018); autor do estudo.

Esse é um contexto que necessariamente precisa ser discutido, levando-se em consideração, os reais desafios a serem superados, no que se referem as pessoas com deficiências na escola. Precisamos, verdadeiramente, assumir o compromisso de incluir tais sujeitos na escola comum, sem permanecermos com a consciência de uma Educação Especial, marcada pelos desmandos de uma postura discriminatória e segregadora, como relata sua própria história.

Em um outro aspecto, ao tratar se de Educação do Campo, a construção de uma escola que atenda os reais interesses de tais populações do campo, torna-se um interesse maior quanto ao compromisso de se consolidar uma Escola do Campo e pelo Campo. Este compromisso precisa ser coletivo, não só pelos pares que constituem a comunidade local, mas necessariamente em comum acordo com os organismos sociais em que a escola está relacionada. A Escola do Campo, não é um todo orgânico separado do sistema educacional, ela possui uma identidade que lhe atribui uma existência característica.

Em se tratando de contextos tão abrangentes, não é possível estudar todas as temáticas inerentes a essas realidades, limito-me a alguns tópicos considerados relevantes, para pesquisa na área e o debate dos educadores que atuam ou atuarão na educação do ensino básico: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades de ensino, como educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação do campo, contemplados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996.

Levando em consideração o exposto acima é que formulo a situação problema deste estudo: Como a Escola no Campo atende os estudantes com deficiências, no que diz respeito ao que legisla a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Presidente Figueiredo/AM?

No que se refere às pessoas com deficiências nas classes comuns de ensino, quanto ao que determina a legislação educacional, muitos são os desafios a serem vencidos nessa caminhada. Por um lado, os interesses da própria família, em matricular o aluno com deficiência na escola, perpassam por situações inerentes aos contextos sociais, em que os próprios pais estão inseridos.

Estes são contextos que demarcam determinadas atitudes de cunho particular, relacionados à cultura pessoal do indivíduo, ao medo em deixar o filho na escola com outras crianças, à insegurança quanto ao desconhecimento de como agir com o filho e até à negação em assumir que o filho apresenta uma determinada deficiência.

Por outro lado, minha ação profissional, no saber-fazer da escola, uma parceria com o papel do professor e da professora, torna-se empreitada desafiadora. As atividades conscientes do aproximar a escola com a família, efetivam os processos de inclusão escolar, perpassam, objetivamente, por realidades concretas do cotidiano da vida sociocultural, político-econômica e espiritual, de nós, atores envolvidos com essa totalidade.

Equacionar essas realidades, no sentido de se construir uma convivência ética, harmoniosa, feliz e humana, faz parte do horizonte que pretendo alcançar, embora sabendo que a cada caminhada percorrida, sinto que mais longínquo se torna o percurso à chegada idealizada, dizendo isso de uma maneira filosófica. São realidades e dimensões que se constituem e se transdisciplinam por uma dialógica.

Procuro construir uma objetivação pela Educação Inclusiva, pela Educação no Campo e tecidas pelas políticas inclusivas, no que se refere às pessoas com deficiências nesse espaço em que a escola se constitui como instituição educativa das novas gerações e resgate de jovens e adultos, que, por algum motivo, retomam a escola nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

A Região Amazônica, em seus aspectos político, social, econômico, ecológico e, não menos, espiritual, atraiu e atrai, ao longo de sua história, em relação ao assentamento humano e sua exploração, uma numerosa diversidade de povos oriundos das mais diversas localidades que se misturaram, constituindo intercâmbios genéticos entre si e com os povos indígenas que aqui sempre viveram. Estes, embora inseridos num contexto multicultural, preservam como preconizam Humberto Maturana e Francisco Varela (2001a)⁶, as suas raízes bio-culturais e emocionais, apesar dos processos de aculturação impostos a eles pela sociedade nacional.

Essas pessoas, que se deslocaram dos mais variados lugares do Brasil e de outras nações para explorar esta região, constituem um movimento populacional que proporcionou, e, ainda, proporciona, a formação de uma rede complexa de realidades que se inter-relacionam e se

⁶Para melhor aprofundamento dessa temática, ver Humberto Maturana e Francisco Varela, *A árvore do conhecimento* (2001a); Humberto Maturana, *Emoções e linguagem na educação e na política* (2002).

transrelacionam num cenário misto de diversidades na flora, na fauna e na cosmovisão dos povos tradicionais da floresta e dos que aqui se constituíram – indígenas, caboclos ribeirinhos, aqueles que se isolam no interior da floresta e diversos camponeses, constituindo comunidades particulares locais.

Este trabalho possui, como principal temática de estudo, o que, neste momento, se insere na Educação Especial, a Educação Inclusiva. Foi escolhida a Escola do Campo como locus da pesquisa e contextualizei a Educação Inclusiva nas Escolas no Campo na efetivação de suas ações político-pedagógicas, no que diz respeito a Política Nacional de Inclusão Educacional, localizadas nas áreas da estrada AM 240, BR 174 e às margens do Rio Uatumã, em Presidente Figueiredo no Amazonas.

Nesses últimos dez anos, está inserida à Educação Especial o conceito de Educação Inclusiva, vigente a partir de 2008, em que a política educacional determina que todas essas pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação estejam na escola em sala de aula comum.

O conceito de inclusão, nesse contexto, se desdobra na relação da escolarização das pessoas com deficiência e entre os saberes e fazeres dos professores, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos acontecendo no mesmo ambiente dos outros não deficientes. Além disso, como esta inclusão está sendo realizada pelos profissionais da escola, situada neste localismo particular, e que não está separado do global, essas questões se tornam necessárias elucidarmos.

São as realidades políticas e sociais da escola das comunidades assentadas na Estrada de Balbina, AM 240, BR 174 e margem do Rio Uatumã, em Presidente Figueiredo no Amazonas, tendo em vista a luta social por políticas públicas educacionais diferenciadas na relação com o que legisla a Política Nacional de Inclusão Educacional; as maneira que as escolas pesquisadas efetivam a inclusão dos estudantes com deficiência nos assentamentos em áreas da estrada e do Rio Uatumã em Presidente Figueiredo no Amazonas.

Isto significa, em certo sentido, suscitar a construção de um saber escolarizado, partindo do particular para o universal, num inter-relacionamento indissociado entre a teoria pedagógica e a realidade dessas populações do campo no cenário amazônico, que não vivem efetivamente no ambiente urbano, mas que sofrem a influência deste, porém vivem na inter-relação com os rios, a floresta e a terra, construindo suas maneiras próprias de existência.

Quero dizer que o existir das populações, que vivem nesses espaços, constrói e define uma identidade que caracteriza os aspectos biopsicossocial e ontológico do sujeito, de maneira complexa. Essa complexidade existencial, que envolve o ser humano, o ambiente e as realidades, diz respeito à percepção e à conformação na apropriação do mundo pelo sujeito. Sobre isso Maturana (2001b, p. 80) explica que “o fenômeno conotado pela palavra perceber não é a captação de traços de um mundo exterior”.

O fenômeno da percepção não consiste na captação de informações, nem na obtenção de impressões sensíveis, e também a ilusão não pode ser marcada por uma comparação direta com a realidade, pois o ser humano é constituído de uma incapacidade de observação direta da realidade.

Maturana (2001b, p. 111) apresentou em seus estudos, três resultados que julga fundamental:

- 1 – a estrutura do sistema nervoso, como rede neuronal fechada, muda com o curso de sua atividade;
- 2 – o curso das mudanças estruturais do sistema nervoso como rede neuronal está continuamente modulado pelas mudanças estruturais das superfícies sensoriais do organismo através de seu operar simultâneo como sensores do organismo e como componentes da rede neuronal do sistema nervoso; e
- 3 – as mudanças estruturais do sistema nervoso como rede neuronal fechada, resultam em mudanças em sua dinâmica de estados, e por intermédio das mudanças estruturais de seus componentes – que são efetores e sensores do organismo – resultam também em mudanças no curso das interações do organismo no meio.

Maturana comenta, ainda, que tudo o que os indivíduos fazem, no que diz respeito ao comportamento, acontece como um resultado da nossa dinâmica estrutural. Essa nossa estrutura é, em todo momento, a conformação dinâmica estrutural cambiante que surge em nós naquele instante, como sendo produto das reflexões nas quais estamos envolvidos, naquele momento, em coincidência com a dinâmica estrutural do fluir da estrutura autônoma de nossa corporalidade.

Como efeito a isso, em cada momento, as estruturas particulares dos indivíduos são uma expressão da história estrutural dos sistemas de interações, conversações e reflexões, das quais, nós, como pessoas, fazemos parte. Como membros de um sistema de comunidades sociais e não-sociais, somente originamos as conversações, reflexões e interações acontecidas de acordo com a nossa presença estrutural naquela rede. Além de tudo, essa dinâmica estrutural acontece na presença de nossa realização biológica, e é uma característica dos seres humanos.

Sobre o que tratou Maturana, nos temas apresentados acima, Edgar Morin (1996), em seus estudos sobre o pensamento complexo, tornou-se e vem se tornando empreitada cada vez mais consolidada no arcabouço teórico-metodológico da compreensão da realidade do mundo e das coisas. No pensar filosófico, das ciências da ecologia, da sociologia, e, não menos, das ciências da educação, este estudo se apresenta como campo prolífico às novas ciências.

Morin (2002, p.20) define suas ideias atuais como a Teoria da Complexidade, e é, nesse cenário, que nos convida a repensar o conhecimento, possivelmente reinventando a nossa visão sobre o pensar, o fazer e o existir humano, mas não sem antes alertar para o risco do erro e da ilusão. O referido pensador destacou que:

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro.

Morin pressupõe uma maneira de pensar o real na construção dos saberes científicos, e com isso aponta princípios epistêmicos para construção de uma epistemologia da complexidade. Esta episteme complexa está relacionada com a função de conhecer como se interligam os saberes, numa inter-relação empírica de fenômenos aleatórios com a dialógica, ou seja, a inter-relação de incertezas e objetividade científica.

A lógica, do terceiro incluído, faz parte desse pensamento, discutida com mais detalhes no que diz Nicolescu (1999; 2005; 2014), esta corresponde ao segundo pilar da metodologia transdisciplinar, estudos que discuto mais à frente.

Morin esclarece “[na] complexidade há um polo empírico e um polo lógico e a complexidade aparece quando há simultaneamente dificuldades empíricas e dificuldades lógicas” (MORIN, 1996, p. 274). Morin e seus colaboradores estabelecem outra forma de abordagem à construção dos saberes que se inter-relacionam, criando uma atmosfera noológica advinda de uma noologia. Em outras palavras, é a interdisciplinaridade das ideias, dos saberes e dos paradigmas científicos que se interconectam em uma rede complexa de realidades.

Todas as sociedades humanas engendram uma noosfera, esfera das coisas do espírito, saberes, crenças, mitos, lendas, ideias, onde os seres, nascidos do espírito, gênios, deuses, ideias-força, ganham vida a partir da crença e da fé. A noosfera, meio condutor e mensageiro

do espírito humano, põe-nos em comunicação com o mundo, ao mesmo tempo em que serve de tela entre nós e o mundo, abre a cultura humana ao mundo, enquanto o encerra em sua nebulosa. Extremamente diversa de uma sociedade para outra, encadeia todas as sociedades (MORIN, 2002, p. 44).

Morin afirma que no conhecimento, o erro e a ilusão são fatores presentes. Assim, desde seu aparecimento, todo conhecimento admite esse risco. Não podemos considerar o conhecimento como algo imutável, sem que sua natureza não seja examinada. É importante entender como se processa o ato de conhecer, para nos prepararmos para enfrentar os caminhos tortuosos do erro e da ilusão no processo de construção do conhecimento.

Brito (2002, p. 14) sobre isso falou que:

No entendimento de Morin, como a teoria não é um reflexo do real, mas um sistema de ideias, uma construção do espírito que levanta problemas, o conhecimento do mundo dos fenômenos, mesmo pelo conhecimento científico, é feito através das teorias. Mas como os sistemas de ideias obedecem não apenas a princípios lógicos (reunião), mas também a princípios ocultos (paradigmas), para conhecer o conhecimento científico e, em princípio, todo o conhecimento, é necessário conhecer o universo da noosfera, com a sua noologia, ou seja, é preciso conhecer o modo de existência de organização das ideias. Como esta ciência noológica não existe, talvez seja desejável inventá-la.

Desta maneira, surge o problema de como constituir um saber que articule os conhecimentos globais e essenciais da sociedade humana com os saberes locais de cada cultura. A fragmentação do conhecimento, marcado pelas disciplinas, sem uma característica transdisciplinar, proporcionou um difícil entendimento de como inter-relacionar as partes como o todo para compreender a totalidade.

É nesse contexto que Morin retoma o pensamento de Pascal, no século XVIII, ao argumentar que todas as coisas são ajudadas e ajudantes, todas as coisas são mediatas e imediatas, e todas estão ligadas entre si por um laço que conecta umas às outras, inclusive as mais distanciadas. Nessas condições – agregava Pascal – considero impossível conhecer o todo se não conheço as partes (PASCAL, citado por MORIN, 1996, p. 274).

Levando em consideração o que preconiza Humberto Maturana sobre a biologia do conhecer e Edgard Morin, em sua fenomenologia da complexidade, acredito ser importante trazer, para esta reflexão, os conceitos sobre a atividade e a consciência em Leontiev. Seus estudos elucidam de maneira concreta tais conceitos, na unidade do sujeito em sua apreensão

com a realidade; a aprendizagem do sujeito, nesse contexto, aparece em destaque na apropriação do conhecimento.

Esse pesquisador russo retoma, de maneira crítica, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, defendendo que é a atividade real que une o sujeito à sua realidade, determinando o desenvolvimento da consciência. No pensar de Vygotsky, são os conceitos os responsáveis por tal desenvolvimento. Como destacou Núñez (2009. p.27):

Os conceitos de “o social” e de “mediação” foram postos em relevo na teoria de Vygotsky, ao explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, a função da atividade, nesse processo, precisou ser desenvolvida posteriormente por A. N. Leontiev, para tornar compreensível a relação que ocorre nos planos teórico e prático entre a atividade, o social e a mediação.

Em seus estudos, Leontiev destaca a atividade como integrante do nível psicológico do sujeito. Ela é uma unidade da vida mediatizada pelo reflexo psicológico, que é tido como um processo próprio, inerente ao ser humano, e que se dá pela mediação da relação entre o sujeito e o mundo material, “a atividade, portanto, é resultado de todas as influências sociais e é um processo essencial na formação da personalidade” (NÚÑEZ. 2009. p. 64).

Leontiev, em seus estudos, destaca que a aprendizagem se dá num processo de formação integral dos alunos, ela é um tipo específico de atividade. Estruturada sob o ponto de vista metodológico, potencializa os elementos de efetivação do ensino, e tudo isso tem a ver com a internalização da atividade externa para o plano da atividade mental, Leontiev não explica como é produzido este processo⁷ (NÚÑEZ. 2009. p. 18).

A atividade relaciona o sujeito com o mundo, e, ao se estruturar em seus processos, põe o sujeito numa atividade vital, orientada para a realidade. Ela se constitui numa ação transformadora do objeto, uma mudança real ou imaginária, convertendo-se em produto dessa mesma atividade.

⁷ Ver Sistema de Princípios Didáticos derivados da Teoria de P. YA. Galperin, do enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky e da Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. IN: NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009. 216p.

Outro aspecto importante a ser destacado, nos estudos de Leontiev, é a consciência, esta é inerente ao cérebro humano. Como função dos processos psíquicos, ela é organizadora ativa das relações do sujeito com o mundo exterior e com o mundo interno do eu. A consciência para Leontiev, como salienta Núñez (2009. p.66), consiste em:

Reprodução da imagem ideal da atividade pelo sujeito, orientada a uma finalidade. É uma representação ideal das posições do sujeito em relação às outras pessoas. A atividade consciente do homem é mediada pelo coletivo: durante sua realização, o sujeito considera as posições dos outros membros do coletivo e sua posição nesse coletivo.

Essa atividade consciente constitui-se como plano superior da psique humana, originada no processo do trabalho e da comunicação. Esses dois conceitos, atividade e consciência, não podem ser analisados separadamente. Além disso, a consciência, como nova forma de reflexo psíquico, se organiza na vida real do homem e da mulher como produto de um conhecimento da realidade, e pela relação que esses estabelecem com essa realidade, a qual constitui uma nova forma de reflexo psíquico qualitativamente diferente (NÚÑEZ. 2009. p. 66).

No que constitui a atividade humana, estão presentes as imagens e as representações, e, além destas, a própria atividade. Esses aspectos, da conformação mental, demonstram que a unidade da consciência com a atividade permite se compreender a natureza da psique humana, no que concerne o processo de apropriação do mundo e da conformação da personalidade do sujeito.

Em se tratando do saber escolarizado, a atividade humana possui uma característica consciente e orientada a um objetivo definido, que tem de ser conscientizado pelo estudante como sujeito da atividade. É um movimento de interação e transformação do objeto e de si mesmo. Exemplificando, no dizer de Núñez (2009. p. 67):

No que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, o aluno pode realizar muitas atividades, sem ter clara consciência de sua ação. Podem ser processos de adaptação e de regulação de sua atividade pelos objetos. Não obstante, requer da consciência quando precisa regular a ação.

É de posse dessa maneira de vida que os sujeitos do campo constroem suas condições de subsistência, na efetivação da cidadania do homem e da mulher camponeses, pela apreensão de suas realidades. Tais dimensões sobre a apreensão do mundo, os atores da escola do campo também buscam um aprendizado que lhes possa proporcionar uma visão ampliada da realidade,

na solução dos problemas que surgem no seu existir, como um ser que vive em coletividade, que vive em um ambiente, no qual o trabalho da terra exige não só uma ação coletiva de todos os indivíduos da família, mas também da união entre as famílias, onde estas estão assentadas.

No que se refere às realidades da Educação Inclusiva na Escola do Campo, o que pretendo colocar em destaque é a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade como eixos do conhecimento a ser construído a respeito do movimento que se dá na relação sujeito e objeto da pesquisa.

São realidades que se alinhavam pela legislação da política nacional de inclusão, efetivada pela ação do Estado brasileiro, signatário dos acordos internacionais das políticas globais e globalizantes da contemporaneidade, na objetivação das ressignificações das ideologias do domínio no modelo liberal.

Situar a Amazônia no âmbito da globalização contraditória implica demonstrar como e quais processos e forças mundiais se manifestam localmente em conjunturas especiais. Um mapeamento descritivo, com esse propósito, pode elucidar momentos e movimentos de montagem e de desmontagem de elementos dinamizadores das realidades ditas regionais (SILVA, 2013. p. 11).

São momentos e movimentos forjados por ideologias que se constituem, dentre os interesses econômicos mundiais, também pela escola. A escola, como instituição formadora das futuras gerações, se vê enredada nos artifícios arquitetados pelo modelo econômico liberal⁸.

Historicamente esses contextos são espaços de exclusão e tiveram falseada a verdadeira assistência à vida, incluída na sociedade e principalmente na escola, conforme nos permite saber a história da Educação Especial no Brasil⁹. Essa concepção diz respeito aos processos

⁸ Ver a esse respeito a discussão “O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses”. (PAULANI, Leda. 2006. In: FRANÇA, Júlio Cesar; NEVES, Lucia Maria Wanderlei. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz). A autora discute o projeto liberal enfatizando sua história intelectual, que o constitui como doutrina, a relação entre o neoliberalismo como doutrina e coleção de práticas de política econômica, de um lado, e a fase específica do desenvolvimento capitalista que se inicia em fins dos anos 1970. O neoliberalismo apresenta uma história concreta, relacionada com o momento histórico no qual suas prescrições passaram a ser adotadas.

⁹ Ver a obra de JANUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p. É resultado de outra obra lançada em 1986, *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*, em 2004 foi revisada, e esse último trabalho está baseado principalmente em documentos governamentais: leis, decretos, portarias, relatórios e publicações, possui sólida revisão de literaturas e pesquisas de pós-graduação, publicadas a partir de 1970.

educacionais, discutidos pela teoria pedagógica, inserida nos princípios humanizadores, e ao respeito às necessidades das pessoas deficientes. Isso envolve mudanças de atitude por parte dos profissionais da educação e está relacionado à lealdade e ao respeito para com essas pessoas.

Esse processo de consolidação envolve as dimensões sócio-político-cultural relacionadas, de respeito nas relações onde as diferenças são sempre presentes, principalmente, com a causa daqueles e daquelas que compõem os grupos minoritários da sociedade brasileira. Por conseguinte, o respeito às suas peculiaridades, às suas limitações, às diversidades e às suas deficiências na sala de aula, onde esses aspectos estão presentes e não dissociados da pessoa, do estudante, mesmo aquele com mais profundo comprometimento de certa comunicação ou interação com o mundo.

1.2. O objeto do estudo, as escolas das comunidades do campo

Na delimitação do campo da pesquisa, fiz o recorte da realidade empírica estudada, partindo do real que se estabelece no local da pesquisa, das realidades da Educação Inclusiva na escola no campo em regiões campesinas de Presidente Figueiredo, e as concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. Neste recorte estabeleço as relações sociais das pessoas e grupos, o lugar das relações objetivas entre o pesquisador, o campo de pesquisa e o objeto a ser investigado.

O que se configura das realidades, no domínio da observação restrita, me conduz a superação da visão unidimensional da realidade. “[Ela] caracteriza-se pelo fato de que aqueles que a utilizam partilham as mesmas pressuposições de base sobre o sujeito de que falam; o discurso científico entra nessa categoria” (FUREZ, 1995. p.19).

Isso quer dizer que, quando visualizo tal realidade, a realidade em estudo, como um corte epistemológico, imagino um espectro multidimensional das realidades – a política educacional, a Educação Inclusiva, a escola, o campo, a pessoa com deficiência e o saber-fazer dos atores da escola.

No terceiro capítulo deste estudo, analiso como esses elementos se objetivam no Projeto Político Pedagógico das Escolas pesquisadas. Estes são aspectos que se constituem numa unidade, entendendo que não se trata de *unidade* como homogênea, e sim como *Unidade Múltipla*, unidade na diversidade, compreendido pela expressão *Unitas Multiplex* segundo os estudos de Morin (1991)¹⁰.

Tal espectro se constitui numa dinâmica de inter-relações, que se multidimensionam, estas se constituindo em momentos que movimentam tais realidades. Penso que na unidade dessas dimensões se desvela o fenômeno, que é passivo de apropriação no processo de objetivação, na relação sujeito e objeto. Ao definir o objeto de estudo, essas relações permitirão o desvelamento das maneiras de investigar, o que levantei como problema da pesquisa.

¹⁰ Ver a esse respeito, Introdução ao pensamento complexo. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget.

Portanto acredito ser possível a criação de novos conhecimentos, novas maneiras de conhecer as realidades que se apresentam, no estabelecimento de uma rede complexa em suas múltiplas dimensões das realidades, que envolvem o sujeito e seu objeto, como interdependentes na construção do saber sistematizado. Sobre isso, apresento o gráfico abaixo:

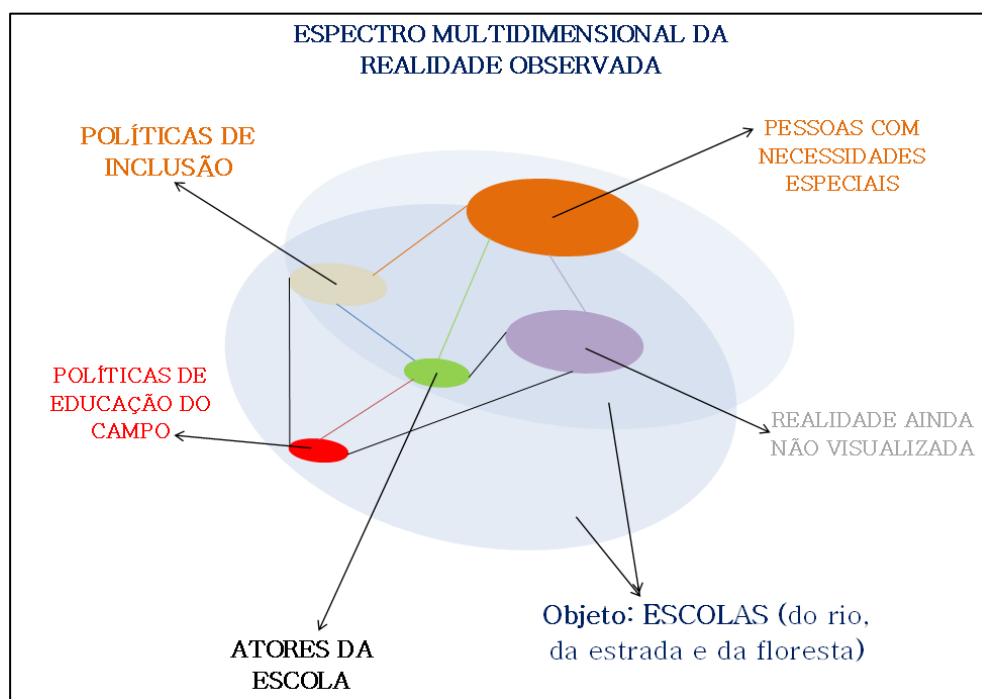


Gráfico 1: Espectro multidimensional da realidade em estudo
Fonte: autor do estudo

Ao partir desses aspectos, a dialógica permitirá, ao levar em consideração as abordagens do pensamento sistêmico, o estabelecimento das complexas contradições, das realidades materiais e da objetividade da realidade concreta, como possibilidade de se perceber o mundo.

Esse movimento interpretativo, da realidade complexa, de suas contradições e de suas transdisciplinaridades, é o que permite a construção do olhar do pesquisador crítico. Olhar que se refere aos aspectos do atendimento às pessoas com deficiências nas salas de aulas, no localismo estabelecido pela pesquisa, no contexto das Escolas do Campo; é nessa totalidade que o **dialógico** se apresenta como condutor das possibilidades de compreensão do todo.

1.3. O MÉTODO

Em relação ao ensino escolarizado no cenário inclusivo, ao entender que a compreensão das opções dos saberes e fazeres da práxis pedagógica, em consonância com a política pública de inclusão educacional, se tornam temas importantes nas escolas, neste caso, na Escola do Campo. Este estudo procurou, em relação ao método, estabelecer um conhecimento de uma realidade complexa da área pesquisada.

O método escolhido para o estudo se estabeleceu a partir da abordagem da hermenêutica crítica, em que entendo o processo interpretativo, imbricado com a narrativa do sujeito, sobre isso P. Ricoeur (1994. p. 85) explicou que:

[...] existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna condição da existência temporal.

A unidade dessa ação é tão importante quanto o objeto da pesquisa, é um movimento que procura unir a vida do sujeito ao objeto de estudo, é tanto um ato ontológico quanto epistemológico de compreensão do mundo e das condições de existência e da objetivação da realidade, sujeito e objeto indissociados.

Isso diz respeito, também, ao tempo como unidade funcional, que caracteriza a experiência humana na apreensão da realidade, “tudo o que acontece no tempo, radica no mesmo, temporariamente; desenvolve, e o que se desenvolve no tempo pode narrar-se” (RICOEUR, 2000. p.190). Ao trazer o conceito de tempo, em sua indissociabilidade com a narrativa, procuro destacar a valorização da ação vivida pelo sujeito, numa jornada pela construção do conhecimento sistematizado.

Em outras palavras, é a evidencia do desvelamento objetivo da realidade vivida e observada, na relação do sujeito com o objeto da investigação, e a relação com o tempo. Isso diz respeito ao resgate da inteligibilidade fundamental do relato, não como uma noção ingênua deste, a explicação histórica está inserida na compreensão narrativa, a pesar da existência de uma pequena separação, entre viver e narrar, como disse P. Ricoeur (2000. p.25), “a vida se vive e a história se conta, [nesse contexto está inserida a trama, ela] é a mediadora entre o acontecimento e a história”.

1.3.1. A concepção do estudo pelo processo sistêmico-complexo nos procedimentos metodológicos

Nessa investigação, pela **dialógica**, em seus princípios ligados ao **pensamento sistêmico**, desenvolvi a coleta dos dados, levando em consideração o Projeto Político Pedagógico das escolas e de documentos publicados pela Secretaria de Educação do município, além de meu trabalho como pedagogo em duas escolas da pesquisa e um curto trabalho na Secretaria de Educação, e também a literatura pertinente à investigação, estas ações foram as que nortearam a pesquisa no envolvimento com o objeto do estudo. O Gráfico 2: Possibilidade de chegada a dialógica pela dialética, procura evidenciar alguns aspectos da relação Sujeito e Objeto, no que constitui o método do estudo:

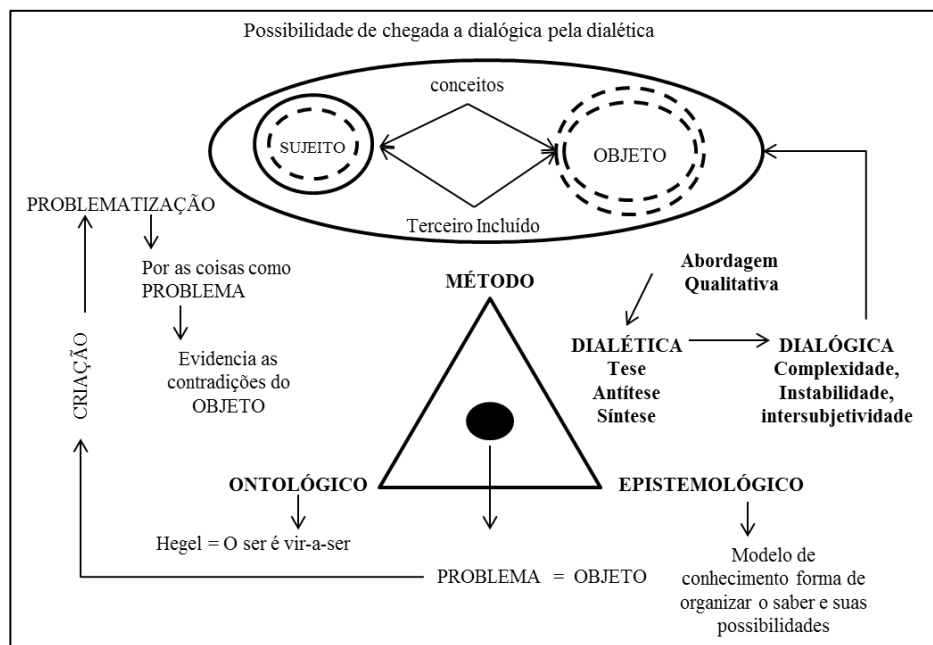


Gráfico 2: Possibilidade de Chegada a dialógica pela dialética

Fonte: autor do estudo

Uma ação que se relacionou intimamente com o pensamento sistêmico, o qual vem sendo difundido como um novo paradigma da ciência conforme nos mostrou Vasconcellos (2013. p.43),

quando afirmo que o pensamento sistêmico é o novo paradigma ou a nova epistemologia da ciência, é o sentido de paradigma como crenças e valores dos cientistas que tomo como equivalente de epistemologia ou de quadro de referência epistemológico, no sentido de visão ou concepção de mundo implícita na atividade científica. De fato, os critérios de cientificidade compartilhados pelos cientistas, ou seja, os princípios diretores da investigação científica, refletem seu paradigma, sua epistemologia, sua visão de mundo, as crenças e os valores com que estão comprometidos.

Quer queiramos ou não, a ciência embasa nosso modo de viver e adotamos o conhecimento objetivo como fonte de verdade na sociedade. Na relação ciência e sociedade, levamos em consideração as conquistas daquela no desenvolvimento dessa, ao longo de nossa história.

Conquistas as quais permitiram o desenvolvimento da cultura, em sua mais elaborada e complexa estruturação objetiva das coisas e do pensamento humano. Ao assumir esse status, a ciência se torna conformação de nossas realidades, por nossos pensamentos e ações validando nossas explicações, nossa compreensão dos fenômenos e nossa maneira de viver, de estar e agir no mundo (AUN; VASCONCELLOS e COELHO, 2005. p.2).

Ao pensar sobre esses pressupostos teóricos Vasconcellos (2013), mostrou que segue o que discutiu Capra (1982) em sua obra, *O ponto de mutação*, em que o físico apresentou o significado de paradigma como a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, que é a base do modo como uma sociedade se organiza.

Esses aspectos metodológicos estiveram necessariamente envolvidos com a complexidade e a transdisciplinaridade, E. Morin (1999; 2001; 2002; 2003), B. Nicolescu (2000; 2002; 2003; 2014; 2015), além dos estudos de H. Japiassu (2016). São ideias e conceitos, os quais pretendem se alinhar à lógica do terceiro incluído em S. Lupascu (2000).

É por este caminho que caracterizei o estudo, a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Este último esteve indissociado da ação do trabalho pedagógico do sujeito dessa pesquisa, como já destaquei acima. O estudo também se caracterizou pela técnica da pesquisa participante, “[ela] deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico” (BRANDÃO e BORGES. 2007. p. 54), nesse estudo, a pesquisa participante assume uma dinâmica que se constituiu, na observação da observação.

O físico Fritjof Capra, em seus estudos, nos apresentou o que define como um novo paradigma, o pensamento sistêmico, na organização dos sistemas vivos. Ele pressupõe uma ideia contrária aos tradicionais postulados que marcam e ainda fazem parte do arcabouço teórico-metodológico erigido pelos cientistas da ciência moderna, e, antes, de Galileu, Descartes e Newton.

Capra (2006. p.23), afirmou sobre isso que:

Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. [...]. Somente será possível estabilizar a população quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial. [...]. A escassez dos recursos e a degradação do meio ambiente combinam-se com populações em rápida expansão, o que leva ao colapso das comunidades locais e a violência étnica e tribal que se tornou a característica mais importante da era pós-guerra fria.

Há muito que o homem busca o sentido de saber de onde vem e para onde vai, neste universo cósmico que se interconecta num misto complexo de realidades, dimensões, incertezas e, no limiar da física, das singularidades no modelo quântico da matéria. Ao ser apresentada essa cosmovisão de mundo, quero mostrar a direção e o início da estrada metodológica que percorri na pesquisa.

As considerações da política nacional de inclusão educacional permitem a abertura de espaços nas ações educacionais dos professores, possibilitando outras maneiras de ensinar: as que consideram a diferença cultural e individual, e, principalmente, o acesso das pessoas com deficiência a uma vida mais digna.

Uma dignidade não só desde as considerações dos discursos libertadores e libertários pela educação, se não desde as novas posturas multidisciplinares e transdisciplinares. Elas que se justificam, por novas maneiras de se pensar a realidade, no cenário do conhecimento na contemporaneidade. Isso diz respeito ao que estou procurando discutir, numa postura dialógica e complexa de como se constitui o objeto deste estudo; então se o objeto se constitui numa complexidade, o método de investigação precisa ser complexo.

No que concerne os elementos importantes desta caminhada, indago sobre o objeto, a tese, sua importância para a sociedade, a ciência e suas implicações no contexto amazônico, em particular na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva nas Escolas no Campo. É importante destacar o que preconiza a resolução CNE/CEB N° 2 de 11 de setembro de 2001, no Art. 8°:

As escolas da rede regular devem prever e prover tudo que for necessário na organização de suas classes comuns, possibilitando capacitação para os professores no intuito de atender de forma eficiente às necessidades educacionais dos alunos; oferecer complementação curricular, utilização de procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASÍLIA, CNE/CEB, 2001).

Daí, destaco as questões da tese: Como se efetiva a aplicabilidade da Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional no cenário local em que estão situadas as escolas das comunidades assentadas na estrada AM 240, BR 174 e no Rio Uatumã em Presidente Figueiredo? Como a Secretaria Municipal de Educação programa as políticas da Educação Especial nas escolas em áreas da estrada AM 240 em Presidente Figueiredo? De que maneira as escolas pesquisadas trabalham a inclusão dos estudantes com deficiência a partir do Projeto Político Pedagógico da escola?

Decorrente disso, ao se delinear o percurso da investigação, pela análise, pela contextualização, pela discussão, pela identificação e pela compreensão das questões epistemológicas da pesquisa, é que vislumbro a tese em questão: *As realidades complexas, que se estabelecem como objetivações do real, na aplicabilidade da Educação Inclusiva na Escola do Campo, existem como mudanças na ação política-pedagógica das escolas e também como resistências, no que diz respeito a um trabalho docente que transcende o que legislam as Políticas Educacionais Inclusivas em Presidente Figueiredo/AM.*

Esses aspectos, apresentados brevemente, traduzem as minhas experiências de vida e a relação com este estudo, entendendo, desde já, estar longe de qualquer juízo de valor, ao se tratar da relação sujeito e objeto de estudo não serem separados. Eles se transdisciplinam numa transrealidade com o labor, no saber-fazer educativo e na pesquisa.

1.3.2. O caminho dos procedimentos metodológicos propostos pelo processo sistêmico-complexo nos procedimentos metodológicos

Na metodologia apresento os procedimentos que me conduziram à apreensão, ao estudo, à identificação e à compreensão dos dados sobre a Educação Inclusiva no Campo nas estradas de Presidente Figueiredo no Amazonas, sob os aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.

Não só levei em consideração a análise, a precariedade, às limitações de alcance, mas também, as possibilidades da referida lei, na aproximação de um caminho possível à construção de uma concepção educacional, verdadeiramente inclusiva para todos e todas na Escola do Campo.

São essas relações que, ao me conduzirem ao objeto de estudo, permitiram o desvelamento das maneiras de investigar, o que levantei como problema da pesquisa. Daí ser possível a criação de conhecimentos, que se estabelecem por uma rede complexa de Realidades. É necessário que o trabalho transcenda o dito das políticas inclusivas nas escolas, no sentido de contemplarem os interesses das pessoas com deficiências, no caso os estudantes das localidades do campo.

Realizei o estudo em três escolas de áreas rurais de Presidente Figueiredo, localizadas 1 (uma) às margens do rio, 1 (uma) em estradas no Amazonas, em área de assentamento na BR 174 e 1 (uma) em áreas de assentamento ao longo da estrada da Hidroelétrica de Balbina, AM 240. Demarcado o campo da pesquisa, optei pelas seguintes abordagens metodológicas que se articulam com os objetivos do estudo:

a) Revisão de Literatura – é importante ao possibilitar ao pesquisador deste trabalho a busca das contribuições de vários autores e estudos anteriores que trabalham a temática em estudo, a partir de referências teóricas publicadas em livros e revistas científicas especializadas. Segundo Lakatos e Marconi (1991. p.183) “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 conclusão inovadora”.

b) Observação – a opção por essa técnica de pesquisa me possibilitou um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado, pois na opinião de Lakatos e Marconi (1991. p.79):

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação.

Daí a importância do trabalho de campo para a coleta de dados empíricos. Sobre isso também nos dizem Ghedin e Franco (2008. p.126):

Trabalho de campo tem sentido quando conduz a novas descobertas, e não apenas quando referenda pressupostos já existentes. Deve-se buscar o novo, avançar na sistematização teórica. Esse objetivo vai sendo atingido à medida que os dados são percebidos, captados e construídos na perspectiva do intersubjetivo, do coletivo, mediado pela teoria, transcendendo o puramente familiar, o observável, o visível e a opinião de sujeitos únicos.

Quanto ao tipo de pesquisa, esse se tratou de um estudo qualitativo, por se constituir de um trabalho bibliográfico, documental e de campo, em que utilizei como instrumentos de levantamentos de dados. Justifico o caráter qualitativo do trabalho, ao conhecer e compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. O sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido, e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos que são as técnicas qualitativas [...] (SANTOS e GAMBOA, 2002, p. 95).

Procurei nessa pesquisa, quanto ao método, sua concepção e caminho, o que equacionei no Gráfico 2 acima, e apresentados nos itens em relação ao objeto do estudo. São esses aspectos que permitiram, a demarcação dos caminhos na condução do cumprimento dos objetivos dessa pesquisa, e na percepção das características socio-históricas e educacionais do problema estudado.

Entendo ser por essa abordagem dialógica, a fundamentação do desvelamento de possibilidades ao levantar dados e propor ações, possivelmente mais esclarecedoras, pela pesquisa, na objetivação da realidade e na construção do conhecimento. Este viabilizado pelas inter-relações das subjetividades estabelecidas no local do estudo.

1.4. O SER, A VIDA: ESTAR SENDO NO MUNDO PARA COMPREENDER O MUNDO

As construções paradigmáticas que partem da diversidade, da pluralidade humana vistas desde o prisma da unidade, e que neste tempo permitem as ciências e aos atores sócio-político-econômicos o pensar de outras possibilidades do existir humano e de sua cultura, demandam concepções de ideias que suscitam novos horizontes epistemológicos e culturais.

Em nosso viver humano, a cultura se relaciona a um código de símbolos, ela passa por toda a constituição das relações socioculturais, ou seja, da expressão de um povo, nas artes, no modo de vida, nos costumes e nas ciências, e também por aqueles processos psíquicos das relações da mente dos sujeitos com as maneiras em que a realidade se apresenta a elas.

Quanto aos símbolos, estes só podem ser compreendidos no interior de um determinado código de significados. Na cultura, todos esses sistemas de códigos e símbolos organizados são o que constituem uma dada realidade, ainda que eles na sua incompletude natural, não desenvolvam a totalidade dos processos intermentais e suas relações com a cultura e seus resultados latentes.

Se não fosse desse modo, se o homem não fosse orientado por certos padrões culturais, seu comportamento seria, “virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma” (GEERTZ, 1989. p. 58), qualquer meio e qualquer forma de ser também tida.

A cultura também está ligada a uma capacidade comum a toda sociedade humana. Esta capacidade é o que permite, e é uma condição fundamental, a possibilidade de uma dialogicidade cultural, ou seja, na construção da nossa história de vida, passamos a entender o mundo a partir do nosso próprio ponto de vista; o ser social dos outros conforme o nós, o enriquece, somos necessariamente culturais e interculturais, a condição de uma cultura única não explicaria a essência de nossa incompletude.

Na cultura, ao nos depararmos com costumes diferenciados, temos a capacidade de compreender esses costumes diferenciados e dar-lhes um sentido, como disse Thomaz (2000. p. 437), podemos entendê-la como:

Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois, a um fenômeno individual [...]. O homem, porém, é um ser social, o que quer dizer que compartilha com outros homens formas de agir e de pensar. São estas formas de agir e de pensar – pensar sobre o mundo e sobre as próprias ações – que são

compartilhadas por um dado agrupamento humano em qualquer época e qualquer lugar que constitui o objeto privilegiado da Antropologia.

A conexão entre a unidade e a diversidade das culturas é fundamental, é nela que se estabelece a herança social do ser humano. As culturas mantêm as identidades individuais e sociais, no que elas têm de mais característico. Elas podem mostrar-se incompreensíveis pelo prisma das outras culturas e inexplicável umas para as outras, como já nos mostrou Morin em seus estudos sobre a complexidade.

Não existe sociedade humana, antiga ou moderna, que não tenha cultura, porém cada cultura é única. Ela, como algo referente à capacidade, e a necessidade que os homens e as mulheres têm de aprender uns com os outros, possui ainda a característica em que os membros de uma sociedade são resultados da herança biológica, em boa parte.

No pensamento de Maturana (2001b), essa capacidade e essa necessidade diz respeito à epigênese, que é um processo aleatório de mudanças estruturais, acontecidas no indivíduo, com as interações com o meio a partir de certa estrutura inicial, e essa estrutura inicial é determinada pela genética.

O homem não herda a cultura só biologicamente, o que acontece é uma influência dos fatores culturais na conformação de estrutura biológica, cognitiva do organismo humano, certo determinismo de ordem ecossistêmica, que influencia na percepção e na criação do mundo. O humano existe no conviver, na inter-relação do falar e do se emocionar que é o conversar. Também “o humano vive em redes de conversações que constituem culturas, e também se vive nos modos de vida que as culturas constituem como dimensões relacionais, que descrevemos como dimensões psíquicas, espirituais ou mentais” (MATURANA, 2001b. p. 121).

Desde a época antiga até os nossos dias as diversidades dos povos, dos grupos étnicos, foram, e ainda são, motivos de divergências entre os homens. Há muito, o período de exploração e extermínio das civilizações indígenas do então chamado Novo Mundo e dos negros na África sob as civilizações do Velho Mundo, são exemplos de tempos de barbárie. Hoje, são os pobres, desvalidos da sorte, os grupos minoritários, indígenas, quilombolas, populações do campo, sem terra e não menos as pessoas com deficiências compõem outro contexto de exclusão.

A cultura, em seu processo de desenvolvimento, formou-se e vem formando-se ao mesmo tempo em que o próprio sistema biológico humano. Ela é compreendida como uma das peculiaridades da espécie humana, as existências de manifestações psico-afetivas são

reconhecidas por nós, porém essas manifestações só aparecem em pessoas que realmente mostram um potencial diferenciado de acordo com as culturas e os outros indivíduos.

Neste caso, de um lado, algumas pessoas serão sensíveis às relações de amizade, outros às paixões amorosas; e por outro lado, outros serão, principalmente, consumidos pelo ódio e pela inveja, conforme E. Morin (2002. p. 62-63), ainda afirmou que:

O homem é racional (sapiens), louco (demens), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico; goza, canta, dança, imagina, fantasia. Todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana... Mas todos esses traços aparecem a partir de potencialidades do homem genético, ser complexo, no sentido em que reúne traços contraditórios.

A unidade permite a multiplicidade, sempre que podemos observar essa unidade inicial e comum proporcionando a multiplicidade, “a diversidade individual, cultural e social são apenas modulações em torno de um gênero singular; atualizam, na própria singularidade, a potência diversificadora infinita do modelo singular”. Falamos “a sociedade”, mas somente visualizamos tal sociedade nas múltiplas sociedades, diversos foram os tipos de sociedade e, em cada uma delas a diversidade é imensa (MORIN. 2002. p. 64).

Numa dimensão psicológica, e aproximando do que estou tratando nesse capítulo, é importante destacar os estudos de Howard Gardner (1993. p.28), sobre a ideia das inteligências múltiplas:

Uma inteligência também deve ser capaz de ser codificada num sistema de símbolos – um sistema de significados culturalmente criado, que captura e transmite formas importantes de informação. A linguagem, a pintura e a matemática são apenas três sistemas de símbolos quase universais, necessários à sobrevivência e produtividade humanas.

Tal ideia retoma o debate sobre a multiplicidade intelectual do ser humano. Sendo ainda, importante para meus estudos, no sentido de que a multiplicidade do intelecto amazônica, é evidente através da nossa diversidade cultural. Sobre a diversidade cultural humana, Lévi-Strauss (1989. p. 331) afirmou que: “a diversidade das culturas humanas é de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer”.

A ideia da multiplicidade do intelecto foi ofuscada desde os estudos do QI, ideia esta que determina a inteligência como alguma coisa cristalizada. Este conceito foi desenvolvido no final do século XIX e início do século XX, por Alfred Binet e Simon, para medir a inteligência dos soldados do exército francês; posteriormente o governo da França aplicou os testes, nas escolas, em crianças de suas colônias na África.

Até hoje se percebe nas escolas ocidentais a evidencia do raciocínio linguístico e lógico-matemático, onde tais enfoques tornam-se prejudiciais aos indivíduos com capacidades que não são evidenciadas na linguística e no raciocínio lógico-matemático. Sobre isso nos afirma Gardner (1993. p. 33):

Um foco exclusivo nas capacidades linguísticas e lógicas na instrução formal pode prejudicar os indivíduos com capacidade em outras inteligências. Fica claro, a partir do exame dos papéis adultos, mesmo na sociedade ocidental dominada pela linguagem, que as capacidades espaciais, interpessoais ou corporal-cinestésicas geralmente desempenham papéis-chave. No entanto, as capacidades linguísticas e lógicas constituem o núcleo da maioria dos testes diagnósticos de “inteligência” e são colocadas num pedestal pedagógico em nossas escolas.

Howard Gardner, é psicólogo e neurocirurgião Professor da Universidade de Harvard, em 1983 no seu livro intitulado *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. Ele estudou o desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças normais e talentosas, adultos com lesões cerebrais, populações ditas excepcionais, tais como os *savants* e autistas, etc.

Em seus estudos iniciais, Gardner está convencido de que o ser humano possui sete inteligências, que estão intercaladas entre si: a inteligência linguística, sendo mais expressiva nos poetas e escritores; a inteligência lógico-matemática, expressa como capacidade científica; a inteligência espacial que é a capacidade que se tem de formar um modelo mental do mundo espacial e poder operacionalizá-lo usando esse modelo; esta inteligência é evidenciada nos escultores, pintores, engenheiros, citando alguns exemplos.

A inteligência musical, presente em músicos como Mozart, Beethoven dentre outros; a inteligência corporal-cinestésica, evidente nos bailarinos, pilotos de avião; as inteligências pessoais, intrapessoal e interpessoal, observada nos grandes líderes da história da humanidade, Gandhi e Nelson Mandela. Gardner, ainda fala de uma inteligência naturalista, presente nos ecologistas e biólogos como Darwin. Gardner (1993. p. 15) afirma que uma inteligência se define como: “a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade”.

Entende ele que não existe uma hierarquia entre elas, enfatizando, ainda a existência de uma dessas inteligências de uma maneira independente, embora exista essa independência, até certo ponto, elas raramente funcionam isoladamente, posto que o ser humano, sua percepção, sua expressão conformam um todo orgânico, sinestésico.

No sentido de que existem decodificações de uma inteligência para outra, como exemplo, cito o caso da música decodificada em movimentos corporais na dança, funcionam autonomamente para resolver problemas surgidos no ambiente cultural e interno de cada indivíduo, segundo as prioridades de cada sociedade, ou situações da cotidianidade nas quais uma percepção conduz a mente a áreas inusitadas, lembranças, cores, cheiros, formas dentre outras.

O Gráfico 3 abaixo procura mostrar a inter-relação das inteligências, de acordo com os enunciados de Gardner, o que ele denominou de espectro das inteligências¹¹. A região destacada com duas inteligências, indicam uma com a outra, atuando para a resolução de um problema e o círculo maior ilustra o exemplo da inteligência que se sobressai frente as outras que compõem o espectro (GARDNER, 1993).

¹¹ Ver o estudo dissertativo do autor desse estudo, AS IDÉIAS DE HOWARD GARDNER E HUMBERTO MATURANA NO PÓS-CONSTRUTIVISMO: uma possível e futura educação no contexto multicultural da Amazônia, ano de Obtenção: 2003. UFAM. O estudo bibliográfico reflete sobre a inteligência, sua diversidade e sua relação com a educação e a cultura dos povos da Amazônia, na contribuição em trazer à tona, na região, o debate sobre a multiplicidade do intelecto como um todo e, em particular, do intelecto amazônida.

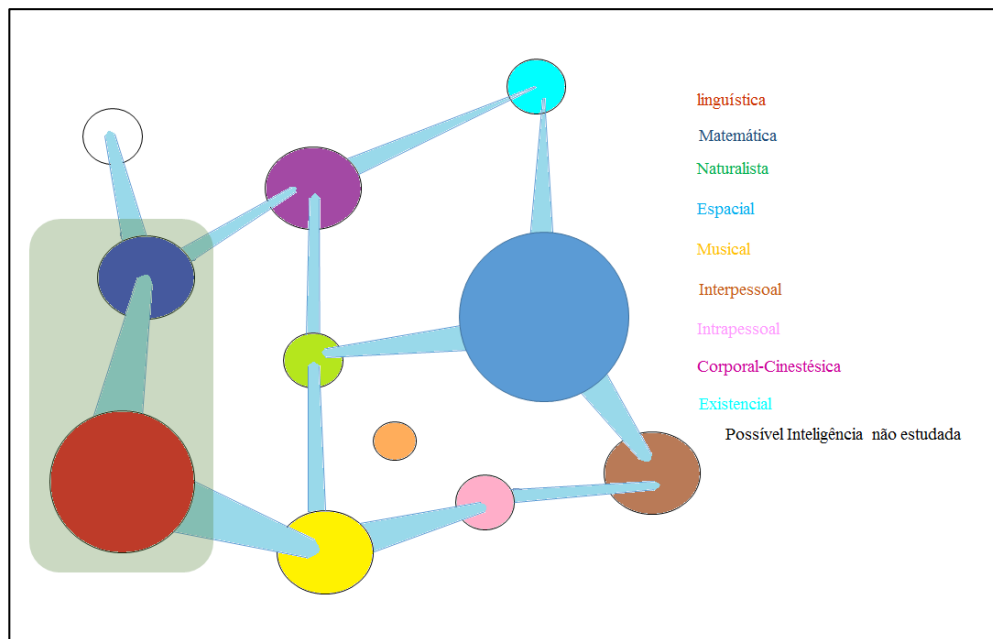


Gráfico 3: Espectro das Inteligências – o todo orgânico sinestésico
Fonte: Almeida (2003, p. 34)

Gardner dá grande importância aos estudos de Piaget, mais em sua opinião, acredita que ele tenha estudado somente os processos de desenvolvimento da inteligência lógico-matemática. Sua abordagem parte dos estudos da ciência cognitiva e da neurociência e segundo ele, “é uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (GARDNER. 1995, p. 13).

Ele acredita que processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com símbolos linguísticos, números, gestuais e outros. Esse cientista recebe influência de Jean Piaget, no entanto distancia-se dele quando acredita que os processos de simbolização não partem de uma mesma função semiótica.

A Inteligência lógico-matemática se expressa como capacidade científica ou indutiva, estando capacidades dedutivas também envolvidas, reconhecimento de padrões e trabalhos com símbolos; o perfil dessa inteligência aponta soluções de cálculos complexos e também raciocínio indutivo e dedutivo, presentes nos cientistas e matemáticos.

A inteligência espacial que é a capacidade que se tem de formar um modelo mental do mundo espacial e poder operacionalizá-lo usando esse modelo, esta inteligência é evidenciada nos escultores, pintores, engenheiros, citando alguns exemplos.

A inteligência corporal-cinestésica, que é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o próprio corpo, sem dúvida alguma, presente nos jogadores de futebol, pilotos de F1, ginastas, cirurgiões e artistas. Finalmente Gardner (1993. p. 23) propõe duas formas de inteligência pessoal, segundo ele, “não muito bem compreendidas, difíceis de estudar, mas imensamente importantes”. Gardner (1997. p. 20) defende a existência de mais uma inteligência, a naturalista, afirmando que:

Essa oitava inteligência se refere à habilidade humana de reconhecer objetos na natureza. Em outras palavras, trata-se da capacidade de distinguir plantas, animais, rochas. É fácil perceber que isso é indispensável para a sobrevivência no ambiente natural. Já se sabe que áreas específicas do cérebro entram em ação quando precisamos nos valer dessa habilidade. Botânicos e pessoas que trabalham no campo, por exemplo, precisam explorar a inteligência naturalista para dar conta de suas atividades. Podemos ainda citar o criador da Teoria da Evolução, Charles Darwin, como alguém que possuía a inteligência naturalista em nível muito elevado. E não se pode esquecer de que ela é vital para as sociedades que ainda hoje dependem exclusivamente da natureza, como alguns índios da floresta amazônica.

É com essas estruturas cognitivas que o ser humano parte para a busca da compreensão deste mundo que se apresenta para ele de forma tão complexa e variada, e sob esses aspectos o homem procurando construir sua identidade, desenvolve internamente, um universo imaginativo próprio da espécie humana. Esse universo imaginativo é de vital importância nesse processo de aprendizagem, vale aqui ressaltar que esse processo se dá, de uma maneira coletiva.

O referido professor discute, a possibilidade de haver uma nona inteligência sendo chamada de existencial, onde:

Essa inteligência está ligada à capacidade de considerar questões mais profundas da existência, de fazer reflexões sobre quem somos, de onde viemos ou por que morremos. Ainda não aceito inteiramente essa inteligência porque os cientistas não provaram que ela requer áreas específicas do cérebro. Por isso digo que existem oito inteligências e meia, embora a afirmação possa parecer um pouco estranha à primeira vista (GARDNER. 1997. p. 20).

Neste momento, este cientista rompe com o paradigma anterior de entender como inteligência humana somente as manifestações da racionalidade. As inteligências se manifestam de maneiras diferenciadas, nos níveis diferentes de desenvolvimento, e tanto sua avaliação quanto sua estimulação precisam ocorrer de maneira apropriada, ou seja, o que se estimula no período de bebê não seria adequado nos estágios futuros, e vice-versa.

Para a criança na pré-escola e nos anos iniciais elementares, a instrução deve enfatizar a oportunidade. É justamente nesses períodos que os indivíduos podem descobrir algo sobre seus interesses e capacidades que lhe são característicos. No caso de pessoas muito talentosas, como nos dizem Walters & Gardner apud Gardner (1993. p. 32) “tais descobertas geralmente acontecem sozinhas, através de “experiências cristalizadoras”. No momento em que uma experiência dessa ocorre, onde, em geral, acontece no início da infância, o indivíduo reage de alguma forma a alguma categoria ou aspecto que lhe atrai a um determinado campo.

Sobre isso, Gardner (1993. p. 33) explicou que: o sujeito sofre, “uma forte reação efetiva; sente uma afinidade especial com aquela área, como aconteceu com Menuhin quando ouviu pela primeira vez o violino no concerto da orquestra”. Daí então, em vários casos, a pessoa prossegue o trabalho no campo em que desenvolve aquela inteligência, com isso, de posse de um intenso conjunto de inteligências adequadas, consegue atingir uma alta capacidade naquela área num ritmo relativamente rápido.

O referido psicólogo e cirurgião, ainda acrescentou:

No caso dos talentos mais poderosos, essas experiências cristalizadoras parecem difíceis de evitar; e elas ocorrem mais provavelmente nos campos da música e da matemática. Entretanto, encontros especificamente planejados com materiais, equipamentos ou outras pessoas podem ajudar uma criança a descobrir seu próprio *métier*. Durante os anos escolares, algum domínio dos sistemas notacionais é essencial na nossa sociedade. O ambiente de autodescoberta do início da escolaridade não proporciona a estrutura necessária ao domínio de sistemas notacionais específicos, como a sonata ou a álgebra (GARDNER. 1993. p. 32-33).

No contexto multicultural da Amazônia os postulados do cientista norte americano Howard Gardner, nos proporcionam um “novo olhar” sobre as questões relacionadas à inteligência humana, ao processo de aprendizagem e a influência que a cultura exerce sobre o ser humano no que tange ao seu processo de desenvolvimento.

Gardner alerta, em sua teoria das Inteligências Múltiplas, para o perceber de uma forma multifacetada que os indivíduos têm de entenderem o mundo. Não que com isso se venha fragmentar ou compartimentalizar o pensamento humano, ou criar maneiras de educação para cada uma das inteligências. É preciso levar em consideração essa maneira diferenciada de como se conformam as inteligências, ou melhor, os espectros das inteligências em cada indivíduo.

É com essa estrutura cognitiva diferenciada, ou multifacetada que o indivíduo se apropria do mundo inteligentemente, daí a necessidade de, nas escolas, se desenvolver uma pedagogia que não se feche somente nas inteligências linguística e lógico-matemática. É também sobre esses aspectos multifacetários das inteligências humanas, que o transdisciplinar se trona evidente, na inter-relação sujeito e meio social.

Se o sujeito, em sua estruturação cognitiva, é múltiplo, porque é que precisamos objetivar a realidade em uma única e cristalizada visão sobre as realidades, operadas somente pela linguagem e o lógico-matemático? Isso ainda é um desafio a ser superado pela educação, “[Esta] neste início de século e milênio é a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários, do outro, a persistência de um modo de conhecimento ainda privilegiando os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados” (JAPIASSU. 2016. p. 3)

É aí, nesse contexto ontológico-biopsicossocial que me vejo vivendo, ao longo de minha história e a relação com a escola, me valendo da diversidade dos modos de vida, dos costumes e dos hábitos de nossa cultura. Pelo resgate dessa história me reconstruo em meu vir a ser, em minha incompletude. Isso me conduz à aproximação e compreensão do objeto desse estudo, pela análise sistematizada na busca do conhecimento complexo de uma dada realidade material.

1.4.1. A transdisciplinaridade, o terceiro incluído, os níveis de realidades do objeto e os níveis de realidades do sujeito

Nicolescu (2014a) em seus estudos, alerta que está na dignidade de ser humano, compreender o mundo. É nessa ação de compreensão do mundo que, nós, seres humanos nos vemos envolvidos na urgência de construirmos um diálogo transcultural, por isso o referido pensador desenvolve 4 (quatro) condições que permitem a pressuposição desse diálogo: a 1ª condição, **é a suspensão, durante o diálogo, de nossos pré-conceitos** para se chegar a uma **“fusão dos horizontes”** que se confrontam.

Nessa condição Nicolescu, como ele mesmo observa, se baseia em algumas ideias de Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Este, na obra Verdade e Método, ao discutir o que destaca como, a virada ontológica da hermenêutica no fio condutor da linguagem e falando da linguisticidade como determinação da execução hermenêutica, conclui que, “a obtenção do horizonte da interpretação é, na realidade, uma fusão horizôntica.

Isto se vê confirmado também a partir da linguisticidade da interpretação. Através da interpretação o texto tem de vir à fala” (GADAMER. 1999. p. 578). Nesse texto, Gadamer usa o exemplo da tradução de uma língua para outra, e reflete sobre o papel do tradutor/intérprete. O referido filósofo, ainda nos mostrou que:

Todavia, nenhum texto, como também nenhum livro fala, se não falar a linguagem que alcance o outro. Assim, a interpretação tem de encontrar a linguagem correta, se é que quer fazer que o texto realmente fale. Por isso, não pode haver uma interpretação correta "em si", porque em cada caso se trata do próprio texto (GADAMER. 1999. p. 578).

É nesse movimento de compreensão do mundo e o estabelecimento de um diálogo transcultural, que nos vemos envolvidos num conjunto complexo de disciplinas e ideias, separados pelas línguas. A 2ª condição, é o **abandono da lógica binária sim/não** (verdade absoluta/falsidade absoluta) e a adaptação da **lógica do terceiro incluído**; na 3ª condição, é necessário **a identificação dos níveis de realidade** implicadas no diálogo e por última, a 4ª condição implica na **passagem de um paradigma da simplicidade para um paradigma da complexidade**. Nicolescu observou que o respeito a essas condições implica numa longa evolução sobre o plano individual e social.

Sobre isso também, contribui H. Japiassu (2016. p.4): Quando este filósofo entende que é imprescindível a eliminação das fronteiras que se estabelecem, “entre as problemáticas e os modos de expressão para que se instaure uma comunicação fecunda. Precisamos substituir o paradigma que nos obriga a conhecer por disjunção e redução pelo paradigma que nos permite conhecer por distinção e conjunção”.

Ainda pelos estudos de Nicolescu, este definiu a multidisciplinaridade como a que estuda um problema em suas múltiplas disciplinas de uma vez só, a interdisciplinaridade implica na transferência de métodos de uma disciplina a uma outra. Por fim, a transdisciplinaridade concerne no que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina (NICOLESCU. 2014a).

O conhecimento só se dá através da aproximação do sujeito com o problema em sucessivas aproximações e resistências, em que a apreensão do conhecimento, dado pelo processo de percepção à construção dos conceitos, é fundamental para a transmissão da realidade. Todo saber sobre o real deve ser buscado no sentido de conhecer a totalidade para intervir na realidade, sem entender essa como finita, acabada. Mas, sim como processo de constantes chegadas e iminentes partidas.

A Transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo (COLL; NICOLESCU et al. 2002. p.9-10).

A Transdisciplinaridade se estabelece como possibilidade de discutir o mundo de uma maneira diferenciada, podendo ser compreendida como uma metodologia transdisciplinar e como um princípio da complexidade. Ela estuda a interação entre o objeto e o sujeito, pressupondo a construção de uma nova maneira de abordar o conhecimento, é uma nova maneira de conhecimento na compreensão do mundo presente.

As ideias de Morin e Nicolescu sobre a Complexidade e a Transdisciplinaridade se diferenciam no tipo de enfoque, elas se unem e se completam. Em Morin, os pressupostos de suas reflexões revolucionam nossa maneira de pensar, é um repensar sobre as ciências, sobre a vida e a maneira como interagimos com ela.

Em Nicolescu, na perspectiva de seus estudos, sobre a transdisciplinaridade, ela assume caráter metodológico. Ele, inspirado pelos estudos de Stéphane Lupasco (1973), formula uma nova lógica, a qual define como, a Lógica do Terceiro Termo Incluído. Nesta nova lógica, usa a metodologia transdisciplinar com intuito de dar conta da diversidade e das oposições da realidade. Sobre isso explicou Nicolescu (2000. p. 5-6):

[...] para obtermos uma imagem clara do sentido do terceiro incluído, representamos os três termos da nova lógica – A, não-A e T – e seus dinamismos associados por meio de um triângulo no qual um dos vértices se situa em um nível de Realidade e os outros dois vértices em um outro nível de Realidade. Se ficarmos em um único nível de Realidade, toda manifestação aparecerá como uma luta entre dois elementos contraditórios (exemplo: onda A e corpúsculo não-A). O terceiro dinamismo, o do estado T, é exercido em um outro nível de Realidade, onde o que aparece como desunido (onda e corpúsculo) está, de fato, unido (quantum) e o que aparece como contraditório é percebido como não contraditório. É a projeção de T sobre um único e mesmo nível de Realidade que produz a aparência de pares antagonistas, mutuamente exclusivos (A e não-A). Um único e mesmo nível de Realidade não pode engendrar senão oposições antagônicas. Ele será, devido à sua própria natureza, autodestruído, se for separado completamente de todos os outros níveis de Realidade. Um terceiro termo, digamos T', que está situado no mesmo nível de Realidade que os opostos A e não-A, não pode realizar sua conciliação. A Realidade comporta, segundo a abordagem transdisciplinar, um certo número de níveis. Dois níveis adjacentes estão ligados pela lógica do terceiro incluído, no sentido de que o estado T presente em um certo nível está ligado a um par de contraditórios (A, não-A) do nível imediatamente vizinho. O estado T opera a unificação dos contraditórios A e não-A, mas essa unificação é operada em um nível diferente daquele em que estão situados A e não-A. O axioma de não-contradição é respeitado neste processo.

A Transdisciplinaridade é, portanto, aquela que permite a lógica do Terceiro Incluído. Nos estudos de Nicolescu, a lógica do Terceiro Incluído só é percebida se aplicada sobre os diversos níveis de realidade. Pois, a projeção do estado-T num mesmo nível de Realidade produz a aparência de pares antagônicos mutuamente exclusivos (A e não-A). Um mesmo nível de realidade só pode produzir oposições antagônicas.

É nesse dinamismo metodológico da lógica da transdisciplinaridade de Nicolescu¹², quando se ressaltam as inter-relações dos fenômenos, que percebo uma transrealidade. Esta se mostra em um novo sentido, que diz respeito a possibilidade da existência de diferentes níveis de realidade, isso exige diferentes níveis de percepção, que se estabelecem por um axioma

¹² Nicolescu apresentou o estudo: **Qu'est ce que la Réalité?** Unité du monde physique, biologique et psychique, Colóquio *Les nouvelles logiques du vivant*. Organizado pela UIP (Université Interdisciplinaire de Paris). Em Paris, em 12 de Abril de 2014. Sobre a discussão da transdisciplinaridade em Nicolescu, tomo por base para essas análises, além de sua literatura, esse trabalho, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8HA8_Im4KhI>. Acesso em 06 de março de 2015.

envolvendo, o ontológico, o lógico e o epistemológico, como princípio da apropriação da realidade.

Nicolescu (2014a) mostrou que, existe na natureza, na sociedade e no nosso conhecimento sobre a natureza e sobre a sociedade, diferentes **Níveis de Realidades do Objeto** e diferentes **Níveis de Realidade do Sujeito**. Nesse momento, o referido físico e pensador, estabelece uma definição rigorosa da transdisciplinaridade, ele a exemplificou como, conjunto de sistemas invariantes à ação de leis gerais e normas – os sistemas naturais, e regras gerais – os sistemas sociais.

Ele exemplificou os **Sistemas Naturais** em nível quântico, nível microfísicos-clássico, nível cyber-espaco-tempo, nível das supercordas e os **Sistemas Sociais** em nível individual, nível geográfico, nível das comunidades históricas – família, nação, nível das comunidades cyber-espaco-tempo, nível planetário e nível cósmico. Reproduzo, no desenho seguinte, como Nicolescu inicia a representação dos Níveis de Realidades do Objeto e os diferentes Níveis de **Realidades do Sujeito**.

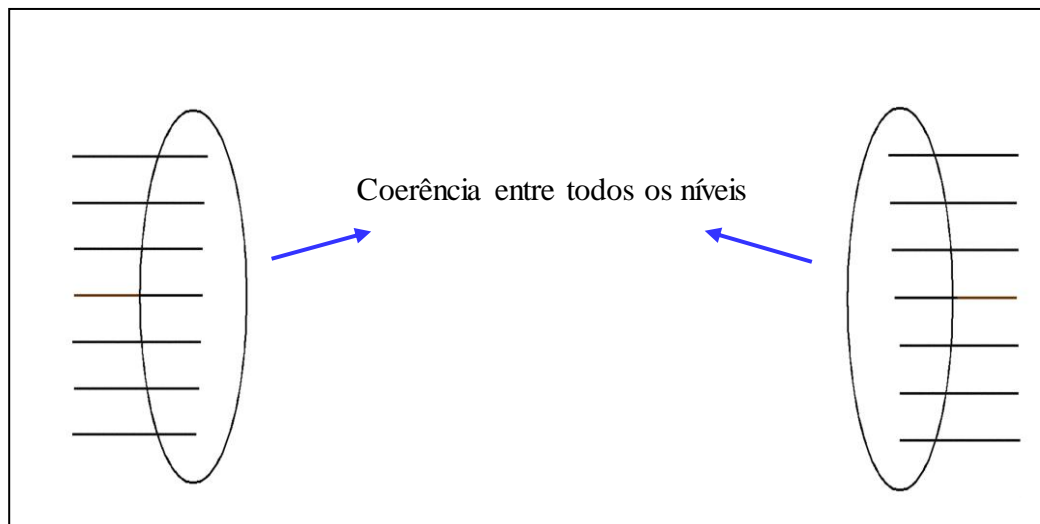


Gráfico 4: Níveis de Realidade do Objeto e do Sujeito, mais a zona complementar de não-resistência
Fonte: B. Nicolescu (2011).

No pensar de Nicolescu (2011), existem diferentes e descontínuos níveis de realidade e que estes determinam a estrutura descontínua do objeto em sendo um recorte da realidade, esse que só pode ser compreendido no espaço transdisciplinar. É necessário fazer a distinção entre o real e a realidade. O real é o que está velado para sempre, é o que é, não há nada a acrescentar, portanto, é o que não é acessível ao nosso conhecimento,

a palavra “realidade” é uma das palavras mais ambíguas de todas as línguas do mundo. Todos nós acreditamos saber o que é a realidade, mas, se nos interrogarmos, descobriremos que há tantas acepções dessa palavra quanto habitantes sobre a terra. Não é, pois, surpreendente que inumeráveis conflitos agitem incessantemente os indivíduos e os povos: realidade contra realidade. “O que é a realidade?” – se pergunta Charles Sanders Peirce. Ele nos diz que, talvez, não haja nada que possa corresponder à nossa noção de “realidade”. Talvez seja a nossa tentativa desesperada de conhecer que engendre essa hipótese não justificada. Mas, nos diz ao mesmo tempo Peirce, se há verdadeiramente uma realidade, então ela deve consistir em que o mundo vive, se move e tem nele mesmo uma lógica dos acontecimentos que corresponde à nossa razão (NICOLESCU, 2011).

A realidade é acessível ao nosso conhecimento, ela é acessível ao dom do conhecimento porque resiste ao nosso conhecimento, logo, é necessário dissociar a realidade dos sonhos (Idem, Ibid)¹³. Nos **Níveis de Realidade do Objeto**, estão as não-resistências às nossas experiências, representações, descrições, imagens e formalizações matemáticas. Isso se dá devido às limitações de nossos corpos, de nossos órgãos dos sentidos e de nossos instrumentos de medidas, são aspectos que têm a ver com a realidade.

Nos **Níveis de Realidade do Sujeito**, destaco o que estuda Nicolescu (2011)¹⁴, quanto ao obstáculo epistemológico no caminho do diálogo, ao se indagar sobre um nível único ou múltiplos de Realidade. Nicolescu mostrou que a ruptura brutal da ciência moderna com a antiga visão do mundo, se fundou sobre ideias surpreendentes e revolucionárias para a época, marcando uma separação total entre o sujeito que busca conhecer e a realidade a ser conhecida, essa assumindo complemento independente do sujeito que a observa.

Ao mesmo tempo, a ciência moderna se deu três postulados fundamentais que a colocaram, em um grau superior, sobre o plano da razão, a busca de leis e de ordens: 1) a existência de leis universais de caráter matemático, 2) a descoberta das leis por experiências científicas e 3) a reprodutibilidade perfeita dos dados experimentais. Como Nicolescu (2011, p.91) afirmou:

Uma linguagem artificial diferente da linguagem da tribo, as matemáticas estavam assim elevadas por Galileu à categoria de linguagem comum entre Deus e os homens,

¹³ Nos estudos de Nicolescu, ele ilustra, pelas ideias de S. Lupasco (1900-1988), que iniciou desde 1935 na França a formulação de uma nova ideia de realidade. Ver o texto, Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade. Disponível em Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS). www.cetrans.com.br.

¹⁴ Texto publicado em *Érudit Revues. Nouvelles perspectives en sciences sociales. Sur le thème de l'interdisciplinarité: De l'interdisciplinarité à la transdisciplinarité*: fondation méthodologique du dialogue entre les sciences humaines et les sciences exactes. Centre international de recherches et études transdisciplinaires, Paris et Université Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca. O artigo analisa como a transdisciplinaridade pode levar a uma base metodológica para o diálogo entre duas culturas pós-modernas (cultura tecnocientífica e cultura espiritual), bem como entre as ciências humanas e as ciências exatas.

o sucesso extraordinário da física clássica de Galileu, Kepler e Newton até Einstein. Ao mesmo tempo, esses três postulados, contribuíram para a instauração de um paradigma da simplicidade que se desenvolveu predominantemente no século XIX. A física clássica chegou para construir, ao longo de dois séculos, uma visão de mundo reconfortante e otimista pronto para aceitar, a nível individual e social, a ideia do Progresso.

A física clássica está fundada sobre ideias de continuidade, de um tempo linear, em combinação com as evidências fornecidas pelos órgãos de nossos sentidos. Sob a ótica desta percepção, nós não podemos passar de um ponto a outro do espaço e do tempo, sem passar por todos os pontos intermediários, a ideia de continuidade está intimamente ligada a um conceito-chave da física clássica: a causalidade local, todo fenômeno físico pode estar compreendido por um fluxo contínuo de causas e de efeitos.

Exemplificando, com esses pressupostos, a física clássica pode explicar quase todos os eventos da realidade: a trajetória que uma pedra percorre, em sua geodésica, até atingir as águas do rio e produzir ondas na superfície, ao ser lançada da margem. Tudo pode ser calculado, a trajetória, o tempo que a pedra tocará na água e o comprimento das ondas na água: partindo-se do peso da pedra e da força motriz empregada para lançá-la.

Nicolescu observou que o conceito de determinismo poderia fazer assim sua entrada triunfal na história das ideias da ciência moderna. As equações da física clássica, são tais que, se conhecemos as posições e as velocidades dos objetos físicos num momento dado, podemos prever suas posições e suas velocidades, não importando qual outro momento do tempo. As leis da física clássica são leis deterministas.

Os estados físicos estão em função de posições e de velocidades, isso resulta que se precisamos as condições iniciais, o estado físico em um momento dado do tempo, podemos prever completamente o estado físico sem importar com outro momento dado do tempo. É bem evidente que a simplicidade e a beleza estética de tais conceitos: continuidade, causalidade local e determinismo, tão operacionais na natureza, tenham fascinados as maiores mentes das ciências.

Em relação a esses aspectos, ainda havia um passo a ser dado que não era mais de natureza científica, mas de natureza filosófica e ideológica: proclamar a física rainha das ciências. Mais precisamente tudo reduzido a física. O biológico e o psíquico somente aparecem como etapas evolutivas de um só e mesmo fundamento. Isso não foi facilitado pelos avanços

indiscutíveis da física. Assim, nasceu a ideologia científica que surgiu como uma ideologia de vanguarda, e que deu um extraordinário voo no século XIX (NICOLESCU. 2011. p.93).

No plano acadêmico, as consequências do cientificismo foram também consideráveis, um conhecimento digno de seu nome não podia ser científico, se não objetivo. Todo e qualquer conhecimento, que não conhecimento científico é repellido no inferno da subjetividade.

A objetividade erigida em critérios supremos de verdade, possui uma consequência inevitável, a transformação do sujeito em objeto. A morte do homem, que anuncia tantas outras mortes é o prêmio a ser pago por um conhecimento dito “objetivo”. No fundo, para além da imensa esperança que ele criou, o cientificismo nos legou uma ideia persistente e tenaz: a existência de um só nível de realidade (NICOLESCU. 2011. p.93).

São três eixos que estruturam a metodologia transdisciplinar, *os Diferentes ou Vários níveis de realidade, a Lógica do Terceiro Termo Incluído e a Complexidade*. A lógica do terceiro termo incluído constitui-se em instrumento que se organiza para dar conta da explicação da multiplicidade das inter-relações que não podemos processar segundo a lógica clássica¹⁵.

Entendo a transdisciplinaridade como possibilidade de observação da realidade pela interseção dos conhecimentos disciplinares, no interesse da dinâmica gerada pela ação de vários Níveis de Realidade. É neste movimento dialógico, que penso na possibilidade de se constituir o que chamo de cosmovisão da vida. E o que recursiva esta realidade, é possível que seja um humanismo, e sobre esse humanismo discutirei mais a frente, no VI capítulo deste trabalho.

É um movimento que não é só construtivista, por isso dialético, mas pós-construtivista num sentido que transdisciplina os vários níveis de realidades, que em sua recursividade, em seu movimento de ir e vir, cíclico, desta rede complexa das realidades, materializa o existir humano na relação com o mundo.

Esta pesquisa sobre a Educação do Campo e a Educação Inclusiva, sob a ótica da Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão, suscita como pressuposto de certo conhecimento de dada Realidade, que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva às pessoas

¹⁵ Ver a esse respeito, Ítala Maria Loffredo D’Ottaviano & Hércules de Araujo Feitosa. Sobre a história da lógica, a lógica clássica e o surgimento das lógicas não-clássicas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Departamento de Matemática. UNICAMP, CLE / IFCH UNESP, Faculdade de Ciências. 2003. 34p. (Art.GT).

com deficiências, nas escolas das comunidades das estradas e rios do espaço amazônico estudado, caminha num sentido altruísta e humanizador, quando da ausência dos interesses do poder público em fazer cumprir o que legisla a lei.

Daí, são instituídos os espaços de exclusão que as Políticas Nacionais de Inclusão Educacional não alcançam. Falar disso significa dizer que, o trabalho efetivado pelos professores e professoras nos espaços de exclusão, onde estão os estudantes com deficiências e aqueles com necessidade especiais de aprendizado, nessa Realidade estudada, é um trabalho que tem sua gênese, no que temos de mais característico, como ser que vive em uma existência cósmico-planetária, sua característica de Ser Humano.

Talvez a palavra ‘humano’ não esteja significando muito, hoje em dia, o que realmente nos identifica em nossa sensibilidade e nos separa dos outros animais deste planeta. Apesar de sermos o animal que possui consciência de sua existência, e de que um dia não estaremos mais vivos neste plano de realidade material, não paramos ainda, de nos destruirmos como povo de uma mesma espécie, vitimados pela barbárie dos fundamentalismos religiosos, dos preconceitos de cor, raça, étnicos e, nos espaços mais restritos, os descasos com aqueles desvalidos da sorte que vivem às margens e envoltos a pobreza e a miséria, mazelas ainda não equacionadas pela cultura humana.

Dentro do campo da diversidade, que estou tratando, acerca das políticas que envolvem o que chamo de Educação Inclusiva no Campo, busco a investigação da escola como espaço comum a todos, sejam pessoas deficientes ou sem deficiência, analisando o desafio de ensinar a todos nas escolas situadas na área do campo em Presidente Figueiredo no Amazonas.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO EM PRESIDENTE FIGUEIREDO – CRIANÇAS ESPECIAIS PELOS CAMINHOS DA FLORESTA, DAS MARGENS DO RIO E DAS ESTRADAS

*Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 1979).*

Ao partir do que esclareceu Freire (1979), na epígrafe acima, apresento este capítulo como uma aproximação espontânea que faço da realidade em que estou inserido, enquanto professor da escola. Ele demarca as ações conscientes e coletivas, em primeiro momento ingênuas, que permitem as primeiras aproximações com a posição crítica da realidade dada pela experiencição¹⁶. Então, de acordo com Castro (2008), “experienciar é o dar-se a perceber do real em quem experiencia”, na busca pela compreensão da realidade como objeto do conhecimento.

¹⁶ No dizer de M. A. Castro: “A ligação da experiencição com a verdade e com o método fica bem clara no § 172 de *A origem da obra de arte* quando diz: “A essência da poésis é a fundação da verdade. O fundar compreendemo-lo aqui em um triplo sentido: fundar como doar, fundar como fundamentar e fundar como começar. A fundação, porém, é verdadeira somente na leitura-inaugural. Assim, a cada modo de fundar corresponde uma semelhante da leitura-inaugural-desvelante”. O método é aquele caminho no qual e pelo qual a verdade da obra se dá numa tripla experiencição que se deve fazer presente na leitura-inaugural-desvelante, igualmente de modo triplo e correspondente. Quando tal acontece então a leitura-inaugural-desvelante é onto-poética.

A realidade nos advém como linguagem. Mas então cada experiencição em que o real se dá é sempre linguagem. Como não sabemos o que é real também não sabemos o que é linguagem, onde o “não” de real e o “não” de linguagem só é “não” para quem diz e experiência, mas não para o isto que se dá. (CASTRO ao interpretar HEIDEGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte**. Trad. Italiana. Azevedo da Silva e Manuel Antônio de Castro. Lisboa: Edições 70, 2008). Disponível em: <<http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Experiencição>>. Acesso: 22/08/2017.

No interior do Amazonas, nas comunidades típicas dos amazônidas, quase sempre as escolas estão cercadas pelas águas e a floresta. As escolas desse estudo são escolas com suas instalações como muitas, que fazem parte de uma comunidade amazônica. Elas nessas localidades são de vários tipos, dependendo do acesso ao local dos povoados, podem ser de madeiras retiradas da própria floresta ou construções de alvenarias, levando em consideração a maneira como o material, para a construção, pode chegar ao local. Em Presidente Figueiredo, as escolas das comunidades localizadas ao longo das estradas, são de alvenaria, as mais próximas da sede, na cidade.

As escolas na floresta, nos ramais, nas estradas ou as margens de rios e alto das barrancas, se tornam depositárias de sonhos e alegrias das crianças e jovens que ali estudam e constroem suas existências, com a família, com a floresta, com o trabalho na terra e na água. Possivelmente uma boa maneira de compreender esse processo é considerar que, as crianças e jovens sempre participam do trabalho de subsistência da família, no trabalho de plantio e colheita na agricultura familiar. Essa, porém, é uma tarefa que consolida as famílias no trabalho de cultivo da terra.

Nessa mesma região, nas aldeias indígenas as escolas são definidas conforme a cosmovisão da comunidade que aí vive, mesmo que esse espaço seja influenciado pela maneira que a escola uniforme dos não índios esteja aí presente¹⁷. São inúmeros os estudos sobre a Escola Indígena associada aos anseios de sua população, pela educação da cultura branca, desde uma escola indígena alijada dos contextos da escola, que está fora da aldeia até o bilinguismo inerente à inter-relação dessas duas culturas.

Constituem-se nessa inter-relação cultural, por parte do Estado nacional, pressionado pela causa indígena, as legislações que a muito custo procuram equacionar os problemas desse povo/nação, em que historicamente foram massacrados e explorados pelos imperialismos instituídos pela cultura branca. Hoje, com muita luta, esses sujeitos ainda vivem os desafios de equacionarem a sua realidade, partindo de suas próprias necessidades na busca por uma vida humana e digna.

¹⁷ Ver Tese da Profa. Dra. Waléria Waigel: WEIGEL, V. A. C. de M. **Escolas de branco em malokas de índio: formas e significados da educação dos Baniwa do rio Içana**. São Paulo: PUC-SP, 1998. 294 p. Tese de Doutorado.

As escolas situadas nas comunidades amazônicas proporcionam um verdadeiro mundo que procura sintetizar o que seria a vida nos centros urbanos mais desenvolvidos, que pode ser a cidade, um município menor, mais próximo ou a capital do Estado. Não se pode negar hoje, com o advento da tecnologia, que a escola contribui muito para uma maior proximidade, dessas comunidades, com o mundo. As TVs por satélite, a internet e as redes sociais são exemplo disso.

Esses meios de comunicação trazem o tempo real para os espaços amazônicos, encurtando o acesso a informação. Mas, é bem sabido que existem espaços na Amazônia, completamente desprovidos de sinal de comunicação, como sinal de internet e sinal telefônico de celular, a menos que seja um aparelho conectado via-satélite.

São dois mundos de realidades complexas, que se separam e, quase sempre, se complementam pelo existir humano em um mesmo espaço geopolítico e psicossocial, que avança em um momento e retrocede em outro. Isso diz respeito ao que se mantém pela tradição ou se transforma pelas inter-relações sociais, das culturas que se constroem e se reorganizam na contemporaneidade.

Nesse movimento não quero dizer que o que se mantém pelo tradicional seja um retrocesso e o que é atual seja um avanço. Eu falo da importância dessas inter-relações complexas na construção do novo que é gerado no ventre do velho. O que resulta daí precisa estar aberto como um movimento em espiral na busca de possibilidades que se projetam para um futuro melhor para essas populações e para as relações interculturais.

A região amazônica, sob os aspectos dos neocolonialismos, se tornou alvo de inúmeros interesses internacionais, levando-se em consideração seu status de, talvez, último ecossistema do planeta, frente aos muitos já degradados espaços ocupados pelo homem, que em seu afã de desenvolvimento científico e tecnológico, construiu uma lógica paradigmática de que os recursos do mundo eram inesgotáveis. Com isso eles estariam eternamente à disposição da lógica do capital.

Os desmatamentos, os tráficos de animais, e o contrabando das riquezas da floresta, tornam-se objetos de cobiça para os interesses da indústria do cosmético, do setor madeireiro, dentre outros. É diante desse contexto que podemos perceber como se articulam os interesses de âmbito internacional, até o espaço local, do macro para o microsistema sociocultural e que

perpassa pelo político-econômico. São as ideologias hegemônicas que alinham, e mascaram uma realidade que se procura ocultar da grande massa da população.

Hoje no Amazonas, e não menos nos outros estados da Região Norte brasileira, vivemos com a responsabilidade de não permitir o fim do ecossistema amazônico e a diminuição dos seus recursos naturais. Esta responsabilidade foi e está sendo atribuída a população amazônica, como se ela fosse a responsável pelo alto custo do beneficiamento da água, e se vive com o fantasma da falta d'água nos centros urbanos locais, Manaus e outras cidades às margens dos rios são exemplos disso; as populações das comunidades assentadas ao longo da AM 240, estrada de Balbina e da BR 174, não são livres desse fantasma, uma de suas lutas é a regularidade do abastecimento de água para as famílias que ali vivem.

2.1. Contextos geopolíticos dos grupos humanos na Amazônia

A diversidade cultural amazônica torna-se evidente, devido ao fato da existência de um vasto número de povos na região que se inter-relacionam e se interdependem num contexto geopolítico complexo. Os povos indígenas¹⁸ interagiram com comunidades de outros grupos humanos da própria Amazônia e de inúmeros lugares do Brasil, caboclos, ribeirinhos e do mundo, motivados por um imaginário, fruto das aventuras de exploradores atrelados a sistemas de comércios globais que se originaram há muito, já num contexto de exploração, domínio e extermínio, e essas pessoas se fixaram por aqui, no decorrer da história da Amazônia.

No que se constitui a diversidade cultural amazônica, além dos povos indígenas, estão àqueles mais isolados no interior da floresta, caboclos ribeirinhos e imigrantes de outras regiões do Brasil. Estas são populações que, ainda nesse tempo, vivem excluídas das oportunidades de uma vida digna. Mais humana. São pessoas presas às amarras de uma maneira de vida semelhante à Época Medieval, entretanto seus algozes, hoje, são grupos oligárquicos de exploração e domínio que têm com pano de fundo os interesses do mercado econômico, quanto a exploração dos recursos naturais locais, e os interesse dos próprios grupos oligárquicos relacionados à exploração para um enriquecimento particular.

¹⁸ Ver o trabalho de Arkley Marques Bandeira. *O povoamento da América visto a partir dos sambaquis do Litoral Equatorial Amazônico do Brasil*. Seu trabalho objetiva discorrer sobre o povoamento da América, a partir dos sambaquis, por serem esses assentamentos humanos os testemunhos atualmente mais antigos da presença humana no litoral. Faz um recorte geográfico, abordando as ocupações sambaqueiras do Litoral Equatorial Amazônico. Tem como base a classificação de Aziz Ab'Saber (2003), que mostra o "Litoral Equatorial Amazônico" situado na posição equatorial e subequatorial e se estende por setores de três estados brasileiros – Amapá, Pará e Maranhão.

May Christine Modenesi-Gauttieri; Andrea Bartorelli; Virgínio Mantesso-Neto; Celso Dal Ré Carneiro; Matias B. de Andrade Lima Lisboa coordenam a obra acadêmica sobre os estudos completos de Aziz Nacib Ab'Sáber. Nesta obra são apresentados todos os seus artigos até os dias atuais, em reprodução integral, com destaque para diversos deles apresentados por seus colegas em diversas frentes de atuação. Esse conteúdo está seguramente uma obra de referência. É um trabalho financiado pela PETROBRAS, pelo legado intelectual de Ab'Sáber e formação de gerações que trabalham com a Geociência.

E para maiores aprofundamentos sobre a temática do assentamento populacional na Amazônia ver alguns dos trabalhos de ROOSEVELT, A. C. **Determinismo ecológico na interpretação do desenvolvimento social indígena da Amazônia**. In: Origens, adaptações e diversidade biológica do homem amazônico. Org. NEVES, W. A. Belém: MPEG/ CNPq/SCT/PR, 1991; Arqueologia Amazônica. In: Organização CUNHA, M. C. da C. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992; Early pottery in the Amazon: twenty years of scholarly obscurity. In: **The emergence of pottery. Technology and innovation in ancient societies**. Eds. William K. Banrett and John Hoopes, eds. Washington: Smithsonian Institution Press, 1995; **The demise of the Alaka initial ceramic phase has been greatly exaggerated**: response to D. Williams. USA: **American Antiquity**, n° 62 (2), 1997; O povoamento das Américas: o panorama brasileiro. In: TENÓRIO, M. C. (Org.). **Pré-história da Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

Antropólogos, indigenistas, etnólogos, sertanistas, médicos e organizações internacionais têm alertado a opinião pública sobre a penosa situação dos grupos indígenas remanescentes brasileiros. O Conselho indigenista Missionário (CIMI), ligado à Igreja Católica; a Comissão Pró-Índio, a Associação Brasileira de Antropologia e outras organizações pressionam constantemente a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), para que ela cumpra suas finalidades de defesa e assistência aos povos indígenas, uma vez que o contato com o homem branco fez com que muitas tribos perdessem a sua identidade cultural (CAVALCANTE, 2012, p. 33).

Em nossa época, a geografia humana que se desenha nesse cenário se deu, além de outros tempos mais longínquos¹⁹, com o deslocamento dos nordestinos brasileiros para a Amazônia. É com o conhecido Ciclo da Borracha, e aqui destacamos as considerações de Lima (2009), ao discutir que “ciclo” está relacionado com o que vai além da exploração de um produto, sendo um comércio complexo de relações que, ao ser implantado e desenvolvido, parte de um produto fomentador, cria um contexto econômico que envolve setores que vão desde o de extrativismo até o de serviço (LIMA, 2009, p.17).

Na última Grande Guerra de 1945, acontece um dos mais importantes movimentos de deslocamento populacional humano para essa região. Ele contribuiu muito para a formação da diversidade dos povos da Região Amazônica; no dizer de Darci Ribeiro, os caboclos amazônicos, assentados ao longo dos rios e no interior da floresta, constituíram o, assim chamado, homem amazônida²⁰.

Os ribeirinhos são descendentes de indígenas, de nordestinos e até de grupos de outros estados do Brasil. Na busca por melhorar suas condições de vida, muito sofrida no Nordeste do

¹⁹ Ver o estudo de Arthur Cézár Ferreira Reis (1940). **A Política de Portugal no Vale Amazônico**. O livro é uma tentativa de interpretação da política de Portugal no vale amazônico. O autor procura entender a ação portuguesa com serenidade, registrando as falhas, os erros, as imprudências, assinalando as virtudes, as excelências, a propriedade. Segundo ele, “Tudo quanto concluímos repousa num exame carinhoso de velhos textos e de apreciações mais modernas, principalmente, porém, no estudo da abundante documentação manuscrita da Biblioteca e Arquivo do Estado do Pará. Tentativa de interpretação”.

²⁰ Pelos estudos de Darcy Ribeiro: O processo histórico gerara na Amazônia três classes de gente. Uma das quais majoritária e preparada para assumir o conjunto daquela complexa sociedade, mas sem capacidade sociopolítica de fazê-lo. Essas três categorias eram formadas pelo índio tribal, refugiado nas altas cabeceiras, lutando contra todos que quisessem invadir seus núcleos de sobrevivência para roubar mulheres e crianças e condená-las ao trabalho extrativista. A segunda, pela população urbanizada, muito heterogênea, mas que tinha de comum já falar predominantemente o português e a capacidade de operar como base de sustentação da ordem colonial. O terceiro contingente era formado de índios genéricos, oriundos principalmente das missões e da expansão dos catecúmenos sobre toda a área, na gestação de outros tantos índios genéricos. Tratava-se de um novo gênero humano, diferente dos demais, só comparável aos mamelucos paulistas. Como esses, eram extremamente combativos e eram os mais competentes para comandar a economia da floresta. Efetivamente, tomaram o poder várias vezes, mas incapazes de retê-lo se viram derrotados e reescravizados. Os mamelucos paulistas encontraram uma função na caçada humana de caráter mercantil, destinada a capturar índios silvícolas para vender, e na sua segunda função, que era liquidar com os quilombos que se multiplicavam prodigiosamente (RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil** 2. Ed. Companhia das Letras: São Paulo. 1995).

país e mais ainda por determinação do Exército Brasileiro, no então Governo de Getúlio Vargas, vieram para o Pará, Amazonas e Acre; os assim chamados Soldados da Borracha. Esta migração se deu devido às forças aliadas precisarem ser abastecidas pela indústria bélica, daí era preciso manufaturar a borracha para inúmeros fins de guerra, no caso brasileiro de aliança de guerra, aqueles jovens que não foram alistados para o fronte de batalha eram encaminhados para a Amazônia nos seringais.

Ao final do conflito mundial, os nordestinos ficaram esquecidos pelo governo brasileiro, muitos permaneceram por estas terras e contribuíram ainda mais para a formação desse caldo cultural que caracteriza a região, com relação às artes, às danças, aos mitos, aos rituais e às crenças religiosas.

O elemento fundamental para a sobrevivência dessas comunidades está na sua relação com a natureza. Na região amazônica, há comunidades caboclas ribeirinhas que estão, de certa maneira, na intermediação entre a influência dos povos indígenas e a busca de uma identidade cultural que afirme sua própria autoimagem, frente à cultura hegemônica civilizatória (ALMEIDA, 2003, p.3).

O que nos salta aos olhos nas viagens de barcos pelos rios do Amazonas, além da exuberância da floresta, são suas cidades localizadas as margens desses. Como ressaltou Oliveira (2003. p.62), “o que nos leva a compreender a paisagem [das cidades] como o resultado das determinações das políticas do Estado e das relações sociais de produção e, mais ainda, como depositária de vida, sentimentos e emoções no cotidiano das pessoas”; estas que vivem no construir de sua historicidade em comum com o ambiente natural, onde se destacam o rio e a floresta fazendo parte da construção do existir humano do amazônida, de sua conformação simbólico-imaginativa (ALMEIDA. 2003).

Este panorama nos remete ao um processo de urbanização caracterizado pela particularidade dessas comunidades na relação com o rio, com a floresta e com a terra, como elementos primeiros de suas produções econômicas e culturais. O contexto da educação, no espaço que iniciamos nossa reflexão, precisa ser demarcado pelas possibilidades de existência de um modelo que precisa caminhar por fora dos aspectos da lógica liberalista.

Nesse espaço cultural amazônico, visualizo os desafios inerentes a essa região, e a sua diversidade que se amplia, mais ainda, devido ao fato de ela ser considerada como um dos reservatórios aquífero e hidrográfico mais visado e cobiçado. No dizer de muitos, um dos

últimos mananciais naturais do mundo, quase que intocado, quanto à biodiversidade. Amazônia última fronteira dos interesses do capital internacional globalizado.

No âmbito global, a lógica liberal impõe as determinações ordenadas pelos seus grupos hegemônicos, nas figuras do Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI) e não menos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Estes organismos demandam o funcionamento das relações políticas, econômicas, sociais e educacionais que convergem, sem circunspeção nenhuma para uma concepção educacional segundo as conveniências globais, incluída nesta, a própria Educação para Todos na comunhão com os interesses pragmáticos do lucro.

No pensamento de Bernard Charlot, quando no Fórum Mundial de Educação em 2001, ao tratar dos aspectos ligados a educação como vítima da globalização neoliberal, ele esclarece que, à lógica da globalização neoliberal e, mais especificamente, a do Banco Mundial, cuja visão tornou-se predominante nas políticas internacionais sobre a educação ao longo dos anos de 1980. A educação deve ser pensada e organizada prioritariamente em uma lógica econômica e como preparação ao mercado do trabalho, os investimentos na educação e os currículos devem ser pensados de acordo com as exigências do mercado.

Charlot acrescenta, que o esforço para submeter a educação às exigências do mercado capitalista ocorre em todos os níveis, inclusive no ensino superior e na área da pesquisa, cada vez mais dependente dos interesses e dos recursos do grande capital (CHARLOT, 2001 - FME).

Em nossa cultura, a educação se volta para a equalização das mazelas que aparecem no contexto social, nesses aspectos se destacam a pobreza, as desigualdades nas mais inúmeras situações, de gênero, da divisão do trabalho, de etnias, em fim. Sobre isso Gentili (2007) esclareceu-nos que, “a educação foi inventada para proteger o mundo de todos os males que o afligem, seu fracasso, portanto, parece inevitável. Vive enredada na pretensão de ser aquilo que nunca chegará a ser. E essa, talvez, seja sua pior armadilha”.

Neste contexto, a educação, a saga dos projetos políticos dessa lógica, e enredada em armadilhas, não se constitui como entidade autônoma, ou se não, muito escassa. Mesmo assim, ela produz uma ideologia para si, no dizer de Silva (2013, p. 12), “há níveis de abordagem da realidade em curso na Amazônia que dão maior visibilidade ao modo como a globalização se processa localmente”, e nessa ciranda de interesses, a circulação da mercadoria, em âmbito

internacional, demanda o comportamento do mercado local. Frente a isso, constroem-se os discursos alegres e oportunistas, que desde muito se configuram por essa região.

No cenário da internacionalização da economia, no que diz respeito ao desenvolvimento capitalista na região amazônica, nos anos de 1970 a 1980, muitos foram os contextos que determinaram o surgimento de sistemas e processos que configuraram o que a região se tornou nos anos seguintes, anos que se caracterizaram pelo acirramento e a implementação dos reais interesses do capital especulativo.

Nesses discursos globalizados se percebe, pelas políticas públicas construídas para a escola, que esse quadro está intimamente relacionado com as políticas internacionais do modelo neoliberal. Modelo que desde a década de 1970 vem se resignificando mais acirradamente pelas ideias do que se passou a chamar de neoliberalismo, com a proposta de minimizar a ação do Estado, sob os interesses das leis do mercado, a ideia de Estado mínimo. Sobre isso Frigotto (2001) esclareceu que, ela “significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital”.

As políticas de governo do Brasil, voltadas para a Amazônia, se efetivaram na direção de um “desenvolvimento sustentável” relacionado com o ecossistema e com a agroindústria, como diretrizes do avanço global sobre a região. A agenda sobre a floresta amazônica, no contexto local, nacional e internacional – este muito mais intensamente que aqueles, nos legou como palavra de ordem, a preservação do meio ambiente, tendo em vista um maior tempo de vida da floresta verde.

Essa concepção de “desenvolvimento sustentável” deixa nas entrelinhas do discurso globalizante, que os povos da floresta são os responsáveis pela degradação da mata verde, com exceção dos povos indígenas. Estes servindo, muitas das vezes, como porta de entrada aos sistemas de domínio e colonização, no dizer de Silva (2013. p.16), “a requalificação desigual dos espaços, produzidos e incorporados às correntes de globalização, recria a geografia com novos elementos organizadores da dinâmica espacial”. Sendo assim, é permitido aos organismos internacionais, em aproximação com muitas populações indígenas, toda e qualquer maneira de intervenção para o “salvamento da floresta”.

2.2. O local no complexo do global – realidades políticas e pedagógicas das escolas do campo nas comunidades em Presidente Figueiredo

Em se tratando do aspecto geral da educação, em sua função de formar o homem, em que a educação assume dimensão política no movimento que se dá, desde a potência do ser, ao ato de conhecer do sujeito, de elaborar o conhecimento de maneira que o aprendizado deste conduza a construção individual e social na transformação da sociedade, se torna necessário o debate sobre o sentido político da educação.

Com a retomada do estado de liberdade democrática brasileira, que se legitimou pela Constituição Federal de 1988, os poderes civis de cidadania, ela representa um referencial da democracia e um marco na retomada dos direitos cerceados pelos anos de medo e opressão política e social. A Carta Magna brasileira traz, em seu art. 3º, IV, como objetivos fundamentais, a promoção do bem comum a todos, sem preconceitos de sexo, cor, idade, raça ou qualquer outra maneira de discriminação (BRASIL, 2001).

O documento, definido no Brasil como a Constituição cidadã, em seus dispositivos sobre a educação, legisla que ela é um direito fundamental, e para que isso ocorra os sistemas de ensino devem se organizar na garantia da igualdade, do acesso e da permanência de todos indistintamente na escola.

Ao garantir o direito democrático do exercício de cidadania, o texto constitucional define as perspectivas do funcionamento das políticas sociais que promovem a política de educação inclusiva no Brasil. É bem evidente que este movimento político do Estado brasileiro, acompanha as mudanças no cenário político internacional, em relação à defesa dos Direitos Universais, com a Declaração de 1948.

Na Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, o debate sobre a educação se diferencia dos outros encontros, em relação à vez e à voz que é dada as crianças, em seu Art. 2 definindo princípios como os da não discriminação, o do interesse superior da criança no Art. 3 e o Art. 12, em que a opinião da criança, passa a ser levada em consideração aos seus interesses como ser incluso na sociedade.

O sentido dessas políticas caminha em consideração ao direito à igualdade e ao desenvolvimento pleno da cidadania, garantindo condições dignas de vida. No que se referem às pessoas deficientes, além do preparo ao exercício da cidadania, sua autonomia, elas não estão fora desse contexto sócio-político.

As salas comuns devem dispor de condições para que o atendimento a estes alunos esteja garantido, embora sabendo que essas condições são muito difíceis de encontrar nas escolas. O processo de inclusão não é apenas colocar o aluno na escola de maneira a integrá-lo, este tem que fazer parte indistintamente dela, e para tal deve também ser encarado como um sujeito comum à escola e a todos os propósitos que esta se atém.

Tais orientações em sua maioria, não são atendidas pelas escolas, surgindo os chamados Centros especializados no atendimento desses alunos, e estes Centros são considerados ambientes também educacionais. Sobre isso Gohn (2006) defende que a educação pode ser concebida e dividida em três formas: a educação formal que é desenvolvida pelas escolas, a educação informal, que se dá através de processos naturais e espontâneos e a educação não formal que acontece quando há a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar certos objetivos fora do ambiente escolar.

Em meio a esses aspectos, muito ainda se tem que fazer em relação a uma efetiva inclusão educacional-político-administrativa. Elas precisam ser direcionadas principalmente a formação dos professores, uma urgência necessária, e ainda escolas melhor equipadas que não impeçam o acesso inclusivo das pessoas, os estudantes com deficiências.

Todo esse movimento sócio-político, em se tratando dessas políticas de inclusão educacional, precisa ser encarado com seriedade. Esta precisa ser uma ação, pela inclusão social e educacional, sem volta aos retrocessos de outrora. Se torna necessária, a dura efetivação desses ideários políticos e sociais, sob pena de, no futuro próximo, as outras gerações não se levantarem contra essa geração, de hoje, e nos acusarem de ainda vivermos em um tempo de barbárie e injustiças sócio educacionais.

Nesse contexto, a educação se compromissa a gauche, em seu particular labor e satisfação às ideologias do domínio, não se desviando das ações que significam, ressignificam e representam uma resposta aos interesses do sistema de universalização do lucro. Os organismos econômicos mundiais disseminam seus discursos, em sua grande maioria, aparentemente com boas intenções, esses interesses se atrelam a teorias psicossociais, políticas e educacionais.

Frente a esses aspectos, fecham-se os círculos sobre tais interesses, onde não se permite a abertura realmente de espaços interdisciplinares e transdisciplinares. São essas posturas que contribuem para a exclusão, e daí a construção de espaços menos inclusivos, como nos fala

Silva (2013. p. 17), “uma dimensão exposta nas relações da Amazônia com o mundo é a que se afigura nas divergências mais explícitas entre as “identidades” e as “homogeneidades”, das identidades se constituem as particularidades que caracterizam a Amazônia em seus aspectos próprios, de uma realidade singular; das homogeneidades se percebe a intensão do universal no envolvimento do particular em torná-lo universal.

É nesse campo de batalha que se dão as lutas travadas entre os interesses de uma minoria privilegiada em detrimento dos interesses da grande parcela do povo que exige mais dignidade e respeito, principalmente ao tratar-se dos interesses da escola para esta população. Quando se trata disto, pretendo falar não só de uma escola justa, igualitária, laica e comum, mas, sobretudo de uma inclusão social, que tire da margem da sociedade este povo, numa ação inclusiva não só para a escola, mas, principalmente, pela escola, e por isso mais democrática e humana.

Este pensamento é o contrário daquele, que procurou liquidar as conquistas da sociedade e dos trabalhadores, destruindo a causa daqueles e daquelas, que compõem os grupos minoritários da sociedade brasileira, como nos mostra a história. É uma população que merece o respeito às suas diversidades, às suas deficiências e às suas conformações culturais próprias.

Esse movimento de inter-relação entre o local e o global pressupõe uma tensão e ao mesmo tempo uma rede complexa de significados e realidades, em que, a diferença projeta sua imagem para dentro dos grupos sociais. Ela preserva as hierarquias que se enquadram nos parâmetros da normalidade social e para fora nos intercâmbios políticos e sociais, onde se efetuam as trocas naturais e também as imposições colonialistas. Contudo, a educação como aparelho de reprodução social executa seu labor.

2.3. Um breve debate sobre as diretrizes operacionais da educação do campo, em aproximação com a inclusão educacional

A primeira Constituição brasileira a direcionar recursos para a educação rural foi a de 1934, mas sem políticas públicas voltadas para essa área, a União que ficou responsável pelo financiamento deixou de implementar tal direcionamento. A Constituição Federal de 1988 que tratou dos interesses e especificidades da população do campo, ultrapassando o assistencialismo a um segmento específico com características sociais e orientações pedagógicas próprias.

A política pública para o campo, no **Decreto nº 7.352**, estabelece:

Art. 4o A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
II - Oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

As pessoas que vivem no espaço do campo são cidadão com direitos e deveres. As escolas são espaços coletivos de aprendizagem por meio de conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo. A diversidade está na escola, por isso pensar a escola como espaço plural, é pensar a educação inclusiva, no diálogo com o direito da pessoa com deficiência numa etapa de ensino que potencialize sua qualificação social e profissional no ensino fundamental.

A inclusão, pela matrícula, de pessoas com deficiência na Educação do Campo no espaço dessa pesquisa já acontece naturalmente nas salas multiseriadas. Por cumprimento da própria legislação vigente, é uma inclusão pela força da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, resta-nos saber como está se dando este processo de inclusão nesses espaços.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 determina que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva

constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL. 2008. p.1).

A Educação Inclusiva no Campo é um desafio, se evidencia por uma necessidade de analisar coletivamente a implantação e efetivação das políticas do campo na sua relação com a inclusão das pessoas com deficiência, em suas especificidades, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. A política educacional inclusiva de 2008, precisa caminhar na direção, da organização das escolas do campo na efetivação da política inclusiva no campo. Suscitar mudanças estrutural e cultural das escolas do campo que têm sido direcionadas pela SEMED/PF para que os alunos tenham suas especificidades atendidas.

São muitas os desafios a serem discutidos, o que remete na busca por uma Educação no/e pelo Campo e as lutas por uma educação inclusiva que tenham qualidade, em busca de um projeto de educação para uma sociedade humanizada, assim:

Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. Consequentemente, a diversidade de formas de fazer a história e o fato dos seres humanos serem reconhecidos como sujeitos da história ou serem segregados da nossa história imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação. (ARROYO et al. 2012, p. 230)

O reconhecimento da diversidade não se efetiva por meio da política, entretanto, a política oportuniza, e poderá ser efetivada seriamente a partir da transformação das condições de vida das pessoas do campo. O empenho da construção de uma educação voltada para escolas públicas inclusivas no campo poderá abrir caminho para situações melhores de vida no que se refere a um modelo justo e igual para todos e todas.

É no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), acontecido no campus da Universidade de Brasília (UNB), que após um longo período de cerceamentos, se retoma o debate sobre a Escola do Campo em nosso país, em julho de 1997. São reivindicações sociais e políticas que se reorientam pelos interesses das demandas de um movimento camponês forjado pela luta, a dos camponeses no Brasil e no mundo.

A Educação do Campo na Região Norte é voltada para os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, que vivem pelos interiores, para os assentados e acampados da reforma agrária; além dos trabalhadores assalariados da zona rural,

os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, em sua maior parte os indígenas, como também os caboclos e outros que geram seu sustento, suas condições materiais de existência a partir do trabalho no espaço do campo.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituídas pela Resolução, CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza frutos, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões 'a qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2013. p.282).

Esses aspectos se constituem num conjunto de princípios e procedimentos, que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais. Em seus artigos, essa legislação estabelece os indicadores de qualidade para as Escolas do Campo e a necessidade de afirmação identitária da escola.

Em seu Artigo 2º, as Diretrizes ainda definem, como deve ser o projeto institucional, as propostas pedagógicas e curriculares, o calendário escolar, os mecanismos de gestão democrática, o exercício da docência, a política de formação profissional, o financiamento da educação e às atribuições do Poder Público, para com a universalização do acesso educacional às populações do campo.

O que se está construindo como Educação do Campo no Brasil, talvez seja a perspectiva de uma retomada de condições dignas de se viver em coletividade e com mais humanismo, em detrimento aos interesses de uma sociedade individualista que se constituiu na contemporaneidade. Uma maneira de viver que inclua verdadeiramente o outro no viver, na qualidade das benesses produzidas pela humanidade, e não a divisão somente da pobreza e das sobras da produção da cultura humana – de alimentação, de moradia, de conhecimento científico, da tecnologia e do desenvolvimento econômico.

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. Em sua história de hoje, ela já desenvolve um fazer coletivo e um saber científico, que vêm se consolidando pelas lutas dos camponeses e profissionais intelectuais comprometidos com essa causa, a efetivação das dimensões sociopolítica e cultural relacionada, principalmente, com a

discussão sobre a terra na equação das desigualdades nesse país não vêm passando despercebida por esses atores.

Diante disso, entendo que essas considerações, nos permitem enxergar a possibilidade de novas maneiras de uma Educação do Campo, que levem em consideração a diferença cultural e individual, não só desde os debates sobre os traços da identidade da Educação do Campo, se não desde as novas posturas transdisciplinares das nascentes ciências da contemporaneidade.

2.4. O município de Presidente Figueiredo

O município de Presidente Figueiredo está localizado ao norte de Manaus, iniciando ao fim dos limites com Manaus, através do rio Apuaú. A partir daí, usa-se o igarapé Grande para dividir ambos, por uma linha mediana, até alcançar a confluência com o rio Pardo. Quando este alcança a confluência com o rio Curiaú, este último passa a ser o divisor dos territórios, até ao norte, quando alcança os rios Uatumã e Camanaú. Outros atrativos naturais usados para limitar os municípios são o igarapé Atroari e o rio Alalaú.

Presidente Figueiredo é atravessado pela BR-174, rodovia federal que liga a capital do Amazonas, Manaus à capital do Estado de Roraima, Boa Vista; nas imediações da sede do município, no 100km da BR174, liga-se a estrada estadual AM 240, a estrada da Vila de Balbina com 82 Km, é onde fica a Hidrelétrica de Balbina no Rio Uatumã. Em divisão territorial datada de 1988, Presidente Figueiredo, é constituído de 2 distritos, Balbina e Pitínga. Instalado em 01-02-1983, assim permanecendo em divisão territorial datada de 2009. Presidente Figueiredo representa 1,58% do estado do Amazonas, possui uma área de 25.412,265 Km², uma população estimada pelo IBGE em 2016 de 33.703 pessoas.

É um dos maiores municípios do país e integra com as cidades de Urucará, São Sebastião do Uatumã, Itapiranga, Rio Preto da Eva e Novo Airão a Região Metropolitana de Manaus, esta com uma população de 2.478.088, sendo a 11^a Região Metropolitana do país e a mais populosa da Região Norte²¹, em 2014.

Na BR-174, possui as comunidades: Comunidade Urubuí I, Comunidade Urubuí II, Comunidade Boa União, Comunidade Micad, Comunidade Jardim Floresta, Comunidade Rumo Certo, Comunidade Nova Jerusalém, Comunidade Boa Esperança, Comunidade Santo Antônio do Abonari; Na AM-240, estão as comunidades Cristo Rei, São José do Uatumã.

O limite de Presidente Figueiredo com Urucará se inicia na confluência do igarapé São João com a margem esquerda do rio Alalaú, subindo por sua linha mediana até alcançar o rio Jatapú. A partir daí a divisão entre os dois municípios passa a ser pela região sudeste do

²¹ **Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas - DPE, Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/diretorias.shtm>. Acesso em: mar. 2017.

território, até o divisor dos rios Alalaú e Pitinga. O fim da divisão do município com Urucará se marca na nascente do rio Capucapu.

Com São Sebastião do Uatumã, o limite se inicia na nascente do rio Capucapu, no divisor dos rios Pitinga e Jatapu. Alcançando, ao sudeste, o rio Uatumã, que passa a ser usado como limite territorial entre os dois municípios. Ao fim deste, passa a ser usado o igarapé Taboca para dividir ambos, até alcançar a nascente do igarapé Guajará. Em linha mediana, alcança o rio Uatumã quando este desce até alcançar a confluência com o igarapé Tucumanduba, que marca o fim da divisão dos municípios.

Com o município de Itapiranga, Presidente Figueiredo inicia seu limite territorial com Itapiranga no igarapé Tucumanduba, na margem direita do rio Uatumã. Este igarapé, por sua linha mediana, alcança o divisor de águas dos rios Urubu e Uatumã, marcando assim o fim do limite territorial entre os dois municípios. Com o município de Rio Preto da Eva: Inicia-se no igarapé Tucumanduba.

Ao noroeste, o que separa Presidente Figueiredo de Rio Preto da Eva é o igarapé Mirim, seguindo a partir daí por uma linha mediana, até alcançar a confluência com o rio Urubu. Este, por sua vez, segue em linha mediana, alcançando a rodovia BR-174. Presidente Figueiredo limita-se ainda com o estado de Roraima, ao norte, especificamente com o município de Rorainópolis. O igarapé Atroari, o rio Alalaú e o igarapé São João delimitam a divisão dos territórios.

As origens desse município prendem-se principalmente à Novo Airão e Itapiranga, dos quais foi desmembrada a maior parte do território que hoje constitui Presidente Figueiredo, bem como a Manaus, cuja vizinhança foi influente no desenvolvimento da região. Levando-se em consideração os dias atuais, os primeiros assentamentos populacionais nesses polos datam de 1657, para o local, onde hoje é a cidade de Manaus, e de 1668, onde hoje é a sede de Novo Airão. Foram a partir desses núcleos que se deu a consolidação e ampliação do povoamento do Baixo Rio Negro.

O nome do município homenageia o primeiro presidente da província do Amazonas, João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha²². Elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Presidente Figueiredo, pela Emenda Constitucional n.º 12, de 10-02-1981

²²Fonte: Biblioteca virtual do Amazonas. 2017. Disponível em:<www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios>. Acesso em: mar. 2017.

(Art. 2º - Disposições Gerais Transitórias), delimitado pelo Decreto Estadual n.º 6.158, de 25-02-1982, desmembrado dos municípios de Itapiranga, Novo Airão, Silves e Urucará. Sede no atual distrito Presidente Figueiredo

O município é muito famoso por suas cachoeiras e reservas minerais, fontes de economia para a cidade com o turismo e a extração de minérios de ferro²³. Pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2010), ele possui um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,647.

Outro aspecto importante a ser destacado é a vida na aldeia do povo indígena Waimiri-Atroari²⁴. Esse povo indígena possui uma história forjada pelos cruéis ataques dos brancos em busca de riquezas das suas terras, e posses das mesmas, o deslocamento para outro espaço territorial, tendo em vista a construção da barragem de Balbina que inundou grande área de suas terras; até hoje esse povo reivindica seu espaço territorial, incluindo todo município de Presidente Figueiredo, mas esse debate caiu no esquecimento, ficando somente na memória dos antigos desse povoado.

A construção da BR-174 tida como um projeto de desenvolvimento regional da Ditadura Militar motivou a invasão das terras indígenas e seguindo esses interesses a FUNAI não foi favorável à causa dos índios. Sobre isso, ressaltaram Schwade e Reis (2014. p.73):

A estrada BR-174 motivou e efetivou uma invasão dirigida e espontânea do território Waimiri-Atroari. Foi pregada como fatalidade irreversível pela Ditadura Militar. A FUNAI, desde o início, estava em sintonia com essa fatalidade. A submissão aos projetos da Ditadura se repete com constante violação da legislação indigenista em vigor.

Os Waimiri-Atroaris viveram por muito tempo sob a ameaça de extermínio, tanto foi à barbárie sofrida por eles. Sobre isso, bem antes da construção da estrada, ainda ressaltou Carvalho (1982. p.13-14):

²³ Ver a obra de NORONHA, M. e CAMPISTA, D. **Presidente Figueiredo: a terra das cachoeiras**.

²⁴ Os índios que a área de influência do rio Camanau, Jauaperi, Santo Antônio do Abonari, quando se referem aos índios que habitam a área de influência dos rios Alalaú e Jauaperi, chamam a eles – *Atroari*. E aqueles, quando fazem referência aos índios dos rios Camanau e Jauaperi, Abonari, denominam-nos *Waimiri* (CARVALHO, J.P. F. **Waimiri Atroari: a história que ainda não foi contada, 1982**); Ver também, Comitê da Estadual à Verdade, à Memória e à Justiça do Amazonas. **A Ditadura Militar e o Genocídio do Povo Waimiri-Atroari: por que Kamña matou Kiña?** (SCHWADE, Egydio e REIS, Wilson C. B. 2014).

Com o objetivo de pacificar esses índios, o Major Vasconcelos seguiu, no dia 29 de abril de 1856, levando consigo rumo ao rio Jauaperi 50 guardas bem armados, prontos para entrarem em ação contra os Waimiri Atroari. A pacificação, conforme entendida pelo Major Vasconcelos, consistia em forçar, à bala, a rendição dos índios, para que os comerciantes exploradores de castanha pudessem realizar suas coletas sem que fossem molestados. [Nesse confronto], onde foi encontrada uma grande aldeia de índios Waimiri Atroari. Praças e índios travaram combate, e estes, apanhados de surpresa e tendo em vista a desigualdade em termos de armas, fugiram apavorados, deixando nas proximidades da maloca um grande número de mortos. [...] saquearam as casas dos índios e lançaram fogo em todas as malocas, dentro das quais vieram a morrer várias crianças e velhos que não haviam conseguido fugir. Sendo que, segundo relato da expedição, estima-se que mais de 300 índios tenham morrido, entre adultos, crianças e velhos.

Esse relato de Carvalho é apenas um dos inúmeros confrontos entre índios e não índios. Sempre aqueles pereceram nas mãos destes, foram décadas de um massacre desumano que ainda hoje permanecem os ranços entre os dois lados. São situações históricas como essas que contribuem ainda mais para um processo de exclusão e separação do convívio harmonioso entre essas populações.

Não é de se surpreender, nas cidades fronteiriças com as aldeias no Amazonas, índios serem tratados como seres invisíveis que caminham pelas cidades a seu modo, como vivem na aldeia. No mais “positivo” dos casos são vistos como mendigos, desprovidos da sorte. Sobre o massacre dos Waimiri Atroari, se pode encontrar, muito secretamente, ainda na cidade, alguém que se “orgulha” de ter matado índio, há pouco tempo de um período de barbárie e domínio.

O município é uma referência para o turismo ecológico regional, em razão de suas fontes de águas, selva, recursos naturais, cavernas e cachoeiras. O Ministério do Turismo brasileiro catalogou mais de cem quedas d'água no município, muitas delas exploradas economicamente através do ecoturismo, apesar da usina hidroelétrica instalada ali, e cujas obras e manutenção são responsáveis por uma das maiores catástrofes ambientais da história do Brasil.

2.4.1. A educação no município

No seguimento das diretrizes da educação nacional, administrada pelo Ministério da Educação brasileiro, a Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Figueiredo SEMED/PF retoma em 2014 as propostas curriculares, da SEMED/MANAUS e SEDUC/AMAZONAS. Ela é signatária das políticas públicas educacionais, no que se refere às orientações do Ministério da Educação brasileiro (MEC). A proposta pretende atender, “aos objetivos do Ensino Fundamental na construção do capital intelectual, não exclusivamente voltado para a produção capitalista, mas, sobretudo, para um indivíduo que possa compreender a realidade e modificá-la, se for necessário” (PROPOSTA CURRICULAR/SEMED/PF, 2014).

Em 2006 a Lei 11.274/2006, sobre o Ensino Fundamental determinou que esse passasse a funcionar com nove anos de duração. Daí inicia-se, uma nova fase na educação brasileira, com o intuito de permitir o acesso da criança à escola a partir dos seis anos de idade. E em dezembro de 2010, é publicada pelo CNE/CEB a Resolução nº 7 que fixa as Diretrizes para o funcionamento do Ensino Fundamental de 9 anos, disciplinando o seu funcionamento.

Levando em consideração os documentos oficiais das políticas educacionais, a Proposta Curricular dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Figueiredo, além de contemplar os componentes curriculares da Educação Básica, de acordo com o que orienta o art. 26 da LDB Nº 9.394/96, “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”.

A proposta da SEMED contempla os direcionamentos teóricos do ensino organizado em Bloco Pedagógico (1º, 2º e 3º anos) e séries complementares 4º e 5º anos e valoriza os temas diversificados, denominados Temas Sociais Contemporâneos. Esses correspondem a questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira, leva em conta a realidade global do aluno e precisam ser ministrados de forma interdisciplinar e transversal na oportunidade à formação de um cidadão que possa exercer sua cidadania de maneira responsável e participativa no processo de mudança da sociedade.

A proposta de 2014 da SEMED de Presidente Figueiredo, analisada nesse trabalho tem o objetivo de,

garantir uma educação básica de qualidade. esta Proposta Curricular articulou sua proposta aos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012) – os quais se tomou como referência para o processo de alfabetização e letramento no Bloco Pedagógico, entendendo que o direito à educação básica é garantido a todos os brasileiros e , segundo prevê a Lei 93.94/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 22, “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

É nesse contexto que a escola se torna obrigatória para o sujeito, a criança em nossa cultura. Essa possui um papel relevante na formação desta, no que diz respeito ao agir como cidadão comprometido com uma sociedade mais justa, na participação efetiva da construção do futuro das diferentes esferas da sociedade. Daí a importância da escola como instituição que precisa ir além da reprodução dos conteúdos, da simples formação educacional.

A SEMED/PF administra uma rede de escolas que estão situadas em espaços diferenciados: na Sede (centro urbano da cidade) são 8 (oito) escolas, na AM 240 são 4 (quatro) escolas, com 1 (uma) em Balbina, no Ramal da Morena são 7 (sete) escolas, sendo que 2 (duas) são anexos localizados no Rio Uatumã e na BR 174 são 7 (sete) escolas. São escolas que compreendem todo o território do município, no Rio Uatumã e as comunidades situadas às margens das estradas AM 240 e BR 174. As três representações em verde estão localizadas na área rural do município e as três escolas destacadas em cor verde clara simbolizam as escolas dessa pesquisa, conforme o Gráfico 5, abaixo:

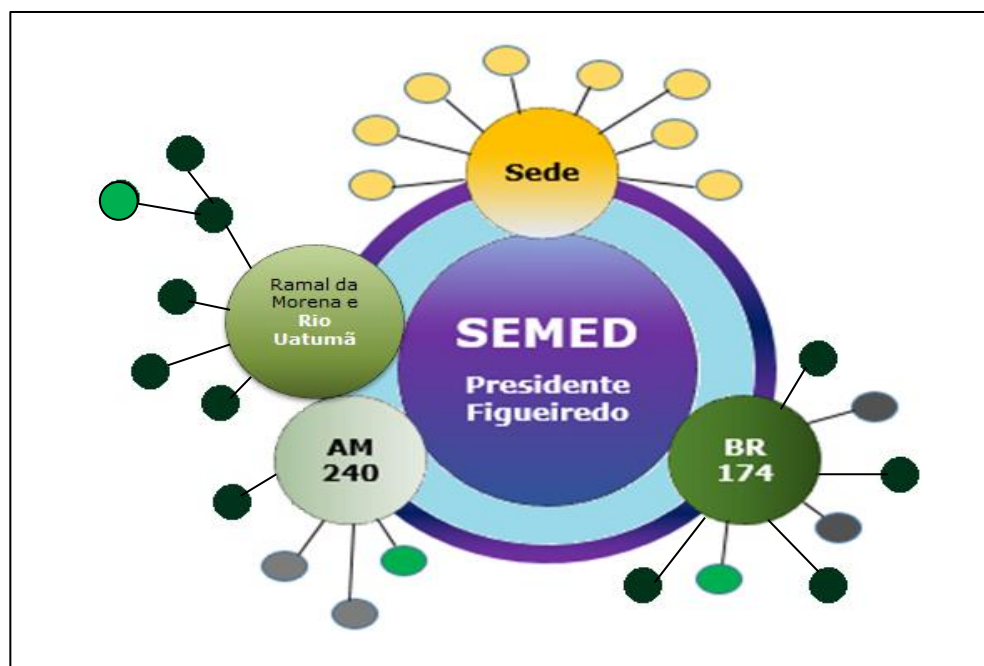


Gráfico 5: Gráfico caracterizando a rede das escolas e a SEMED/PF

Esquema: Autor da pesquisa.

Fonte: SEMED/PF (2016/2017)

Muito do que se apresenta na Proposta Curricular da SEMED de Presidente Figueiredo, é relevante e importante para o processo educacional dos estudantes. Construir o caminho de uma educação de qualidade, que muitos defendem neste tempo, uma escola inclusiva para todos e todas, é importante sem dúvida alguma, mas sobre tudo é necessário colocar em prática, verdadeiramente no chão da escola o que preconizam as legislações educacionais.

Falo aqui de uma escola que contemple os reais sentidos da vida em que o sujeito está inserido, na sua comunidade, em seu espaço geopolítico, de uma inter-relação que conforma a ontologia do sujeito, nos aspectos biopsicossocial, como preconiza E. Morin (2002), em seus estudos. É urgente a substituição de uma educação caracterizada por um modelo de escola que não faz mais sentido, por uma maneira de conhecimento que seja capaz, “de aprender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN. 2002, p. 16).

Uma formação humana que busque o desenvolvimento das capacidades naturais do espírito humano, situando todos esses elementos num contexto e num conjunto. Torna-se necessário, ensinar os métodos que permitem o estabelecimento das relações recíprocas e as influências mutuas entre as partes e o todo na complexidade do mundo.

É diante desse desafio que se deve pensar em uma escola que forme um cidadão com conhecimento e consciência dessa identidade complexa, e ao mesmo tempo de uma identidade comum aos seus pares. Dessa maneira, entende-se o homem como um ser, como diz Morin (2002, p. 15), “a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”. Nossas escolas o que fazem é fragmentar tal entendimento, proporcionando, mais ainda, uma difícil compreensão do homem.

Ainda é um desafio efetivar verdadeiramente tudo o que se vem discutindo em relação às mudanças que precisam acontecer na consolidação de uma escola de qualidade. Os esforços dos atores envolvidos nesse contexto são muitos e o comprometimento desses é verdadeiro, no entanto é preciso uma maior participação do estado e dos administradores que demandam os incentivos para essa escola de qualidade.

A ação que une o que preconiza a lei, com o que se efetiva como direito do cidadão, entendo que é a ética de um bom viver, descompromissada com os interesses de grupos sociais que se individualizam na significação de seus próprios interesses. Esta ação ainda é uma utopia na contemporaneidade. É por isso que indago o que é estar preparado para realizar a tarefa de incluir? Quais são os que precisam estar preparados? E o que eles têm a ver com a inclusão?

A Educação Inclusiva se constitui num sistema de educação e ensino que envolve todos os estudantes que possuem necessidades educacionais especiais²⁵. Esse movimento mundial torna-se mais incisivo, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em que se funda a concepção sobre uma sociedade mais justa, no resgate dos valores fundamentais de cidadania como a igualdade de direitos e o combate a qualquer maneira de discriminação.

²⁵ De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB No. 02/01, os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

- a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos: aquelas vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências;
- b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo com a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- c) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares.

A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia) dentre outras, em que se estabeleceram os pactos com os chamados países emergentes, para o cumprimento da agenda da chamada ordem mundial, afirma os movimentos que se tornaram mais evidentes a partir da década de 1990. Tais instituições, em suas políticas, vinculam nas conferências educacionais, sociais, políticas e econômicas a tônica da sociedade.

2.4.1.1. O Plano Municipal de Educação e os bastidores do caos político nacional: a ótica da inclusão educacional no local

O Plano Nacional de Educação (PNE) - (2011-2020) é uma lei ordinária²⁶, ela tem validade a partir de 26 de junho de 2014. Sancionado pela presidência da república, estabelece as diretrizes, metas e estratégias de efetivação na área da Educação. Partindo de uma visão sistêmica da Educação, o PNE apresenta um conjunto de metas e estratégias para o funcionamento de todos os níveis, modalidades e etapas da educação brasileira.

O PNE evidencia estratégias específicas para a redução da desigualdade e inclusão de minorias, nesse contexto estão os estudantes com deficiências, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. O Artigo 1º do PNE explicita claramente o seu objeto, ele o relaciona ao artigo 214 da Constituição Federal.

Este artigo da CF, é o dispositivo que determina a elaboração de planos decenais para articular e integrar as ações dos diversos entes federados, em um sistema nacional de educação. Isso ainda é um fato de grande desafio para a educação brasileira, a consolidação de um sistema único de educação.

Ao expor as diretrizes do PNE, o Artigo 2º, apresenta seis diretrizes signatárias do Artigo 214 da Constituição Federal: Erradicação do analfabetismo (CF Art.214); Universalização do atendimento escolar; Melhoria da qualidade do ensino; Formação para o trabalho e Formação humanística, científica e tecnológica.

Essas diretrizes apontam para o estabelecimento de metas de aplicações de recursos públicos na educação, oriundas do Produto Interno Bruto (PIB). O debate sobre a porcentagem fixada pela União, dos incentivos para a educação, foi palco de inúmeros interesse políticos e

²⁶ Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (BRASIL. PLANALTO, 2014)

econômicos. Embora mais uma vez a sociedade civil tenha lutado para legitimar no PNE a fatia de 10% do PIB brasileiro, algo de incerto, ainda “assombra” a aplicabilidade real desse índice no financiamento à educação.

A meta 20 do PNE, propõe, “Ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL. PNE. 2011). Sobre essa porcentagem do investimento público direto em Educação, em relação ao PIB,

ainda não há um indicador principal que permita acompanhar de forma plenamente adequada o cumprimento da Meta 20. Isto ocorre porque não há dados disponíveis de investimento público em educação apurados de acordo com o instituído pelo PNE. No entanto, o OPNE²⁷ disponibiliza indicadores auxiliares para a análise dessa temática, como o Investimento Público Total em proporção do PIB, o Investimento Público Direto em proporção do PIB e o Investimento Público Direto por aluno.

É a questão dos debates sobre a então PEC 214, que se transformou na Emenda Constitucional Nº 95, de 2016²⁸. A emenda altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Esse assunto legitimado pela lei fiscal, também faz parte do reflexo das mudanças políticas, que desencadearam outros significados aos rumos político-sociais do Brasil nesses três últimos anos.

O estopim da crise política, se deu a partir do Processo de cassação da chapa Dilma-Temer, processo protocolado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em 2014 no Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Este partido pedia a cassação da chapa presidencial Dilma-Temer por supostas ilegalidades na campanha eleitoral, o processo tramitou pelo Tribunal Superior Eleitoral nos anos de 2014 a 2017.

²⁷ Apesar da existência de indicadores produzidos pelo Inep/MEC que são estimativas do investimento público em Educação, ainda não há um indicador que capte as diversas formas de recursos públicos investidos na Educação. Tais formas estão expressas no parágrafo 4º do art. 5º da Lei do PNE, englobando os mandamentos do art. 212 da Constituição Federal e do art. 50 do ADCT, além dos recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior (incluindo incentivos e isenções fiscais), o financiamento de creches, pré-escolas e da Educação Especial na forma do art. 213 da Constituição Federal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior e os subsídios dos programas de financiamento estudantil (Observatório do Plano Nacional de Educação – OPNE). 10/01/2018: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf>.

²⁸ Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/12/2016, Página 2 (Publicação Original).

No dia 9 de junho de 2017, o ministro relator Herman Benjamin votou favorável à cassação da chapa Dilma-Temer, os outros seis ministros do TSE, no mesmo dia, deram seus votos. O resultado foi de 4 votos pela absolvição contra 3 votos pela condenação, vencidos os ministros Herman Benjamin, Luiz Fux e Rosa Weber.

Com um duro golpe na democracia política brasileira, em 31 de agosto de 2016, a então Presidenta Dilma Viana Rousseff tem o mandato cassado em votação no plenário do Senado. Porém, foi mantido o seu direito a exercer funções públicas, inclusive eletivas; esses foram fatos bastante acompanhados na mídia brasileira e internacional.

Sobre esse momento histórico destacou Flores (2017, p.10):

Assim, desprezo social, raiva misógina e ódio racial embandeiraram ruas e avenidas das grandes cidades brasileiras no ano de 2016. [...] O racismo de classe e a misoginia foram à forra e manifestaram os mais incontidos desejos contra quem sancionou e para quem sancionou as — cotas raciais no ensino superior e assinou a regulamentação do trabalho doméstico, predominante entre as mulheres negras.

Por influência de certos interesses da mídia em apoiar a classe dominante, esse contexto político-social, não fica claro para uma boa parcela da população que só tem acesso as informações pela rede televisiva. O que realmente está por trás de toda essa conjuntura de ideologismos, não são somente divergências político-partidárias da conjuntura brasileira, mas divergências, inclusive e principalmente, de classes sociais, permeados por um estado de desigualdade que só cresce a cada ano.

Nessa linha de debate, a Ong OXFAM²⁹, publicou em janeiro de 2018 um mapeamento do estado de desigualdade no qual estamos, “o ano passado registrou o maior aumento no número de bilionários da história – um novo bilionário a cada dois dias. [...] O trabalho insalubre e mal remunerado de muitos garante a riqueza extrema de poucos”. O Relatório ainda discute alternativas de uma sociedade mais igual e justa, argumentou que:

A economia não precisa estar estruturada como está. Podemos criar uma economia mais humana, que priorize os interesses de trabalhadores comuns e de pequenos produtores de alimentos, e não os daqueles com super salários e donos de grandes fortunas. Uma economia desse tipo poderia pôr fim à desigualdade extrema e garantir

²⁹ A Oxfam é uma confederação internacional de 20 organizações que trabalham em rede em mais de 90 países. Ela é uma das mais importantes instituições de caridade do mundo, faz parte de um movimento global em prol de mudanças necessárias e no intuito de construir um futuro livre da injustiça da pobreza. Para obter informações adicionais, entre em contato com qualquer dessas organizações ou visite o site www.oxfam.org.br.

um futuro promissor para o nosso planeta. Precisamos rejeitar a adesão dogmática à economia neoliberal e a influência inaceitável das elites nos nossos governos. Podemos fazer isso principalmente de duas maneiras: concebendo economias mais igualitárias desde o início e usando a tributação e os gastos públicos para redistribuir e promover uma maior equidade (OXFAM. 2018. p. 14)

É a incessante batalha dos que têm muito, quererem mais, em contraponto aos que têm pouco, ou quase nada, e a estes lhe serem tirados ou negados seus direitos de cidadania e uma vida justa. É um todo orgânico e complexo de ideias que sistemicamente estão encadeados por uma rede tecida pelos interesses do capital, como já mencionado nesse trabalho. Pode até se falar, de uma certa maneira, em ódio aos pobres, e por aí se ligam: os quilombolas, os deficientes, os camponeses no interior da floresta e ribeirinhos na Amazônia, estes não ligados ao agronegócio em se tratando de suas sobrevivências pelo cultivo e a criação agropecuária familiar.

De maneira alguma, nesse contexto, a educação é fio solto dessa rede, pelo contrário, ela torna-se a fibra que contribui à sustentação de uma formação ideológica e consciente de como deve ser conduzida a vida da grande parcela da sociedade, em detrimento dos interesses de uma minoria privilegiada que acumula riquezas.

Sobre tais aspectos, para se perceber parte do que estou comentando aqui, de junho de 2011 a janeiro de 2013, o município de Presidente Figueiredo inscreveu no Cadastro Único e incluiu no Programa Bolsa Família, 158 famílias em situação de extrema pobreza. De acordo com os registros de março de 2013 do Cadastro Único e com a folha de pagamentos de abril de 2013 do Programa Bolsa Família, o município contava com 4.359 famílias registradas no Cadastro Único e 2.760 famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (63,32% do total de cadastrados) (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)³⁰. 2017).

A partir da promulgação do PNE, a Lei Municipal Nº 737 de 17 de junho de 2015, institui o Plano Municipal de Educação do Município de Presidente Figueiredo/AM para o

³⁰ Este Boletim de Informações Municipais tem o objetivo de apresentar um conjunto básico de indicadores acerca de características demográficas, econômicas, sociais e da gestão do Município de Presidente Figueiredo, para subsidiar a elaboração do Plano Plurianual 2014-2017. Conhecer as tendências de crescimento da população, a base produtiva, mercado de trabalho e agricultura familiar, os desafios e avanços quanto à questão da pobreza, educação e saúde, assim como a capacidade de financiamento e gestão do município é etapa fundamental para elaboração de um Diagnóstico Situacional que sirva para definir os programas e ações estratégicos da Administração Municipal para os próximos anos.

Em 27/01/2018: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/ri/carrega_pdf.php?rel=subsidios_paa_municipal.

decênio 2016-2025. O Plano Municipal de Educação de Presidente Figueiredo (PME)³¹ foi adaptado em conformidade com as diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE. Ele segue o que preconizam as diretrizes sobre a universalização e ampliação do acesso a uma Educação de qualidade e a garantia de permanência dos alunos em todos os níveis educacionais.

Ao longo desses anos iniciais do PNE, a Secretaria de Educação do município vem desenvolvendo formação inicial e contínua de professores e profissionais da Educação. Embora as melhorias nas condições de trabalho, que tornem a carreira docente mais atraente e aumento do financiamento público da Educação, destacados como alguns dos principais pontos considerados pelo PNE, o município, mesmo que timidamente, vem melhorando esses aspectos.

A Meta 4 estabelecida do PNE, é acompanhada no PME, ela diz respeito à Educação Inclusiva quanto a universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Aponta as estratégias para o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A tabela 2, tem o objetivo de apresentar as estratégias do PNE, em aproximação com o PME de Presidente Figueiredo, logo abaixo são discutidos alguns distanciamentos e particularidades para a efetivação de determinadas estratégias, no que diz respeito ao que deve ser feito pelos entes federados:

NO PNE	NO PME
4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica	4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do

³¹ Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas. ANO VI | Nº 1376. 2015. Em 22/10/2017: www.diariomunicipal.com.br/aam.

<p>regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da <u>Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007</u>;</p>	<p>cômputo dessas matrículas na educação básica regular.</p>
<p>4.2) Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a <u>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;</p>	<p>4.2) Promover, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;</p>
<p>4.3) Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;</p>	<p>4.3) Implantarem em regime de colaboração com a união e o estado, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e garantir a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo de acordo com a demanda manifesta.</p>
<p>4.4) Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;</p>	<p>4.4) Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;</p>
<p>4.5) Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p>	<p>4.5) Estimular, em regime de colaboração com a União e o Estado, a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p>

<p>4.6) Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;</p>	<p>4.6) Manter e ampliar, em regime de colaboração com a União e o Estado, programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;</p>
<p>4.7) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;</p>	<p>4.7) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;</p>
<p>4.8) Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;</p>	<p>4.8) Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;</p>
<p>4.9) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;</p>	<p>4.9) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;</p>
<p>4.10) Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos</p>	<p>4.10) Assegurar, em regime de colaboração com a União e o estado, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de</p>

<p>de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p>	<p>metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p>
<p>4.11) Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;</p>	<p>4.11) Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais, no âmbito da administração municipal, que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;</p>
<p>4.12) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;</p>	<p>4.12) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;</p>
<p>4.13) Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;</p>	<p>4.13) Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;</p>
<p>4.14) Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do</p>	<p>4.14) Definir, no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do</p>

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.15) Promover , por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;	4.15) Utilizar como referência as informações sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, obtidas pelo Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes;
4.16) Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	4.16) Incluir nos cursos de formação continuada para profissionais da educação temáticas relacionadas ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.17) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;	4.17) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
4.18) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;	4.18) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.
4.19) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou	

filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.	
---	--

Quadro 2: Meta 4, Estratégias do PNE e do PME

Fonte: Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/12/2016; e Lei Municipal Nº 737/2015. Em: Amazonas, 22 de Junho de 2015 • Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas • ANO VI | Nº 1376; Disponível em: < www.diariomunicipal.com.br/aam >.

A organização dos Sistemas de Ensino para que possam ser efetivados os objetivos da referida meta, é urgente. É nesse sentido que o Ministério da Educação do Brasil, determina que os planos estaduais e municipais de educação se alinhem ao PNE, na união do que é comum entre os entes federados. Como observou Saviani (2010. p.382), “a federação postula, portanto, o sistema nacional que, no campo da educação, representa a união dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes que compõem a federação”.

A Meta 4, não diferente de todas as demais metas do PNE (2014-2024), trouxe consigo inúmeros desafios para a Educação Especial. Ela evidencia, mais uma vez, a necessidade do compromisso para com aqueles que não conseguem avançar na escola de acordo com os padrões normais de aprendizado; felizmente, no referido documento, esse público é bem mais respeitado quanto aos seus interesses e necessidades.

Em relação ao PME de Presidente Figueiredo, quanto a estratégia 4.1, o município não possui instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Não acontece a oferta de educação especial em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade.

Sobre a estratégia 4.3, o município não administra escolas indígenas, elas possuem gestão própria na aldeia e seguem suas diretrizes. Não existe uma aproximação, nesse sentido, em relação as comunidades indígenas, aí estão os Waimiri Atroari, a condição desse povo já foi discutida acima. Também, não existem comunidades quilombolas no município.

Embora o município, por algum motivo, se restrinja de estimular a criação de centros multidisciplinares, projetando esse compromisso para a União e o Estado, ele se põe como colaborador de tal estímulo, no apoio à pesquisa e assessoria, descrito pela estratégia 4.5. Somente assim, é que ele se propõe às articulações com as instituições acadêmicas, integradas

por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, tendo em vista o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assumindo a mesma postura de ação político-social da estratégia anterior, o município não se põe na única responsabilidade de cumprimento da estratégia 4.6. Ele traz para o apoio na execução de tal estratégia, a colaboração da União e do Estado em desenvolver programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas.

Na estratégia 4.10, o município se propõe em assegurar, em regime de colaboração com a União e o estado, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem. Não tem interesse em fomentar as ações da estratégia, trazendo para essa responsabilidade, a União e o Estado.

Na estratégia 4.13, o município se compromete em ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa é uma ação que vem sendo levada em consideração, pelo andamento dos cursos de capacitação aos professores da rede municipal de ensino, em parceria com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

Segundo estudos do Observatório do PNE, as metas do referido Plano não estão sendo cumpridas. Tais estudos publicados em julho de 2017, afirmam que o Brasil tem os piores índices de inclusão na escola,

No total, são 20 Metas, com 254 estratégias associadas e 14 artigos que dizem o que o País deveria fazer na área. Os compromissos têm prazo escalonado até 2024. Trinta deles tinham como data-limite os anos de 2015, 2016 e 2017, mas, desses, apenas seis foram cumpridos, de acordo com estudo do Observatório do PNE, que reúne organizações da área (**FOLHAPRESS. 2017**).

Apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão ter sido publicada em 2008, o município ainda vem se adaptando ao que legisla a lei. A Secretaria Municipal de Educação inaugurou no dia 20 de dezembro, uma Sala de Recursos Multifuncionais, em uma escola na sede do município. Seu funcionamento ficou determinado para iniciar no ano de 2018, com AEE para alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou super dotação.

Essa é uma importante ação para o sistema educacional do município, no sentido de oferecer suporte às necessidades educacionais dos estudantes, favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades próprias. Estando o trabalho da SEMED/PF alinhado com política de Inclusão do MEC. A Professora AEE atuará colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que auxiliem e complementem o aprendizado do aluno (K. FERREIRA e Assessoria de Imprensa SEMED/PF. 2017. Em 20/12/2017: <http://portaldourubui.com/am/presfigueiredo/semmed-inaugura-sala-de-recursos-prof-andrei-jose/>).

O atraso de 10 anos em implementar uma Sala de Recurso Multifuncional para o AEE, na rede municipal de ensino, do município, reflete as ações das políticas de descontinuidades administrativas que caracterizam o cenário político-social brasileiro. Somado a isso a falta de esclarecimento de alguns administradores públicos, a respeito das políticas públicas educacionais específicas, que por motivos alheios, não efetivam o que legislam as leis.

É necessário, aqui, chamar a atenção para as mudanças devido aos acontecimentos, do pleito eleitoral quanto às eleições municipais de 2016 no Brasil. Em Presidente Figueiredo assumiu uma nova administração pública na prefeitura, o que demandou a reelaboração de muitas ações político-administrativas, quanto ao funcionamento da estrutura e da infraestrutura do município.

Sala de Recursos Multifuncional – SEM/AEE em Presidente Figueiredo (2017):



Imagem 2: Sala de Recursos Multifuncional

Fonte: (K. FERREIRA e Assessoria de Imprensa SEMED/PF. 2017). Em 20/12/2017: <http://portaldourubui.com/am/presfigueiredo/semmed-inaugura-sala-de-recursos-prof-andrei-jose/>.



Imagem 3: Sala de Recursos Multifuncional ambiente interno

Fonte: (K. FERREIRA e Assessoria de Imprensa SEMED/PF. 2017). Em 20/12/2017: <http://portaldourubui.com/am/presfigueiredo/semmed-inaugura-sala-de-recursos-prof-andrei-jose/>.



Imagem 4: Sala de Recursos Multifuncional – Material Tec. Assistiva

Fonte: (K. FERREIRA e Assessoria de Imprensa SEMED/PF. 2017). Em 20/12/2017: <http://portaldourubui.com/am/presfigueiredo/semmed-inaugura-sala-de-recursos-prof-andrei-jose/>.



Imagem 5: Sala de Recursos Multifuncional – Material Didático-Pedagógico

Fonte: (K. FERREIRA e Assessoria de Imprensa SEMED/PF. 2017). Em 20/12/2017: <http://portaldourubui.com/am/presfigueiredo/semmed-inaugura-sala-de-recursos-prof-andrei-jose/>.

Embora o município esteja se comprometendo em cumprir as metas e estratégias do PME, é sabido que uma Sala de Recurso Multifuncional de AEE, ainda não irá atender a demanda efetiva dos estudantes da rede escolar, conforme o que legisla a PNEEPEI/2008. Um dos desafios a serem vencidos, é a implementação dessas salas de recursos nas comunidades do campo. Os materiais enviados pelo MEC/SECADI, no decorrer da implementação da referida política nacional chegaram às escolas, agora é repetir o que foi feito na escola da sede do município.

Existem mais dez Salas de Recursos Multifuncional em processo de implementação nas escolas do município, e uma dessas salas será implementada numa Escola no Campo. O gráfico 6, abaixo, apresenta o efetivo de estudantes matriculados na rede municipal de ensino:

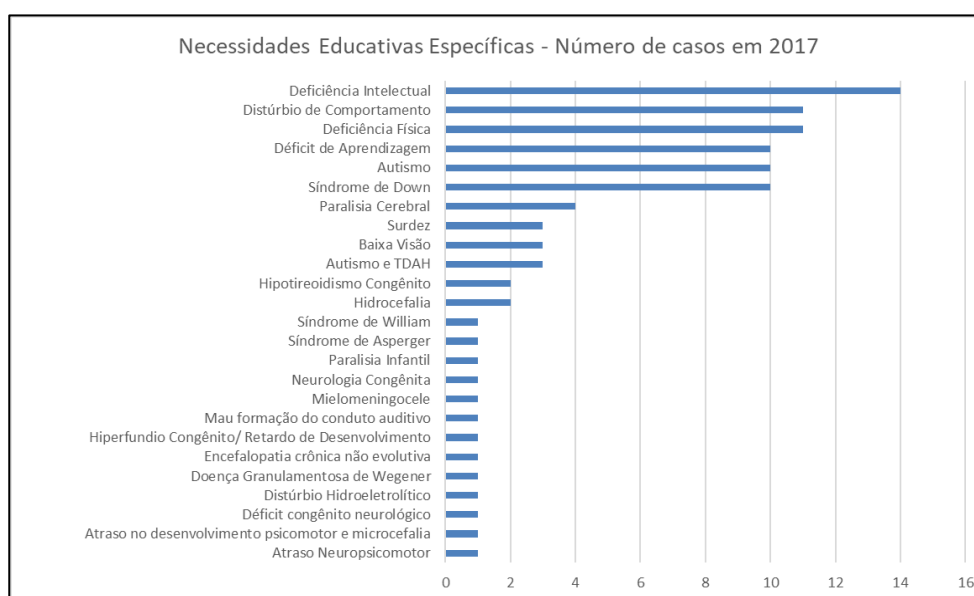


Gráfico 6: Necessidades Educativas Específicas nas escolas

Fonte: SEMED/PF, Número de Casos em 2017. (Coordenação Educação Especial/CEE)

Os resultados apresentados nesse gráfico, sobre as necessidades educativas específicas nas escolas do município, evidenciam a urgência de se implementar, adequadamente as metas estabelecidas nos planos de educação, são 107 estudantes com deficiências, num efetivo estudantil geral de 8.526 estudantes (SEMED/PF/CEE. 2017), isso equivale a 1,25% dos estudantes na rede com deficiências, que necessariamente precisam de uma outra metodologia de ensino, são inúmeras as suas diferenças e as suas deficiências.

Não é mais tempo de debates sobre se essas pessoas devem ou não estarem em sala de aula, ou se os professores, que recebem tais estudantes, não foram formados e não estão preparados para ensinar as pessoas com deficiências na escola. É preciso, sim, investir na formação contínua dos professores e das professoras. Sobre esses aspectos, discutiu Sasaki (2010. p.44):

Pelo modelo social da deficiência, os problemas da pessoa com deficiência não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com deficiência, causando-lhes **incapacidade** (ou **desvantagem**) no desempenho de papéis sociais (grifo do autor).

Partindo desse quadro social, na escola, a visão de muitos professores não é diferente, muitos ainda se perguntam o porquê dos estudantes com deficiência estarem incluídos na sala de aula comum. São desafios a serem vencidos, barreiras discriminatórias a serem derrubadas, desafios, os quais implicam em ampliação dos avanços que envolvem a continuidade de investimentos na formação de professores inclusivos, no estabelecimento de uma escola inclusiva.

É uma ação política e educativa que implica no aprimoramento das práticas pedagógicas, na acessibilidade arquitetônica e tecnológica, na construção de redes de aprendizagem, no estabelecimento de parcerias entre os atores da comunidade escolar e na intersetorialidade das secretarias que compõem o poder público municipal; é outra visão de gestão pública comprometida com a população, em proporcionar melhores condições de vida humana e mais justa, isso diz respeito a proporcionar uma cidadania mais digna no contexto social.

3. REALIDADES SOCIAIS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – CONTRADIÇÕES EDUCACIONAIS EM ESPAÇOS DE NÃO INCLUSÃO

[...] [O desenvolvimento social] deve ser visto como o avanço para novas formas de vida, de autogestão, da criação de espaços e de atitudes para o desenvolvimento criativo e crítico, bases de um novo humanismo assinalado pela gratuidade. [...] [O] amor do indivíduo por si próprio e por seu semelhante está baseado no desenvolvimento de uma cultura que tenha como finalidade o próprio homem, que pense na qualidade de vida a partir das relações entre os indivíduos, entre os diferentes povos e nas relações sadias com a natureza (NIÑO, CARLOS G. R, 1997, p.55).

O contexto atual, das discussões sobre o cenário da educação brasileira, remete às considerações importantes, no que se refere ao debate sobre as novas concepções teórico-metodológicas que vêm influenciando a escola. São dentro de quadros de mudanças e transformações, nos aspectos político-econômico, sociocultural e científico-tecnológico, que se inserem as ideias diretivas do fazer e do saber da escola, em nosso país e não diferente em outras partes do mundo.

No Brasil, na década de 1930 aconteceu uma fase histórica de mudanças, até certo ponto, com o fim da República Oligárquica, o início de mudanças sociais e políticas, e em 1937 com o golpe no campo da política administrativa, se instaura a ditadura de Getúlio Vargas, o Estado Novo; todos os avanços sociopolíticos, em prol de melhorias na sociedade brasileira são eliminados, vitimados pelas políticas de descontinuidades na administração pública nacional, e que ao longo desse processo vão procurando se adequar aos interesses do capital internacional.

É aí que se configura o inter-relacionamento do Estado com os interesses do Capital no Brasil,

com efeito, muito embora, o golpe de 1964 apresente como justificativa a defesa dos supremos interesses da nação, a salvaguarda da democracia e a regeneração moral da política e do Estado, na prática, o que ocorre é o inverso. Isso nos remete a forma pela qual o Estado capitalista se concretiza no Brasil durante o Regime Militar. (GERMANO, 1993, p.85).

Os anos da ditadura militar brasileira, radicalizada em 1964, marcam o período do autoritarismo e da proibição da livre expressão dos direitos civis dos cidadãos em nosso país, em especial os que defendiam melhorias para a sociedade brasileira, principalmente aqueles que contrariavam os interesses do capital internacional, apoiado pelo então regime. São os

interesses do capital especulativo, atrelados à ditadura no Brasil, que se configuram na construção de uma política educacional, excludente e enredada pelos interesses do consumo e do lucro.

No Brasil, o que seguia na contramão do pensamento dessa lógica, da influência do mercado econômico no Estado, era silenciado por este, na figura dos militares. No campo da política, da economia, das artes e não menos no campo de todos os seguimentos da educação, severas decisões abusivas eram tomadas. Os sujeitos que contrariavam o regime militar³² em ascendência eram “convidados a deixar o país” ou viver na clandestinidade, muitos brasileiros, artistas, músicos, intelectuais, políticos e estudantes viveram em exílios políticos fora do país.

[Esse modelo de Estado] constitui, sem dúvida, um Estado capitalista, ainda que possa manter uma autonomia relativa no tocante aos interesses imediatos e empíricos da classe burguesa, autonomia esta que se acentua pela forma militar e ditatorial que ele assume, em que o governo age mediante o emprego abusivo de decretos, decretos-leis e atos institucionais [...] (GERMANO, 1993. p. 86).

Essa trama tornou-se a última tentativa de disfarçar o verdadeiro objetivo do capital, que oprime e insiste em negar a existência de uma classe que há muito luta por justiça e condições mais dignas de existência, a dos trabalhadores – aqueles e aquelas que tiram seus sustentos do labor. Nessas *démarches*, vão se construindo os sentidos de uma política pública excludente, que se mascara pelas políticas compensatórias do Estado liberal, e a partir da década de 1970, esse modelo se reconfigura com a ideia do neoliberalismo e da globalização.

No pensar de Mészáros (2011), sobre o capitalismo, aquele analisa que este não encontra mais espaço para a humanização, só produzindo violência e exploração. Foi para aumentar o tempo de vida do capitalismo, que na Conferência Internacional de Bretton Woods, em 1945, sob o pensamento do economista inglês John Maynard Keynes, é que nasce o movimento convencionado de Estado de bem-estar social.

³²[Em relação à questão agrária no Brasil], durante a ditadura militar, foi aprovado o Estatuto da Terra e foram criados o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda). Entre as atividades realizadas, estavam o levantamento de dados, o zoneamento, o cadastro e a tributação; posteriormente, passaram-se a priorizar a colonização e a expansão fronteira agrícola. Em 1970, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário foram fundidos e originaram o INCRA, segundo Sparovek (2003), com a finalidade de colonizar a Amazônia com a formação de núcleos agrícolas ao longo da Transamazônica (BORGES, 2013. p. 97).

Na época de agora, ao se perceber a falência desse modelo de Estado de bem-estar social, outras posturas de dominação e de barbárie se ressignificam como simulacro da realidade concreta, já vivida pelos grupos sociais humanos da sociedade ocidental, daí a ideia do Estado Mínimo, que abre o espaço para as privatizações das empresas estatais nos países signatários do modelo capitalista globalizado.

É nesse cenário de passos e descompassos que a educação brasileira se constitui como objeto de manipulação ideológica dos grupos totalitários que se formaram ao longo da história no Brasil. Como mencionei acima, os passos em direção a uma sociedade melhor, aparecem na década de 1930, na educação, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, aí se pode perceber a busca por uma educação de melhor qualidade no país. Este manifesto, em seu diagnóstico, trazia para o debate a ideia de se organizar uma escola democrática, comum a todos sobre a base de uma cultura geral, igual para todos e todas.

O Manifesto buscava sugerir nortes às políticas públicas de educação, discutindo uma escola que,

possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas – agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados – transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas (SECAD, 2007. p. 10).

Apesar de esta tendência educacional estar atrelada aos interesses do pensamento pedagógico liberal, tal manifesto consistia numa proposta de avanço, no contexto educacional brasileiro e numa busca pela superação da pedagogia tradicional vigente no país. Quanto aos descompassos, neste século XXI, a escola ainda se vê compromissada com os interesses do neoliberalismo.

É um enredamento sociopolítico e econômico, que sempre se constitui pelos interesses do mercado econômico, em que este toma para si a escola como via para a formação de trabalhadores destinados aos postos de trabalhos nas indústrias. A escola nesse contexto, é a que precisa formar pelo desenvolvimento de competências e habilidades, este sentido está bem evidente nas escolas brasileiras de hoje, e avaliados pelos indicadores nacionais coordenados pelo Ministério da Educação (MEC), e aplicados pelo INEP: Prova Brasil, SAEB, PISA e IDEB, dentre outros.

3.1. Traços da Educação Especial e da Educação do Campo tecidos pelas políticas inclusivas

São dentro de quadros de mudanças e transformações, nos aspectos político-econômico, sociocultural e científico-tecnológico, que se inserem as ideias diretivas do fazer da escola em nosso país e não diferente em outras partes do mundo. Sobre esse cenário, as pesquisadoras Costa e Leme (2016, p.23), em seus estudos ressaltaram que:

[...] Essas mudanças ocorrem sob os limites sociais e suas contradições ao longo da história brasileira, marcada pela educação segregada em instituições, em escolas e classes especiais, nas quais predominou o modelo clínico em detrimento dos aspectos pedagógicos até a contemporaneidade, com a implementação da educação inclusiva [...].

Essa parcela da população são pessoas que há muito sofrem pelo preconceito de serem tratadas como anormais, doentes e vitimadas pela ótica de um determinismo patológico caracterizado pelo conhecimento secularizado das ciências médicas e psicológicas. Outro aspecto diz respeito à falta de informação, por parte de uma parcela da sociedade menos esclarecida sobre o papel do Estado, quanto aos reais direitos dos cidadãos de terem uma vida digna, neste caso as pessoas com deficiências.

O processo histórico e político da Educação Especial no Brasil são marcados por avanços e retrocessos, que se misturam com descompromissos político-administrativos e pré-conceitos sociais, os quais sempre precisaram ser operacionalizados com maior interesse pelo poder público, conquistas quase sempre motivadas pela sociedade civil, profissionais da área e principalmente os pais das pessoas com deficiências, na cobrança do papel do Estado em proporcionar ao indivíduo as condições para a construção de uma cidadania digna.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61, ela foi a primeira lei federal que indicou a necessidade de serviços de Educação Especial. De acordo com o artigo 88 da referida lei, “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Nota-se nesse documento que não é feita nenhuma referência às especificidades da educação voltada a alunos com deficiência, o que se percebe é apenas a menção a um “possível lugar para o aluno” (KASSAR & REBELO, 2011, p. 4).

A Lei Educacional nº 5.692/71, promulgada no ano de 1971, alterou a LDB de 1961 e deixou claro em seu artigo 9º, que o tratamento especial atribuído aos alunos que apresentassem alguma deficiência física ou mental, bem como para aqueles que estavam em atraso no que se refere à idade regular de matrícula e os superdotados, deveria estar de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Entretanto, apesar da referida Lei ter promovido uma ampliação com relação ao alunado da educação especial, ela também muito contribuiu para o aumento das classes e escolas especiais, o que, de certa maneira, pode ter representado um retrocesso na compreensão de como deveria ser o atendimento ao aluno com deficiência na rede de ensino. No caso da Lei 4.024/61, essa previa o direito à educação dentro do sistema geral de ensino, enquanto que a Lei 5.692/71 reforçou o atendimento segregado aos alunos com deficiência fora do ambiente escolar.

No avanço das edições das leis educacionais brasileiras, o MEC, seguindo a última LDB brasileira, Lei 9.394/96 determina que, a Educação Especial é “[...] uma modalidade de educação considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento”, a LDB diz respeito às diretrizes e bases da educação – das diretrizes se constituem as normatizações, e das bases os procedimentos metodológicos da educação de um modo geral.

A Educação Especial é um segmento da educação que se relaciona com o atendimento das pessoas com necessidades especiais. Na referida lei, essa modalidade de ensino, está contemplada segundo o que determinam os seus artigos 58 a 60 do Capítulo V, Da Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

As políticas sociais voltadas à educação inclusiva contemplam não só os interesses da sociedade, mas também de um interesse do liberalismo econômico, no sentido de inserir as pessoas deficientes no mercado de trabalho. Em se tratando de incluir socialmente pela escola, essa parece ser uma das alternativas possíveis de se construir um Brasil solidário e inclusivo.

Nos debates sobre como incluir as pessoas com deficiências nas classes comuns, não são poucos os professores que insistem em argumentar que, não estão preparados para trabalhar com estudantes deficientes, juntos com os outros sem deficiências, na mesma sala de aula. Frente a isso, trago para esta discussão a questão, para que incluir as pessoas deficientes na escola regular de ensino, e sendo assim no mercado de trabalho?

A referida lei não restringe o significado da educação somente ao ensino, ela tem um significado aberto, ao referir-se à educação formal, educação-não formal, educação a distância etc. Em qualquer destes campos, haverá sempre um processo de aprendizagem, em que se vincula toda educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, e esse exercício de cidadania e respeito para com o outro, vale para qualquer um, deficiente ou não.

Nesses aspectos, necessariamente deverá existir uma mudança de atitude em que, o preconceito e a discriminação precisam ser eliminados quanto a inclusão social e daí também a inclusão educacional, esta como inserida na outra. Sobre esse pensamento falou Sassak (2010, p.26), “o preconceito e a discriminação representam um grande entrave à inclusão, uma vez

que, promovem estigmas e criam estereótipos, dificultando a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas privadas”.

Nesse contexto, no Brasil, a LDB 9.394/96, define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que se destina aos educandos com necessidades especiais, e preferencialmente estes sujeitos devem ser atendidos na rede regular de ensino. Essa postura política é uma concepção apoiada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI/2008. p. 05),

ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

É levando em consideração às mudanças no contexto político internacional, que o Estado brasileiro assume a responsabilidade de incluir e educar a pessoa com necessidades especiais na escola comum. Como discutiu Carvalho (2009. p.44), “a proposta de educação inclusiva como remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação, tem como pressuposto que todos são capazes de aprender. Todos”. Mas essa responsabilidade é compartilhada com a iniciativa privada, através de bolsas de estudos, repasse de verbas, empréstimos e subvenções.

A LDB 9.394/96 em seu artigo 1º define que, a educação é o conjunto de processos que se dá pelo trabalho, pela família, pela escola e pelo movimento social, sendo que estes processos formadores, dependendo dos atores envolvidos, poderão contribuir com a construção da cidadania por uma sociedade mais humana.

A década de 1990 apontou mudanças consideráveis na política educacional brasileira, o que resultou em novas perspectivas para a política de Educação Especial. Durante este período, além dos referenciais normativos publicados no Brasil, houve conferências e declarações que, em âmbito internacional, marcaram a década e influenciaram a formulação de políticas públicas orientando a educação inclusiva no Brasil (PNEEPEI/2008. p. 05).

Dentre outros encontros que discutiram e apontam para uma sociedade mais justa e inclusiva, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 na ONU, existe a Declaração Mundial sobre Educação para Todos da ONU (1990), de Jomtien na Tailândia e a Conferência de Salamanca (1994), na Espanha. Esses documentos são importantes, pois,

aprofundam o debate e exigem uma postura mais efetiva e compromissada do Estado e da Sociedade com as causas dos sujeitos excluídos, por condições de deficiência biopsicossocial.

É incontestável o avanço que houve nas discussões sobre as pessoas com necessidades especiais, desde a proposta de integração até os debates sobre a inclusão. Nesse debate, restritamente com a PNEEPEI/2008, a referida política educacional, trouxe consigo novas posturas de atendimentos pedagógicos relacionadas à inclusão educacional. A questão que se discute quanto à temática da inclusão na escola, diz respeito ao que está nessa legislação.

Em prol de um movimento efetivo pela inclusão, não somente na escola, mais em qualquer âmbito social,

todos os defensores da inclusão devem unir-se no reconhecimento de que as escolas que implementam práticas educacionais sólidas são boas para todos os alunos. [...]. O fator mais importante é ter coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem. O resultado é um sistema educacional mais forte e mais eficiente para todos os alunos (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 85).

As políticas de inclusão que estão se corporificando no cotidiano da escola suscitam, de uma maneira urgente, comportamento e atitudes que apontam para uma postura inclusiva, diferente dos já tradicionais padrões das práticas dos professores e das professoras. A Política de Inclusão Educacional de 2008 determina os compromissos efetivos de incluir todos e todas as pessoas com deficiências na escola regular, encarregando os atores que compõem esta, em coletividade, reconstruir seus caminhos educativos.

Tal política determina os compromissos efetivos de incluir todos e todas as pessoas com deficiências na escola regular na sala comum, encarregando os atores que compõem a escola, em coletividade reconstruírem seus caminhos educativos. Nesse contexto vale o resgate dos principais aspectos da Educação Especial e como as políticas caminharam para chegarmos até aqui.

Essas políticas de legislações se reafirmam a partir de 2016, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei 13.146/15). Ela em seu Art. 2º define a pessoa deficiente como,

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Educação Especial sobre a perspectiva da Educação Inclusiva, passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola regular, com o intuito de promover aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, total atendimento, e tanto nestes casos como nos casos de transtornos funcionais específicos, a Educação Especial tem suas ações em articulação com o ensino comum.

Para que o estudante com necessidades educacionais especiais seja realmente incluído no processo educacional, faz-se necessário que as escolas possuam em conjunto com a sala comum o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que dentre outras atribuições tem a função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar as barreiras para que os estudantes possam, de fato, ter uma efetiva participação nas aulas.

O objetivo do AEE é o de acompanhar o estudante com necessidades educacionais especiais, nas escolas da rede pública e/ou nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados, através do uso de instrumentos que oportunizem monitoramento e avaliação da oferta que está sendo realizada, no entanto as atividades que são realizadas no atendimento especializado não substituem as aulas da sala comum, pelo contrário, estas devem ser suplementar a formação dos estudantes.

No pensar de Mantoan, as escolas devem estar preparadas para o processo de inclusão destes alunos, pois a inclusão não é algo que deva ser posto na Escola, é algo que, há muito, já se prevê na própria Constituição Federal. Quando esta afirma que estudar é um direito de todos, e cabe as instituições de ensino pensarem neste processo como algo inerente a escola e todas as pessoas que fazem parte desta (MANTOAN, 2011).

Entendo que, é por essa concepção de educação que aparece o discurso da inclusão de todos no contexto social, acompanhando e definindo mudanças políticas, que se desdobram do cenário econômico, pela implantação das ideologias neoliberais. Em meio a esses aspectos, a Educação Inclusiva se constitui num sistema de educação e ensino que envolve todos os estudantes que possuem necessidades educacionais especiais. Isso inclui aqueles com deficiência, os quais frequentam as escolas regulares, da rede pública ou particular, com os sem deficiências.

Daí estas escolas precisam prever recursos e apoio para atender às necessidades destes sujeitos. A inclusão precisa ser um projeto de sociedade implicado em fundamentar as bases para a construção do marco referencial para efetivação do projeto de uma Educação para Todos³³ (EPT). A escola inclusiva é aquela que respeita e valoriza todos os estudantes, levando em consideração as características individuais desses sujeitos.

Esta escola inclusiva tem a ver com a construção da base de uma Sociedade para Todos, como fruto de um contexto histórico, no resgate da Educação como locus do exercício da cidadania e da garantia de direitos verdadeiramente para Todos e Todas. O caráter emancipador da educação, já a pressupõe, em sua origem, como significado inclusivo, ou seja, toda educação por si só já é inclusiva, senão não é educação.

Esta concepção de educação, precisa caminhar aparte dos parâmetros excludentes da sociedade do capital globalizado, num objetivo pela construção de uma proposta de educação inclusiva dirigida especificamente para a realidade das pessoas com deficiências. Esta é uma ação urgente e necessária, e ela precisa ser construída em todos os espaços sociais, num projeto de sociedade pelo esforço de uma inclusão verdadeira e justa. (ALMEIDA, 2015).

Muitos foram e estão sendo os esforços para a construção de uma maneira digna de proporcionar as pessoas com deficiências uma condição melhor de vida. Esses esforços se desdobram conforme o histórico dos debates mundiais, como destaca Gil (2005)³⁴; tais ações

³³ Un número reducido de países de la región ha alcanzado, o está a punto de alcanzar, los cuatro objetivos más cuantificables de la Educación para Todos (EPT). La mayoría de los países se hallan en una posición intermedia con respecto a la consecución de esos objetivos. La región en su conjunto está a punto de conseguirla enseñanza primaria universal (EPU), pero necesita mejorar la calidad de esta y acabar con las grandes disparidades que se dan en detrimento de algunas áreas geográficas y de determinados grupos socioeconómicos y étnicos. La mayoría de los países no han conseguido alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos, fijado para 2005. Esto se ha debido a que siguen subsistiendo disparidades en detrimento de las niñas en el acceso al primer grado de primaria, y en detrimento de los varones en la escolarización en secundaria. Pese a las mejoras en la enseñanza pré-escolar y el elevado grado de cobertura de esta, los niños más desfavorecidos no suelen beneficiarse en general de los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Por otra parte, la alfabetización de los adultos sigue representando en algunos países un motivo de grave preocupación con respecto a la consecución de la EPT. **Educación para Todos en 2015, ¿alcanzaremos la meta?** Panorama Regional de América Latina y el Caribe UNESCO (2008, p.1).

³⁴ O cenário internacional dos encontros por uma sociedade mais justa, no sentido da inclusão das pessoas deficientes: **1948 - Declaração Universal de Direitos Humanos** (ONU) estabelece que os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos. Todas as pessoas devem ter respeitados os seus direitos humanos: direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à dignidade, à educação. **1971 - Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas** (ONU) proclama os direitos das pessoas com deficiência intelectual. **1975 - Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes** (ONU) estabelece os direitos de todas as pessoas com deficiência, sem qualquer discriminação. **1980 - Carta para a Década de 80** (ONU) estabelece metas dos países membros para garantir igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência. **1983-1992 — Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência** para que os países-membros adotassem medidas concretas para garantir direitos civis e humanos. **1990 - Conferência Mundial sobre**

caminham ora ligados aos interesses da sociedade civil, e ora relacionados aos interesses do mercado econômico mundial, representados por organismos como, Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e não menos a Organização Mundial do Comércio (OMC).

O marco referencial de destaque, em que daí se desdobram as políticas de âmbito internacional sobre esse debate, é a Conferência de Salamanca. É nesse debate que se define os Princípios, a Política e a Prática em Educação Especial que tinha sido proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, reafirmando o compromisso para com a Educação para Todos e reconhecendo a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

No Brasil, ao seguir as ações políticas relacionadas a esse contexto apresentado até aqui, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que

Educação para Todos (ONU) aprova a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia) e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; promove a universalização do acesso à educação. **1993 – Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência** (ONU) estabelece padrões mínimos para promover igualdade de direitos (direito à educação em todos os níveis para crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes inclusivos). **1994 – Declaração de Salamanca** - Princípios, Política e Prática em Educação Especial proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais reafirma o compromisso para com a Educação para Todos e reconhece a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. **1993 – Declaração de Manágua** Delegados de 39 países das Américas exigem inclusão curricular da deficiência em todos os níveis da educação, formação dos profissionais e medidas que assegurem acesso a serviços públicos e privados, incluindo saúde, educação formal em todos os níveis e trabalho significativo para os jovens. **1999 – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência** – Guatemala – condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive à educação. **1999 - Declaração de Washington** - Representantes dos 50 países participantes do encontro “Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio”, Washington DC, Estados Unidos, reconhecem a responsabilidade da comunidade no fomento à educação inclusiva e igualitária. **2002 - Declaração de Caracas** constitui a Rede Iberoamericana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias como instância para promoção, organização e coordenação de ações para defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e suas famílias. **2002 - Declaração de Sapporo**, Japão representando 109 países, 3 mil pessoas, em sua maioria com deficiência, na 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples’ International – DPI, insta os governos em todo o mundo a erradicar a educação segregada e estabelecer política de educação inclusiva. **2002 – Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência proclama 2003 o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência** para conscientizar sobre os direitos de mais de 50 milhões de europeus com deficiência. **2003 - Ano Europeu das Pessoas com Deficiência** oportunidades iguais e acesso aos recursos da sociedade (educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor). **2004 - Ano Iberoamericano da Pessoa com Deficiência** proclamado na última reunião da Cúpula dos Chefes de Estados dos Países iberoamericanos, realizada na Bolívia, da qual o Brasil é membro, define a questão da deficiência como prioridade, fortalecendo as instituições e as políticas públicas direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência.

se apresenta imediatamente como lei na educação brasileira. Ela traz em sua nomenclatura a palavra *perspectiva*³⁵. Nesse contexto podemos entender a palavra perspectiva como aquilo que pode ser alcançado.

Ela chegou às escolas também na maneira dos passos e descompassos, passos em direção a uma situação que, há muito, vinha sendo vista como algo equacionado, no que se refere a presença das pessoas deficientes na escola comum. Essas estavam em seus locais específicos, separados do convívio dos outros estudantes, “felizes” em seus Centros de Atendimento Especializados e aquela, não muito contente com quadros preocupantes em relação à aprendizagem satisfatória dos estudantes na sala comum, em se tratando da região em que se dá esta pesquisa.

Descompassos quando, em aligeirar, por força incisiva da lei, a chegada e a permanência dos estudantes com deficiências na sala comum, não proporcionou aos profissionais da área uma formação contínua necessária. Estes professores se veem assustados com a transformação acontecida em seu ambiente de sala de aula, despertando neles, inúmeros preconceitos e pavores, em relação a presença das pessoas com deficiências na sala de aula comum.

Então, penso que, quando se discute a referida política nacional de educação, por todo mérito que essa avança no sentido da “inclusão”, no que ela legisla para as pessoas com deficiência, essa permanece no horizonte da ética. Estabelece uma perspectiva de o bom viver da relação ideal, que precisa ser construída entre os homens e as mulheres, no caso da política em questão, a relação entre escola comum e pessoa com deficiência. Naquilo que seria o ideal da convivência harmoniosa e justa entre os sujeitos sociais.

Entre os indivíduos, a ética constrói o ideal e o ideal permeia o campo da metafísica. Daí, efetivar a ética para as pessoas com deficiência, como sujeitos inclusos verdadeiramente no meio social, é uma urgência. Mas da ética, se faz a realidade no seu existir em ato, e na

³⁵ Segundo o Dicionário Houaiss (On line) o termo significa: Substantivo feminino. Modo através do qual alguma coisa é representada ou vista; Modo como se concebe ou se analisa uma situação específica; ponto de vista. Tudo o que se consegue ver ao longe; aquilo que os olhos alcançam desde um certo lugar; panorama. Sensação esperançosa; expectativa. Aquilo que se percebe externamente; aparência. [Dentre outros significados na geometria espacial]. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/houaiss/>>; Acesso em 6/03/2017.

sociedade são os valores que se objetivam pela prática da ética, exercida pelos homens e as mulheres na sociedade.

Sob o ponto de vista de muitos professores e professoras, a presença das pessoas com deficiência na sala comum causa um verdadeiro constrangimento, ou alguma das vezes situações em que estes profissionais não conseguem entender o significado dessas ações inerentes a política de inclusão educacional. O panorama que se tem hoje, em relação às questões ligadas a permanência dessas pessoas com deficiência na sala de aula comum, não é um panorama que agrada muito, sobre o ponto de vista dos professores, estes alegam que não estão preparados para receberem essas crianças na escola.

Poucos são aqueles que se importam em aceitar essa situação. No que se refere ao meu trabalho com a experiência presenciada numa das escolas dessa pesquisa, em que estive trabalhando, não eram todos os professores que aceitavam essas crianças na escola, e quanto mais na sala comum. Ainda hoje encontro professores, que não entendem o porquê daquelas crianças estarem aí, pois o trabalho que é realizado quanto ao processo de aprendizado relacionado ao ensino, na opinião daqueles professores que não aceitam essa criança, ali na sala, é de que elas não têm condições de assimilar os conteúdos; esta é uma outra discussão que não se sustenta mais.

É uma atitude que, mesmo com a legislação especificando aspectos relacionados à redução do número de alunos em sala de aula, e a remuneração diferenciada para esses professores, que possuem crianças com deficiência em sua sala de aula comum, esses não se querem ver ensinando alguém com deficiência. Com tudo que se pode ver ao longe, em relação a esse quadro, pode ser que esteja no íntimo de cada um de nós a individualizada maneira de só aceitarmos, esteticamente o belo e o perfeito em sua mais pura e imaculada existência. Mas existe tal ser humano assim!?

É humano aceitarmos essas pessoas, esses estudantes, nas salas de aulas, nas escolas. Isso implica no direito de que todos precisam estar incluídos na vida humana. São seres humanos que precisam de outros seres humanos, num movimento de solidariedade e amor pelo outro. Este mundo que, atualmente vem se constituindo por uma racionalidade científica, se constitui por “desafios de uma globalização econômica e tecnológica, embora não acompanhada pela dos “espíritos”: política e sociocultural” (JAPIASSU. 2005. p. 195). Como conceber uma educação, nesse contexto, sem amor, afeto e altruísmo?

Sobre essas crianças com deficiência, a própria história que a traz, a este mundo, é marcada pela exclusão e pelo desamor nas mais variadas atitudes. Sempre esperamos uma criança perfeita, nenhum pai ou mãe se prepara para receber, a partir do período de gestação, um filho com determinada deficiência, e as vezes, até no próprio seio familiar, essa criança é rejeitada. Ela, em sua caminhada para a vida social e para a escola, tem o seu caminho marcado por algumas situações difíceis e excludentes, sem ao menos saber disso. Felizes aqueles que têm uma outra realidade em sua história de vida.

Acredito que, ao nos unirmos na superação desses desafios e, de repente até, na transformação dessa realidade, poderemos falar de dignidade à essas pessoas. Será pelo amor, pela compaixão e pela solidariedade humana que permeia o coração e a alma de muitos, nós professores, que estamos na escola, cuidando e trabalhando com as pessoas deficientes. Isso se constitui o limiar de um tempo de mudança.

Esta é a zona de não resistência ao que se apresenta a nós, advinda da realidade em que estamos envolvidos e acostumados a resistir, ao que se aparenta dessa mesma realidade. Ensaio o aprofundamento dessas questões no Capítulo IV desse estudo.

3.2. Significados da Educação Inclusiva no Campo em seus múltiplos contextos político e histórico-social em espaço amazônico

A história do povo camponês, pelo mundo afora, se constitui pela jornada de grande maioria de sujeitos, representantes de uma parcela da sociedade humana, que se diferenciou no espaço da cidade urbana em relação ao campo agropecuário. Em muitos lugares, eles eram e são, em maior número, do que aqueles que viviam e vivem nas cidades.

Nos vários momentos dessa história, quanto a sua organização social e de assentamento, os camponeses viveram e vivem sob os desafios de superarem as desigualdades, nas mais diferenciadas situações de vivência e busca por condições mais dignas e justa de vida. É uma luta desleal e desumana, travada contra os interesses do capital. [...] “Nas diferentes variedades da ideologia capitalista, a eficiência da produção agrícola só pode ser alcançada com a redução radical de número de camponeses e a substituição do trabalho por máquinas” [...] (BELLO. 2013. p. XV)³⁶.

É uma história caracterizada por contradições, explorações e domínios, mesmo que em cada local a existência camponesa tenha desenvolvido critérios históricos-sociais distintos, a evidência da condição de exclusão é um fato presente em todos os grupos camponeses nesse contexto.

Na Grã-Bretanha pode-se falar numa liquidação do campesinato desde o século XVIII. Nesse século a Inglaterra era um país predominantemente agrícola, mas as relações feudais haviam sido desintegradas. A terra tornava-se um investimento extraordinariamente atraente para o capital. Os códigos costumeiros que serviam de base à economia camponesa, foram solapados. O lucro passou a dominar as relações de trabalho, as transações da terra e de dinheiro. Os proprietários de terra controlavam o poder político e jurídico no campo (MOURA. 1988. p. 43).

Com o advento da sociedade industrial, a relação patrão e empregado, estabelecida nas fábricas das cidades, se fundamentava sob uma ordem desumana, de quase inexistência dos direitos trabalhistas, fato este duramente criticado no século XIX, e teorizado nos estudos de

³⁶ Sociólogo filipino diretor da ONG Focus on the Global South, professor de Administração Pública e Sociologia na Universidade de Phlippines Diliman. Foi laureado com o Right Livelihood Award, o “Prêmio Nobel alternativo”, em 2003. Prefacia o livro A Via Campesina, de Annette Aurélie Desmarais. A obra faz uma síntese do movimento camponês pelo mundo.

K. Marx, F. Engels e dentre outros intelectuais seguidores do que é conhecido como marxismo e leninismo.

Em se tratando da maneira de produção das mercadorias na sociedade da época, e não menos agora, no século XXI, se ressignificam os fundamentos do liberalismo econômico, com as ações do neoliberalismo. São contra as posturas ideológicas e excludentes do movimento da globalização econômica mundial, que se firmou a mundialização da luta em todas as partes do globo e os desafios dos camponeses em se manterem como trabalhadores da terra.

Na linha mundial dos Movimentos Sociais do Campo, está *A Via Campesina* – expressão em espanhol para Via Camponesa, que sobreviveu e prosperou defendendo, até hoje, a soberania alimentar, a igualdade de gênero e a solidariedade global entre a população rural. Nos estudos de Desmarais (2013. p.7), a pesquisadora afirmou que: “Claramente, *A Via Campesina* está preenchendo uma lacuna importante. A sua própria existência é uma evidência de novas estrutura de ação coletiva no campo”.

Os trabalhos desse movimento, são assediados pelas ONGs neo-compradoras, o pano de notícias corporativo, as manipulações da OMC, as divisões internas e as corporações financeiras. Ele desenvolve estratégias que desafiam os padrões tradicionais, quanto ao setor agrícola, a natureza de sua dinâmica, sua diversidade cultural e extensa distribuição geográfica, demonstra o seu potencial transformador (DESMARAIS. 2013. p.7).

Esse movimento constitui-se na vanguarda contra a globalização econômica neoliberal, combatendo as ações internacionais de absorção corporativa dos alimentos, das sementes e da terra, recursos de que a vida depende. É um Movimento Social Transnacional importante no mundo contemporâneo.

Na busca por dignidade humana, melhores condições de vida, sustento da família e defesa por uma Reforma Agrária justa, se dão os porquês desse movimento acontecer. É, ainda, pela construção de um mundo melhor, livre dos imperialismos demandados pela produção industrial e científico-tecnológica dos alimentos transgênicos, equacionados pela lógica do agronegócio, que essas pessoas lutam.

No Brasil, engajados nessa mesma luta, o Movimento Sem Terra (MST) se organiza em 24 estados nas cinco regiões do país. É um movimento social constituído por cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais.

Mesmo depois de assentadas, estas famílias permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária.

No cenário da educação, existe uma mudança política fazendo parte de uma história que vem sendo construída na educação brasileira, pelos movimentos comprometidos com a causa do Campo. O MST desenvolveu uma proposta educacional específica, coletivamente com os educadores do movimento,

vamos ter pela primeira vez um debate sobre a Educação do Campo e não mais para o campo. Pois os movimentos sociais, particularmente o MST, passaram a discutir e a cobrar do governo (na época FHC e depois com o governo Lula) políticas específicas para atender ao segmento do campo e sua realidade (BORGES. 2012. p. 101).

A ideia consistiu em criar mecanismos que, garantissem a formação inicial e contínua aos professores para atuarem nas escolas do MST, ela fundamenta-se por princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento. Foi um debate pedagógico sistematizado pelo Coletivo Nacional de Educação do MST, criado em 1990. Ele resgata o arcabouço teórico da concepção de educação transformadora de Paulo Freire, Pistrak e Makarenko.

Quanto à temática que estamos estudando, sobre a Educação Especial Inclusiva, ao aproximarmos a discussão desta com a Educação do Campo, e daí pensando numa Educação Inclusiva no Campo, se torna necessário o esclarecimento sobre a principal concepção de mudança no contexto da escola campesina, que diz respeito à diferença entre o conceito de *rural* e *campo*³⁷.

O primeiro, em sua historicidade, separa e exclui concretamente as pessoas que não vivem nas cidades, pois são imaginados como selvagens, e associados à pobreza e a falta de oportunidades de um espaço nos centros urbanos, uma grande massa de trabalhadores oriundos do período de regime de escravidão brasileira, aí se incluem os escravos originários da África e principalmente os indígenas; “não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial ancorava-se nos princípios da contra reforma, era alheio à vida da sociedade

³⁷ [...] a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país. [...] Os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tomando visível por meios das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (BRASIL, 2013).

nascente colonial e excluía os escravos, as mulheres e os agregados” (BRASIL, 2013, p.268), hoje os boias frias, os sem-terra e muitos desvalidos da sorte.

Em um contexto de industrialização em curso no mundo no século XIX e XX, tem-se início o processo embrionário da urbanização das grandes capitais. No Brasil desse período, em se tratando de um país eminentemente agrário em suas origens e definido pelas oligarquias do campo, nos textos constitucionais de 1824 e 1891 a educação rural não aparece contemplada (BRASIL, 2013, p.268).

Nesse cenário de mudanças político-social e econômico, “a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes” (idem, p.269) a população se divide, constituindo um movimento migratório do campo para a cidade. Com este êxodo rural, postos de trabalhos são criados nas fábricas e a exigência de uma educação com melhor qualidade, voltada aos interesses da melhoria do setor industrial se torna necessária nas cidades.

O segundo inclui para si os agricultores e trabalhadores do campo, que vivem do sustento da terra, um grupo humano que necessariamente não se percebe obrigado a viver na cidade, mas no campo. Sendo assim, este sujeito constrói para si outra maneira de estar e de se perceber no mundo.

Quanto ao período desses aspectos de mudanças, interesses se constituem rumo a uma nova concepção de desenvolvimento do Estado brasileiro. A escola para as populações do campo, ela precisa trazer, e já vem trazendo mudanças conceituais que se projetam pelo político e o social relacionado aos interesses desses grupos, perpassando pelo contexto educacional e econômico. Isso diz respeito ao que foi a educação rural para o que é a Educação do Campo.

É com a proposta de educação de Paulo Freire, sem dúvida alguma, hoje reconhecido como Patrono da Educação brasileira, ao caminhar na contramão das ideias de uma política nacional excludente e opressora, ele elabora uma das mais importantes concepções de educação, não só para as classes oprimidas de nosso país, mas de todo o mundo. Paulo Freire (2005. p. 99) na obra, *Pedagogia do oprimido* conceitua a Educação como, “[...] situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza”.

Freire pensa o processo de educar como um encontro, entre os homens e as mulheres, em que o mundo os mediatiza pelo diálogo, daí esses pronunciam aquele em função deste. Ele define este ato como um processo dialógico em que se estabelece a possibilidade do sujeito perceber o mundo, isso diz respeito à reflexão. Esse dialogismo demonstra que a relação de diálogo não se dá somente em função de quem fala com quem escuta.

É uma relação que vai além do ato da fala, por essa ação a palavra passa a ser entendida em seu sentido de significação com o mundo, a consciência da realidade que nos cerca. É na ação, que os homens se apropriam do mundo sobre o qual refletem e propõem mudanças. Ela se torna o elemento transformador do mundo, por isso torna o indivíduo sujeito de seu ato de estar no mundo e com o mundo.

Quanto ao ato de ensinar e aprender, o referido professor coloca o educador e o educando em um mesmo nível, em que quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2005). Esta ideia, contrária à concepção de educação tradicional, uma vez que se apresenta como construtivista crítica, possibilita a ação libertadora dos envolvidos no processo de educar. Essa é a maneira de fundamentar uma educação libertadora que assuma o sentido inclusivo, que lhe é característica.

Em Pistrak (1981), a concepção de educação tem como objetivo central, a formação humana e a conscientização, mediante a reflexão da prática social. Suas ideias educacionais dizem respeito ao tempo do período revolucionário russo. Nesse momento transitório, do contexto da revolução soviética, se exigia a formação de homens vinculados ao presente. Pessoas que não estivessem presos ao passado, e sim compromissados em criar um futuro, em busca do bem comum e que superasse o individualismo e o egoísmo.

A partir das ideias de Pistrak, se constitui um projeto de educação. Esta assume o trabalho como princípio educativo. Este, como prática social, se constitui na matriz geradora dos conteúdos, metodologias e debates educacionais. Pistrak pretendeu reestruturar os enunciados surgidos da prática escolar à luz do método dialético, introduzindo a dimensão política no trabalho pedagógico (PISTRAK. 1981. p.8-10).

Em consonância com os objetivos centrais da revolução russa, no plano sócio econômico, a escola do trabalho que se fundamenta no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Nesse contexto revolucionário, a luta de classes constitui a realidade e trata-se de penetrar nessa realidade e viver nela; a escola precisa

educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e organizando-a. No pensamento de Pistrak, estudar a realidade histórica, consiste em situar o estudante na luta que se trava no mundo e na sociedade (PISTRAK. 1981. p.11).

As mulheres do campo, no Brasil, forjam suas lutas e organização paralelamente e autonomamente na constituição dos povos, na participação das trabalhadoras e trabalhadores na sociedade e na conquista de direitos básicos das pessoas, os grupos humanos das Mulheres do Campo. Essas mulheres trabalhadoras vêm se construindo e se fortalecendo junto com a história da humanidade.

Nos anos da década de 1980 se consolidaram diferentes movimentos de mulheres nos estados, em sintonia com o surgimento de vários movimentos do campo. Nós trabalhadoras rurais construímos a nossa própria organização. Motivadas pela bandeira do Reconhecimento e Valorização das Trabalhadoras Rurais, desencadeamos lutas como: a libertação da mulher, sindicalização, documentação, direitos previdenciários (salário maternidade, aposentadoria), participação política entre outras. Em 1995, criamos a Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, reunindo as mulheres dos seguintes movimentos: Movimentos Autônomos, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Pastoral da Juventude Rural - PJR, Movimento dos Atingidos pelas Barragens – MAB, alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais e, no último período, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA (Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). 2017).

Essas lutas originaram movimentos e entidades feministas, contribuindo para o avanço da emancipação das mulheres. São iniciativas, que envolvem as mulheres e acontecem como quebra dos preconceitos e violências no espaço privado, nas lutas sociais e nos espaços públicos. Mascarado pela ideia do “Desenvolvimento Sustentável”, é que o agronegócio se torna bandeira de redenção quanto ao problema da fome no mundo.

Esse fato é veementemente combatido pelos movimentos camponeses nacional e internacionalmente, que se articulam entre si. Na contemporaneidade são esses aspectos sociopolíticos que demandam, em parte, o engrandecimento do setor econômico, como elemento direcionador sobre as funções políticas do Estado, quanto à elaboração e à regulamentação das políticas sociais.

As ampliações do sistema econômico capitalista globalizado, geram as desigualdades e o Estado se vê pressionado pela sociedade civil. Em consequência disso, o Estado cria modelos de proteção social, direcionados à redução dos descompassos sociais, mas nem sempre, ou quase nunca, os interesses do grande capital, representados pelo mercado, combinam com os

interesses da sociedade; nesses espaços se estabelecem as desigualdades, as hierarquias de domínio e as exclusões sociais.

É neste contexto de significação da realidade que se estabelece a “ética da exploração e do domínio”, falseada pelo dizer da sociedade justa e igualitária e de uma vida bela e igual, em que todos podem chegar; “basta permanecer na escola até o fim da pirâmide educacional”. Os movimentos sociais do campo lutam por políticas públicas que atendam seus interesses, na busca por alternativas de subsistência familiar, conquista da terra e por uma Educação do Campo³⁸ e pelo campo.

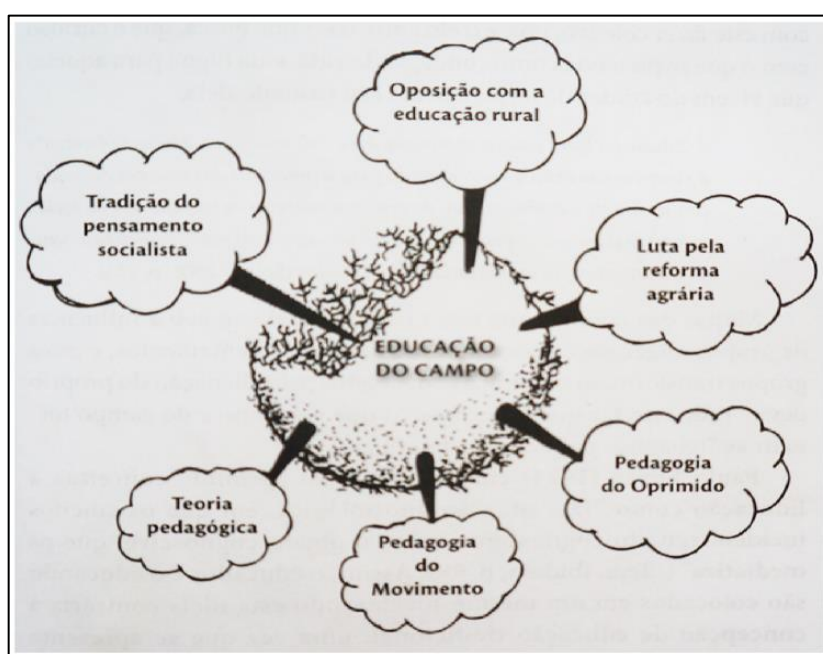


Gráfico 7: Traços de Identidade da Educação do Campo
Esquema: Santos e Almeida (2012. p. 145).

Essas reivindicações político-sociais perpassam pela educação, pois os camponeses encaminham em seus fóruns de debates alternativas de passos reais em direção a uma Escola do Campo e pela vida digna. Esses sujeitos que tomam para si o fazer radicalmente humanista, por outra via, que não a falsa ética de uma sociedade desigual e excludente. Eles constituem

³⁸ O Gráfico 6, é baseado nos estudos de Caldart (2007). Publicado em: SANTOS, A.V. e ALMEIDA, L.S.C. Perspectivas Curriculares para a Educação no Campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, E. **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo/SP: Cortez. 2012.

uma Escola do Campo que busca um aprendizado que lhes possa proporcionar uma visão ampliada da realidade.

Sobre isso, em seus estudos Caldart (2000, p. 34) defende que:

Em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão, como a ordem estabelecida, e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade.

Esta visão se constitui no caminhar pela solução dos problemas, que surgem no contexto de um viver em comunidade, de um sujeito que habita em um ambiente, em que o trabalho da terra exige, não somente uma ação coletiva de todos as pessoas do grupo familiar, mas, sobretudo da união entre esses grupos, onde eles estão assentados, comunidades ou ramais fincados no interior da floresta ao longo das estradas e margens de rios, em pontos pelo Amazonas.

Também Caldart (2006, p. 4), acerca disso, assegurou que “a Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo”, de forma que urge pensarmos em um processo de desconstrução da educação liberal, hora instituída pelo modelo hegemônico para as Escolas do Campo.

Isso significa dizer que, a luta dos trabalhadores do campo no país é única e homogênea, pois se justifica pela conquista de direitos, efetivamente de igualdades e de condições de vida digna e mais humana para as pessoas do campo, esse é um movimento político e todo ser humano é político por sua ação de existência e de sobrevivência individual que transcende para o coletivo, logo esse movimento, também é psicossocial e de certa maneira antropológico.

Esses aspectos caracterizam-se por uma ontologia das múltiplas relações de realidades existentes no espaço amazônico. Entendo que a Amazônia se caracteriza por uma diversificada multiplicidade de relações complexas e recursivas em seus contextos econômico e sociocultural, que tem como marca sua extensa territorialidade. Mas não é somente essa imensidão, que a define como um ambiente em que seus desafios aparecem como complexas relações objetivas e subjetivas entre os homens e o espaço sócio-político-ambiental.

Isso quer dizer que o homem, em seu existir no espaço amazônico, assume o desafio de vencer o que lhe é apresentado como desafio de se constituir como um ser que pelo labor, na difícil ação de construir vida, vai se constituindo como humano. Aqui se vislumbra a inter-relação de que um não está separado do outro, *homem e meio* natural amazônico.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2013b. p. 96).

Então aceitamos a Educação do Campo nos espaços amazônicos, pois o homem do campo amazônico não está desconectado das relações político-sociais e econômicas das outras partes do Brasil, e principalmente da luta por condições dignas e justa no campo. Independentemente de onde venha a luta de seu sustento, ou de sua atividade laboral, da pesca nos lagos, nos rios ou nos mares; da extração de insumos da floresta, do plantio em assentamentos ou áreas agrícolas, não relacionadas com a Reforma Agrária, nos espaços da Agricultura Familiar.

Em se tratando da escola, esta, pelo campo e com o campo, segue os fundamentos das lutas das famílias camponesas. Então é legítimo falar de Escola do Campo no Amazonas, não somente por força das legislações vigentes, mas, sobretudo, pela ação de vida dessas populações forjada na luta pela terra. Pelo trabalho, estes sujeitos não assumem para si uma neutralidade política e existencial, e não se põem por fora da esfera econômica; apesar das hierarquizações instituídas pelas oligarquias locais e transnacionais de domínio, em fim. Todos e Todas, camponeses e camponesas do Campo da Floresta e das Águas no Amazonas.

3.3. “Permanecendo aí”, realidades que orientam as escolas no campo – os projetos políticos pedagógicos e as narrativas do local observado

[...] A realidade reflexa das imagens confunde-se com o mistério da profundidade de cor negra amarronzada da água do Uatumã. A floresta e o rio constituem, em seus aspectos de exuberância natural, verdadeiros mistérios que proporcionam desafios em nos fixar por essa região. O barco navega em um ritmo cinematográfico mostrando, como num filme, as imagens que se configuram ao longo das margens[...].

(Trecho extraído do caderno de campo do autor da pesquisa. 4 de abril de 2016 – pelo Rio Uatumã).

Como estudante da pós-graduação, as expectativas eram muitas, no sentido de como efetivar meu trabalho de pesquisa. O primeiro dia, quando cheguei à escola não foi fácil, porque coincidiu com o tempo muito chuvoso, que inicia por volta do mês de outubro ou novembro nessa região. Eu, distante a uns 20 Km do local de meu trabalho, morava em um sítio à margem da estrada na BR 174, fora da cidade de Presidente Figueiredo, 1 (um) Km, e para chegar ao ponto em que apanhávamos o ônibus, o qual sempre leva os alunos e professores à escola, tinha que caminhar por 2 (dois) Km. Saía de casa às 4:40h e caminhava pela estrada.

Foi nessa primeira jornada que peguei um verdadeiro banho de chuva, pois ainda não acostumado com o clima local, acreditava que a fina chuva que caía, não era suficiente para me molhar, ledô engano! Tive que retornar à casa e mudar de roupas, e seguir novamente à escola, após o dia amanhecer, um verdadeiro batismo de retorno ao chão da escola. Era o início do ano letivo de 2016, e eu estava de volta à escola básica; foi assim que encarei esta situação, para não pensar em desistir e voltar para Manaus.

Quanto as escolas dessa pesquisa, resolvi nomeá-las pelas cores³⁹, e escolhi as cores verde, azul e amarela. Uma por seu sentido simbólico em seu significado de “esperança” e

³⁹ Ver artigo, **O espectro do simbolismo**: O significado das cores ao redor do mundo. Em todo o mundo, a maneira com que as diferentes culturas veem e descrevem as cores varia de forma dramática. Por exemplo, o povo Basa da Libéria possui apenas duas palavras para classificar as cores (*ziza* para vermelho/laranja/amarelo e *hui* para verde/azul/roxo), enquanto que os Inuítes são mencionados por terem 17 palavras diferentes só para descrever a cor branca (que se modifica de acordo com o clima e as condições diferentes de neve). O Azul - [...] Em geral, o azul é considerado como a escolha mais segura de cor em todo o mundo, já que ela possui muitas associações positivas. Na América do Norte e Europa, o azul representa confiança, segurança e autoridade; e é considerada uma cor que acalma, traz paz. Porém, ela também pode representar depressão, solidão e tristeza (daí vem a expressão em inglês, “to have the blues” ou “feeling blue”). [...] Em alguns países, o azul simboliza cura e o afastamento do mal. Amuletos em formato de olhos azuis, que alguns acreditam afastar o olhar do mal, são visões comuns na Turquia, Grécia, Irã, Afeganistão e Albânia. Nas culturas orientais, o azul simboliza imortalidade, enquanto que na Ucrânia, o mesmo denota boa saúde. No hinduísmo, o azul é associado fortemente com Krishna, que encarna o amor e alegria divinos. O **Verde** - Nas culturas ocidentais, o verde representa sorte, natureza,

também sua relação com o verde das florestas, aqui em nossa cultura local. Outra pela sua simbologia “mística” e de inspiração serena, no sentido de iluminar para a sabedoria e ainda por dar cor predominante ao nosso planeta Terra e a última por uma significação de otimismo, alegria e um despertar à criatividade, dentre outras coisas ela simboliza o sol. Essa decisão de nomear as escolas com o nome de cores me permite também, a aproximação com o aspecto da expressão criativa e lúdica, nesse momento de comunicação do estudo realizado.

Nos itens seguinte, parto para as análises dos PPPs das escolas estudadas. O PPP da escola precisa assumir a perspectiva de ação coletiva, ele é compreendido como uma ação construída a partir do diálogo, entre os atores da escola e da sociedade. Esse também precisa estar envolvido com a própria realidade, em que a escola está inserida. É um documento que se articula diretamente com as principais questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

É elemento articulador entre as ações que advém dos referenciais teóricos, das normatizações, estabelecidas pelas políticas educacionais, e pelas ações pedagógicas e de gestão da escola. Ele focaliza os sujeitos e suas práticas, em prol de um projeto educativo eficiente, se funda nas ações responsável e participativa.

Ao perpassar pelos debates sobre as garantias de uma vida justa e igualitária, que precisa ser realizada entre os sujeitos sociais, envolvidos no processo de escolarização, assume uma dimensão dialógica, que aponta para as dignidades, os direitos e a defesa da constituição de espaços formativos democráticos no contexto escolar e social.

frescor, primavera, consciência ecológica, riqueza, inexperiência e ciúme (o monstro de olhos verdes). E claro, verde é a cor emblemática da Irlanda, que recebeu seu apelido de “Ilha Esmeralda” por conta de suas lindas paisagens verdes. Na Indonésia, o verde foi tradicionalmente proibido, enquanto que no México é a cor nacional que significa a independência. No oriente médio, o verde representa fertilidade, sorte e riqueza, e é considerada a cor tradicional do Islã. Em culturas orientais, o verde simboliza juventude, fertilidade e vida nova, mas também pode significar infidelidade. Na verdade, na China, chapéus verdes para homens são tabus porque eles significam que suas esposas cometeram adultério! (WANG, 2015. Disponível em: <<https://www.shutterstock.com/pt/blog/author/cwang>>. Acesso: 6/10/2017). Também, ver: Significado das cores. <<https://www.significados.com.br/cores-2/>>. Acesso: 6/10/2017).

3.3.1. O Projeto Político Pedagógico das escolas no campo

A escola precisa exercer um posicionamento político pedagógico no espaço social, com o intuito de tecer o caminho a ser percorrido e configurar os seus objetivos e suas metas, para isso, ela fundamenta-se no Projeto Político Pedagógico (PPP). É uma ação que precisa ser coletiva, e perpassa tanto pelo âmbito político, quanto pelo âmbito pedagógico. A LDB nº 9.394/96, no Art. nº 12, institui que “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as de seus sistemas de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, MEC. 1996).

Considerando esses aspectos, é fundamental que a escola torne a formulação do Projeto Político Pedagógico autônoma, mas que dialogue com seus pares, as mães e os pais dos estudantes e na organização do referido documento. Como previsto na Resolução nº 2 de 7 de abril de 1998, “é vital que a escola possa assegurar autonomia no que diz respeito ao projeto pedagógico” (BRASIL, 1998, p.33). O diálogo com a comunidade em que a escola está inserida é importante, é esta ação que caracteriza o coletivo da escola.

As questões pedagógicas do projeto estão relacionadas às atividades educacionais a serem realizadas no ensino e aprendizagem, mais precisamente quais atividades serão necessárias para ocorrer e o que é designado no PPP. Nesse aspecto, é essencial que a escola possa concretizar ações político-pedagógicas para atender a comunidade, ações estas que devem ser estabelecidas em conjunto e descritas no Projeto Político Pedagógico.

Os atores da escola, na figura do gestor e dos professores, que convivem no ambiente escolar, conhecem os requisitos para a realização das estratégias voltadas aos objetivos pretendidos pelo projeto e a aproximação com a comunidade, principalmente em se tratando das Escolas do Campo, esta ação coletiva é de muita importância.

No desenvolvimento do PPP, é importante considerar que este deve ser realizado na escola e pela escola. Ele precisa analisar as demandas da sociedade, da comunidade local na valorização desse espaço social e político. A escola e a comunidade, nesse processo de configuração do PPP, ao se aproximarem, constroem um horizonte possível para uma sociedade mais justa. A escola não dissociada do cotidiano da sociedade oferece melhor condição de aprendizado aos seus estudantes, pois assim, ela pode visualizar melhor as reais necessidades dos sujeitos aí desse espaço sociocultural.

O projeto é a maneira de articular o que é planejado, de modo que sejam traçados objetivos para alcançar uma finalidade e estratégias que respondam aos objetivos, o termo projeto nasce do verbo latim *proicere* que tem como significado, o que antecede uma ação. A configuração de um projeto requer pesquisa no que é proposto com o intuito de fundamentar a elaboração deste. É vital que o projeto apresente sugestões para serem executadas em seu período de vigência no chão da escola, ele projeta uma realidade possível e executável.

O projeto está ligado à gestão e as estratégias que este pretende realizar. Tais estratégias são traçadas conforme as necessidades existentes. É necessário conhecer as finalidades e os meios que o projeto alcança, em sua tessitura, o projeto necessita da pesquisa no presente com o intuito da melhoria futura; a escola é um espaço social de formação dos cidadãos críticos que são parte atuante da sociedade.

É necessário que haja uma perspectiva política para caracterizar suas ações, ou seja, que seus princípios sejam coerentes no exercício das estratégias pedagógicas, determinadas no projeto. O aspecto político, ocorre quando este é refletido no cumprimento da prática pedagógica. (SAVIANI, 1983, p. 93). A finalidade política do PPP deve estar correlacionada ao pedagógico, dessa maneira, as ações ganham sentido prático e é possível que se conquiste os resultados propostos.

É legítimo o compromisso da escola com o cidadão e a sociedade como um todo, por isso a importância do aspecto político do PPP. A escola posiciona-se no sentido de estabelecer as melhores estratégias, considerando o presente local, o espaço comunitário e o corpo escolar, para configurar a prática pedagógica. Tal posição indica a identidade da escola, como esta se comporta e se comportará diante dos fatos, toda ação pedagógica será norteadada pelo posicionamento político de suas práticas estabelecidas no projeto, esta é uma postura ética que a Escola do Campo não pode permanecer por fora.

Dessa maneira, as estratégias pedagógicas devem encaminhar o cidadão ao conhecimento, a criticidade e a autonomia de suas ações, conduzindo a educação para o espaço democrático, onde todas as demandas da comunidade escolar são assistidas por atividades político-pedagógicas instituídas no PPP. Por meio disso é estabelecida a gestão democrática que tem como princípios a participação e autonomia do corpo escolar.

O PPP, norteia não só o trabalho que deve ser realizado, ele avalia o processo e os resultados obtidos, dessa maneira, precisa ser um documento vivo, que se configura a cada mudança que ocorre no ambiente, ou nos conceitos escolares presentes no cotidiano. São por esses aspectos que o PPP precisa ser configurado em conjunto, seu gerenciamento e execução deve atender as observações postas, e em ação coletiva, devem propor a melhoria da educação na escola.

Em seguida, ao construir as análises dos PPPs das escolas estudadas, resolvi não as separar por uma sequência de escolas, como faço no relato sobre as escolas das ações de meu trabalho pedagógico em cada uma das escolas. A análise foi feita seguindo um certo roteiro de ideias discutidas e apresentadas nos documentos elaborados pelas escolas, foi um cuidado tomado para não tornar o texto repetitivo.

As discussões das análises, se direcionaram ao que esses documentos se aproximam ou se distanciam, quanto a temática estudada, as versões dos documentos são de 2013, 2014 e 2015. Em 2016 não foram feitas reformulações dos PPPs nas duas escolas estudadas, somente em 2017 estas escolas reavaliaram os referidos documentos, tais avaliações não foram mais objetos de análises, com exceção da Escola Azul, pois nessa escola eu participei ativamente das reformulações do documento, juntamente com a comunidade e a escola.

Para estas análises, destaquei das seções dos PPPs, os objetivos gerais e específicas, a concepção pedagógica/proposta curricular da escola e a filosofia da escola. São essas seções que comumente aparecem nos documentos. O critério de escolha para essas seções, diz respeito à maneira como as escolas trabalham, as modalidades principais dessa pesquisa, a Educação Especial e a Educação do Campo; daí me permitindo debater a Educação Inclusiva no Campo.

Quanto aos objetivos apresentados no PPP, da Escola Verde (2013. p.8-9), estão:

[Seu objetivo geral], promover uma educação de qualidade visando à formação de homens e mulheres que atuem como agentes de transformação da realidade social na qual estão inseridos. [Seus objetivos específicos], promover a interação entre a escola e a comunidade, motivando o acompanhamento escolar pelos pais e a participação ativa nos projetos desenvolvidos pela escola; garantir a qualidade do ensino, seguindo a linha pedagógica almejada; zelar o ambiente escolar, ressaltando o civismo inerente ao sentimento pátrio brasileiro; resgatar os valores culturais da comunidade, Municípios, Estado e Nação.

Também são objetivos científicos dessa escola,

criar materiais que estimulem o processo ensino-aprendizagem; identificar os diversos tipos de alunos nas suas diferenças; reconhecer diversidade de aspectos do meio onde a escola está inserida; facilitar o processo de interação entre as várias turmas existentes na escola, utilizando diversas modalidades de comunicação; atender os alunos portadores de necessidades especiais; buscar materiais que estimulem o ensino, a aprendizagem através de informações e resgatar qualidade e valores culturais enriquecendo a criatividade e a vivência de cidadania (Idem. Ibid.).

Quanto aos objetivos apresentados no PPP, da Escola Azul (2014. p.5), estão:

promover o homem e a sociedade através de todo o processo educativo intervindo quando os objetivos não estiverem sendo coerentes para realidade; promover a interação entre a escola e a comunidade motivando o acompanhamento escolar pelos pais e a participação ativa nos projetos desenvolvidos pela escola; garantir a qualidade do ensino seguindo a linha pedagógica adequada zelar o ambiente escolar ressaltando o civismo inerente ao sentimento pátrio brasileiro resgatar os valores culturais da comunidade, do município, do estado e da Nação e criar materiais que estimulem o processo ensino e aprendizagem identificar os diversos tipos de alunos nas suas diferenças facilitar o processo de interação entre as várias turmas existentes na escola utilizando diversas modalidades de comunicação atender os alunos portadores de necessidades especiais.

Quanto aos objetivos apresentados no PPP, da Escola Amarela (2016-2018. p.10), estão:

Objetivo geral: Valorizar a educação como um instrumento de humanização e de interação social, proporcionando uma educação de qualidade através de um trabalho de parceria com a comunidade escolar, reconhecendo-se, como ser único, mas também coletivo. Objetivos específicos: Abrir as portas da escola para a participação dos pais e da comunidade; Compartilhar as experiências docentes; Dialogar, negociar, aprender e ensinar nos conflitos; Fazer o exercício reflexivo da profissão; Garantir tempo e espaço de educação continuada; Planejar e escutar experiências, problemas, angústias e buscas de soluções; Avaliar (individual e coletiva) o processo de formação e Construir rotina de crescimento intelectual, afetivo e a autonomia em processos negociados.

Nesse tempo, embora muitas ações estejam em andamento, quanto à adequação das escolas, em “escolas inclusivas” no município, ainda precisam ser consolidadas muitas coisas. A atual Política de Inclusão Educacional do MEC passa por desafios, que vão desde os aspectos físicos das escolas até a formação contínua dos professores e esclarecimentos aos atores que trabalham aí.

O compromisso e o interesse de mudar o quadro educacional, no contexto inclusivo, está relacionado à proposta de estudo onde a escola precisa ultrapassar a ideia uniformizadora e legitimadora do processo de individualização do sujeito, historicamente presente nas escolas,

e, por conseguinte, esta postura é excludente; os compromissos éticos, morais e estéticos com aqueles e aquelas que vivem a parte da acessibilidade social e educativa tornam-se urgente.

As escolas dessa pesquisa estão inseridas num contexto campesino, possuem muitos desafios, estão em certo sentido, isoladas de um debate em que são necessárias mudanças, quanto ao que estou discutindo aqui, sobre a Educação Inclusiva no Campo. Mas de todo, essas escolas na figura de seus atores, primam por uma Educação de qualidade, de formação do homem e da mulher como agentes transformadores da realidade.

As escolas entendem, conforme seus PPPs, que elas precisam assumir uma postura interventora da ação do homem e da mulher em prol de uma sociedade melhor. Esses tornam-se instrumentos de humanização e integração social pela educação. Essa é uma ação que se valoriza, em uma das escolas, pela parceria com a comunidade. Na efetivação dessa ação, a escola em seu objetivo maior, destaca o sentido do trabalho coletivo.

Diante desses aspectos, é que visualizo o compromisso verdadeiro com um horizonte, do qual vem se definido, quanto à possibilidade de novas maneiras de uma Educação Inclusiva no Campo, nas escolas desse espaço amazônico. São maneiras que precisam ser acompanhadas e fomentadas pela Secretaria de Educação Municipal, são considerações sobre a diferença cultural e individual.

Quanto a Filosofia da Escola Verde:

A Escola Municipal [...] adota a linha pedagógica com perspectiva construtivista sociointeracionista em consonância com as normas ditadas pela LDB (lei de diretrizes e bases) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para que o aluno atue como agente na construção do seu próprio conhecimento através da contextualização e interdisciplinaridade do ensino. A Escola quer formar alunos capazes de discernir os múltiplos aspectos do homem como ser social, cidadãos críticos, independentes e que internalizem os valores humanos da solidariedade e da tolerância recíproca e que aceitem as diferenças de cada um. A Escola quer **Educar Para a Vida** (Escola Verde/PPP. 2013. p. 7, grifo do documento).

A concepção filosófica da Escola Azul,

a Escola Municipal [...] adota a linha pedagógica construtivista interacionista. Ela desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, em consonância com as normas editadas pela LDB e pelos parâmetros curriculares nacionais para que o aluno construa seu próprio conhecimento através da contextualização e da interdisciplinaridade do ensino. A escola se propõe formar sujeitos capazes de discernir os múltiplos aspectos do homem como ser social, cidadão crítico independente e que internalizem os valores humanos, da solidariedade e da tolerância

recíproca. Pessoas que aceitem as diferenças de cada um a escola quer educar para a vida (Escola Azul. 2016).

A concepção filosófica da Escola Amarela,

A filosofia inerente no processo educacional desenvolvido na educação da Escola Municipal [...] visa por parte de seus pares representativos a promoção do homem, contribuir para a expansão de seus horizontes, da solidariedade e da justiça, contribuindo na formação de cidadãos autônomos e participantes de sua transformação mediante consciência crítica, predispostos à mudança, empossados dos meios para realizá-las, edificadas por comunidades educativas plurais, regidas por regras de participação democrática, onde a negociação dos diferentes pontos de vista se privilegia como método e se recusa a violência ou o autoritarismo como formas de resolução dos conflitos naturais, que se educa para uma plena cidadania. Sendo ela norteadora de todo o processo educativo, como afirma Saviani (1980. p. 27) “a filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta”.

As escolas afirmam como concepção pedagógica, o Sócio-Interacionismo, no entendimento de que, o estudante atua como agente na construção do seu próprio conhecimento. A contextualização de ensino, é um desafio na efetivação dos conteúdos escolares ensinados pelas escolas. Estas, ainda pela interdisciplinaridade, se propõem formar estudantes capazes de discernir os múltiplos aspectos do homem como ser social, acreditam que como cidadãos críticos e independentes, internalizam os valores humanos da solidariedade. Valorizam os valores no que diz respeito à tolerância recíproca, em que os sujeitos aceitem as diferenças de cada um. Duas Escolas se propõem em educar para a vida.

A escola amarela, na filosofia de seu processo educacional, visa, por parte de seus pares, a representatividade social na promoção do homem como atuante na expansão de seus horizontes, da solidariedade, da justiça e da vida em sociedade. A escola assume o compromisso de formar cidadãos autônomos, esta postura consiste em princípios democráticos e comunidades educativas plurais.

É esse processo que se constitui na visão da escola em inserir, na sociedade, sujeitos participantes de sua transformação, mediante a consciência crítica, predispostos à mudança. É importante a postura ética que a esta escola assume, ao privilegiar o diálogo e observando as diferentes opiniões, na negociação dos diferentes pontos de vista, para a resolução dos problemas surgidos na sociedade, é uma atitude aversa ao autoritarismo e à violência.

Quanto a sua Proposta Curricular da Escola Verde:

É adequada à base comum nacional, atendendo as peculiaridades regionais e da comunidade escolar, seguindo as diretrizes da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Trabalha-se numa perspectiva construtivista sociointeracionista, concorrendo para que o aluno construa o seu conhecimento e desenvolva a capacidade de aprendizagem, a criatividade, a capacidade de interação social e a formação global do educando. Os Conteúdos Programáticos são atualizados, coerentes com a base comum nacional e com as necessidades e realidades escolares. O planejamento foi elaborado, obedecendo aos conteúdos programáticos sob a luz dos PCN's e sendo executado de forma flexível para atender as necessidades que por ventura possam surgir.

Em sua proposta pedagógica, a Escola Azul se adequa,

a Base Comum Nacional atendendo as peculiaridades regionais e da comunidade escolar seguindo as diretrizes da LDB e dos parâmetros curriculares nacionais trabalhasse na linha construtivista de maneira interdisciplinar desenvolvendo a capacidade de aprendizagem a criatividade e a formação Global educando os conteúdos programáticos são aplicados de acordo com a proposta do projeto educação do campo sendo coerentes com as necessidades e realidade escolar sendo que ao formular A proposta curricular as salas são multisseriadas o planejamento foi elaborado obedecendo aos conteúdos programáticos sob a luz dos PCNs e vem sendo executado de maneira flexível para atender as reais necessidades, a partir deste planejamento é feito o Plano Bimestral (Escola Azul. Op. Cit.).

Em sua proposta pedagógica, a Escola Amarela,

A Escola Municipal [...] atualmente não pode definir como prática uma única linha pedagógica, em debate descobrimos que nos aproximamos do modelo que valorize o conhecimento internalizado, associando aos conteúdos institucionalizados. Então perpassamos do tradicional ao construtivismo sócio-interacionista, [...] Essa organização representa, sobretudo, aderir a uma política de inclusão; respeitar a diversidade e os diferentes tempos para aprender, já que aprendizagem é uma construção social e, portanto, passível de mudança; sintonizar-se com os teóricos sócio-interacionistas e com a visão dialética da história, rompendo com territórios de poder secularizados; atualizar o currículo, contemplando a esfera das atividades, das dinâmicas e das relações no âmbito da escola.

Nesta perspectiva fica evidenciado que a construção e caracterização da concepção pedagógica da Escola Municipal [...], reside não mais na descontextualização de um dos seus componentes ou estruturantes, isto é, na priorização de um deles em detrimento de outros. Não se aceita mais a concepção de conteúdos que apregoam ser a totalidade de conhecimentos que o professor transmite ao aluno, o objeto da aprendizagem, mas a ele se “incorpora a totalidade das condições e local da escola, as relações humanas”. Sabemos que o método é a condição onde o aluno supera a não apropriação (saber difuso, desarticulado apresentado no início do processo) para a apropriação - superação: saber contextualizado, organizado, etc.), articulado com seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social.

Quanto a concepção pedagógica das escolas, elas procuram se adequar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, atendendo as peculiaridades regionais e da comunidade escolar, seguindo as diretrizes da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A Escola Verde se adequa fielmente a essas diretrizes. A Escola azul, traz para sua concepção pedagógica uma aproximação com um projeto de Educação do Campo, mas não deixa claro no documento como isso é feito nas atividades escolares.

A Escola Amarela valoriza o conhecimento internalizado, associando aos conteúdos institucionalizados. Esta em sua compreensão, ao perpassarem do tradicional ao Construtivismo Sociointeracionista, entende que aderi a uma política de inclusão. Por essa pedagogia, aceita a aprendizagem como construção social num contexto passível de mudança na implementação do currículo escolar inclusivo. Ela respeita a diversidade e os diferentes tempos para o aprendizado.

É um debate que ainda está no campo dos desafios, mas que suscita mudanças, tendo em vista as demandas existentes no contexto social, em que a escola está inserida, no campo. A Escola Amarela pelo seu PPP, se coloca numa pedagogia, comprometida com os interesses da comunidade em que está inserida, sem com isso, perder a dimensão dos desafios enfrentados no cotidiano da escola.

A Escola Azul, a qual estou inserido, no ano de 2018, ainda em fevereiro, concluirá seu PPP pois ainda é preciso o debate sobre o referido documento com a comunidade. É partindo desse diálogo coletivo que suas metas e ações, serão implementadas, tendo em vista uma Educação de qualidade; os esforços para a implementação das escolas no campo em Escolas do Campo, no município, ainda enfrentam desafios, pois tal conceito ainda não está claro nas ações da Secretaria de Educação. Existe uma concepção de escola rural, com leis municipais que contemplam abonos salariais aos professores e professoras, mas quanto à concepção de Educação do Campo, no sentido político da luta campesina não.

Este contexto discutido até aqui, nos remete a considerações que como educadores e educadoras, na área da pesquisa educacional, precisamos construir juntos a proposta de uma educação do campo pelo campo. Desenvolver uma metodologia que contemple os reais interesses de uma educação campesina para que na Região Amazônica, nas áreas de assentamentos no Amazonas, o respeito e a dignidade pelo cidadão sejam importantes para o bem comum dos trabalhadores assentados e das pessoas deficientes aí vivendo.

3.3.2. A escola Azul: a narração

Minha aproximação com a escola nessa comunidade se deu em fevereiro de 2016. Ali tinha que me apresentar como Pedagogo da escola, após o Processo Seletivo Simplificado que aconteceu no município naquele mesmo ano. A escola se localiza numa comunidade campesina, que é um assentamento da reforma agrária, coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no ano de 1987, ele assentou várias famílias na AM 240 pelo Projeto Uatumã e houve a necessidade de construir uma escola com o objetivo de atender os filhos dessas famílias, foi então que no segundo semestre do ano de 1988, o INCRA construiu a Escola, a Imagem 5, situa a escola em seu espaço na comunidade.

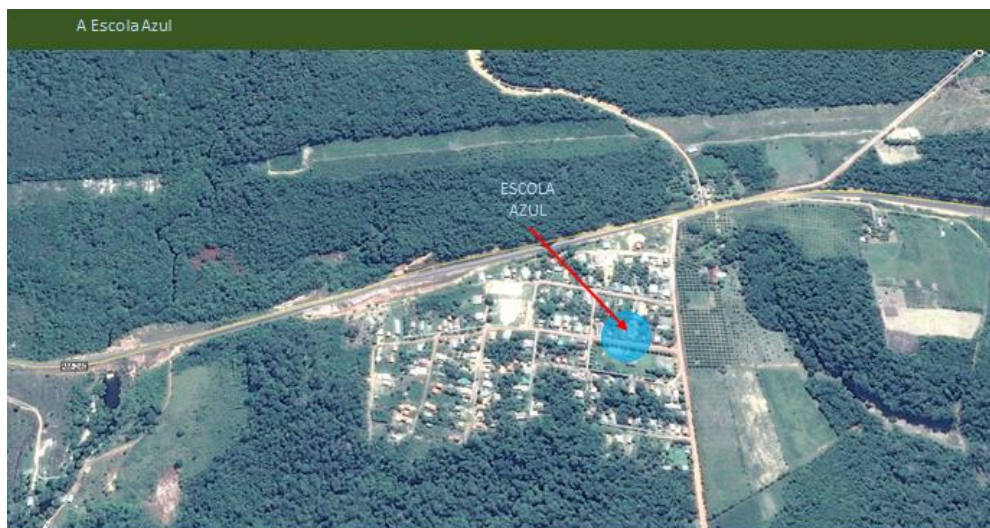


Imagem 6: A Escola Azul

Fonte: Google Earth Pro (2018); Autor do estudo.

A Escola Azul atende alunos desde a Educação Infantil, primeiro e segundo período, séries iniciais até o 9º ano do Ensino Fundamental e à noite também funciona com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O deslocamento dos estudantes para escola acontece pelos ônibus escolares⁴⁰ do programa Caminho da Escola, fomentado pelo governo federal e pela

⁴⁰ O programa Caminho da Escola objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte. É o Decreto nº 6.768, de 2009 que Disciplina o programa Caminho da Escola. A Lei nº 12.816, de 2013 – Dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar, e permite que os entes federados usem o registro de preços para aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais. A Resolução CD/FNDE nº 45, de 2013 – Dispõe sobre os critérios para utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do programa Caminho da Escola. E a Lei nº 12.695, de 2012 – Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) (Fonte: MEC; FNDE. 2017).

prefeitura do município, em que o município arca com 70% e o governo federal com 30% do montante financeiro destinado a esse fim.

Essas crianças e jovens chegam em torno de 6:30h da manhã à escola e levantam-se, pela manhã, em média, entre as 4:30h e 5:00h, esse é o horário das rotas dentro dos ramais em que moram os estudantes. É uma situação que se agrava principalmente no período de chuva em que muitos ramais dessas comunidades, ficam praticamente intrafegáveis e perigosos, pois, existem buracos e precipícios na lateral de alguns deles. Isso torna a viagem muito perigosa nos períodos de chuvas.

Nessa região, existem famílias morando em locais que são praticamente inacessíveis, assim, é perigoso um ônibus cheio de crianças trafegar por esses locais. É um cuidado constantemente assegurado pelos administradores do transporte escolar municipal, pela Secretaria de Educação e principalmente pelos motoristas. Devido a essa situação, nessa escola em que estive, já aconteceu casos de crianças moradoras de um determinado ramal, passarem mais de três meses sem comparecer à escola. Esta situação é uma situação que até hoje não foi equacionada, por esse ramal ser extremamente perigoso e de difícil acesso.

Em se tratando do contexto do planejamento das atividades escolares de aprendizagem, muito difíceis ficavam as reuniões pedagógicas, quanto a mudança da metodologia do ensino, em se tratando de construirmos uma proposta educacional própria, e que tivesse uma identidade do campo. Mesmo ao se tratar de uma escola situada em uma comunidade do campo, em que boa parte dos professores são moradores da mesma comunidade.

Nessa escola, destaco aqui o trabalho de duas professoras formadas pelo PRONERA, formação que, em outro tempo, atuei como professor e um dos coordenadores pedagógico do Curso Normal Superior na UEA (como destaquei no Capítulo I dessa pesquisa). Essas professoras, em seus planos de ensino sempre contemplavam atividades pedagógicas voltadas para o contexto do campo, elas eram professoras do 1º e 2º períodos da Educação Infantil.

Sobre a prática das referidas professoras, não era difícil observar copinhos de plásticos com inúmeras mudinhas de plantas num pequeno espaço da escola. Em sala de aula pude constatar a preocupação das professoras em desenvolver uma ação pertinente ao cotidiano dos contextos da vida na comunidade.

Ao observar os limites das cercas da escola, vi ruínas de uma horta, daí fora me dito pela gestora, que no ano anterior, se colhiam hortaliças para o complemento da merenda escolar. Nesse mesmo espaço, no período de 2016, após uma limpeza e capina da área, juntamente com os estudantes dos 6º e 9º anos, com o professor de Matemática e a professora de Ciências, ainda se chegou a plantar macaxeiras (*Manihot esculenta* Crantz).

Aí ficou este intento, se colheram os tubérculos depois de alguns meses, porém os canteiros de hortaliças, por algum motivo, não foram avante e as atividades de construção da horta, associadas aos conteúdos ministrados na sala de aula de Ciências não avançou. Nesse tempo, a escola se voltava muito para as demandas do cumprimento da agenda escolar da Secretaria de Educação, o foco em que os professores deveriam se concentrar era na Matemática e na Língua Portuguesa, para os exames do IDEB.

Essas disciplinas eram coroadas com a participação da escola nas contínuas Olimpíadas de Matemática e da Língua Portuguesa, concursos de âmbito nacional. Em que pese acreditar que esses concursos, de alguma maneira, possam resolver os problemas da escola quanto a linguagem e o pensamento lógico-matemático, sobre esses aspectos não se tem resultados concretos quanto aos interesses verdadeiros, por parte dos estudantes, em melhorarem o desempenho na aprendizagem.

Aqueles ou aquelas que se destacam, por ventura pelo interesse e a atenção do professor, que percebe uma habilidade diferenciada frente aos outros estudantes da turma, ele reforça positivamente o estudante para seguir na Olimpíada. Os demais permanecem como sempre em suas dificuldades. É nesse contexto que nos alertou Gardner (Op. Cit.), em seus estudos sobre a múltiplas facetas de conformação da inteligência humana e a prioridade que a escola ocidental proporciona, em relação a linguagem e o pensar lógico-matemático, em detrimento das outras disciplinas do currículo escolar.

Esta ação com seu foco maior no ensino da Matemática e da Língua Portuguesa, é uma ação demandada pela Secretaria de Educação que cumpre a agenda do MEC, no que se refere a avaliação pelos indicadores nacionais da educação. Nesse caso, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que são avaliações para diagnóstico, em larga escala.

É um exame desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), objetivando, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

O trabalho pedagógico, em meio a esses aspectos, tornou-se um desafio, pois tem-se que superar a mera reprodução de conteúdo. Foi nesse trabalho pedagógico, em parceria com os professores, que partimos, para a melhoria dos problemas enfrentados no cotidiano escolar quanto a aprendizagem. Daí é que focamos, a partir das reuniões pedagógicas, no processo de aprendizagem dos estudantes da escola.

Esta tarefa demandou um bom tempo naquele ano letivo, em que conseguimos desenvolver algumas atividades de reforço nos conteúdos, relacionadas às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa com as turmas de 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental. A escola nesse cenário, não possui atividades relacionadas aos interesses das comunidades do campo.

Em se tratando das famílias que demandam essas escolas, mesmo estando inseridas no interior da floresta, ao longo dos ramais e rios, não conseguem reivindicar seus próprios interesses no que se refere as melhorias de seus espaços de moradia. Essas ficam sempre à mercê das ações administrativas municipais e dos programas do governo federal incentivo à agricultura familiar ou outro incentivo de financiamento agropecuário.

Esses aspectos nos conduzem a uma reflexão, no que diz respeito às realidades que se apresentam no local, no espaço em que se constituem as inter-relações sócio-política existenciais dos sujeitos situados nesse espaço no campo. Essas realidades se apresentam da maneira em que, o cotidiano se torna dimensão fundamental e determinante para a consolidação de tradições, estas reproduzidas como atitudes que configuram a aparência de dada realidade.

Essa dimensão atitudinal desses sujeitos, em aproximação com o cotidiano da escola, em se tratando do fazer pedagógico num movimento de inter-relação com a família, se torna uma tarefa difícil, pois na maioria das vezes os pais e responsáveis pelos estudantes aceitam minimamente o que a escola pode oferecer, no sentido do aprendizado relacionado ao escrever, ao contar e a reprodução tradicional do conteúdo escolar.

Em minha prática profissional, nas relações vividas aí, nesse espaço escolar, uma vez escutei na reunião de pais e mestres, alguém falando: “esse daí, não vai muito longe não. Professor, ele vai ser peão, igual ao pai dele, vai ficar no roçado”!

É necessário que se construa uma proposta pedagógica relacionada e direcionada às reais necessidades dessas pessoas que aí se encontram, no campo. A escola situada na comunidade, mesmo estando no espaço do campo e com pessoas do campo, não se identifica como escola do campo, pois a concepção que é desenvolvida ali é uma concepção de escola urbana, em que no fim, o que os professores ainda conseguem desenvolver é a transmissão dos conteúdos escolares.

É assim que se vai construindo um contexto educacional, que oferece minimamente o que precisam os sujeitos do campo. A educação que aí se constitui, não é o que estes sujeitos precisam para exercerem seus direitos de cidadania e viverem de maneira justa em prol de uma vida e de uma sociedade melhor; é uma escola que oferece o mínimo para quem tem pouco ou quase nada, em que muitos vivem numa vida de pobreza, estes são os reféns das políticas assistencialistas do governo.

Nesta escola, depois de muitos esclarecimentos e ao observarmos, na comunidade, a existência de uma criança cadeirante, com um quadro de deficiências não muito claro para nós da escola, partimos para uma conversa com a mãe, com o objetivo de ela trazer o filho para a escola. Após a convencermos, com muito custo, ela somente no meio do ano passou a trazer a criança para a escola.

Daí foi preciso superar outra barreira pela “inclusão”, a professora aceitar, além da força da lei, uma criança que em sua aula, tinha que se arrastar pelo chão para se locomover. Ela vivia em um carrinho de bebê, pois a mãe não tinha condições de comprar uma cadeira de rodas. Na escola eu retirei do depósito, uma cadeira de rodas que a escola recebeu pelos programas do governo federal, estava “esquecida” e “bem guardada”.

Mesmo com todo esse esforço em manter essa criança na escola, depois de alguns dias ela parou de vir, e a mãe inventava inúmeras desculpas, não se sabe o porquê de tal atitude; da última vez em que estive na escola, no ano de 2017 a criança estava frequentando normalmente e já possuía sua própria cadeira de rodas. O avanço em relação a certos comportamentos de sociabilidade e até de locomoção eram evidentes, e a mãe passou a fazer sessões de fisioterapia com o seu filho, nós só não conseguimos descobrir qual o comprometimento mental que ele possuía, pois não tivemos acesso ao laudo médico e nem soubemos se existia algum.

Em minhas reflexões, percebi que para aquela criança, nós na escola fizemos a diferença em sua vida, apesar das resistências por parte de alguns professores, que precisam fazer mudanças em suas práticas. Não é fácil chegar em uma escola, mesmo existindo uma lei que normatiza e garante a permanência dessas pessoas aí, e dizer: professora esta criança vai ficar em sua sala de aula.

Daí emergem os aspectos sobre a inclusão educacional, que venho discutindo neste estudo. Nesse contexto escolar, é que percebi claramente as resistências frente a essa determinada situação, de permanência do sujeito com deficiência na sala de aula comum. Uma situação que me permitiu perceber que a inclusão se dá primeiramente na atitude do professor e da professora, em aceitar, frente a suas resistências, esse sujeito, aceitar com o coração e o espírito humano.

3.3.3. A Escola Verde: a narração

A minha experiência na Escola Verde, teve início após eu ter passado por um momento de afastamento da escola anterior, por motivo de término do contrato anual de 2016. A experiência com esse tipo de Processo Seletivo Simplificado (PSS), o qual me permitiu trabalhar na escola como pedagogo, foi muito importante. No início de 2017, permaneci brevemente na equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município como um dos coordenadores pedagógicos, até ser relocado em uma escola situada em outra comunidade a alguns quilômetros da cidade.

O início do Calendário do Ano Letivo de 2017, conforme Resolução N°. 01 de 05/01/2017 – CME-PF/AM, foi caracterizado por ajustes administrativos relacionados às mudanças das eleições do último pleito eleitoral, para gestor público municipal. Por todo o ano de 2017, foram muitos os arranjos em complementar a equipe de profissionais do quadro das escolas: professores, gestores, pedagogos e funcionários dos serviços gerais, pois o quadro do funcionalismo efetivo do município não atende a demanda das escolas. Esse problema só pôde ser equacionado, com o último PSS ocorrido no mês de outubro do referido ano.

É um fato que gera uma situação de descontinuidades, causando determinados problemas que, lá no local da sala de aula, afeta diretamente a aprendizagem dos estudantes. Estes são prejudicados pela ausência dos professores e, por conseguinte, de um plano de gestão administrativo-pedagógico mais efetivo e consistente. Passado esse período, e após ter realizado o concurso, é que cheguei à escola, que se localiza à margem da estrada BR 174, o interesse pela escola, ainda se deu pelo fato de esta possuir uma estudante com deficiência, e ao chegar à escola percebi que, aparentemente ela tinha hidrocefalia e algum outro comprometimento mental não diagnosticado.

A Escola Verde é uma escola pequena, não fugindo aos padrões das escolas situadas no campo. Mesmo assim, ela tem a necessidade de um espaço mais amplo, a sala da gestão, que funciona como secretaria e sala do pedagogo, e em alguns momentos os armários servem de depósitos para materiais que não dizem respeito ao trabalho da administração. Em suas dependências internas, pela parte da tarde, quando o sol está mais forte, todo o espaço da escola é tomado por um calor intenso e, no período das chuvas, boa parte dele é tomado pela água, o que também dificulta o trânsito das pessoas, alunos e funcionários.

Nesse espaço, a escola não possui cercas que delimitam seus limites. Isso se torna um grande entrave para as atividades da escola, pois aos finais de semanas o prédio escolar fica completamente vulnerável à ação de vândalos, que possivelmente influenciados quimicamente por álcool e qualquer outra droga, barbarizam as dependências da escola.

Quanto a isso, essa escola precisa urgentemente de uma delimitação quanto a sua cercania, pois as crianças tendem a sair mais facilmente das dependências da escola, implicando em um trabalho maior quanto ao cuidado em não permitir que elas se desloquem para lugares em que não podemos repará-las, no intervalo da merenda e na entrada e saída delas nos transportes escolares.

A Escola no Campo, no local em que marco esta como Escola Verde, tem uma característica a ser evidenciada, no que se refere a sua identidade fundamentada na concepção de Escola do Campo. Ela existe no espaço do campo, mas suas ações pedagógicas não condizem com a realidade do Campo. É uma escola que se constitui sem identidade do campo, apesar dela estar no ambiente do campo, com sujeitos do campo. A Imagem 6, mostra o espaço em que a escola está situada:

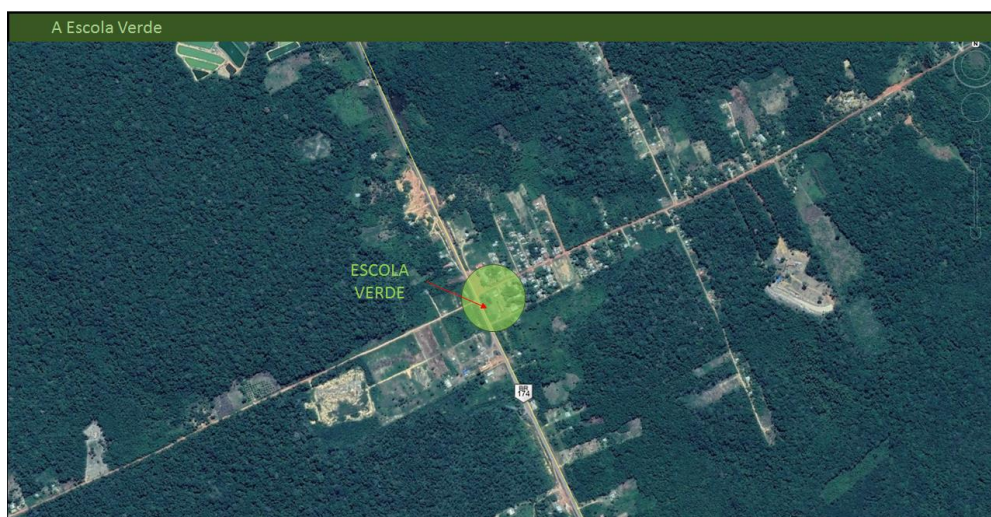


Imagem 7: A Escola Verde

Fonte: Google Earth Pro (2018); Autor do estudo.

Nessa escola, existem professores que, além de seus trabalhos de ensino escolar, são agricultores, lidam com o plantio e muitas vezes tiram seus sustentos da terra. Alguns professores, nesse contexto escolar em que atuam, não se identificam como professores do campo, não exercem práticas que intencionam uma atividade pedagógica relacionadas ao

campo. No decorrer de minha ação como pedagogo, pude constatar que são poucos os professores que têm o interesse ou pensam sobre esses aspectos.

Assim como a escola não tem uma identidade do campo e os professores não tem uma identidade de professores do Campo, o que acontece é que as atividades pedagógicas dos professores são inteiramente relacionadas ao que a escola se propõe a fazer como escola urbana. Se a escola é urbana, os professores também assumem uma prática de reprodução dos conteúdos, intimamente relacionados com uma pedagogia voltada para o reprodutivismo de conteúdos escolares.

No espaço dessa escola, alguns funcionários moram nos ramais que circundam a comunidade e outros habitam dentro da área urbanizada dessa. Em minhas conversas cotidianas no ambiente escolar, nos momentos de descontração de nossos trabalhos, observei alguns comentários sobre as condições de moradia no espaço em que a escola se situa. Notei que existem opiniões diferenciadas quanto ao assentamento dessas pessoas em habitarem na região; uns preferem morar nos sítios, não se interessando em viver na área urbana da comunidade.

Em meu primeiro contato com a comunidade na escola em que estou desenvolvendo a pesquisa, juntamente com os outros professores e gestora, realizamos uma reunião com os pais e responsáveis pelas crianças que estudam na escola. Após termos feito a acolhida de recebimento da comunidade, partimos para os pronunciamentos relacionados aos comportamentos dos estudantes da escola.

A reunião tinha o objetivo de apresentar para os pais e responsáveis, os resultados das avaliações escolares dos estudantes e prestações de contas da Associação de Pais e Mestres e Comunitários (APMC), dos últimos bimestres que aconteceram na escola. Após realizadas as discussões com a comunidade, eu, como pedagogo da escola, falei sobre a importância da escola e da comunidade em se tratando, principalmente de uma comunidade camponesa.

Destaquei para os comunitários que, estarmos unidos num trabalho coletivo, em um trabalho que dê sentido aos reais interesses das novas gerações, aos interesses das crianças, as quais se encontram em nossa escola, em processo de aprendizagem, de alfabetização e de aprimoramento de seus saberes, na relação com a compreensão do mundo, se torna ação consciente fundamental.

Esse debate foi muito importante, pois o que acontecia no momento da minha chegada à escola, na relação desta com a comunidade, era o distanciamento dessas entidades, uma com a outra. Entendo que qualquer objetivo, o qual a escola se proponha a desenvolver, no que se refere aos aspectos ligados ao aprendizado satisfatório dos alunos, se a família não estiver presente, apoiando e contribuindo na orientação educacional familiar, de um respeito aos professores e demais profissionais da escola, para que o processo de aprendizagem seja satisfatório, não haverá resultado positivo.

Acredito que sem o trabalho de educação, que é pertinente à educação familiar, a educação doméstica, não ser orientado adequadamente, o fazer de nós professores e professoras, se torna mais desafiador e difícil, na construção do saber de cidadania. Isso não quer dizer que se vá sistematizar o cotidiano familiar, transformar este em um espaço sistematizado das aprendizagens.

A respeito disso, é função da escola desenvolver tal aspecto, na estruturação de uma maneira relacionada ao bom senso. Precisamos de uma educação em que os estudantes percebam que a escola é um espaço de formação para a vida, é um espaço que permite e complementa a educação doméstica, também, é um espaço que permite ao estudante uma compreensão de mundo.

A escola está localizada na entrada da comunidade camponesa, funcionando com salas de Educação Infantil e salas multiseriadas do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano. No que se refere às pessoas com deficiência, possui uma estudante diagnosticada com autismo. Esta criança é atendida por uma professora licenciada em Pedagogia com especialização Escrito Sensu em Educação Inclusiva. Tal fato me chamou atenção pois a professora consegue fazer um bom trabalho de socialização e inclusão desta criança, e constantemente nós compartilhamos as nossas experiências em relação aos avanços da estudante.

É interessante observar a maneira como a referida estudante se relaciona com os outros colegas. Sempre conduzida pela professora, possui um comportamento que merece atenção, da mesma maneira que os demais colegas de sua sala de aula. Eles brincam, correm, as vezes se batem, se xingam, vivem momentos alegres e de tensões como quaisquer outras crianças, é o processo de socialização demandado pelo convívio coletivo. São crianças em seu mais verdadeiro desenvolvimento biopsicossocial.

É nesse sentido que não podemos privar as crianças dessas experiências, que proporcionam um desenvolvimento sadio e que contribui para o processo de desenvolvimento, e sua inserção no mundo social; principalmente as crianças com deficiências, em se tratando do aprendizado na sala de aula comum. É um sentido que, ao ser mediado pela escola, possibilita ao educando a compreensão de que existem realidades diferenciadas do seu mundo familiar

3.3.4 A Escola amarela: a narração

Durante o ano letivo de 2016, embarquei com a equipe da Secretaria de Educação, rumo às escolas localizadas no Rio Uatumã. Iriamos, “descer o rio”, como se costuma dizer por aqui. As escolas são localizadas à margem esquerda do rio, elas possuem uma boa estrutura física e os estudantes que não moram na comunidade, chegam de botes motorizados ou na lancha “amarelinha” do programa Caminho da Escola, financiada em parceria com o governo federal e a prefeitura.

O ambiente de floresta banhado pelo Uatumã, se constitui numa bonita paisagem, característica da Amazônia, com uma floresta exuberante. As águas do rio são bem calmas, tendo em vista o represamento da barragem de Balbina, há alguns quilômetros acima de nosso embarque. Em cada viagem programada, passam-se três dias em trabalhos pelas escolas.

A viagem sempre é boa, pois o rio não tem muitos navegantes e por horas navegamos em meio a uma paisagem que sempre nos impressiona, pelos seus mistérios, sua atmosfera típica com pássaros e animais da floresta, que uma vez ou outra, as margens do rio, eles resolvem matar a curiosidade, ao escutarem o barulho do barco. A presença de moradores é destacada pelas casas fincadas no interior da floresta, de madeiras e ao redor, algumas plantações para o sustento da família e uma agricultura familiar de subsistência.

Avista-se a escola ao longe, fincada num espaço verde de árvores frondosas, todo o conjunto é refletido pelas águas do rio, que como um espelho, duplica a imagem da floresta, e a escola, vai se revelando aos poucos em meio a tão bela cena. É um lugar que como toda escola, se depositam os sonhos e a curiosidade daqueles que se permitem aprender, e que aprendem melhor pelo amor e a dedicação de suas e seus professores.

A escola que aqui eu denomino de escola amarela, é assim, com toda sua simplicidade e organização. No momento em que foram realizadas nossas visitas técnicas, ela estava passando por uma reforma de reparação e os estudantes estavam concentrados num espaço, em que são realizadas atividades recreativas, em um local coberto. Pela distância e o povoamento da comunidade ao longo das margens do rio, ela ainda se liga a uma escola anexa, distante há algumas horas de barco. São os espaços que caracterizam a região, e demarcam o assentamento do homem na floresta, e não diferente, a escola vai se adaptando a essa realidade.

Sobre os trabalhos dos professores e professoras, em nossas reuniões de visitas as escolas, pude ir conhecendo melhor a equipe que trabalhava no local. Uma das Professoras que trabalha aí, estudou um pouco de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em um curso em Presidente Figueiredo, um curso básico, ela possuía um aluno surdo em sua sala de aula. Em meus trabalhos pela escola, observei que ela usava gestos com o estudante surdo na sala de aula, e usava também figuras, percebi como isso ajudava no trabalho de comunicação com o estudante, era sua primeira experiência com estudante surdo.

Outro professor da escola, iniciou um curso na área de Educação Especial, mas não conseguiu terminar. Ele nunca havia trabalhado com crianças especiais, mas nesse período letivo ele possui um estudante surdo. Observei que o menino não estava em sala de aula desse professor, daí, foi que a professora pediu para que o colega deixasse com ela, pois, já tinha mais experiência.

A escola possui uma aluna com problema na coordenação motora. Embora ela fique tremendo e sua letra não sai como deveria sair, dá para entender o que ela escreve. Ela já tinha sido diagnosticada: tem um leve sopro no cérebro, mas nada que a impeça de interagir no meio social. Pela avaliação do professor, ela é uma boa leitora, ele sempre trabalha muito a coordenação motora dela. Pela sua condição motora, ao escrever, ela se treme muito, o professor usa com ela um caderno de caligrafia para ajudar no movimento das mãos.

A escola não possui sala de AEE, os professores sentem falta de material didático adaptado. O banheiro da escola é externo e não atende as exigências para as pessoas com deficiência física. É uma situação difícil na área rural, os professores percebem que falta muito para que essas mudanças aconteçam. Precisam de apoio para oferecer as condições adequadas às crianças com deficiência física, na comunidade. Sentem a necessidade de um projeto para a inclusão, na Escola no Campo. Nas reuniões pedagógicas, observei esses aspectos pelo compromisso que, apesar das dificuldades, a professora da escola enfrenta.

Os professores da escola têm conhecimento da Política Nacional de Inclusão Educacional. Eles, em seus momentos de folga na comunidade, procuram ler a temática sobre a inclusão. Isso, se dá pelo fato de que no ano de 2015/2016 o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) realizou uma formação na área da Educação Inclusiva para os professores da rede municipal. E durante o período do ano de 2017, outros cursos foram oferecidos com aprofundamento nessa área, são estudos de formação contínua que estão acontecendo no ano de 2018, em parceria com a Secretaria do município.

A ação pedagógica da professora desta escola, se constitui verdadeiramente numa postura inclusiva, e é importante destacar o sentido humanista, que ela carrega consigo na condução de sua prática escolar com as crianças. Na escola, em nossas orientações técnicas sobre a rotina escolar, na troca de experiências, ela sempre se mostrava com o compromisso de motivar suas crianças, dando-lhes palavras de incentivo, mostrando o que elas podem ser no futuro, avançando independente da condição de dificuldades ou deficiências.

Em nossa reunião, esse foi um momento de muita emoção, pois percebemos, como equipe de coordenação pedagógica, que essa professora tem algo a mais, que caracterizam suas atitudes, que a sensibilizam muito, ao ponto do pranto. Eu penso que é a superação de nossas resistências, que se apresentam em dada realidade, é esta superação que nos conduz para um espaço além do conteúdo dado, enquanto revelação do fenômeno (LEVINAS, 2009). É o que aprofundo no próximo capítulo.

No ano de 2018, pelas novas matrículas, esta escola terá quatro crianças especiais, e a professora já se prontificou a trabalhar com elas. É bem notório que esta atitude não é igual á de outro professor, que sempre se põe com suas resistências, pelo discurso de que não está pronto ou preparado para receber e trabalhar com esses estudantes, mas este não é de todo tão resistente; é também um professor que gosta de gente.

No que diz respeito ao que estou apresentando sobre essas ações educativas na escola amarela, penso que ao superarmos tais resistências, nesse estado inclusivo, é que nos vemos inseridos nas incertezas, nos horizontes das Realidades complexas que se apresentam. É sobre isso que no próximo capítulo procuro aprofundar e situar esta ação inclusiva, é um espaço que chamo de *transrealidade inclusiva do outro*.

Partindo daí me ponho na busca pelo conhecimento, isso tem a ver com a curiosidade, inerente aos homens e as mulheres; esta curiosidade, levou-me a pensar, em minhas experiências, com o que observei no local estudado e pergunto, será possível uma transrealidade inclusiva do outro?

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO E A TRANSDISCIPLINARIDADE

É possível uma transrealidade inclusiva do outro?

[Os cientistas] reconheceram que a dificuldade da objetividade não se deve à natureza do objeto do conhecimento – como pensavam as ciências do homem – e sim à natureza do sujeito do conhecimento, como ser vivo. Reviram sua crença no realismo do universo e reconheceram que a “realidade” emerge das distinções feitas pelo observador[Maturana]. [Eles] reconheceram, portanto, a inevitável inclusão do sujeito em suas afirmações sobre o mundo, ou seja, a inevitável referência ao observador (auto-referência). A realidade passou a ser, então, para esses cientistas, uma construção de um grupo de observadores, quando esses compartilham suas experiências individuais e definem, por consenso, o que vão tomar como “realidade” para si, qualquer que seja a “realidade” a que estejam se referindo: física, biológica ou social. Assim, nesses espaços consensuais de intersubjetividade, a ciência pode se desenvolver, sem cair no solipsismo (solus ipso = só eu mesmo), sem que o sujeito, com sua experiência individual e privada, seja a única referência (VASCONSELOS. 2005. p.5).

Construído o contexto das reflexões e análises do que apresentei nos capítulos anteriores, no que diz respeito a transdisciplinaridade, na Educação Inclusiva no Campo, neste capítulo, procuro discutir, o que constituem algumas realidades observadas nas escolas dessa pesquisa. Ao estabelecer uma compreensão entre o real e as realidades, busco revelar uma dimensão definida como transrealidade do saber-fazer educacional.

Do que levanto como tese sobre as realidades complexas, que se estabelecem como objetivações do real, na aplicabilidade da Educação Inclusiva na Escola no Campo, observei, nos espaços pesquisados, como as mudanças na ação política-pedagógica das escolas se configuravam em consonância com as políticas de inclusão educacional. Levei em consideração, também como se davam as resistências e as não-resistências em efetivar tais políticas, no que diz respeito a um trabalho docente.

É uma aproximação com o real, contextualizada pelas realidades que se apresentaram no espaço das Escolas no Campo, e entendo que me aproximei de um horizonte de incertezas, subjetividades e objetivações. São pressuposições da fronteira de uma dada transrealidade, estabelecida pela Escola no Campo, o saber-fazer educacional e mediados pela política de “inclusão”, e o transdisciplinar dessas realidades.

Ao apresentar um debate sobre a Educação Inclusiva no Campo no contexto da transdisciplinaridade, percebo que tais aspectos sobre esta temática, estão relacionados ao que se destaca na epígrafe acima, no pensamento de Vasconcelos (2005). Esta pesquisadora discute os caminhos de um novo paradigma da ciência, que vem se constituindo ultimamente, como Paradigma Sistêmico. Os pressupostos dessas ideias, ao abordarem uma outra maneira de se perceber, a relação sujeito e objeto na apropriação do conhecimento, nos convidam a um repensar da nossa maneira de perceber o mundo.

É uma maneira de se construir o pensamento pelo processo discursivo da **dialógica**, é a percepção de uma realidade que está para além da totalidade **dialética**. Enquanto esta analisa e se propõe a construir uma síntese da realidade, a outra, ao perpassar pela análise e a síntese dos conteúdos dados, propõe a abertura de tais conteúdos em suas múltiplas direções, na busca das múltiplas conexões que compõem e caracterizam as realidades complexas do mundo.

4.1 Um significado e um sentido filosófico da Educação Inclusiva no Campo

O significado e o sentido que procuro encontrar para uma ideia de Educação Inclusiva no Campo, caminha por minha busca em compreender tal fenômeno, o qual venho me debruçando até aqui. Acredito que, ao partir para a compreensão dessa ideia, sob os aspectos abordados pela filosofia humanista de Levinas (2009), isso me permite, pela experiência, uma aproximação melhor e o conhecimento da complexidade dessa determinada realidade.

Esses significados e sentidos parecem distinguir-se, por um lado, da realidade dada à receptividade e, por outro lado, a realidade dada ao significado que isso pode ter. É como se a experiência oferecesse, em primeiro lugar, conteúdos: formas, solidez, rugosidade, cor, som, gosto, cheiro, calor, peso, etc. E então, todos estes conteúdos se animam de metáforas, recebem uma sobrecarga que os leva para *mais além* dos dados (LEVINAS, 2009. p. 17-18).

Ainda sob esse aspecto, pelo pensamento de Levinas em sua obra *O Humanismo do Outro Homem*, esse *mais além* da metáfora remete a outros conteúdos, ausentes somente do campo limitado da percepção. Ele é transcendente em relação à ordem do próprio conteúdo dado. Essa metáfora pode ser considerada uma amostra de um defeito na percepção ou uma amostra de sua excelência (LEVINAS, 2009. p.18).

Nas relações do saber-fazer da escola com as determinações legisladas por tais políticas públicas educacionais, no estabelecimento de uma rede complexa de realidades, o sujeito humanizador dessa ação consciente, precisa ser o que transcende a concepção de sujeito totalitário.

Segundo o que discuti Carrara (2008. p.22), em sua tese de doutorado,

O sujeito deveria resistir a toda tentativa de uniformização que o submete a uma totalidade. A acusação mais frequente que Levinas faz a filosofia ocidental é a de ter apagado a diferença que se perde na unificação do todo. De fato, a totalidade como categoria do Mesmo, pode ser definida como essa capacidade que tem a razão e o Mesmo de absorver tudo, de se apropriar de tudo, colocando toda exterioridade e toda transcendência dentro de um sistema ou de uma unidade onde eles perdem toda autonomia e se reduzem a imanência, onde a multiplicidade se apaga na unidade final.

Nesse contexto filosófico, o eu, ao se constituir numa imanência, não percebe o outro e não percebendo este, o transforma em algo estranho a si, é uma ação que anuncia os pré-conceitos e os desmandos de toda ordem discriminatória. Ao transpormos tal aspecto para as relações de nossas resistências, em relação a uma dada realidade, e aqui particularmente,

imagino as pessoas com deficiências incluídas na escola, essas com todas as suas resistências e não-resistências, em relação a todo o cenário escolar.

É um movimento que nos põe concretamente, na responsabilidade com o outro, isso é o fato de que o outro é importante para mim. Como se eu tivesse algo a ver com ele, por causa de um ato de liberdade qualquer, num passado que nunca aconteceu. É uma responsabilidade sem sentimento de culpa, um paradoxo da relação humana, quando não posso dizer se o outro não me vê, sendo necessário uma reflexão a respeito da justiça e a comparação com os outros homens (LEVINAS, 2009).

Na convivência com o outro, sobretudo na escola com crianças deficientes, é necessário aprendermos a lidar, no contexto pedagógico, com as diferenças, e principalmente a superar as barreiras do preconceito e da exclusão. Isso faz parte das novas exigências educacionais propostas aos profissionais envolvidos no processo de educar, numa concepção inclusiva, daí se estabelece um sentido de companheirismo que precisa ser bem trabalhado no cotidiano da escola.

É um sentido de companheirismo que permite admitir uma outra maneira de inclusão na escola, uma maneira que possibilita aos profissionais envolvidos com a educação, enxergarem possibilidades diferenciadas de educar, não somente num contexto de inclusão educacional, mas na educação como um todo. É preciso considerar, não só a diferença cultural e individual, mas principalmente oportunizar às pessoas com deficiências o acesso a uma vida mais digna e humana, este é o cenário de um contexto permeado pela alteridade.

Sobre isso, Levinas (1993. p. 15) refletiu que:

É ali na alteridade que abriga infinitamente grande tempo num entretempo intransponível. O um é para o outro um ser que se desprende, sem se fazer contemporâneo do outro, sem poder colocar-se a seu lado numa síntese, expondo-se como tema, um-para-o-outro como um guardião-de-seu-irmão, como um responsável-pelo-outro.

São esses aspectos que em uma primeira abordagem, no deslumbramento do fenômeno, em relação a temática da Educação Especial, nos permitem ser responsáveis pelo outro. Este é um ato que se constitui numa face a face, em que o outro se revela a um, no espaço da não-transcendência, da realidade.

Nesse mesmo sentido, o fenômeno da aparição do outro é também um rosto ou ainda, uma entrada sempre nova, na imanência e historicidade essencial do fenômeno, a epifania do rosto é a visitação. Toda significação se produz num conjunto cultural, a manifestação do outro se produz da mesma forma, ela em seu conjunto, assegura a presença do outro e ele é esclarecido pelo conjunto como um texto pelo contexto. A manifestação do conjunto assegura a sua presença, ela é esclarecida pela luz do mundo. Essa presença consiste em chegar a nós, em fazer uma estrada (LEVINAS. 1993).

Ao se mostrar pelo seu próprio rosto, esta manifestação do outro em relação a mim, nos põe no espaço da ética que antecede a estética. Isso significa dizer, seguindo o pensar de Levinas (2009):

A palavra "ética" não me agrada por ser demasiado grega. Penso muito mais, principalmente agora, a santidade do rosto do outro, a santidade de minha obrigação como tal. Há uma santidade no rosto, há uma santidade no comportamento que aborda o rosto como rosto. E essa santidade pode ser pensada como um tema religioso, aproximando-se de uma caridade. Tenho consciência das coisas que estou dizendo, não tenho a experiência em si. Não é algo que eu experimente para saber como faz mal ou como é bom. Nessa atitude de santidade, há uma tal reviravolta da ordem normal das coisas, na ordem natural das coisas, que é, para mim, o momento no qual algo como Deus me vem à mente.

São esses aspectos que me permitem pensar no comportamento ético ou de santidade, nos termos de Levinas, que tenho com o outro. É um compromisso que vai mais além do fato de nossas semelhanças, não importando seu brilhantismo, sua excelência ou suas dificuldades ou deficiências, vai além do que ele se mostra como ser humano, não somente por ser dotado de uma faculdade mental determinada, em termos de que estou tratando sobre a Educação Inclusiva no Campo.

Esta é uma estrada que me põe num caminho sem volta ao eu mesmo, desloca o eu de sua imanência, e na perspectiva da multiplicidade com o coletivo, o coloca numa exterioridade que o põe na fronteira entre a realidade e o real (não é a psicologia numa separação do eu pela esquizofrenia, o eu separado, este é patológico). Perceber essa fronteira entre a realidade e o real, me permite viver com o outro e pelo outro num profundo desconhecimento do que está para *além*, porém acreditando que o outro revelado permite a minha mudança.

Levinas ilustra metaforicamente esse pensamento pela jornada do profeta Abraão, na literatura bíblica, a uma terra desconhecida orientado pela palavra de Deus. Acrescentando mais sobre a realidade, Nicolescu (1999. p.18), alertou que:

A Realidade não é apenas uma construção social, o consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo. Ela também tem uma dimensão *trans-subjetiva*, na medida em que um simples fato experimental pode arruinar a mais bela teoria científica. Infelizmente, no mundo dos seres humanos, uma teoria sociológica, econômica ou política continua a existir apesar de múltiplos fatos que a contradizem.

É estar com o outro pela ação da alteridade, num profundo estado de transcendência. Em se tratando do sujeito com deficiência na escola, é um fato que me faz pensar em um sentido de inclusão, que está bem distante do que legislam as políticas educacionais. Esses aspectos dizem respeito a um espaço íntimo, construído pelo próprio ser que educa, que se relaciona com atitudes de não-resistência, aceitar o outro do jeito que é, suas diferenças seus defeitos e suas deficiências. São essas atitudes que vão para além do preconceito que permeia, à primeira vista, o nosso comportamento de exclusão e não aceitação ao outro.

O advento da política de inclusão nos traz uma sensação esperançosa, que cria a expectativa de que podemos mudar. Mudando este quadro, aceitando as pessoas com deficiência na escola, nos tornamos um pouco mais humanos, ao superar a aparência da relação com o outro no sentido do amor, conseguimos crescer e evoluir como ser humano, inseridos numa espécie humana. É necessário irmos além da aparência do outro, além daquilo que nós seres humanos estamos acostumados a perceber na relação com as pessoas deficientes.

Esses aspectos precisam ser levados em consideração, num caminho por fora de uma política assistencialista. É preciso trazer para essa realidade os aspectos de uma vida sadia e harmoniosa, efetivando os verdadeiros sentidos da inclusão. Nesse caso estou falando de inclusão das pessoas com necessidades especiais, de pessoas com deficiência nas escolas comuns, do lugar de onde falo, as Escolas no Campo.

Discutir sobre isso com os professores, as professoras e a comunidade, não é tarefa fácil pois, muitos desafios permeiam o contexto social e educacional que se estabelece nessas realidades. São inúmeras tensões que se dão por relações apresentadas no cotidiano escolar e comunitário, específicas deste localismo, advindos de uma cultura constituída nesses ambientes.

São pessoas que se fixaram por essa região saindo de situações, das mais adversas, que por algum motivo se viram excluídas de um contexto social, por situação de violência urbana, alguns de pobreza, ou ainda como frisou uma mãe de um estudante em reunião de Pais e Mestres em uma das escolas dessa pesquisa, “Professor, nós também estamos aqui porque queremos uma vida de paz e sossego”. É bem possível que os espaços, nos mais longínquos

pontos, no interior da Amazônia, respondam e justifiquem atitudes que deslocam o ser para o encontro com si mesmo, pela revelação do outro; aí também, está envolvida nessa ação, a gratuidade.

4.2 Uma aproximação com a neurobiologia do sujeito e o conhecimento

Levando em consideração os aspectos dos significados e dos sentidos desse caminho filosófico humanista descrito na seção anterior, penso que são justificáveis os direcionamentos epistêmicos que nos colocam no eixo das proposições discutidas por H. Maturana (2001b), na complementação da compreensão da Educação Inclusiva do Campo. Acima, no capítulo I deste estudo, desenvolvi alguns pensamentos deste cientista neurobiólogo, sobre o fenômeno da percepção, em que, aqui aprofundo um pouco mais outro conceito seu, a *autopoiesis*.

Acredito que tal conceito, também é elemento fundamental para o que estou discutindo neste capítulo à luz dos postulados da teoria de H. Maturana (2001b), sobre as questões bioculturais na relação sujeito e objeto. É apenas um esboço do conceito de autopoiesis na teoria do referido cientista, uma teoria ao mesmo tempo biológica e epistemológica, plenamente desenvolvida em seus trabalhos.

É o próprio autor quem declara a importância destas investigações para o entendimento de sua obra. Com o propósito de procurar caracterizar os sistemas vivos, H. Maturana desenvolve um conceito que ele definiu de *autopoiesis*, de um determinado modo que ela apontasse e explicitasse o tipo de organização que eles possuem. Em sua explicação, **auto**, do grego: próprio, si mesmo, e **poiesis**: fazer. São estes termos que indicam uma característica principal dos sistemas vivos, a de serem sistemas dinâmicos, produtos de seu próprio funcionamento, e seu processo organizacional permanece invariante enquanto eles se autoproduzem.

Sobre o aparecimento desse termo, H. Maturana (2001b. p. 32) explicou:

Em 1971, um amigo que havia feito uma tese sobre Don Quixote, José Maria Bulnes, me dizia que o dilema de Don Quixote era escolher entre o caminho das armas, ou seja, o da práxis, ou o caminho da literatura, ou seja, o da poiesis. Eu disse: “Claro, poiesis, está á a palavra de que precisamos, **autopoiesis!**” Estávamos conversando em sua casa e se produziu uma discussão na qual sua mulher, que também era professora de Filosofia e sabia grego, me dizia que a palavra deveria ser autopráxis, e eu dizia que não, que teria que ser **autopoiese**. Como era eu quem estava inventando, a palavra terminou sendo mesmo **autopoiese**.

Sob a ótica da biologia, H. Maturana (2001b) entende o conceito de *autopoiesis* como sendo uma rede fechada de produção de componentes, e estes componentes são responsáveis por produzirem esta mesma rede de relações que os determina. Dito de outra maneira, a

autopoiesis consiste num sistema ativo, em que ele é definido, como sendo uma relação composta de acordo com uma rede de produção de componentes.

É por meio de suas interações, que estes componentes regeneram de uma maneira cíclica, a rede de produções que os produz, conformando essa rede como uma unidade, constituindo e especificando seus limites no espaço no qual eles existem. Essa é a definição de como funciona um sistema autopoietico.

Em seus estudos, H. Maturana (2001b) classifica um sistema autopoietico como sendo de primeira, segunda ou terceira ordem. No sistema autopoietico de primeira ordem está um sistema vivo, unicelular, este sistema se constitui de uma rede de transformações moleculares gerando seus próprios componentes e a condição de possibilidade destes componentes, incluindo, entre eles, a sua membrana. A membrana celular é a condição de possibilidade do operar da rede de transformações moleculares que a produz.

No sistema autopoietico de segunda ordem está um sistema vivo, metacelular, que se mantém como sistema vivo a partir do momento em que se mantém a *autopoiesis* das células que formam esse sistema; logo o organismo, como um todo, se conserva na medida em que se conserva a rede de processos dinâmicos que ele mesmo é. Desta maneira, mesmo que a vida de um sistema autopoietico de segunda ordem se desenvolva no operar de seus componentes, não serão as características de tais componentes que definirão o sistema como um todo.

Finalmente nos sistemas autopoieticos de terceira ordem estão comunidades, ou aglomerados de sistemas autopoieticos de segunda ordem, onde a manutenção torna-se fundamental para a permanência e realização da *autopoiesis* dos organismos ou seres que as constituem, como, por exemplo, um formigueiro.

Esse conceito da *autopoiesis* é importante no pensamento de H. Maturana (2001b), ele está intimamente relacionado com o conceito da percepção. A importância da percepção no pensamento do referido cientista, relaciona-se ao fato deste teórico, em seus estudos, deduzir que o sistema nervoso dos organismos vivos é um sistema fechado.

Para explicar o que discuti até aqui, sobre os conceitos de *autopoiesis* e a percepção nos estudos de H. Maturana (2001b). O Gráfico 7 abaixo, apresenta a biologia do conhecimento, o sistema vivo em seu meio:

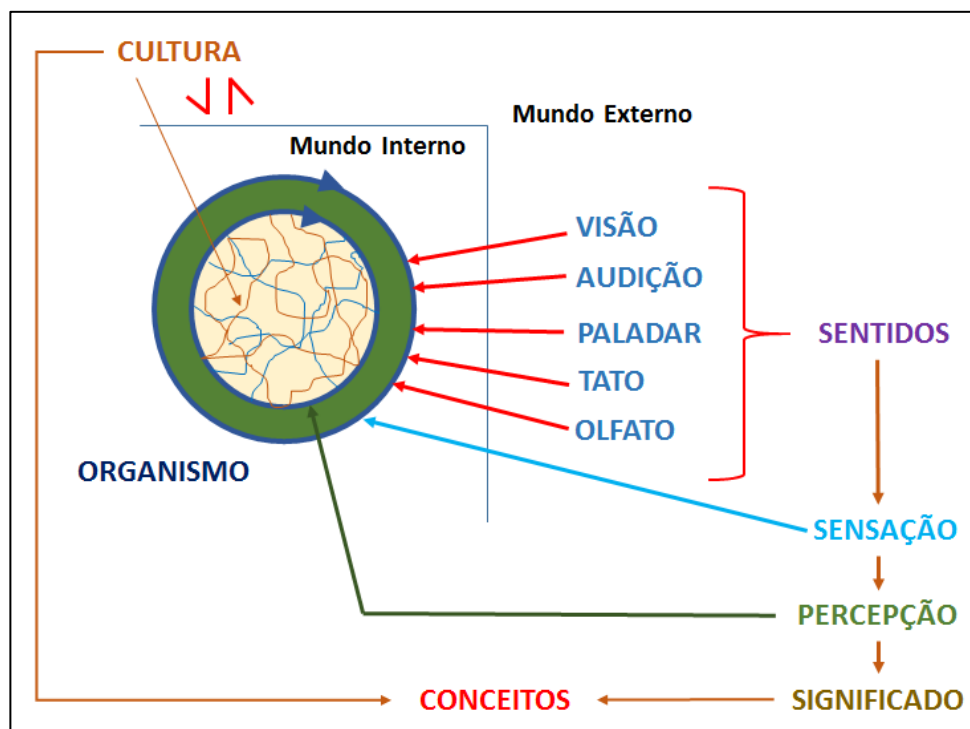


Gráfico 8: A Biologia do Conhecimento: o sistema vivo em seu meio
Esquema: Almeida (2003. p.42).

Segundo os estudos de H. Maturana (2001b), o funcionamento do sistema nervoso, como parte do organismo, possui uma dinâmica fechada. Ou seja, ele aumenta o domínio de suas mudanças estruturais aceitáveis, como um sistema fechado de elementos neuronais, esses elementos neuronais, operam conforme um aspecto de sua mesma dinâmica ou como resultado de mudanças na estrutura dos sensores do organismo.

Desse modo, este processo de funcionamento do sistema nervoso, gera modificações nas relações de funcionamento entre os seus componentes, da maneira que todas transformações de relações de funcionamento, em alguma parte do sistema nervoso, originam mudanças de relação de funcionamento em suas partes.

Sobre isso Maturana (2001b. p. 285.), comentou que:

Anatomicamente, a organização do sistema nervoso é a de uma rede fechada de componentes em interação que integram um sistema maior, cujos domínios de interações ele expande através de sua operação. Operacionalmente, a organização do sistema nervoso é a de uma rede fechada de mudanças de relações de interações entre os componentes, na qual cada mudança de relação de interações entre componentes dá origem a outras mudanças de relações de interações entre eles, e na qual tudo ocorre num sistema de alças altamente interconectadas de processos de mudanças de relações de interações de diferentes comprimentos e constantes de tempo, processos esses que são circulares, recorrentes e intermináveis.

O sistema nervoso, constituído dessa rede fechada de elementos neuronais, se entrecruza com o organismo pelas suas superfícies sensoriais e efetoras. Nesse entrecruzamento, esses sensores e efetores do organismo, formam superfícies conexas num meio, que esses sensores e efetores, definem as características de suas estruturas. No mesmo momento, esse entrecruzamento do organismo com o sistema nervoso, os elementos sensores e efetores tanto de um como do outro, são apenas elementos neuronais participando de seu operar como uma rede fechada.

Esses elementos sensores do organismo, sofrem mudanças circulares de diferenciadas durações, devido a sua estrutura plástica, resultando assim, em transformações de sua participação como elementos neuronais no processo dinâmico de transformações de relação de funcionamento do sistema nervoso, o qual modula, de uma forma incerta, o curso das interações do organismo.

São esses aspectos biopsicossocial e epistêmicos que me movem, na direção do entendimento dos fenômenos que constituem uma dada realidade. Este movimento se constitui no abandono de um estado de harmonia com as coisas e as ideias, organizadas e conceituadas em minha mente, é ele que me direciona a um desequilíbrio, e conduz-me à apreensão de novos conhecimentos.

4.3 A dialógica da transrealidade inclusiva do outro: a lógica do terceiro incluído no sentido da Educação Inclusiva no Campo

Neste item me proponho a construir, pela **dialógica**, enquanto abordagem transdisciplinar, um diálogo possível quanto a construção do conhecimento sobre o objeto em estudo. A **dialógica** é conhecida como metodologia transdisciplinar, como princípio da complexidade e como possibilidade de perceber o mundo, significando a compreensão da realidade nas dimensões pluridisciplinar e interdisciplinar.

Como processo discursivo, a **dialógica** se detém na articulação de ideias antagônicas e não antagônicas, são ideias que se complementam ou não, enquanto a busca da religação de diferenciados saberes. É possível, diante deste processo, fazer uma leitura das partes e das relações com o todo do conhecimento em busca da compreensão significativa da complexidade do mundo (NICOLESCU, 2000).

Ao apresentar a transdisciplinaridade como princípio metodológico norteador de um processo que venho chamando, aqui, de Educação Inclusiva no Campo, como estou anunciando, penso numa transrealidade. É o principal aspecto do conhecimento sistematizado, referente as temáticas dessa pesquisa, que se transrelacionam: a Educação do Campo, a Educação Especial e a Inclusão Educacional.

É uma ação transdisciplinar, que acontece em três etapas simultâneas: análise de diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade. Elas se constituem num processo de conhecimento disciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar, estes aspectos fazem parte do pensamento de E. Morin (2003), da unidade na diversidade e da diversidade na unidade, como elementos que compõem a transdisciplinaridade.

São estudos que, em Nicolescu (Idem), ao contextualizarem a transdisciplinaridade, mostram que não há superação de um nível anterior de conhecimento, mas que os opostos coexistem e que, portanto, os princípios retroativo e de autorregulação ocorrem simultaneamente. Esta é a caracterização da *lógica do terceiro incluído*, ela é um pensar importante, como caminho metodológico para as ciências sociais.

Os aspectos apresentados e discutidos aqui nesta seção, recolocam aprofundamentos das análises dos PPPs e das observações relatadas no capítulo anterior desse estudo, realizadas

nas três Escolas no Campo, associada as minhas experiências, em duas dessas escolas, como Pedagogo. No capítulo I dessa pesquisa, mostrei a organização dos diferentes e descontínuos níveis de realidade do objeto e do sujeito, segundo os estudos de Nicolescu.

São estudos que determinam a estrutura complexa do objeto como um recorte da realidade, em que proponho sua compreensão no espaço transdisciplinar, esta, é a condição a qual, permite a Lógica do Terceiro Incluído. Nicolescu (2001) definiu, sobre a referida lógica, uma imagem clara do sentido do terceiro incluído, ao representar os três termos dessa nova lógica, os termos **A**, **não-A** e **T**.

Os dinamismos dessas inter-relações, estão associados por um triângulo, conforme o Gráfico 8 abaixo, que se dispõe da seguinte maneira: um dos vértices se situa em um Nível de Realidade e os outros dois vértices em um outro nível de Realidade, como foi referenciado no capítulo I desse estudo. Os dinamismos dessa lógica só são percebidos se aplicados sobre os diversos níveis de realidade.

O referido pesquisador nos mostrou que a projeção do **estado-T**, num mesmo nível de realidade, produz a aparência de pares antagônicos, reciprocamente exclusivos de uma dada condição **A** e **não-A**, de um nível de realidade. Ou seja, um mesmo nível de realidade só pode produzir oposições antagônicas, esta é uma condição dinâmica linear em relação aos elementos objetivados nos Níveis de Realidades. Para que se estabeleça um dinamismo não linear é necessário outro Nível de Realidade.

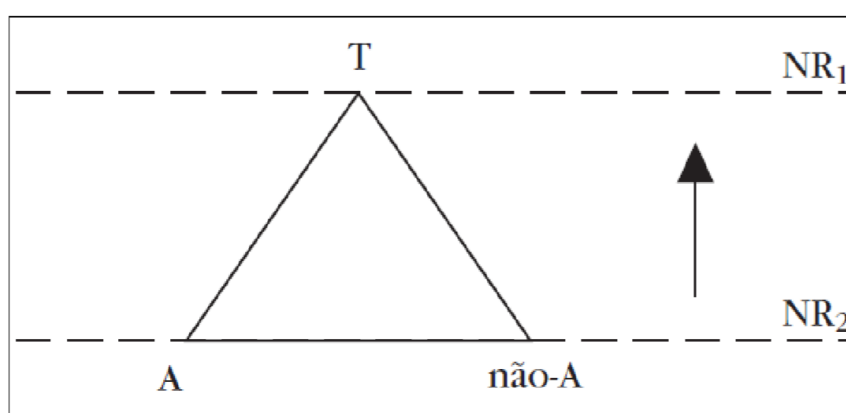


Gráfico 9: Representação Simbólica da Lógica do Terceiro Incluído
Fonte: Nicolescu (2001, p. 39).

É uma condição importante de se observar, pois, estando a projeção do **estado-T**, em um único nível de Realidade, toda manifestação aparecerá como uma luta entre dois elementos

contraditórios. Esta é condição do dinamismo dessa relação, o **estado-T**, que situado em um outro nível de Realidade, primeiro se apresenta como desunido aparentemente, no entanto, ele está unido e o que aparece como contraditório, é percebido como não contraditório.

Esta *Lógica do Terceiro Incluído*, ilustrado no Gráfico 9, com os níveis de realidades e as zonas de não resistências, o ponto simbolizado na tangencialidade dos círculos demonstra o terceiro incluído, da relação sujeito e objeto.

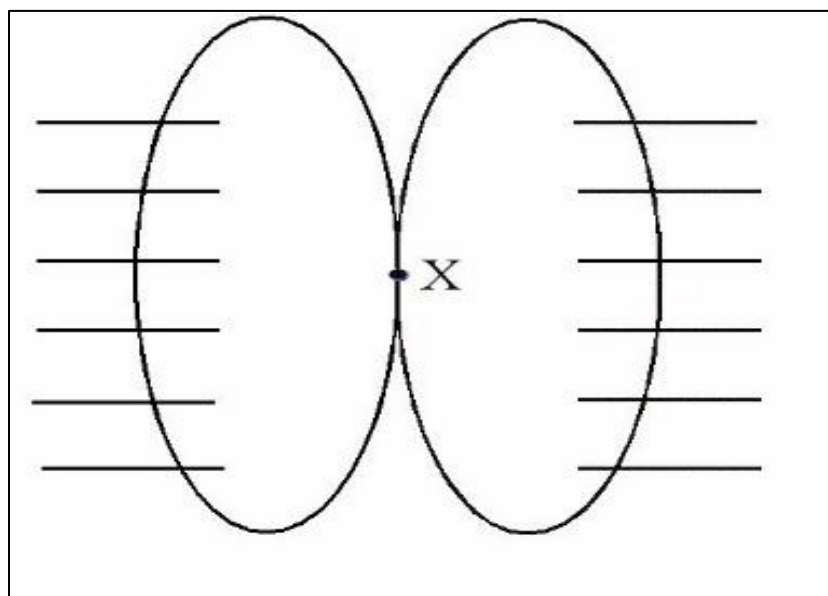


Gráfico 9: O Terceiro Incluído.
Fonte: B. Nicolescu (2015)

Em se tratando das Realidades vividas e estudadas nesse trabalho de pesquisa, na abordagem transdisciplinar, e ao perceber os níveis de Realidade definidos nos estudos de Nicolescu, é que apresento aqui a transposição da realidade pesquisada em comparação a tais postulados teóricos. É uma perspectiva de simbolização das realidades dadas, em relação aos aspectos epistêmicos, sistematizados nessa pesquisa.

Procurei a partir das Realidades estudadas, e os postulados teóricos, principalmente de: E. Morin; B. Nicolescu; H. Japiassu e Levinas, desenvolver o Gráfico 11 abaixo para ilustrar as objetivações de tais realidades, em suas relações com o objeto do estudo. É uma ilustração que se objetiva pela síntese dos elementos estudados.

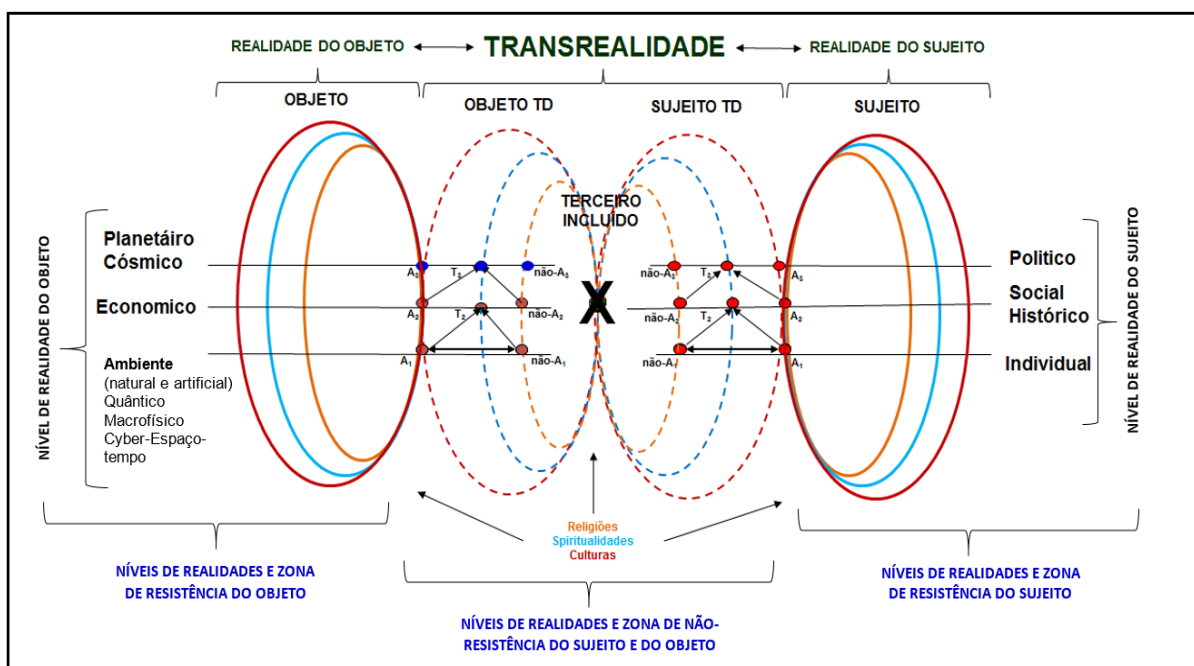


Gráfico 11: A Transrealidade e os elementos da Lógica do Terceiro Incluído

Fonte: Autor do estudo, em referência aos postulados de B. Nicolescu.

Os círculos contínuos, ilustrados pelas cores vermelha, azul e laranja, simbolizam as realidades identificadas nos estudos de B. Nicolescu (2015), ele identifica as **religiões**, as **espiritualidades** e as **culturas**, como Realidades inerentes aos Sujeito/Sujeito TD e ao Objeto/Objeto TD. Em meio a essas realidades se constituem os níveis de realidades do objeto e do sujeito e suas respectivas zonas de resistências, é este o espaço objetivado das realidades.

No Objeto/Objeto TD, estão os níveis de realidades: Planetário Cósmico, Econômico e o nível do Ambiente (natural e artificial) – quântico, macrofísico e cyber-espaço-tempo. E no Sujeito/Sujeito TD, estão os níveis de realidades: Político, Social-Histórico e Individual. Como destacou B. Nicolescu (Op. Cit.), sobre essa complexidade, “A visão transdisciplinar nos propõe a consideração de uma Realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis, que substitui a Realidade unidimensional, de um único nível, do pensamento clássico”.

Nos círculos pontilhados, se dão as Zonas de Não-resistências do Objeto TD e do Sujeito TD, aí se configura claramente a *Lógica do Terceiro Incluído*, é neste espaço que se conforma a dinâmica complexa da Transrealidade. Nesta dinâmica, o terceiro incluído descreve um movimento constituído na indissociabilidade dos dois termos, sujeito e objeto.

Nesse instante esse movimento dinâmico, da não separações entre sujeito e objeto, se constitui no que está para além das realidades dadas. Sobre isso falou B. Nicolescu (Op. Cit.), [...] “a lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade e talvez até mesmo sua lógica privilegiada, na medida em que permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes domínios do conhecimento”.

O sujeito em associação com o objeto, nessa complexidade se constrói como ser biopsicossocial, ao mesmo tempo em que constrói o mundo das realidades, estas advindas do real. Matéria/Cosmos, Real/Realidade e homem e mulher/Intelecto, desvelam as possibilidades do que constituem uma **Vida Complexa**, é bem possível chamar isso de **Movimento Dialógico da Vida**, que se constitui numa fronteira da Transrealidade.

Abaixo, no Gráfico 12, procuro estruturar conceitos inerentes a este caminho, como possível compreensão da realidade relacionado a essa pesquisa; são aspectos transdisciplinares que pressupõem uma transrealidade.

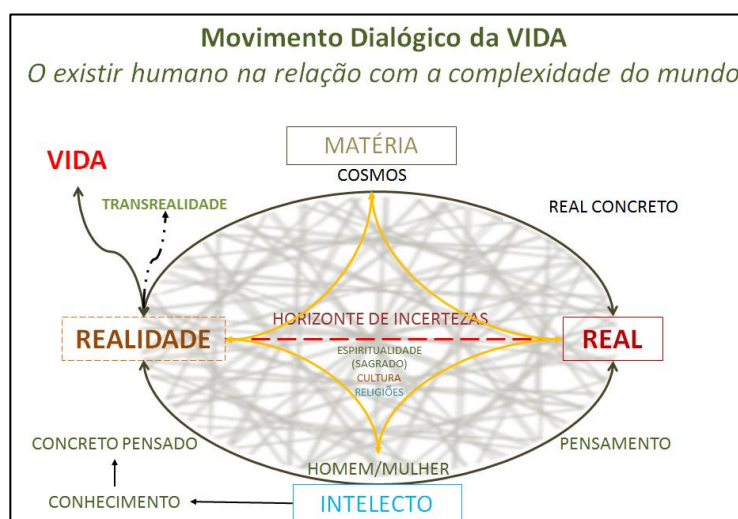


Gráfico 12: Movimento dialógico da vida,
Fonte: autor do estudo

São aspectos que me põem numa complexidade no campo das diversidades, em que estou tratando, acerca das políticas educacionais inclusivas e a ação do educador, que envolve o que chamo de Educação Inclusiva no Campo. Busquei a escola como espaço comum que se dimensiona a todos e todas, sejam pessoas deficientes ou sem deficiência. É uma análise desafiadora do processo de ensinar e aprender, nas escolas situadas na área do campo em Presidente Figueiredo no Amazonas, e talvez em qualquer outro espaço dessa natureza.

É possível construir uma Educação Inclusiva no Campo pela ação educativa, no existir de uma ação política-altruísta e permeada por um sentido humanizador de alteridade. Essa ação transcende, vai *mais além*, do que legislam as Políticas Educacionais Inclusivas em Presidente Figueiredo/AM, ela tem a ver com o que são postos sobre os significados e os sentidos das coisas e das ideias, nas múltiplas dimensões das realidades que envolvem o ser, as coisas, o cosmos e o tempo – isso é parte do cenário de uma **Transrealidade**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Homem natureza

Vilmar de Melo Xavier⁴¹

Comunidades exaladas ao tempo,
 Espremem-se na verde plumagem
 Entre vales, ribeiros, mananciais,
 Guaporé, Madeira, Preto,
 Outros rios sublimes
 Estuário recanto poemas.
 Habita seios em profunda letargia,
 Mergulha o passado nas economias.
 Declínio d'ouro escasso; esquiva.
 Livre, decadencia o rumo da seta,
 Retração e extrativismo se perdem
 Viajantes das águas, exploradores
 Aventureiros e missionários
 Abraçam a região exótica
 De grande beleza natural e busca,
 Mistérios da flora e fauna.
 Cenário de gente enfeitada
 Curralinho e Pedras Negras
 Lugarejos perfeitos pra lazer
 Perdidas naufragam na várzea floresta
 Invadidas por águas do Guaporé
 Histórias contam o passado,
 Homens construtores estradas.
 Presente - um futuro presente!
 Construção cerúlea n'alma
 Oficina perfeita
 Anseia vidas,
 De homens.

⁴¹ “Vilmar de Melo Xavier em seus versos dos poemas que compõem “Além do Olhar”, faz um alerta e dá o seu grito de guerra contra a devastação das matas, ao mesmo tempo em que implora as autoridades governamentais, instituições que existem para preservar a natureza, para que não deixem que a Amazônia seja destruída criminosamente pelo homem” (XAVIER, V.M. *Além do Olhar*. Rolim de Moura/RO: D'press Editora & Gráfica Ltda., 2004).

Sobre os aspectos da Educação do Campo, entendo que esse contexto sociopolítico e econômico, em que vivemos, é de incertezas, nos vemos em meio a buscas por alternativas de vida mais justa e humana. São alternativas, as quais, precisam contemplar os reais interesses do homem e da mulher campesina. É um trabalho complexo e demorado, pois, a Educação, como uma ciência das humanidades, se diferencia das ciências das tecnologias, entre outras coisas, por não acompanhar o avanço tecnológico e as rápidas mudanças do mercado liberal.

Em meu pensar, na busca pela construção de um debate por uma vida mais digna às populações do campo, procurei tratar, sobre os aspectos das mudanças de atitudes, e de lealdade para com as pessoas com deficiências nas Escolas no Campo, são de fundamental importância, para reverter o jogo desleal de perde e ganha estabelecido na cultura do capitalismo, do consumo. Esta é uma realidade complexa e desprovida de justiça e dignidade para com o ser humano.

Como venho afirmando, nessa realidade, até hoje a grande massa de excluídos sempre perdeu, estes são seres humanos que a lógica do capital sempre procurou excluir definitivamente. É nesse contexto que a Educação se torna fio condutor dos interesses ideológicos da classe dominante.

No contexto sociopolítico e econômico das realidades amazônicas, em nosso Estado, precisamos fortalecer a lealdade com as pessoas que vivem nos espaços dos rios, dos beiradões e do interior da floresta, e nesses contextos não podemos esquecer das pessoas com deficiências, estas que numa primeira aproximação com a escola comum nos incomodamos.

A revelação do outro, que me põe num profundo ambiente de transrealidade, não precisa ser vivida somente no campo das reflexões, ela precisa ser objetivada pela ação consciente, é uma atividade que reflete a sua própria prática, em prol do bem comum e de uma vida mais digna e humana. Com a convivência aprendemos a lidar, no contexto pedagógico, com as diferenças, e principalmente a superar as barreiras do preconceito e da exclusão, isso faz parte das novas exigências educacionais propostas aos profissionais envolvidos no processo de educar.



Imagem 8: Composição: Tempo, Vida
Fonte: Autor do Estudo - 2016

Amazônia



Sonhos



Bio

Imagem 9: Composição: Amazônia, Sonhos, Bio
Fonte: Autor do Estudo - 2016

Daí se estabelece um sentimento de companheirismo que precisa ser bem trabalhado no cotidiano da escola. É uma fala constante que trago nesse trabalho, em que afirmo as pessoas com deficiências, não mais distantes das classes comuns e do convívio social. É um debate há muito discutido, e uma dívida social que precisamos reparar, e seguindo este argumento, se alinhavam, nesse contexto de exclusão na Amazônia, os povos indígenas, os ribeirinhos, os caboclos do interior da floresta e comunidades quilombolas.

São Realidades que se constituem, em se tratando do objeto desse estudo, também, no contexto do Campo nessa particularidade local da Amazônia. São grupos minoritários que reivindicam seu espaço na sociedade, em meio a tantos desencantos, e desmandos das mais inúmeras situações, grupos políticos ligados a oligarquias locais, mercados clandestinos (tráficos dos mais variados tipos, drogas, mulheres, biodiversidade amazônica, abusos de crianças e em fim), são situações que se constituem em contextos sociais marginalizados e “marginalizantes”. Estes, que se autorregulam e se constroem por uma lógica, contrária aos reais valores de uma vida pelo bem comum e uma barbárie de todos contra todos.

É um contexto que pelas “bocas curtas”, aqui denominada pela cultura local de, “deixa em off”, tudo que não é de interesse em se chegar a uma solução ética, moral e até de direito do cidadão, e que vai demandar um certo “perigo”, é posto aí nesse contexto, ou nessa caixinha de segredos. E o enredo social vai seguindo em frente, alimentando os espaços de exclusão e descompromissos com as pessoas, é a naturalização e banalização do mal e das injustiças das mais diversas índoles.

Esse é um cenário em que a escola local se vê enredada, e a muito custo procura, sem muito sucesso, equacionar com processos educativos, que se não extinguir, possa amenizar tal situação de marginalidade social. É uma luta desleal, em que alguns estudantes da escola se veem assombrados pelo fantasma da dependência química, fadados a esse destino. Daí a importância dos programas sociais e da consolidação de uma escola partícipe com a comunidade em oferecer espaços extraescolares de lazer e atividades culturais, que sempre estejam envolvidos escola, família e o poder público.

Mundo



Águas



Imagem 10: Composição: Mundo, Água
Fonte: Autor do Estudo - 2016

As populações que compõem tais grupos humanos na Amazônia, em se tratando de suas organizações coletivas, em prol de consolidação das lutas por uma sociedade mais justa e livre, não vão conduzir sozinhas um movimento de mudança, tendo em vista a superação de seus problemas sociais.

É aí que se constitui o compromisso do poder público local em parceria com a escola e a comunidade na superação de tais desafios, para uma vida cidadã e justa. É necessário um projeto de administração pública não mais atrelado as oligarquias locais, que impedem o avanço de políticas emancipatórias e justas, para quem vive, aí em seu espaço local.

Entendo que em relação ao que chamei de Educação Inclusiva no Campo, são muitos os desafios a serem equacionados, em que, muito ainda precisa ser feito. São as apreensões, as análises, as reflexões, as experiências e o envolvimento com as realidades locais que me permitiram, afirmar a tese desse estudo.

As realidades complexas, que se estabelecem como objetivações da Realidade em aproximação com o Real, na aplicabilidade da Educação Inclusiva na Escola no Campo, existem como transformação que transcende a ação política-pedagógica das escolas e também como resistências do que se constituem as realidades do saber-fazer político e pedagógico das escolas e da Secretaria Municipal de Educação.

Ao que transcende, enquanto efetivação ética, é o que vai *além* do saber-fazer político e pedagógico, é um humanismo transcendente. E as resistências, se mantêm e se reproduzem, enquanto conservação dos preconceitos e maneiras de exclusão. É nesse espaço que a transdisciplinaridade, pela sua noção fundamental de transculturalidade, oferece uma metodologia da dialógica, no que diz respeito a um trabalho docente que transcenda o que legislam as Políticas Educacionais Inclusivas em Presidente Figueiredo/AM, permeada pelo sentido da alteridade.

Em meio a todo um cenário de iminentes chegadas e distanciamentos, em relação à aplicabilidade do que legislam as políticas públicas educacionais, na Educação Especial no contexto inclusivo, em Presidente Figueiredo no Amazonas, existem ações concretas, de interesses e compromissos, em avançar para uma realidade positiva. Mas em que velocidade, ou compromisso, vai depender dos interesses administrativos públicos.

É uma realidade de mudanças, no sentido de proporcionar melhores condições para aqueles que precisam de melhor atenção, num contexto de exclusões político-econômicas e socioculturais, em que aí está a educação, esta de certa maneira, acaba tornando-se o fio que tece este tecido complexo de realidades.

Nas escolas dessa pesquisa, os contextos políticos da inclusão educacional, observadas pelo sentido do que chamei de Educação Inclusiva no Campo, não superam as condições de desigualdade social e educacional instaladas sob uma lógica de preconceitos, em meio as perspectivas de mudanças, numa Escola do Campo e pelo Campo. Embora exista uma intenção de efetivação pelo cumprimento e a consolidação dos principais conceitos discutidos nesse estudo, eles apenas tangenciam o que verdadeiramente precisa ser efetivado pela rede escolar.

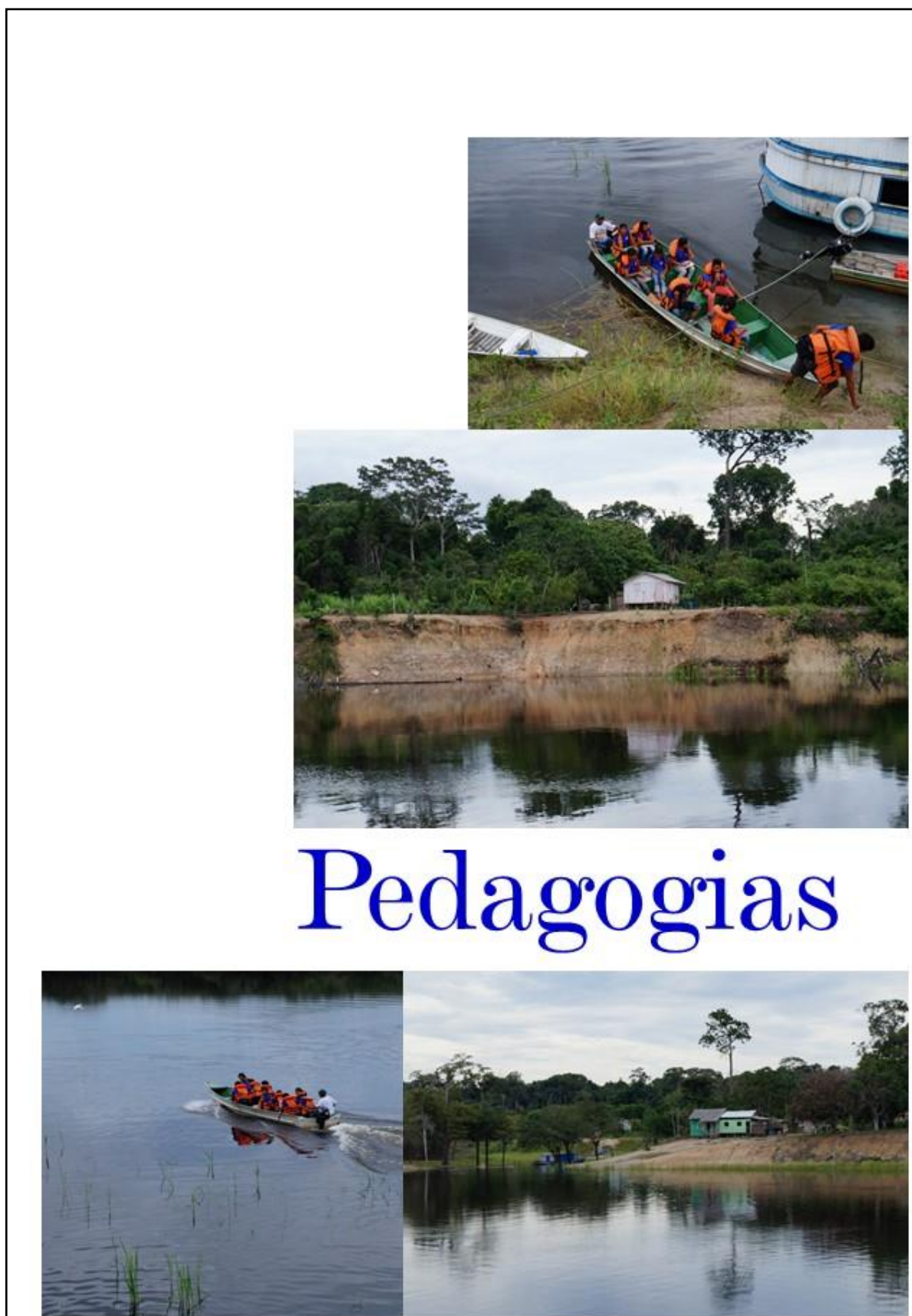
Esta pesquisa sobre a Educação Inclusiva no Campo, suscita como pressuposto de certo conhecimento de dada Realidade, que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva às pessoas com deficiências, nas escolas das comunidades das estradas e rios, do espaço amazônico estudado, caminha num sentido humanizador, quando da ausência dos interesses do poder público em fazer cumprir o que legisla a lei.

Daí, são instituídos os espaços de exclusão que as Políticas Nacionais de Inclusão Educacional não alcançam. Falar disso significa dizer que, o trabalho efetivado pelos professores e professoras nos espaços de exclusão, onde estão os estudantes com deficiências e aqueles com necessidade especiais de aprendizado, nessa Realidade estudada, é um trabalho que tem sua gênese, no que temos de mais característico, como ser que vive em uma existência cósmico-planetária, sua característica de Ser Humano.

Talvez a palavra ‘humano’ não esteja significando muito, hoje em dia, o que realmente nos identifica em nossa sensibilidade e nos separa dos outros animais deste planeta. Apesar de sermos o animal que possui consciência de sua existência, e de que um dia não estaremos mais vivos neste plano de realidade material, não paramos ainda, de nos destruirmos como povo de uma mesma espécie, vitimados pela barbárie dos fundamentalismos, dos preconceitos de cor, raça, étnicos e nos espaços mais restritos, os descartos com aqueles desvalidos da sorte que vivem às margens e envoltos a pobreza e desigualdades sociais.



Imagem 11: Composição: Escolas, Inclusão
Fonte: Autor do Estudo - 2016



Pedagogias

Imagem 12: Composição: Pedagogias
Fonte: Autor do Estudo - 2016

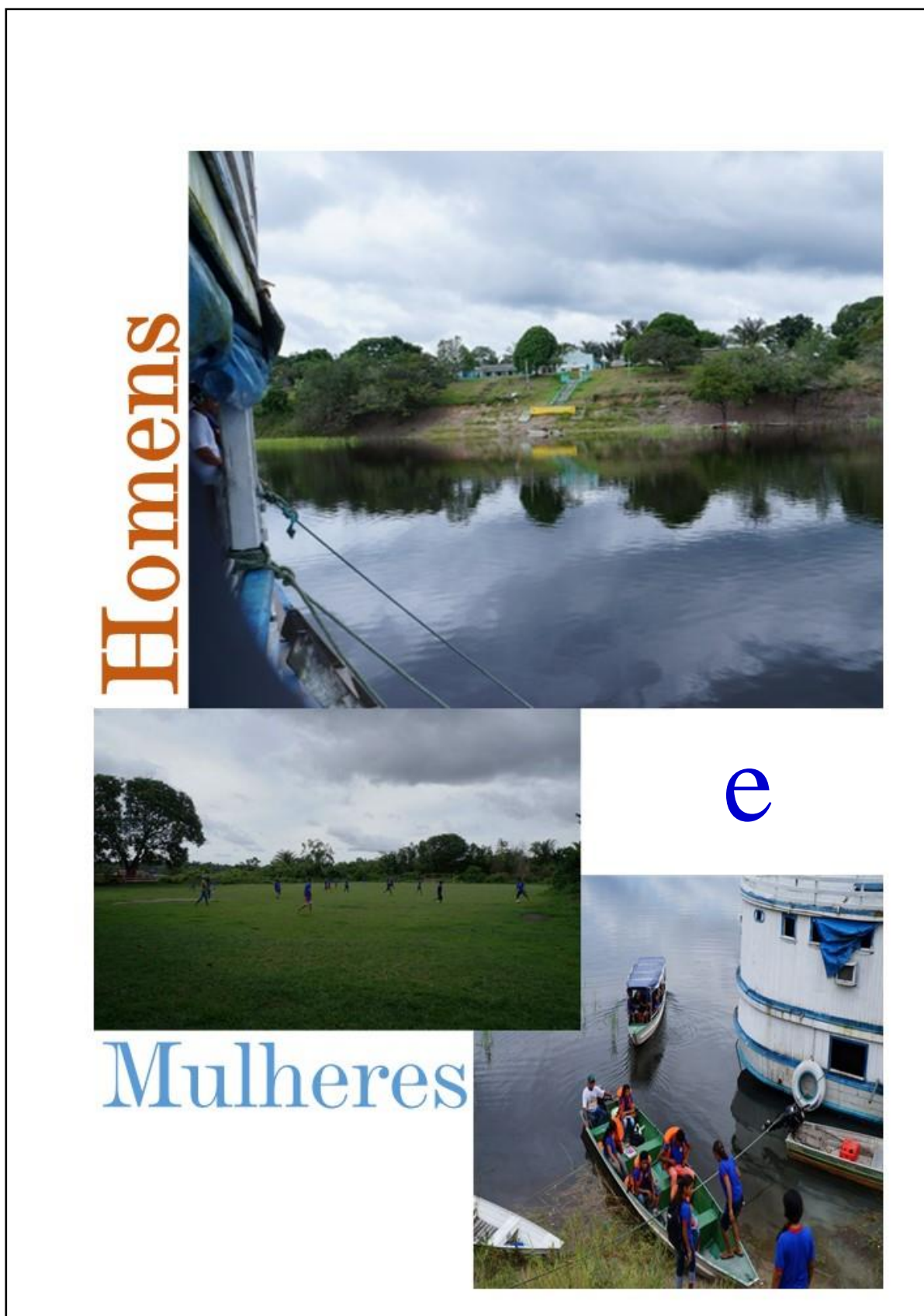


Imagem 13: Composição: Homens e Mulheres das águas e das florestas I
Fonte: Autor do Estudo - 2016

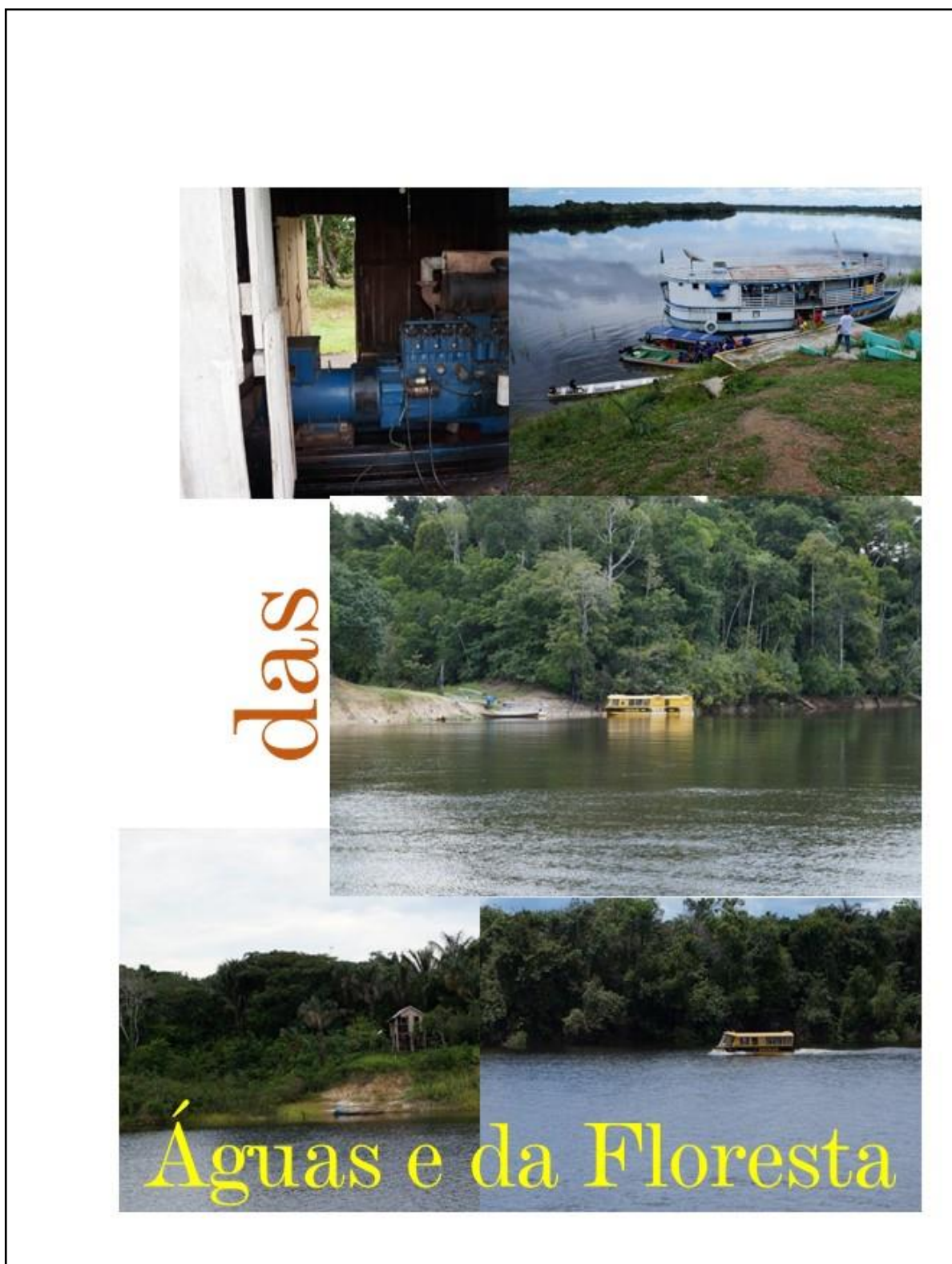


Imagem 14: Composição: Homens e Mulheres das águas e das florestas II
Fonte: Autor do Estudo - 2016

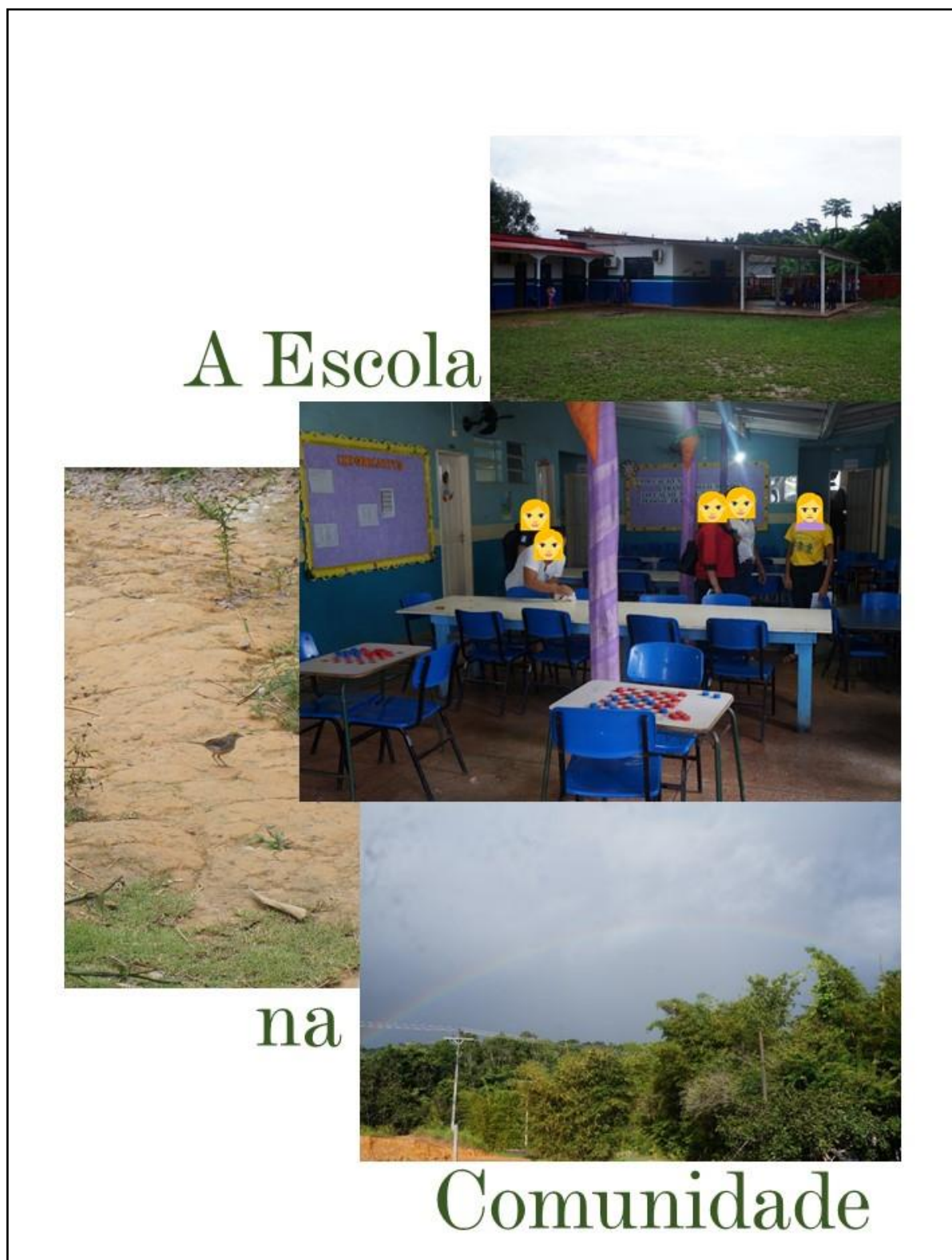


Imagem 15: Composição: A Escola na Comunidade
Fonte: Autor do Estudo - 2017

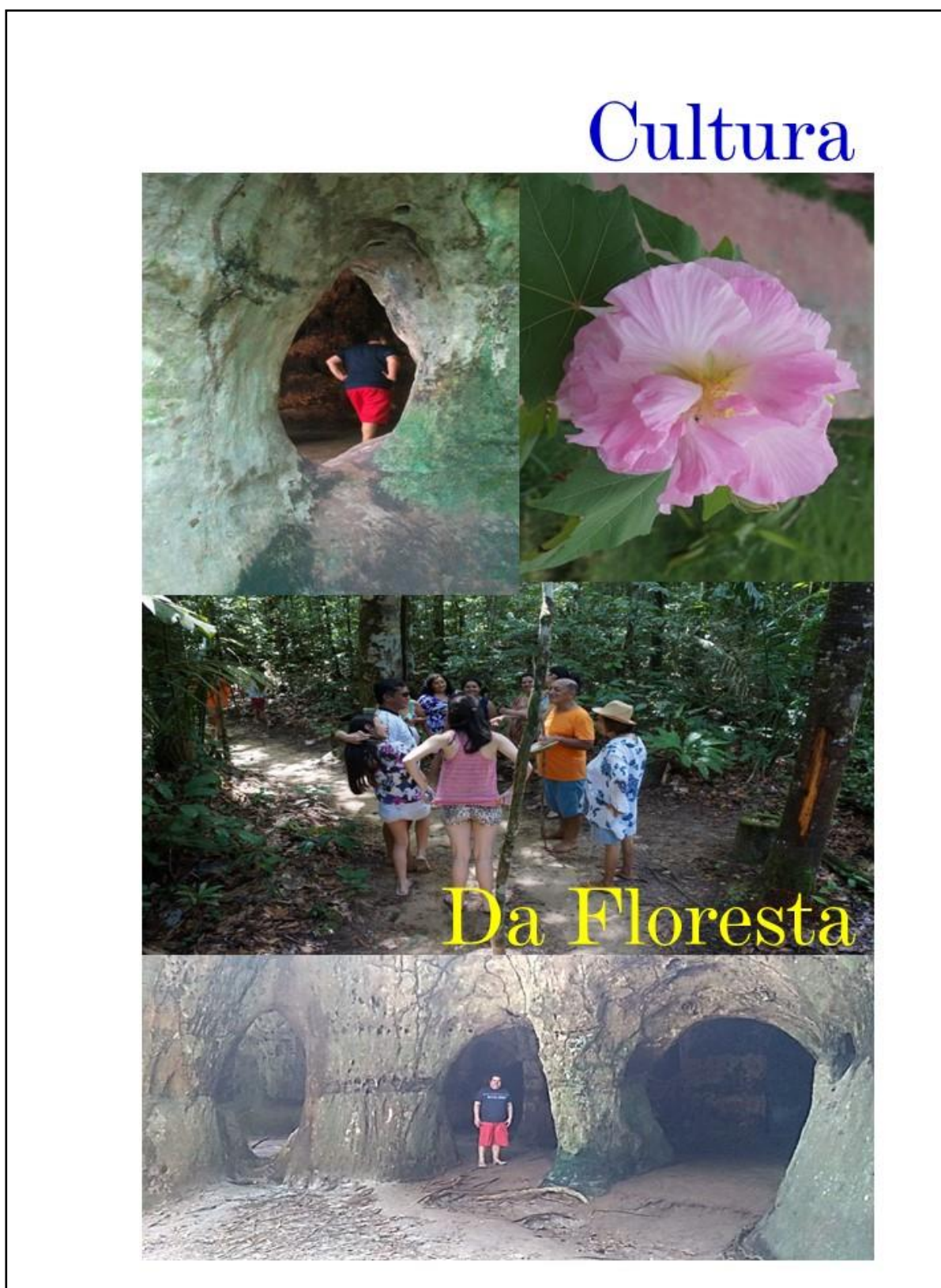


Imagem 16: Composição: Cultura da Floresta
Fonte: Autor do Estudo - 2017



Vespeiro

Imagem 17: Vespeiro
Fonte: Autor do Estudo - 2016



A Indústria

Imagem 18: Composição: A Indústria, o Agronegócio no Campo I
Fonte: Autor do Estudo - 2017

O Agronegócio



No Campo

Imagem 19: A Indústria, o Agronegócio no Campo II

Fonte: Autor do Estudo - 2017

RomariaRenato Teixeira ⁴²

É de sonho e de
 pó, o destino de um só
 Feito eu perdido
 em pensamentos
 Sobre o meu
 cavalo
 É de laço e de nó,
 de gibeira o jiló
 Dessa vida
 cumprida a sol
 [...]

Realidades**Do Campo****Desafios**

Imagem 20: Composição: Realidades do Campo, Desafios – Romaria

Fonte: Autor do Estudo - 2017

⁴² TEIXEIRA, Renato. **Romaria**. Intérprete: Renato Teixeira. Álbum: Renato Teixeira - ROMARIA. Brasil. RCA: Gravação de 1978.

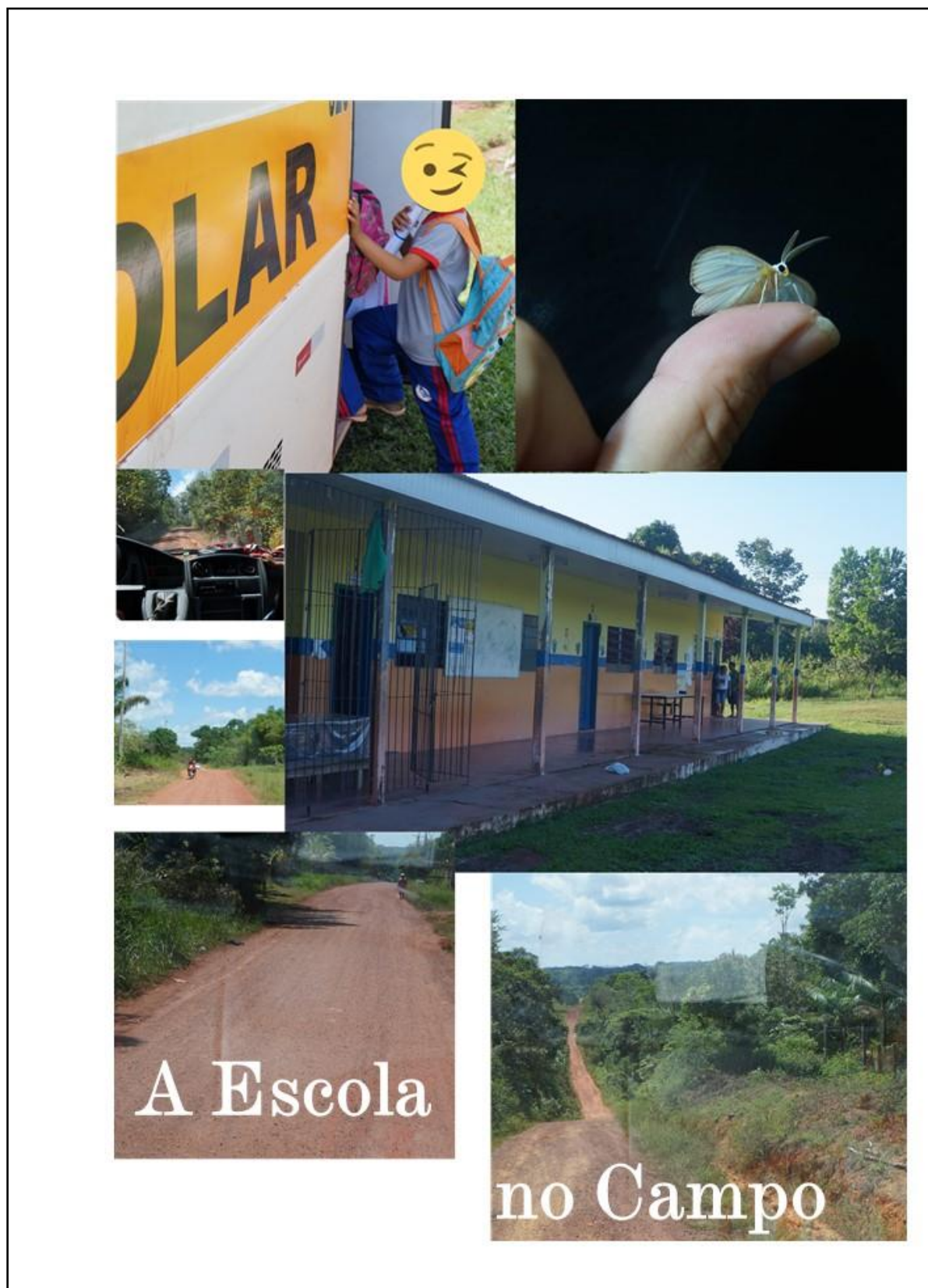


Imagem 21: Composição: A Escola no Campo
Fonte: Autor do Estudo - 2017

As Estradas



Imagem 22: Composição: As Estradas do Campo

Fonte: Autor do Estudo - 2017

Agricultura



Família



Escola



Imagem 23: Composição: Agricultura, Família, Escola
Fonte: Autor do Estudo - 2017

Transdisciplinaridade

Caminhos
do
Campo



Águas

Floresta



Amazonas

Imagem 24: Composição: Transdisciplinaridade, Caminhos do Campo, Águas, Floresta, Amazonas
Fonte: Autor do Estudo - 2017

“ [...]”

Me disseram, porém, que eu viesse aqui

Pra pedir em romaria e prece

Paz nos desaventos

Como eu não sei rezar, só queria mostrar

Meu olhar, meu olhar, meu olhar ” (TEIXEIRA. 1978).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

AINSCOW, M. **Educação para Todos: torná-la realidade**. In: CAMINHOS Para as Escolas Inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1998.

ALMEIDA, L. S. C. **As Ideias de Howard Gardner e Umberto Maturana no Pós-Constructivismo: uma possível e futura educação no contexto multicultural da Amazônia**. Manaus: UFAM. 2003. Dissertação de Mestrado.

AMAZONAS. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas**. ANO VI | Nº 1376. 2015. Lei Municipal Nº 737 de 17 de junho de 2015, institui o Plano Municipal de Educação do Município de Presidente Figueiredo – AM para o decênio 2016-2025. Em 22/10/2017: www.diariomunicipal.com.br/aam.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, M.E.D.A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1986.

AQUINO, R. S. L. e outros. **História das Sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

ARAÚJO, L.A.D. **A Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: CORDE, 1997.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 1992.

AUN, J.G.; VASCONCELLOS, M. J. E. de; COELHO, S. V. **Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais**. Volume 1: Fundamentos teóricos e epistemológicos. Belo Horizonte: Ed. ComArte, 2005.

BEYER, H. O. O. **A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22, p. 33-44, 2003.

_____. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. O Processo Avaliativo da Inteligência e da Cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa. In: SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000. P. 48-57.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BORGES, H. S. **A Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas**. Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação (PPGE). Manaus/AM: 2015. Tese de Doutorado.

BRANDÃO, C. R. e BORGES, M. C. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)**, 2007

_____. **Decreto Nº 956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Organização Nacional União. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004.

_____. **Decreto nº 7.611/11**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2012. Brasília: MEC/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretária de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010.

BRITO, R. M. **Uma percepção do problema epistemológico da complexidade em Edgard Morin**. IN. **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, ano 5/6, n. 2/1, 2000/2001.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix. 2006.

CARRARA, O. V. **Levinas: do Sujeito ético ao Sujeito político**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2008. Tese de Doutorado.

CARNEIRO, S. O. M. **Pedagogia Salesiana de Dom Bosco e Educação Inclusiva: histórias de vida de ex-alunas da Casa Mãe Margarida em Manaus/Am**. Universidad Americana. Programa de Doutorado em Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Asunción/Paraguay: 2015.

CHÂTELET, F.; DUHAMEL, O.; PISIER-KOUCHNER, E. **História das Ideias Políticas**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990.

COLL; NICOLESCU et al. **Educação e transdisciplinaridade, II**. Coordenação Executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

DESMARAIS, A. A. **A via campesina: a globalização e o poder do campesinato**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Expressão Popular, 2013. (Vozes do campo)

D'OTTAVIANO, I. Ma. L. & FEITOSA, H. de A. **A história da lógica, a lógica clássica e o surgimento das lógicas não-clássicas**. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência.

Departamento de Matemática. Campinas/SP: UNICAMP, CLE/IFCH/UNESP, Faculdade de Ciências. 2003.

FLORES, E. C. **Brasil, presente: política, ódio de classe e golpe racializado (2012-2017)**. Encontro Nacional de História Política. Universidade Estadual do Ceará/Fortalza: 2017. (Anais do Evento).

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

FUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo/SP: UNESP. 1995.

GADAMER, H. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 1999.

GARDNER, Howard. **A Nova Ciência da Mente: uma história da revolução cognitiva**. Trad. – Cláudia Malbergier Caon. São Paulo: EDUSP, 1996.

GENTILI, P. **Desencanto y utopia: la educación em el labirinto de los nuevos tiempos**. República Bolivariana de Venezuela: CLACSO. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. 2007.

GENTILI, P. **Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos tempos**. Rio de Janeiro/RJ: Vozes. 2008.

GHEDIN, E. **A Filosofia e o Filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.

GHEDIN, E. e FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez. 2008.

GIL, M. **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: USP; CECAE; Rede SACI. Fundação Telefônica. 2005.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985 um estudo sobre a política educacional**

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. Rio de Janeiro, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. II. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. Ed. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira. 2001.

GREETZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC/S.A., 1989.

JAEGER. **Paideia**. São Paulo: Martins Fontes. 2001

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar**. Revista Desafios – v. 3, n. 01, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2359-3659.2016v3n1p3>. Acesso em: 12/11/2016.

KUPER, Adam. **Antropólogos e Antropologia**. Trad. – Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2.Ed. São Paulo: Atlas. 1991.

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

_____. **Humanismo del outro hombre**. Mexico: Siclo XXI Editores. 2009.

LIMA, L. G. **Ficções do Ciclo da Borracha: a selva, beiradão, o ambiente das Amazonas**. Manaus: EDUA. 2009.

LOPES, R. P. **Pedagogia e Emancipação Humana**. São Paulo: Olho d'Água. 2000.

MAcDAVID, J.W. e HARARI, H. **Psicologia e Comportamento Social**. Trad. Pe. Francisco da Rocha Guimarães. Rio de Janeiro: Interciência, 1980.

MATOS, Ma. A. S. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. Porto Alegre: UFRGS. 2008 – Tese de Doutorado.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001a.

MATURANA R. Humberto. MAGRO, Cristina. GRACIANO, Miriam e NELSON Vaz (Org.). **A Ontologia da Realidade**. 2. Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001b.

MELATTI, Júlio Cezar (Org.). e FERNANDES, Florestan. (Coord.). **Radcliff-Brow: antropologia**. São Paulo: Ática, 1978.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital: Rumo a uma teoria da transição**. Tradução. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. (Ed. Eletrônica).

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORIN, E. **Epistemologia da complexidade**. In: **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Trad. – Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- _____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- _____. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Trad. – Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3 ed. São Paulo: Triom, 2005.
- _____. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade**. CETRANS, São Paulo: Triom, 2000. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em Julho de 2014a
- _____. **Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de Realidade**. São Paulo: CETRANS, 2001. Disponível em <http://cetrans.com.br/textos/contradicao-logica-do-terceiro-incluido-e-niveis-de-realidade.pdf>. Acesso em Julho de 2014b.
- _____. **Qu'est ce que la Réalité?** Unité du monde physique, biologique et psychique, Colóquio *Les nouvelles logiques du vivant*. Organizado pela UIP (Université Interdisciplinaire de Paris). Paris: 2014c.
- _____. **Nouvelles perspectives en sciences sociales**: revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles, vol. 7, n° 1, 2011, p. 89-103.
- NIÑO, C. G. R. **Criatividade do Homem Comum**: estética, educação, cotidiano. Campinas/SP: UNICAMP. 1997. Tese de Doutorado.
- NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiros marginais e fronteiras culturais. Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Educação (PPGE). Dourados/MS. 2017. Tese de Doutorado.
- NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.
- OBSERVATÓRIO DO PNE/MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Metas do PNE**. 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>. Acesso em: 10/12/2017.
- ONU/UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**: Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acessado em: 16/07/2016.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M^a. A. S. (Org.). **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo, 2006.
- RICŒUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Trad. Constança Marcondes Cear. Campinas/SP: Papyrus. 1994.

_____. **O si-mesmo como um outro.** Campinas/SP: Papyrus. 1991.

_____. **Narratividade, fenomenología y hermenêutica.** Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Cuaderno Gris, trad. de G. Aranzueque. Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura agradece al editor y traductor su buena disposición ante nuestra propuesta de republicación del artículo. Anàlisi 25. p. 189-207. 2000.

SANTOS, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, L. M. **A Política de Educação do Município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar.** Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação (PPGE). Manaus/AM: 2011. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, M. H. V. e LUCAS, A. M. R. **Antropologia: paisagens, sábios e selvagens.** Cidade do Porto: Porto Editora, 1982.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SCHWADE, Egydio e REIS, Wilson C. B. **A Ditadura Militar e o Genocídio do Povo Waimiri-Atroari: por que Kamña matou Kiña?** Comitê da Estadual à Verdade, à Memória e à Justiça do Amazonas. Campinas/SP: Curt Nimuendajú. 2014.

SECAD/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília, MEC/SECAD, 2007.

SEMED/PF. **Proposta Curricular da SEMED de Presidente Figueiredo.** Presidente Figueiredo/AM. 2014.

SILVA, D. J. O. Paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. In: PHILIPPI, A. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais.** São Paulo: Signus. 2000.

SILVA, M. C. da, **Metamorfoses da Amazônia.** 2. Ed. Manaus/AM: Valer. 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STOETZEL, J. **Psicologia Social.** 2. Ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972.

TEIXEIRA, R. **Romaria.** Intérprete: Renato Teixeira. Álbum: Renato Teixeira - ROMARIA. Brasil. RCA: Gravação de 1978.

TOMAZ, O. R. A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: cultura e diversidade. IN. **A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus - ARACY**

Lopes da Silva, Luís Donisele Benzi Grupioni (Org.). 3. ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC; MARI: UNESCO. 2000.

UNESCO. **Educación para Todos en 2015**, ¿alcanzaremos la meta? Panorama Regional de América Latina y el Caribe. 2008.

WEIGEL, V. A. C. de M. **Escolas de branco em malokas de índio**: formas e significados da educação dos Baniwa do rio Içana. São Paulo: PUC-SP, 1998. 294 p. Tese de Doutorado.

VASCONCELLOS, Ma. J. E. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 10. Ed. Campinas/SP: Papirus, 2013.

XAVIER, V.M. **Além do Olhar**. Rolim de Moura/RO: D'press Editora & Gráfica Ltda., 2004.