

INCLUSÃO E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA EM ESCOLAS DO CAMPO

INCLUSION AND PRODUCTION OF DIFFERENCE
AT RURAL SCHOOLS

Washington Cesar Shoiti Nozu^{1*} 

Marilda Moraes Garcia Bruno² 

RESUMO: Este texto busca problematizar os modos pelos quais as diferenças têm sido produzidas em escolas do campo em *tempos de inclusão*. Trata-se de investigação etnográfica, cujo cenário são três escolas do campo da educação básica de um município sul-mato-grossense. Os resultados foram analisados em dois eixos: a) inclusão em escolas do campo: sujeitos, tempos e espaços; b) processos de diferenciação dos sujeitos em escolas do campo em *tempos de inclusão*. Por fim, questionamos a produção de deficiências em razão de diferenças socioculturais e seus encaminhamentos para os serviços de educação especial.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Educação rural.

ABSTRACT: This paper seeks to problematize the ways in which differences have been produced at rural schools in *inclusion times*. It's an ethnographic investigation, whose scenario are three rural schools of basic education in a municipality of Mato Grosso do Sul, Brazil. The results were analyzed in two axes: a) inclusion at rural schools: subjects, times and spaces; b) subjects differentiation processes at rural schools in *inclusion times*. Finally, it is questioned the disabilities production due to socio-cultural differences and their referrals to special education services.

Keywords: Inclusive education. Special education. Rural education.

1.Universidade Federal da Grande Dourados – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Dourados (MS), Brasil.

2.Universidade Federal da Grande Dourados – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Dourados (MS), Brasil.

*Autor correspondente: wcsn1984@yahoo.com.br

Número temático organizado por: Adriana da Silva Thoma (I.M.) e Betina Hillesheim

Esta pesquisa foi financiada por meio de Bolsa de Doutorado da CAPES.

Considerações Iniciais

O discurso da inclusão tem circulado, na atualidade, como palavra de ordem, em variados contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, sendo interpretado, incorporado, ajustado e (re)produzido por sujeitos, grupos e movimentos que lhe dão pluralidade de sentidos e significações fundamentados em suas demandas, seus interesses específicos e nos efeitos pretendidos.

No âmbito da educação, as discussões em torno da inclusão de populações marginalizadas do processo de escolarização passaram a ser disseminadas no bojo de declarações internacionais que propagavam o direito à educação para todos, sobretudo a partir da década de 1990.

Estrategicamente, com o intuito de assegurar o funcionamento do próprio discurso, uma série de enunciados é disparada para enfatizar que as escolas inclusivas constituem “meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994). Assim, o discurso inclusivo compartilha de uma visão da escola como redentora da realidade, como o principal fator de mudança social (LAPLANE, 2007). Isso porque, segundo Veiga-Neto (2011, p. 109), como instituição da Modernidade, a escola é o lugar em que se dá de forma “mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber”, o que a torna um espaço atraente para operacionalizar mudanças sociais “que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico”.

Nessa direção, a escola inclusiva vem constituindo, discursivamente, a morada que hospeda, contempla, tolera e valoriza a diversidade de seus estudantes, num movimento que Skliar (2006) problematiza como uma obsessão política pelos *diferentes*. Assim, os estranhos, os exóticos, os abjetos, os deficientes, enfim, os *diferentes* são inseridos na instituição escolar e, então, tornam-se observáveis, cognoscíveis e governáveis (LOCKMANN, 2013).

Dessa maneira, a inclusão é operacionalizada num processo de diferenciação a partir da instituição da norma e de suas consequentes estratégias de normalização. Para Foucault (2010a, p. 176), a norma:

- Relaciona os atos, os desempenhos, os comportamentos dos sujeitos a um domínio, “que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir”;
- Diferencia os sujeitos com base nesse domínio, nessa regra;
- Mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor as capacidades dos sujeitos;
- Faz funcionar, a partir da valorização das condutas, uma conformidade a ser alcançada, buscando, assim, homogeneizar os comportamentos dos sujeitos;
- Traça “o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal”. Em síntese, a norma “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui” (FOUCAULT, 2010a, p. 176).

Em tais jogos de diferenciação engendrados pela inclusão escolar, os sujeitos *diferentes* tendem a ser alocados como sujeitos anormais, que desviam dos modelos estabelecidos e, portanto, têm suas capacidades inferiorizadas, suas condições de existência marginalizadas e seus comportamentos estigmatizados. Na mecânica da escola inclusiva, os serviços da educação especial têm conduzido os processos de identificação e de normalização dos sujeitos tidos como *diferentes*.

Entretanto, entendemos, conforme Skliar (2006, p. 24), que “o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a ‘melhor’ definição de ‘diferenças’, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros ‘diferentes’, uma alteridade ‘diferente’”.

Dialogando com referenciais pós-críticos, temos direcionado nossas investigações na última década, principalmente, para a emergência da inclusão escolar, à atuação da educação especial e à questão das identidades e das diferenças, nos microcontextos das escolas, sobretudo daquelas denominadas do campo e indígenas, do estado de Mato Grosso do Sul. Esse movimento acabou provocando a realização de um estudo empírico, delimitado temporal, espacial e contingencialmente, cujos fundamentos, caminhos investigativos e resultados são, oportunamente, apresentados.

Estimulados a nos aproximar do “momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade” (BHABHA, 2013, p. 19), pretendemos, com o presente texto, caracterizado como relato de pesquisa, problematizar os modos pelos quais a diferença é produzida em escolas do campo em *tempos de inclusão*.

Sobre os Caminhos Percorridos

O caminhar deste trabalho seguiu alguns indícios, pistas e possibilidades da etnografia, inscrevendo-se na seara da pesquisa qualitativa. Na área da educação, a etnografia tem sido utilizada, predominantemente, com a finalidade de compreender “de dentro” os fenômenos educacionais, por meio da percepção, da atribuição de significado e da opinião dos sujeitos que os vivenciam (ESTEBAN, 2010).

Rockwell (1989) aponta que a etnografia pode ser potente para enfatizar certos aspectos da cultura escolar, tais como: a categorização específica que os professores fazem dos alunos em diferentes situações escolares, a demonstração de diferenças cognoscitivas entre os alunos provenientes de grupos específicos e as expectativas dos professores.

Assim, a adoção da etnografia nesse estudo intentou auxiliar na compreensão da escolarização dos sujeitos com deficiência/sujeitos do campo, com base nos discursos dos profissionais da educação sobre as múltiplas identidades que são assumidas no contexto escolar, bem como as percepções de diferenças, especificidades e necessidades dos sujeitos discentes.

Para a investigação, buscamos adentrar numa rede discursiva, a partir da eleição de determinado cenário enunciativo, da participação de sujeitos enunciadores e de procedimentos de captura e análise dos discursos. Esse engendramento parte da noção de que os discursos são práticas que produzem sujeitos, objetos e verdades (FOUCAULT, 2010b).

A realização da pesquisa desencadeou-se, inicialmente, por meio de contato e de autorização expressa da Secretaria de Educação de um município sul-mato-grossense. Além disso, os participantes, individualmente, manifestaram anuência mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O cenário específico compreendeu três escolas do campo, vinculadas à rede municipal de ensino, doravante denominadas Escolas A, B e C. Participaram do estudo 25 sujeitos enunciadores: uma coordenadora municipal da educação especial; uma coordenadora municipal da educação do campo; sete gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos); duas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); uma professora de apoio; e treze professores das classes comuns que atendem alunos considerados público-alvo da educação especial.

Os procedimentos de captura dos discursos foram empreendidos entre julho e dezembro de 2016 e envolveram: observação junto às escolas do campo; estudo documental das normativas municipais e dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo; levantamento de matrículas; e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos enunciadores, realizadas na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas do campo.

Na sequência, analisamos os discursos dos agentes escolares apoiados em dois eixos:

- Inclusão em escolas do campo: sujeitos, tempos e espaços;
- Processos de diferenciação dos sujeitos em escolas do campo em *tempos de inclusão*.

Inclusão em Escolas do Campo: Sujeitos, Tempos e Espaços

A inclusão de sujeitos considerados com necessidades educacionais especiais em escolas do campo é um constructo discursivo que passa a ganhar *corpus* nas políticas brasileiras de educação especial e de educação do campo, sobretudo, a partir dos anos 2000 (BRASIL, 2002; 2008a; 2008b).

Na área de educação especial, o conjunto dos sujeitos-alvo de sua atuação é delimitado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A proposta política atual tem induzido as matrículas desses alunos nas classes comuns do ensino regular, com previsão de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser realizado, prioritariamente, nas SRM, no contraturno, de forma complementar e suplementar; ou seja, não substitutivo à escolarização. No âmbito das escolas do campo, dispõe que os recursos, os serviços e o AEE sejam construídos com base nas “diferenças socioculturais” das populações oriundas do meio rural (BRASIL, 2008a).

Por sua vez, a educação do campo destina-se “ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida” (BRASIL, 2008b). Trata-se de projeto educativo a ser construído com base nos interesses e nas necessidades dos camponeses, entendidos amplamente como aqueles que produzem sua existência na e com a terra. Destarte, os dispositivos sugerem a criação de uma pedagogia que contemple os valores, os princípios, as práticas e as culturas dos sujeitos do campo, assim como uma flexibilização de tempo-espaço na organização escolar, tendo em vista as demandas das populações rurais. Quanto à inclusão, indica que as escolas do campo devem adequar seu projeto institucional às diretrizes da educação especial (BRASIL, 2002), de modo que os alunos com necessidades educacionais especiais, oriundos do meio rural, tenham acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2008b).

No processo de inclusão, a articulação entre a educação especial e a educação do campo tem sido requerida com o intuito de garantir o atendimento às “especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 103).

A articulação entre educação especial e educação do campo é entendida por nós como um processo de hibridização (CANCLINI, 2013), cujo ponto nodal evoca ligações de processos educativos distintos para dar respostas a determinadas demandas em condições específicas. Para Mendonça, “esses elementos não deixam de continuar sendo elementos e que, contingencialmente, tornam-se elementos-momentos em uma determinada prática articulatória” (2009, p. 157).

Lidar com essa articulação implica criar conexões e realizar traduções culturais. Trata-se de um processo complexo, permeado de possibilidades interculturais, bem como de contradições e de elementos que não se deixam hibridizar (CANCLINI, 2013). Além disso, essas articulações “não envolvem relações simples ou imediatas e [...] não são naturalmente processadas, advindo daí a necessidade de examinar-se com maior detalhamento as situações que as invocam” (WORTMANN, 2011, p. 172).

Nessa perspectiva, na sequência, descrevemos os sujeitos, os tempos e os espaços educativos que protagonizam a mecânica da inclusão nas escolas do campo por nós investigadas.

As escolas da Tabela 1 adotam o regime de alternância, entendido como proposta metodológica que combina os períodos formativos por meio da flexibilização da organização do trabalho pedagógico, adequando-o à realidade dos sujeitos discentes.

Tabela 1. Caracterização das escolas do campo.

Característica	Escola A	Escola B	Escola C
Localização	96 km da sede urbana do município	35 km da sede urbana do município	74 km da sede urbana do município
Etapas da educação básica ofertadas	Educação infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (I e II)	Educação infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (I e II)	Educação infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (I e II)
Professores	17	16	13
Gestores	2	3	2
Demais profissionais	16	17	12
Alunos	149	128	120

Fonte: Elaboração própria.

No cenário pesquisado, essa disposição se configura em dois tempos-espacos de formação: tempo-escola e tempo-comunidade. O primeiro compreende as atividades formais de ensino-aprendizagem, envolvendo professores e alunos no ambiente escolar, realizadas, em período integral, às segundas, quartas e sextas-feiras. O segundo, temporalizado às terças e quintas-feiras, direciona, de um lado, os alunos para realização de atividades pedagógicas e de vivências cotidianas no meio onde residem e, de outro lado, os professores/gestores para cumprimento de cursos de formação continuada.

Nos dias do tempo-escola, os motoristas que fazem o transporte escolar para as três escolas do campo começam a passar nos pontos para coletar os alunos às 04h00. Após o término do período de aula, que dura das 07h40 às 15h00, uma nova viagem se inicia para reconduzir os discentes às suas residências. Os primeiros estudantes a entrarem nos ônibus no trajeto de ida para a escola são, no trajeto de volta, os últimos a serem deixados em suas casas, por volta das 18h30.

Os contextos nos quais as escolas do campo se inserem são variados: a Escola A está situada em um distrito rural, sendo uma área fronteira entre três municípios sul-mato-grossenses; a Escola B encontra-se em um distrito às margens da rodovia BR-158; a Escola C localiza-se numa região turística, nas imediações da divisa entre os estados de Mato Grosso do Sul e de Goiás.

As três escolas do campo ofertam a fase pré-escolar da Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Sobre esse aspecto, ainda que o regime de alternância seja considerado um princípio da educação do campo, entre muitos estudiosos da área, “tem sido consenso que a educação infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a alfabetização de jovens e adultos devem ser realizados como atividades escolares sem alternância, isto é, com períodos diários na escola” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 30).

No que tange os profissionais, destaca-se que, dos 25 gestores e professores que participaram da pesquisa, apenas dois moram no meio rural, sendo os demais residentes na área urbana do município e deslocando-se por meio de transporte público escolar para as instituições durante o tempo-escola.

Por sua vez, os sujeitos discentes das três escolas do campo moram predominantemente em fazendas/sítios e em assentamentos, sendo a atividade econômica principal de suas famílias a pecuária

de corte e de leite, com destaque também para a extração de látex e a agricultura de subsistência. De um modo geral, os membros das famílias dos alunos atuam como trabalhadores rurais assalariados, recebendo uma renda mensal em torno de dois salários mínimos. Por fim, no que diz respeito à escolaridade, a maioria das famílias tem o Ensino Fundamental incompleto.

Com as políticas de inclusão, alguns serviços de educação especial passaram a estar presentes nas três escolas do campo, inicialmente, no ano de 2012, com a disponibilização de professores de apoio nas classes comuns. Em 2014, foram instaladas SRM, tornando-se o serviço prioritário da Educação Especial nessas escolas.

Ainda que a política de educação especial vigente preconize que o AEE seja ofertado no contraturno da escolarização nas classes comuns, dado seu caráter complementar/suplementar (BRASIL, 2008a), as escolas estudadas realizam os atendimentos nas SRM simultaneamente ao horário da escolarização, com sistema de rodízio entre as disciplinas curriculares para a retirada do aluno da classe comum. Os profissionais justificam essa prática em virtude da organização das escolas em regime de alternância, bem como da dificuldade de transporte escolar rural para além do chamado tempo-escola.

Em seguida, na Tabela 2, o perfil dos alunos que frequentam o AEE nas SRM das escolas do campo, informando a data de nascimento, o ano escolar de matrícula, a (in)definição de sua condição, o encaminhamento para avaliação clínica e o início de atendimento junto às SRM.

Tabela 2. Perfil dos alunos que frequentam a SRM da escola do campo A.

Estudante	Data de nascimento	Ano escolar	Condição	Avaliação clínica	Início do atendimento na SRM
A	21/01/2001	6º ano	Deficiência intelectual	Não	2013
B	09/12/2005	4º ano	Em avaliação	Não	2014
C	22/09/2005	4º ano	Em avaliação	Encaminhado: neurologista	2014
D	31/12/2009	1º ano	Em avaliação	Encaminhado: neurologista	2015
E	10/06/2009	1º ano	Em avaliação	Não	2015
F	06/10/2010	1º ano	Em avaliação	Não	2015
G	09/10/2007	2º ano	Em avaliação	Não	2015
H	24/03/2009	2º ano	Em avaliação	Não	2015

Fonte: Elaboração própria.

Com base na Tabela 2, inferimos que:

- Metade dos alunos está em situação de defasagem idade-série;
- Dos oito alunos, apenas dois foram encaminhados para avaliações clínicas;
- Do total de estudantes que frequentam as SRM da Escola A, apenas um é considerado público-alvo da educação especial, já que os demais se encontram “em avaliação”;
- Dos alunos “em avaliação”, dois estão nesse status desde 2014 e cinco desde 2015.

Todos os alunos elencados na Tabela 3 apresentam de um a seis anos de distorção idade-série. Dos oito alunos, quatro são identificados com deficiência intelectual e quatro se encontram “em avaliação”, estando três desses nessa situação desde 2014. Ainda, do total de estudantes, seis foram encaminhados para avaliações clínicas.

Tabela 3. Perfil dos alunos que frequentam a SRM da escola do campo B.

Estudante	Data de nascimento	Ano escolar	Condição	Avaliação clínica	Início do atendimento na SRM
A	15/12/2002	6º ano	Deficiência intelectual	Encaminhado: fonoaudiólogo	2012
B	19/12/2002	5º ano	Deficiência intelectual	Encaminhado: neurologista	2013
C	18/05/1995	8º ano	Deficiência intelectual	Não	2014
D	31/05/2003	6º ano	Deficiência intelectual	Não	2014
E	08/04/2006	3º ano	Em avaliação	Encaminhado: psicólogo	2014
F	06/04/2005	5º ano	Em avaliação	Encaminhado: psicólogo	2014
G	30/09/2003	6º ano	Em avaliação	Encaminhado: neurologista	2014
H	22/09/2007	2º ano	Em avaliação	Encaminhado: neurologista	2015

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 4, observamos que:

- A maioria dos alunos apresenta distorção idade-série de um a cinco anos;
- Cinco dos oito alunos que frequentam o AEE estão “em avaliação”, três deles se encontrando nessa condição desde 2014 e dois desde 2015;
- Quanto às avaliações clínicas, metade dos alunos já foi encaminhada e a outra metade não.

Tabela 4. Perfil dos alunos que frequentam a SRM da escola do campo C.

Estudante	Data de nascimento	Ano escolar	Condição	Avaliação clínica	Início do atendimento na SRM
A	03/09/2000	6º ano	Deficiência intelectual	Encaminhado: neurologista	2012
B	05/10/2005	4º ano	Deficiência intelectual	Encaminhado: neurologista	2013
C	07/09/1999	8º ano	Deficiência intelectual	Não	2014
D	12/04/2011	Pré-escola	Em avaliação	Encaminhado: oftalmologista	2015
E	04/02/2006	4º ano	Em avaliação	Encaminhado: neurologista	2014
F	27/01/2007	4º ano	Em avaliação	Não	2014
G	23/11/2002	7º ano	Em avaliação	Não	2014
H	Não informado	1º ano	Em avaliação	Não	2015

Fonte: Elaboração própria.

Dos alunos identificados como público-alvo da educação especial nas três escolas do campo, todos são caracterizados com deficiência intelectual. Sobre esses dados, consideramos que a identificação desses sujeitos deve proceder com extremo cuidado, afastando-se do colonialismo “urbanocêntrico” e levando em conta as diferenças socioculturais dos alunos e suas relações próprias de existência com os outros e com o

mundo. Além disso, Bridi (2011, p. 81) nos provoca a pensar sobre os sujeitos discentes que, ocupando o “lugar do não-aprender” no contexto escolar, acabam sendo produzidos pelas práticas pedagógicas como alunos com deficiência intelectual.

Processos de Diferenciação dos Sujeitos em Escolas do Campo em *Tempos de Inclusão*

Nas escolas do campo estudadas, as hibridizações entre educação especial e educação do campo provocadas pelas políticas de inclusão têm se configurado a partir de uma série de tensões, resistências, distorções e deslocamentos discursivos, como também por meio de alguns pontos de contato e da emergência de outras possibilidades.

Importa-nos, agora, problematizar como os espaços e tempos da educação especial e da educação do campo têm se cruzado para produzir os sujeitos *diferentes*, no contexto das escolas do campo em *tempos de inclusão*. Em outras palavras, mais que apresentar as múltiplas identidades que circulam nas escolas do campo, cumpre-nos questionar como as diferenças dos sujeitos discentes têm sido produzidas *dentro das diferenças*. Enfim, preocupa-nos saber “de que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença?” (BHABHA, 2013, p. 20).

Com base nos ditos de gestores e professores, descrevemos os meios de identificação, avaliação e encaminhamento para as SRM das escolas do campo. Ressalvadas as exceções em que o aluno apresenta um laudo médico e a matrícula nas SRM já é indicada de imediato, a identificação dos sujeitos considerados da educação especial parte de um *estranhamento* dos professores das classes comuns acerca da aprendizagem e/ou do comportamento de determinado estudante.

Nessa direção, o professor da classe comum preenche uma ficha na qual apresenta os motivos para que o aluno seja avaliado por um professor especialista. Sobre as solicitações de avaliações, a professora da SRM da Escola A informa que “a primeira coisa que eles [professores das classes comuns] acham é indisciplina. Para eles, aluno que dá trabalho demais tem alguma coisa. Se o aluno não é indisciplinado, o professor não se incomoda e não vem atrás da gente”. E complementa: “para eles [professores das classes comuns], o aluno que não consegue acompanhar da mesma forma que os outros também já tem alguma coisa, já é taxado com alguma coisa.”

Após a avaliação educacional, dois caminhos são indicados por meio de documentos: a informação de que o aluno não necessita de AEE ou o parecer que aponta que o aluno apresenta necessidades educacionais especiais em determinada área, com sugestão de matrícula no AEE da SRM.

No caso de dúvidas quanto à avaliação educacional, sugere-se o encaminhamento do discente para uma avaliação clínica. Contudo, as enunciações que circulam nas escolas do campo se encontram e relatam as dificuldades de os alunos do campo realizarem a avaliação clínica, fundamentalmente em razão da distância entre suas residências e a localização dos hospitais, do longo período de espera junto ao serviço público de saúde para o exame com um especialista e dos altos custos das consultas no setor privado.

Diante dessa configuração, quando a avaliação educacional deixa dúvidas quanto à situação do estudante e ele não consegue ser avaliado clinicamente, as escolas adotam um procedimento: classificá-lo sob o *status* “em avaliação” e encaminhá-lo ao AEE nas SRM das escolas do campo. Isso porque, “a ‘vontade de nomear’ vem acompanhada por uma ‘vontade de normalizar’” (LOCKMANN, 2013, p. 139).

A Tabela 5 informa o quantitativo total de alunos atendidos nas SRM das escolas do campo investigadas.

Tabela 5. Alunos atendidos nas SRM das escolas do campo

Escola	Total de alunos atendidos nas SRM	Público-alvo da educação especial	“Em avaliação”
A	8	1	7
B	8	4	4
C	8	3	5

Fonte: Elaboração própria.

Ainda que sejamos críticos quanto à visão estática da relação entre o sujeito “especial” e a educação especial, que vincula diretamente os alunos com deficiência aos serviços dessa modalidade de educação (MAZZOTTA, 2005), chama-nos a atenção a discrepância, na Tabela 5, entre o número de alunos identificados como da educação especial e os estudantes “em avaliação” que recebem o AEE nas SRM, com amplo predomínio desses sobre aqueles em todas as escolas do campo.

Diante desses dados, perguntamo-nos: na dinâmica do processo de hibridização educação especial e educação do campo, por quais motivos os alunos do campo das escolas investigadas estão sendo categorizados como “diferentes” e encaminhados aos serviços de educação especial?

Destacamos o enunciado da coordenadora municipal da educação especial para pensarmos sobre as práticas discursivas e não discursivas vinculadas a esse processo de diferenciação:

Ainda permanece a visão preconceituosa de que ao camponês não precisa [se] dar muito valor, ainda mais para um camponês com deficiência que nem deveria estar ali na escola. Pensa-se: “já é um camponês e, ainda, com uma deficiência; não precisa estar na escola! Se ele aprender a tirar leite e manusear o trator, já está bom demais.” Então, eu vejo isso claro entre alguns professores!

Diante desse dito, infere-se a “dupla exclusão” (CAIADO; MELETTI, 2011) que permeia a escolarização de alunos com deficiência oriundos do campo. Essa marcação sociocultural e biológica gera efeitos nas construções que docentes e gestores elaboram sobre as expectativas de aprendizagem e de desenvolvimento desses alunos.

Na esteira do processo de diferenciação, encontramos deslocamentos na apreensão das peculiaridades dos sujeitos discentes por parte dos professores das classes comuns e das SRM. De um lado, os professores das classes comuns enunciam: “a diferença marcante é a condição da deficiência” (professora da classe comum da Escola C); “são diferentes nas dificuldades que eles apresentam” (professor da classe comum da Escola A); “na inquietação e falta de concentração” (professora da classe comum da Escola B). De outro lado, as professoras das SRM dizem: “as diferenças são sempre culturais, sociais, é o que a gente vê mais diferença” (professora da SRM da Escola A); “a diferença é que eles são do campo” (professora da SRM da Escola B).

Assim, aos olhos de professores das classes comuns sobressai a marcação de uma diferença biológica, orgânica, ao passo que as professoras das SRM salientam uma marcação sociocultural, resultante do lugar onde esses alunos vivem. Conforme Canclini (2013, p. XXV), “se falamos da hibridação como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode aproximar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem submeter, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais”.

No decurso do processo de diferenciação, uma figura híbrida e complexa de identidade e diferença (BHABHA, 2013) tem sido produzida no trânsito entre os espaços e os tempos da educação especial e da educação do campo nas cenas investigadas: o sujeito discente nomeado “em avaliação”. Dos 24 alunos

atendidos nas SRM, dezesseis se enquadram nessa categorização por ainda não terem apresentado um laudo clínico para dirimir as incertezas da avaliação educacional. As Tabelas 2, 3 e 4 indicam que, dos dezesseis alunos “em avaliação”, metade está nessa condição desde 2014 e a outra metade desde 2015. Diante do predomínio e da permanência dos estudantes “em avaliação” nas SRM, uma dúvida nos atravessa: estarão as escolas do campo produzindo “diferenças” com vistas à manutenção da oferta de serviços de educação especial?

Daqueles considerados “em avaliação”, há casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção que também acabam recebendo atendimento nas SRM, esquivando-se, portanto, da definição política do público-alvo da educação especial eleito para ser atendido nesse espaço.

Alguns dizeres ilustram esse movimento. Como dita a professora da SRM da Escola A: “a gente atende aqueles que, na verdade, têm uma dificuldade de aprendizagem e ficam em avaliação pela questão do [laudo] médico. A gente procura ajudá-los o quanto pode, mas as características deles são praticamente as mesmas [dificuldades de aprendizagem].” Nesse diapasão, a professora da SRM da Escola B nos informou que atende uma aluna do 4º ano do Ensino Fundamental em função de baixa autoestima, “não que ela tenha algum, assim, quadro, indícios de deficiência; ela tem muita dificuldade na leitura. Mas ela tem avançado tanto e tem me surpreendido tanto e a mãe está feliz de uma forma tão grande, que eu me emociono”. Por sua vez, a coordenadora pedagógica da Escola A afirma que a professora da sala de recursos “faz um trabalho corpo a corpo, atende também os alunos com muita dificuldade de aprendizagem”. Na mesma direção, uma professora da classe comum da Escola C relata: “a sala de recursos às vezes trabalha como reforço! Às vezes peço para ela [professora da SRM] ajudar nas dificuldades dos alunos.”

Assim, a diferença retoma a operação matemática de subtração, daquilo que falta “no outro” para ser “um mesmo”; em outras palavras, a diferença se apresenta, nesse sentido, como a distância entre a alteridade e a “mesmidade” (VALLEJOS *et al.*, 2005).

Dessa maneira, na dinâmica da inclusão escolar do sujeito *deficiente e rural*, a lógica moderna binária é operacionalizada tomando o sujeito *eficiente e urbano* para elaboração arbitrária da norma e, a partir daí, criar as anomalias do sistema, nomeando-as, esquadrinhando-as, controlando-as e regulando-as no conjunto das normalidades. Isso porque, “o normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Além de distinguir o normal do anormal, é preciso ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, sendo que “a operação da normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem uma em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Por conseguinte, a dinâmica da normalização se dá em procedimentos de exclusão-inclusão: categorizam-se sujeitos como normais e anormais (*deficientes e eficientes e rurais e urbanos*), fixando-lhes imagens sectarizadas, absolutizadas e reducionistas que são significadas nas políticas tendentes a promover o apaziguamento das relações sociais e a integração entre os sujeitos, naturalizando as diferenças e corrigindo os desníveis nas fronteiras da normalidade.

Para pensar nessas questões, antes de tudo, é preciso problematizar as relações de poderes oblíquos (CANCLINI, 2013) presentes no processo de identificação, avaliação e encaminhamento dos alunos às SRM das escolas do campo. Isso porque esse processo de normalização tem se dado por sujeitos docentes que, em sua quase totalidade, não vivem no contexto do campo. Para Canclini, essa “obliquidade dos circuitos simbólicos permite repensar os vínculos entre cultura e poder” (2013, p. 348).

Bridi adverte que, na produção desses quadros de diagnósticos e encaminhamentos, é preciso considerar a dimensão contextual, tendo em vista as “relações históricas, sociais e culturais que produzem

determinados fenômenos. Nesse sentido, deve-se considerar a implicação do observador e do contexto na produção dos quadros diagnósticos e classificatórios” (2011, p. 81).

Assim, entendemos que traduções culturais se mostram necessárias para que os olhares “urbanocêntricos” não dimensionem os laços culturais, identitários, relacionais e de existência dos sujeitos discentes das escolas do campo, bem como para que darwinismos não sejam estabelecidos na relação entre o meio rural e o urbano. Portanto, o desafio que se interpõe é a construção de um processo intercultural e dialógico (BHABHA, 2013), que problematize as hierarquias culturais e tensione a produção e/ou a invisibilização de deficiências em razão de diferenças socioculturais.

Considerações Finais

O discurso da inclusão tem funcionado, no âmbito da educação, a partir da operacionalização de uma série de enunciados que veicula a escola como espaço privilegiado de valorização das diferenças humanas. Em face desse cenário, entendemos que, mais que valorizar, é preciso desnaturalizar, questionar e tensionar as formas como as instituições escolares têm produzido essas diferenças, muitas vezes por meio de suas práticas cotidianas.

Nas escolas do campo investigadas, o espaço prioritário de atuação da educação especial tem sido as SRM. Dado o regime de alternância e as dificuldades de disponibilização de transporte escolar fora do tempo-escola, as SRM têm realizado seus atendimentos no mesmo horário da escolarização nas classes comuns, com a retirada dos alunos desses para aqueles espaços. Os sujeitos discentes que frequentam as SRM examinadas se encontram, predominantemente, sob a classificação “em avaliação”, sendo que, do total de 24 alunos atendidos, apenas oito apresentam laudo clínico ou parecer pedagógico que os definam, em consonância com a política em vigor, como público-alvo da educação especial.

Nesse aspecto, compreendemos que o *status* “em avaliação” constitui invenção, produção da diferença a partir da ideia de normalidade, com estreita vinculação aos contextos social, político, econômico e cultural (VALLEJOS *et al.*, 2005). Como produtor de sujeitos, “em avaliação” é um enunciado poderoso, contendo sentido de permanência, incerteza e insegurança. “Em avaliação” posterga para o futuro uma questão do presente. É um enunciado procrastinador! É um enunciado da burocracia institucionalizada, da inércia e da passividade.

Em face dos achados, suspeitamos de que os encaminhamentos dos alunos para as SRM das escolas do campo possam estar relacionados: a) à indisciplina escolar e aos comportamentos disruptivos; b) às dificuldades de variadas ordens que permeiam o processo de ensino-aprendizagem nas classes comuns; c) às condições de cansaço, desgaste físico e privação de sono que incidem sobre os alunos, dificultando o aprendizado e podendo ocasionar baixo desempenho escolar; d) às diferenças socioculturais entre discentes *rurais* e docentes *urbanos*, sendo aqueles talvez, em muitos momentos, incompreendidos por esses em decorrência de seus modos de ser, agir e pensar sobre/com o mundo.

Preocupa-nos, sobremaneira, os enunciados relacionados à inferioridade e ao atraso da vida no meio rural, assim como sua capacidade de produzir deficiências em função de diferenças socioculturais e modos de existência dos sujeitos do campo.

Desse modo, é preciso questionar como tem se dado os encaminhamentos de alunos do campo para as SRMs e problematizar as conexões que pareçam estar sendo feitas, associando as diferenças socioculturais à condição de deficiência intelectual. Urge, portanto, que as escolas do campo indaguem, em *tempos de inclusão*, seus processos de diferenciação e as diferenças por eles produzidas e direcionadas para a atuação da educação especial.

Contribuição dos Autores

Conceptualização: Nozu WCS; Metodologia: Nozu WCS e Bruno MMG; Redação – Primeira versão: Nozu WCS; Redação – Revisão & Edição: Nozu WCS e Bruno MMG.

Agradecimentos

Dedicamos este texto à memória da querida Adriana da Silva Thoma e agradecemos a leitura atenta do texto e as sugestões feitas pelo amigo Marcos Lúcio de Sousa Góis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 21-33.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2008b.

BRIDI, F. R. S. Processos diagnósticos e de identificação dos alunos da educação especial: implicações no contexto escolar. *In*: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. p. 70-86.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, Edição Especial, p. 93-104, maio/ago, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

-
- LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.
- LOCKMANN, K. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. *In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (orgs.). Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 129-146.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan./jun., 2009.
- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (orgs.). Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 31-54.
- SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In: RODRIGUES, D. (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.
- UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.
- VALLEJOS, I. *et al.* La producción social de la discapacidad: aportes para la transformación de los significados socialmente construidos. *In: VAIN, P.; ROSATO, A. (orgs.). Comunidad, discapacidad y exclusión social: la construcción social de la normalidad*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005. p. 31-40.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 105-118.
- WORTMANN, M. L. C. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação (e sobre algumas outras mais). *In: SILVEIRA, R. M. H. (org.). Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. 2. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 165-181.

Recebido: 01 Out. 2019

Aceito: 10 Set. 2020

Editoras Associadas:

Daniela Dias dos Anjos e Ana Luiza Bustamante Smolka