



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E INOVAÇÃO**  
**TECNOLÓGICA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



**MARIA APARECIDA RAMOS DE JESUS**

**POLÍTICAS INCLUSIVAS:**  
**NARRATIVAS DE DOCENTES DE ESCOLA DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE**  
**DIÁLOGOS FORMATIVOS**

Marabá  
2023

MARIA APARECIDA RAMOS DE JESUS

**POLÍTICAS INCLUSIVAS:**  
NARRATIVAS DE DOCENTES DE ESCOLA DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE  
DIÁLOGOS FORMATIVOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva – PROFEI da Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva. Orientadora: Profa Dra Ana Clédina Rodrigues Gomes.

Marabá

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho**

---

J58p Jesus, Maria Aparecida Ramos de  
Políticas inclusivas : narrativas de docentes de escola do campo  
na construção de diálogos formativos / Maria Aparecida Ramos de  
Jesus. — 2023.  
137 f.

Orientador(a): Ana Clédina Rodrigues Gomes.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste  
do Pará, Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação  
Inclusiva (PROFEI), Marabá, 2023.

1. Educação especial. 2. Educação do Campo. 3. Educação e  
Estado. 4. Inclusão escolar. I. Gomes, Ana Clédina Rodrigues, orient. II.  
Título.

CDD: 22. ed.: 371.9

---

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

MARIA APARECIDA RAMOS DE JESUS

**POLÍTICAS INCLUSIVAS:**  
NARRATIVAS DE DOCENTES DE ESCOLA DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE  
DIÁLOGOS FORMATIVOS

Data de aprovação: Marabá (PA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2023.

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes  
Presidente - Orientadora

---

Profa. Dra. Sabrina Fernandes de Castro – PROFEI/UNIFESSPA  
Examinador Interno

---

Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos – PDTSA/UNIFESSPA  
Examinadora Externa

*Esse trabalho é dedicado à minha família e a todos aqueles que de várias formas contribuem para a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.*

## **AGRADECIMENTOS**

No percurso até aqui não foram vistos apenas jardins floridos, mas também todos os espinhos e galhos secos que fizeram dessa caminhada um grande aprendizado no cultivo de conhecimentos. Ao final desta etapa de minha vida, quero agradecer imensamente:

Ao meu bom Deus pelo dom da vida e por essa benção dada sem merecimento.

Ao meu esposo que amo, Francisco Nascimento da Silva, que sempre está ao meu lado diante das lutas diárias, pelo companheirismo e compreensão.

Aos meus filhos Hytalo Ramos de Jesus e Hysis Ramos da Silva; por eles tenho buscado melhorar como profissional e ser humano.

À minha mãezinha Maria de Lourdes Ramos Aires, pelo apoio e amor incondicional.

À minha querida amiga Caira Alves que esteve ao meu lado no início da caminhada até a realização desse sonho.

Ao grupo “Amigas Raiz”, Elen, Laila, Marla e Sol, pelos momentos de acolhimento, incentivo, auxílio e risadas, como foram importantes nesse processo de formação. Sou eternamente grata por ter a oportunidade de conhecê-las.

Em especial à minha amiga raiz e companheira de jornada acadêmica Ronailde Lima Silva, por ouvir meus lamentos e participar das noites em claro, pelas correções e auxílio nas produções. Como você é especial, minha querida.

À professora Dr<sup>a</sup>. Hildete Pereira dos Anjos, pela atenção, paciência e sabedoria em conduzir os primeiros momentos de orientação;

À professora Dr<sup>a</sup>. Ana Clédina Rodrigues Gomes, e em nome dela agradecer a Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA e aos professores das disciplinas ministradas e dedicação dispendida.

Aos colegas, amigos e amigas mestrandos PROFEI/UNIFESSPA 2020. Grande foi a honra em conhecê-los, e em nome de cada um agradecer aos professores que fizeram parte dessa pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a contribuição de políticas e práticas inclusivas a partir dos relatos dos docentes de uma escola do campo, localizada no município de São João do Araguaia - Pará, a fim de produzir diálogos formativos. O problema de pesquisa centra-se na seguinte questão: Quais os limites e possibilidades das políticas inclusivas para alunos com deficiência a partir dos relatos de docentes de escola do campo? O trabalho apresenta abordagem qualitativa e optou-se por realizar uma pesquisa de campo, haja visto que essa permite explorar problemáticas com maior profundidade. A metodologia abrangeu ainda a análise documental, a técnica de relatos orais, utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin (1977). O contributo teórico está baseado em autores como Caiado, Gonçalves e Sá (2016) e Freitas (2020), que trazem uma análise acerca do índice e qualidade da educação ofertada aos alunos das escolas do campo; Lopes et al. (2016), Caiado, Gonçalves e Sá (2016) e de Freitas (2020), defendendo a formação de professores para a construção coletiva de educação do campo inclusiva; Melo (2018), Rocha, Sardo e Silva (2019), que analisam a atuação de professores de escolas rurais, tomando os princípios, as políticas públicas de educação do campo e educação inclusiva; dentre outros autores que potencializam o debate acerca da escolarização da pessoa com deficiência em escolas do campo. Por meio das narrativas dos professores de 1º a 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais de uma escola do campo, foi possível ter uma amostra da forma como o município vem desenvolvendo estratégias com base nas políticas educacionais, para ofertar educação inclusiva para os alunos com deficiência. Apesar de o município, junto à Secretaria de Educação, apresentar iniciativas para avançar na educação, identifica-se que o sistema de ensino pouco discute sobre políticas públicas inclusivas no âmbito municipal, e que essa lacuna torna frágil o fazer pedagógico dos professores no ambiente escolar. Um dos fatores que foi citado pelos docentes para enfatizar tal lacuna, é que no município não ocorre formação continuada no fortalecimento da capacitação dos educadores da rede de ensino para melhoria do fazer pedagógico. Conclui-se que, com o atual formato de organização política do município, não está sendo ofertada educação inclusiva efetiva aos alunos com deficiência, visto que o ensino estruturado não tem considerado a necessidade de um planejamento pautado em políticas públicas, assim como não há uma política que seja idealizada para até a realidade dos camponeses. Assim, a educação inclusiva ainda não faz parte da realidade no município.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Educação Inclusiva; Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to understand the contribution of inclusive policies and practices based on the reports of teachers at a rural school in the municipality of São João do Araguaia - Pará, in order to produce formative dialogues. The research problem is centered on the following question: What are the limits and possibilities of inclusive policies for students with disabilities based on the reports of teachers at a rural school? The work has a qualitative approach and we opted to carry out field research, as this allows us to explore issues in greater depth. The methodology also included document analysis and the technique of oral reports, using Bardin's (1977) content analysis. The theoretical contribution is based on authors such as Caiado, Gonçalves, and Sá (2016), and Freitas (2020), who analyze the index and quality of education offered to students in rural schools; Lopes et al. (2016), Caiado, Gonçalves, and Sá (2016), and de Freitas (2020), who defend teacher training for the collective construction of inclusive rural education; Melo (2018), Rocha, Sardo and Silva (2019), who analyze the performance of rural school teachers, taking into account the principles and public policies of rural education and inclusive education; among other authors who enhance the debate about the schooling of people with disabilities in rural schools. Through the narratives of teachers from the 1st to 5th grades of elementary school in a rural school, it was possible to get an idea of how the municipality has been developing strategies based on educational policies to offer inclusive education to students with disabilities. Despite the fact that the municipality, together with the Department of Education, has taken initiatives to advance education, it can be seen that the education system has had little discussion of inclusive public policies at municipal level, and that this gap makes the teachers' pedagogical work in the school environment fragile. One of the factors cited by teachers to emphasize this gap is that there is no ongoing training in the municipality to strengthen the capacity of educators in the school system to improve their teaching. It can be concluded that, with the municipality's current political organization format, effective inclusive education is not being offered to students with disabilities, since structured teaching has not considered the need for planning based on public policies, nor is there a policy that is designed to even the reality of rural dwellers. Thus, inclusive education is not yet a reality in the municipality.

**Keywords:** Rural Education; Inclusive Education; Educational Policies.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Revisão de Literatura: Educação Inclusiva e Educação do Campo - 2016 a 2021.....	29
Tabela 2- Sobre trabalhar em uma escola do campo (estrutura física e apoio pedagógico).....	80
Tabela 4 - A experiência com alunos com deficiência e os principais desafios enfrentados durante a prática pedagógica em sala de aula.....	83
Tabela 5 - Acerca dos recursos didáticos e sua utilização no trabalho estratégico para a escolarização de alunos com deficiência.....	88
Tabela 6 - A formação continuada para professores promovida pelo município .....	91
Tabela 7 - Características das Práticas Pedagógicas na Educação Rural e Educação do Campo .....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de matrículas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais por Faixa Etária e Etapa de Ensino do Município de São João do Araguaia – Pará/2022. ....	57
Quadro 2 - Número de Estabelecimentos de Ensino do Município de São João do Araguaia - Pará/2022. ....	57
Quadro 3 - Vagas do PSS/2023 do Município de São João do Araguaia – PA .....	65
Quadro 4 - Matrículas da Educação Especial: tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em 2022.....	66
Quadro 5 - Número de matrículas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de São João do Araguaia- Pará .....	72

## **LISTA DE IMAGEM**

Imagem 1 - Município de São João do Araguaia - Pará.....	56
Imagem 2 - Localização geográfica do assentamento e município.....	58
Imagem 3 - Frente do prédio e quadra da escola campo da pesquisa. ....	60
Imagem 4 - Escola anexo da escola campo da pesquisa. ....	74

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proposta Inicial do Circuito de Formação de Professores .....	96
Figura 2 - Circuito de Formação de Professores.....	100
Figura 3 – Banner com propostas dos encontros.....	101
Figura 4 - Card com propostas dos encontros.....	101
Figura 5 - Educação do Campo com Debate Temático.....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EFA	Espaço Família Agrícola
FATA	Fundação Agrícola e Tocantins
FETRAGR	Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Pará
GEDPPD	Grupo de Estudos e Pesquisas Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade
GEPEEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
NEE	Necessidade Educacional Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática
PROFEI	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PROFHIST	Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de História
PRONAF	Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEM	Sala de Recurso Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNB	Universidade de Brasília
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UVA	Universidade Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO: A JORNADA ATÉ AQUI.....</b>	<b>21</b>
1.1	METODOLOGIA DA PESQUISA .....	23
1.2	PARÂMETROS ÉTICOS DA PESQUISA .....	25
1.3	INSTRUMENTO DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA .....	25
1.4	EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	28
1.5	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS: ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS .....	34
<b>2</b>	<b>UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARAGUAIA - PARÁ.....</b>	<b>56</b>
2.1	A CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CAMPO DA PESQUISA.....	58
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS FRENTE A REALIDADE MUNICIPAL/LOCAL .....	64
2.3	POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES .....	67
<b>3</b>	<b>RESULTADO E DISCUSSÕES: VISIBILIZANDO A REALIDADE DA ESCOLA DO CAMPO.....</b>	<b>79</b>
<b>4</b>	<b>O DESENHO E ESTRUTURA INICIAL DO PRODUTO EDUCACIONAL: AS EXPECTATIVAS NA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO INCLUSIVA.....</b>	<b>95</b>
4.1	APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: UM DESTAQUE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLA DO CAMPO .....	99
4.1.1	Educação Rural e Educação do Campo: redescobrimos metodologias para uma Educação do Campo Inclusiva .....	102
4.1.2	A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Direito a Educação: reconstruindo conceitos .....	108
4.1.3	Acessibilidade e o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA: uma estratégia para reduzir barreiras excludentes .....	111

4.1.4	O Ensino Colaborativo e suas contribuições para a Inclusão: uma estratégia para escolarizar os alunos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva .....	114
4.1.5	Circuito de Formação de Professores: a efetivação e avaliação da proposta .....	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICE A .....	134
	APÊNDICE B .....	135
	APÊNDICE C .....	136



## INTRODUÇÃO

Desde 2010, quando iniciei minha atuação docente no município de São João do Araguaia - Pará, nasceu meu interesse pela pesquisa, devido a compreender que o espaço de vivência se mostrava como um laboratório favorável ao trabalho científico. O título deste trabalho, Políticas Inclusivas: narrativas de docentes de escola do campo na construção de diálogos formativos, vincula-se ao seu objetivo geral, que é compreender a contribuição de políticas e práticas inclusivas a partir dos relatos de docentes de escolas do campo em São João do Araguaia, a fim de produzir diálogos formativos.

Estudar sobre políticas públicas de educação inclusiva em escolas do campo requer uma análise dos documentos legais para esse público em especial e ouvir aqueles que estão envolvidos no processo de efetivação das legislações. Desse modo, a questão central de pesquisa se configurou da seguinte forma: Quais os limites e possibilidades das políticas inclusivas para alunos com deficiência a partir dos relatos dos docentes de escola do campo, localizadas no município de São João do Araguaia? Destaca-se a importância da pesquisa pelo fato de trazer a fala de docentes, que vivenciam diariamente a realidade do trabalho com a diversidade existente nas escolas rurais e por considerar que o número de matrículas de alunos com deficiência vem crescendo nas escolas brasileiras. De acordo com Caiado, Gonçalves e Sá (2016, p. 333), “[...] no período de 2008 a 2012, percebe-se um aumento expressivo (116,6%) no número de matrículas de alunos com NEE em escolas de assentamento”.

Na tentativa de responder ao problema da pesquisa, traçam-se os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar a educação voltada para a pessoa com deficiência no município de São João do Araguaia, com ênfase na escola do campo; b) analisar os impactos e influências das políticas inclusivas no município de São João do Araguaia no processo de escolarização dos alunos com deficiência matriculados em escolas do campo, a partir dos relatos dos docentes; c) compreender de que forma se efetivam as práticas educativas inclusivas dos professores da sala de aula comum e especialistas do AEE a partir dos relatos dos docentes de escola do campo do município de São João do Araguaia e d) propor um Circuito de Formação de Professores que atuam na interseção educação do campo/educação inclusiva.

Acredita-se que, a partir de reflexões acerca da intrínseca relação entre as políticas inclusivas educacionais no município em questão, mediante relatos de docentes, seja possível perceber se os sujeitos com deficiência estão sendo atendidos diante de suas especificidades educacionais e quais os apontamentos da necessidade de implementação de novas propostas interventivas para garantir a inclusão e escolarização de alunos com deficiência matriculados em escolas do campo.

De acordo com Lopes et al. (2016), para que haja educação para o campo em uma perspectiva inclusiva, é necessário se distanciar de diretrizes e práticas que dificultam o processo de ensino, havendo contradições<sup>1</sup> no contexto das escolas, haja visto que a realidade dos sujeitos envolvidos tem características e particularidades que precisam ser consideradas.

Os autores trazem apontamentos relacionados às diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço que garanta a educação inclusiva. “Essa concepção pode até mesmo dificultar a concretização da inclusão escolar, uma vez que muitos professores não se vêem como responsáveis pelo desenvolvimento de estudantes que são caracterizados como pessoas com deficiência [...]” (LOPES et al., 2016, p. 612), carecendo de formação continuada aos educadores, recursos tecnológicos e didáticos, que promovam a acessibilidades a todos os estudantes. A carência desses serviços não se resume apenas em relação à educação oferecida para as pessoas com deficiência, mas tal qual sentimos a falta desses suportes também nas periferias das cidades em todas as regiões do país e isso provoque exclusão educacional, e mesmo tendo o Brasil inúmeras políticas e diretrizes na perspectiva inclusiva, há desigualdade<sup>2</sup> no processo de ensino.

Assim, é coerente dizer que educação inclusiva como ação política não tem o foco apenas no grupo de pessoas com deficiência, mas sim uma educação com que se atente a particularidades e singularidades de cada sujeito. Para Rodrigues et al. (2020, p. 171), “[...] uma Educação Inclusiva não é direcionada estritamente para pessoas com deficiência, mas todos que sofrem processos de exclusão, dizendo de

---

<sup>1</sup> Para Frigotto (2010, p. 424, 425), “A apreensão de que vivemos num tempo mais propício à antinomia o conduz à conclusão de que a contradição se situe, talvez, na tradição modernista, enquanto a antinomia explicita mais a situação pós-moderna, embora não necessariamente sejam pós-modernas as análises que se apoiam nesta categoria [...]”.

<sup>2</sup> Segundo Frigotto (2010, p. 425), “[...] poderíamos tomar, talvez, a exclusão social (campo da antinomia) como sintoma da desigualdade social (campo da contradição) [...]”.

outra forma, em uma educação que seja inclusiva tem o objetivo de oferecer educação a todos [...]”.

Por meio da experiência de ouvir relatos de professores de uma escola do campo do município de São João do Araguaia, foi possível identificar uma amostra acerca dos limites e possibilidades das políticas inclusivas para o enriquecimento e domínio de estratégias na escolarização de alunos público-alvo da educação especial no município.

Nesse sentido, justifica-se a escolha do temática por se entender que, enquanto docente da rede municipal, professora de escola do campo e pesquisadora, visualiza-se a possibilidade de contribuir com a educação da instituição onde foi realizada a pesquisa e, conseqüentemente, com a educação do município, com a realização do Circuito de Formação de Professores, corroborando dessa maneira com meus pares na aquisição de conhecimentos, com debates importantes e recentes acerca de políticas e práticas educativas para estudantes com deficiência.

Entende-se ainda que as legislações existentes visam assegurar educação de qualidade para todos, estabelecendo regras com destino à Educação do Campo e de Educação Inclusiva, contudo, essas ainda não garantem que sejam atendidas as especificidades dos sujeitos das escolas localizadas nas áreas campesinas, assim sendo, os encontros formativos têm como objetivo acrescentar novos conhecimentos aos educadores.

Sobre a Educação do Campo, “[...] essa Educação nasce da prática coletiva dos movimentos sociais do campo que, coletivamente, passam a lutar pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos direitos humanos [...]” (MARCOCCIA, 2010, p. 1). De acordo com a autora, uma educação que visa à mudança das condições de vida do povo campesino.

Para compreender a pretensão e importância do presente estudo, expõe-se previamente que é feita uma análise da identificação da contribuição de políticas públicas e práticas educativas inclusivas no município de São João do Araguaia, a partir do que os educadores vivenciam no espaço escolar, e empregadas as narrativas dos docentes para essa investigação, proveniente da problematização, obedecendo à orientação da Instrução Normativa 04/2021 do PROFEI, que direciona acerca do Trabalho Final de Curso (TFC), que “[...] consiste nas reflexões oriundas de problematizações identificadas pelo mestrando no contexto escolar e o

desenvolvimento de pesquisa embasada nos fundamentos científicos e no rigor metodológico (PROFEI, 2021, p. 1).

É importante apontar que foi possível visualizar com a pesquisa que ainda há falta de ampliação e qualificação da oferta de educação básica pelo estado e município e isso tem reprimido o que está disposto na Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva e na política de Educação do Campo, distanciando-se, dessa maneira, das legislações, dos saberes e da realidade local, depreciando a proposta de valorização da identidade dos sujeitos da escola do campo.

Também identifica-se a defasagem na garantia de formação continuada para os professores da escola do campo, para que os profissionais da educação tenham condições para atender à realidade local e ter sucesso nas práticas educativas.

Nesse cenário, a pesquisa tem sua relevância por favorecer a participação dos professores no diálogo formativo que foi proposto. No primeiro momento, os docentes foram ouvidos, em seus anseios, suas impressões acerca da oferta de educação pelo município, as carências da escola e o que o município pode fazer para melhorar enquanto sistema de ensino na promoção de educação de qualidade.

A pesquisa apresenta significado por, no segundo momento, realizar um Circuito de formação de professores, fortalecendo uma educação do campo inclusiva, com foco no público-alvo da Educação Especial, obedecendo ao que diz a Resolução nº 01 de 24 de maio de 2022, em que se encontram as orientações para entrega da defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI/UIFESSPA, especificamente no Capítulo I dos Objetivos e Finalidades, Art. 5º letra “c) estratégias de intervenção em problemáticas específicas da Educação Inclusiva” (p. 3).

A proposta do Circuito de Formação de Professores traz a oportunidade de ampliação do conhecimentos dos educadores acerca da necessidade de se conceber educação do campo aos sujeitos da escola, “[...] é necessária a introdução de uma educação que seja de fato inclusiva, tanto na cidade como no campo [...]” (SOUSA; LEAL; SALES, 2021, p. 76922), partindo da realidade de que é possível oferecer uma educação inclusiva também nas escolas do campo, a partir de práticas acessíveis a todos.

Para que isso aconteça, é também imprescindível que o educador desenvolva a percepção do direito, das legislações e os benefícios que as leis promovem para

todos os sujeitos da comunidade escolar. “[...] Uma consciência do direito que proporcione à PcD a compreensão da lei enquanto instrumento capaz de viabilizar sua verdadeira inclusão social para fazer valer o reconhecimento de sua cidadania plena” (MENDONÇA, 2017, p. 3).

A partir do momento em que o profissional de educação tem consciência da necessidade de conhecer as legislações e dos direitos da pessoa com deficiência, pode lançar mão de novas estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, além de ter a oportunidade de desenvolver essa consciência no próprio aluno que, conhecendo as legislações e tendo consciência de seus direitos, pode fazer valer condições para sua própria inclusão educacional e social.

Destarte, com as reflexões apresentadas, justifica-se a realização desta pesquisa de dissertação, também considerando-se que o trabalho se realiza no contexto escolar em que a pesquisadora atua há 12 anos.

A pesquisa torna-se relevante por ter a ótica de narrar as experiências dos docentes frente à realidade política educacional das escolas do campo do município em questão. De acordo com Rabelo e Caiado (2014), com relação à Educação do Campo e Educação Inclusiva, é importante “o desenvolvimento de pesquisas que analisem a dinâmica da prática pedagógica dos professores que trabalham com alunos público-alvo da educação especial [...]” (p. 70). Considerando a lógica, a pesquisa tem o intuito de fomentar debates com a proposta de um Circuito de Formação de Professores que atuam na interseção educação do campo/educação inclusiva, podendo assim contribuir e potencializar a práxis pedagógica dos professores na inclusão dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Neste trabalho, na primeira seção é apresentada a trajetória profissional e acadêmica da autora, desde o início de sua inserção na docência, a escolha pelo curso e a vivência como estudante, além do percurso metodológico da pesquisa e como se deu sua realização, os caminhos para a organização estratégica para contribuir com os docentes na promoção de práticas pedagógicas inclusivas que alcancem os sujeitos com deficiência da escola em questão.

Na segunda seção, buscamos realizar uma revisão de literatura, partindo de estudos recentes, com o objetivo de contextualizar a intrínseca relação entre Educação do Campo e Educação Inclusiva, os aspectos teóricos e normativos para a oferta de educação para o público-alvo da Educação Especial.

Na terceira seção, sucintamente é apresentada a caracterização do campo de pesquisa e sua contextualização com o plano municipal do município e Instrução Normativa do ano de 2023 de São João do Araguaia, na visualização de uma proposta de Educação Inclusiva. Aqui, apresenta-se o quantitativo de estudantes PAEE do município e da instituição investigada, bem como o formato do Atendimento Educacional Especializado implementado por ele.

Na quarta seção são expostos os resultados e discussões dos relatos orais dos professores. Aqui, realiza-se a categorização dos dados coletados e dialoga-se com os autores de referência, de acordo com cada categoria abordada.

Na quinta seção, elucida-se com base nas categorias identificadas nos relatos de docentes, as temáticas idealizadas para a realização do Circuito de Formação De Professores da escola do campo. Apresenta-se o formato final, a realização dos encontros formativos, assim como a efetivação da formação continuada e a avaliação do processo.

Na última seção, procura-se organizar as relações entre as narrativas de docentes da escola do campo, as políticas e as práticas voltadas para o público-alvo da Educação Especial no município de São João do Araguaia, na oferta de Educação Inclusiva.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO: A JORNADA ATÉ AQUI

Para iniciar o discurso referente ao trabalho que pretendo apresentar, faz-se importante discorrer acerca da caminhada acadêmica trilhada até aqui.

Sou natural de São João do Araguaia, município localizado no estado do Pará, tenho como formação acadêmica Graduação em Pedagogia, realizada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Graduação em Geografia, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Rio Sono. Para além dos cursos expostos, registro aqui a experiência com a docência na Educação Básica da rede pública há mais de 10 anos.

Em 2010, assumi o cargo de Professor Pedagógico/Magistério, obtendo classificação/aprovação no Concurso Público de nº 001/2009 do município de São João do Araguaia, realizado em 04 de outubro, em uma escola de assentamento<sup>3</sup>. Durante o ano de 2013, trabalhei na Sala de Recurso Multifuncional (SEM)<sup>4</sup> que iniciava o Atendimento Educacional Especializado na referida instituição e no município.

Posteriormente passei a atuar também na regência em sala de aula comum, como docente, por meio do Concurso Público 001/2010, tomando posse do cargo de Professor/ Magistério- Zona Rural no Município de Marabá, atuando nessa função até o ano de 2012, fazendo opção de Cargo de nível médio para Professor Licenciado em Pedagogia- Zona Urbana, do Concurso Público referente ao mesmo ano.

Durante a atuação na prática docente, foi possível vivenciar alguns embargos, um deles foi de não ter, mesmo com habilitação para estar ali, práticas metodológicas adequadas para propor aos alunos com deficiência em sala de aula comum um aprimoramento educacional exitoso. Na verdade, a minha prática metodológica, que por vezes vinha desenvolvendo, é que estava deficiente de didática para incluir os

---

<sup>3</sup> De acordo com Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012, p. 110) “[...] assentamentos rurais no cenário da questão agrária brasileira é um dos fatos marcantes que caracterizam especialmente o período que vai da década de 1980 até os dias atuais. Com os assentamentos, ganham projeção também os seus sujeitos diretos, isto é, os assentados rurais, bem como os movimentos e as organizações que, em boa parte dos casos, garantiram o apoio necessário para que o esforço despendido ao longo de lutas as mais diversas resultassem na constituição de projetos de Reforma Agrária, também conhecidos como assentamentos rurais”.

<sup>4</sup> Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2008, p. 3).

alunos dentro de suas especificidades e necessidades educativas que atendia naquele dado momento.

Foi a partir das experiências exitosas e não exitosas que resolvi participar da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PROFEI), por compreender que, por meio da pesquisa, é possível mudar realidades no âmbito da educação a partir da prática que, por vezes, não é possível intervir positivamente, devido à falta de conhecimento, sendo que a pesquisa também é essencial, não somente para o enriquecimento acadêmico, mas para contribuir com a sociedade. Diante disso, visualizei a importância de enriquecer o exercício da profissão a partir da inserção como mestranda do PROFEI, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste Pará (UNIFESSPA).

A opção pelo curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva na linha de pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” vem ao encontro da regência e experiências vivenciadas na sala de aula comum, pois é necessário conhecer a legislação para compreender e garantir uma educação de qualidade.

Para além do exposto, tenho o objetivo profissional de seguir com a docência na educação básica e pública, o que me motiva ainda mais na busca por qualificação. O programa foi um diferencial para minha trajetória profissional, pela chance de aprender com professores de excelência, e pela troca de experiência com os colegas e ganho de repertório cultural e intelectual.

Os estudos realizados contribuíram para o desenho da pesquisa, pois deram suporte na construção dos textos, devido à temática de pesquisa ter passado por mudanças, a proposta era de trabalhar a escolarização de alunos com deficiência na etapa de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), contudo, no decorrer do curso, a proposta mudou, e realizei a pesquisa com a temática intitulada Políticas Inclusivas: narrativas de docentes de escola do campo na construção de diálogos formativos. No decorrer do texto, expõem-se os autores que contribuíram nesse processo de constituição do que pensei inicialmente para apresentar na constituição do problema pesquisado.

Estive como bolsista PROFEI/UNIFESSPA concedida pela CAPES e durante esse percurso acadêmico, tive a oportunidade de participar de eventos e apresentar os seguintes trabalhos, “Uso do laboratório de informática na educação de jovens e adultos com deficiência”, no 9º Congresso Brasileiro de Educação Especial e no 12º



Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, promovidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES); o artigo com o título “Ensino remoto: adaptação de atividades para criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, com participação no VI Encontro de pós-graduação – UNIFESSPA; o trabalho “Planejamento Pedagógico com foco nas adaptações curriculares para a promoção do aluno com deficiência visual”, apresentado no VI Encontro de pós-graduação – UNIFESSPA e o artigo “Relato de Experiência: flexibilização curricular para aluno deficiência intelectual”, com apresentação no 1º Congresso Nacional de Direitos Humanos e Inclusão e 2º Seminário de Educação Inclusiva, promovido por UDESC/CEAD.

Cito como atividades complementares minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD), do qual permaneço como membro, além de estar com a mesma atuação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva (GEPEEI), Grupo vinculado ao PPGEEM, PROFEI e PROFHIST, e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Currículo e Interculturalidade (GEPECI); todos os grupos de estudos são vinculados à Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Ressalta-se que as atividades possibilitaram um crescimento como estudiosa e profissional.

## 1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho apresenta abordagem qualitativa, pois possibilita que a pesquisa compreenda a realidade social de determinado espaço estudado, além de que “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, et al.1994, p. 21 - 22).

Realizou-se pesquisa de campo, haja visto que ela permite explorar problemáticas com maior profundidade. “[...] no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo [...]” (GIL, 2002, p. 53).

A pesquisa teve como foco a minha própria realidade vivenciada na atuação docente em uma instituição do campo, no intuito de compreender por meio de relatos dos profissionais da educação, sobre a atual configuração das políticas educacionais implementadas nacionalmente e seu reflexo na prática docente no referido município.

Usou-se análise documental que, de acordo com Ludke et al. (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Assim sendo, o uso da análise é por entender que se caracteriza por um estudo descritivo pela busca de informações em documentos legais que regulamentam os dispositivos para a Educação Inclusiva e Educação do Campo no município em questão, por considerar que a análise documental apresenta vantagens, sendo rica em aquisição de dados que, de acordo com Evangelista (2018, p. 10), pode auxiliar para “captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens [...]”.

Dessa maneira, a análise centrou-se no Plano Municipal de Educação do município (PME), no Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Pará, na resolução do CNE/CP nº 01 de 2022, dentre outros documentos legais para dialogar acerca do que regulamenta a oferta de educação inclusiva para os camponeses e formação continuada de professores.

De acordo com a autora Evangelista (2018), o pesquisador, ao se encontrar frente à análise de um documento, deve ser capaz de levantar questões pertinentes, ao desconstruir a ideia que o documento tenta imprimir, revelando, ao responder tais perguntas, a verdadeira essência do texto analisado, a qual é histórica, cultural, além de seus interesses econômicos e políticos.

Concentra-se também na busca por fontes de trabalhos acadêmicos, livros, teses, dissertações, artigos científicos dentre outros nas bases de dados Google Acadêmico, Catálogo Artigo de Teses e Dissertações (CAPES) e *SciELO* com os termos associados “educação inclusiva” e “educação do campo” produzidos no período de 2016 a 2021. O levantamento bibliográfico refinou 11 trabalhos, dentre eles artigos e teses de doutorado em educação, que estabeleceram um diálogo reflexivo

entre a teoria e o objeto de investigação escolhido, bem como subsidiou o estado do conhecimento sobre o problema analisado.

Entende-se que nenhum pesquisador parte da ideia empírica apenas, com o levantamento bibliográfico “[...] o pesquisador guia seu pensamento por determinadas formulações conceituais que integram as teorias, quando maneja os tubos de ensaio, procura obter conclusões no estudo da realidade social e etc. [...]” (TRIVINOS, 1987, p. 101), por esse motivo, foi realizada inicialmente revisão de literatura, que é essencial na estruturação e fomentação do trabalho científico.

## 1.2 PARÂMETROS ÉTICOS DA PESQUISA

Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil, com a instituição proponente Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, com o parecer de aprovação de nº 5.497.490 e com o patrocínio principal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a submissão do trabalho na Plataforma Brasil, foi solicitada autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa na instituição campo de estudo, clarificando os objetivos do trabalho a ser desenvolvido, assim como foi solicitado ao gestor escolar e aos professores participantes para realizar a pesquisa, que assinassem o Termo Esclarecido de Consentimento de Uso de conteúdo para embasamento da pesquisa, o que foi feito com prontidão. Os documentos dos parâmetros éticos serão disponibilizados em anexos.

## 1.3 INSTRUMENTO DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA

A pesquisa se deu em uma escola de assentamento no município de São João do Araguaia-PA. O estudo teve a participação de professores de 11 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com a participação da equipe gestora, profissionais especialistas da sala de recurso multifuncional e auxiliares de sala. Foi possível ouvir 13 professores, com o objetivo de ter uma amostra das políticas e práticas inclusivas na educação do município de São João do Araguaia.

Para identificar as políticas inclusivas na escola do campo do município, voltadas para os sujeitos com deficiência, coletaram-se os dados por meio de gravação de voz e em alguns momentos registros escritos. De acordo com Queiroz (1988, p. 17), “o gravador parece, à primeira vista, um instrumento técnico próprio para anular, ou pelo menos para diminuir o possível desvio trazido pela intermediação do pesquisador”. Por esse motivo, para coletar os dados, foi utilizada a técnica de relatos orais.

O relato oral está, pois, na base da observação de toda a sorte de informações e antecede outras técnicas de obtenção e conservação do saber; a palavra parece ter sido senão a primeira, pelo menos umas das mais antigas técnicas utilizadas para tal (QUEIROZ, 1988, p.16).

A técnica possibilita estimular os participantes a informarem acontecimentos e experiências importantes no contexto vivido, expondo seu ponto de vista sobre o assunto, colocando-o em um lugar de destaque. De acordo com Queiroz (1988), o pesquisador é um intermediário que reinterpreta os relatos orais e transmite os conhecimentos que ouve por meio do registro da escrita, podendo assim também o pesquisador acrescentar a sua própria interpretação.

Para tratar os dados dos relatos orais dos professores, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 38), sendo que “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens [...]”. Bardin (1977) orienta os passos para realizar essa tarefa, a saber: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, com o objetivo de organizar os dados, ou seja, os sentidos e ideias individuais e possíveis semelhanças nos relatos dos professores.

É a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise [...] (BARDIN, 1977, P. 95).

Para a realização dessa fase, o primeiro passo foi organizar um cronograma junto com a equipe gestora para facilitar o apoio da escola quando os professores estariam participando da entrevista. Em seguida, os professores foram ouvidos

individualmente, os relatos foram escritos tais quais como foram gravados e, em seguida, foi realizada leitura prévia do conteúdo. De acordo com a autora, essa é a fase em que a missão é a seleção do que será analisado, o levantamento das hipóteses e objetivos delineados e o desenho dos indicadores que fundamentarão a conclusão final das análises.

O segundo passo inicia-se a partir da conclusão da pré-análise, realizando a exploração do material. Para Bardin (1977, p. 101), “[...] esta passo, longo e fantasiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]”. Nesse momento, é feita uma leitura atenta e minuciosa dos textos.

No terceiro passo é o tratamento dos resultados, agrupando-se ideias similares e formulando-se as categorias encontradas. Utiliza-se, nesse passo, o método de categorização, que segundo Bardin (1997, p. 101), há “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento [...]”.

O último passo é a inferência e a interpretação dos dados e organização das temáticas a serem discutidas nos encontros formativos, o que contribui com o início da construção de um espaço de instrumentalização do trabalho pedagógico da escola na inclusão de alunos com deficiência. Foi realizado com a escola campo da pesquisa um circuito de formação de professores, considerando suas narrativas como conteúdo para a elaboração das temáticas formação continuada e do texto dissertativo.

Identificaram-se, nos relatos dos professores, as seguintes categorias: a realidade de trabalhar em uma escola do campo, sobre a estrutura física e apoio pedagógico; a experiência do cotidiano com alunos com deficiência e os principais desafios enfrentados durante a prática pedagógica em sala de aula; os recursos didáticos e sua utilização no trabalho estratégico para a escolarização de alunos com deficiência e a formação continuada para professores promovida pelo município.

Dessa maneira, sentiu-se a necessidade de oportunizar discussões acerca dos apontamentos dos profissionais, para isso, juntamente com a equipe gestora, refletiu-se acerca de temáticas para trabalhar o circuito de formação dos professores.

Educação do Rural e Educação do Campo foi a primeira temática trabalhada, oportunizando a ampliação dos conhecimentos dos envolvidos acerca dos

fundamentos e das características quanto à gênese e práticas pedagógicas fundadas na educação rural e educação do campo.

A segunda foi sobre A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Direito a Educação, em que se propôs uma revisão sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas públicas e sobre as estratégias de ensino que favoreçam a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Na terceira temática discutiu-se acerca da Acessibilidade e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), proporcionando aos professores um debate sobre o currículo na diversidade, apresentando as diferentes formas possibilidades de avanços pedagógicos para todos os estudantes, inclusive aqueles que apresentam situação de deficiência, transtornos e altas habilidades, evidenciando a equidade por meio da acessibilidade no processo educativo para a participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Como última temática, entendendo que ainda há espaço para mais diálogos, estudamos um pouco sobre O Ensino Colaborativo e suas contribuições para a inclusão, promovendo um aprofundamento sobre os fundamentos do trabalho colaborativo para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e os novos papéis dos profissionais da escola e discutir acerca da parceria entre professor do ensino comum e ensino regular, estabelecendo parcerias colaborativas para o êxito do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com deficiência.

#### 1.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da busca por produções acadêmicas acerca da temática, foi possível constatar que ainda há um número bem reduzido de produções e estudos relacionados à educação do campo e educação inclusiva para as pessoas com deficiência. No entanto, sabe-se que o cenário de lutas por uma educação de qualidade no Brasil não permeia apenas os centros urbanos, mas também as comunidades camponesas.

Assim, foi realizada revisão de literatura a partir das bases de dados Google Acadêmico, Catálogo Artigo de Teses e Dissertações (CAPES) e *SciELO* com o termo associado “educação inclusiva e educação do campo”. Tal revisão foi uma das

primeiras atividades realizadas para o estudo e optou-se por um recorte temporal de seis anos, a contar do ano em que ela aconteceu, ou seja, de 2016 a 2021. Além dos textos refinados a partir da revisão de literatura, expostos na Tabela 1, o texto dissertativo consta ainda da contribuição de outras leituras e de documentos legais que, durante os estudos, colaboraram para fundamentar o discurso deste estudo.

**Tabela 1 – Revisão de Literatura: Educação Inclusiva e Educação do Campo - 2016 a 2021**

(continua)

<b>Ano</b>	<b>Autores</b>	<b>Títulos</b>	<b>Natureza</b>
<b>2016</b>	CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Luduenha; SÁ, Michele Aparecida de.	Educação escolar no campo: desafios à educação especial	Artigo
<b>2016</b>	LOPES, Juliana Crespo; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto; BARBATO, Mariana; PEDROSA, Regina Lucia Sucupira.	Construções coletivas em Educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores.	Artigo
<b>2017</b>	NOZU, Washington Cesar Shoiti.	Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais	Tese de Doutorado em Educação
<b>2018</b>	NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão BRUNO, Marilda Moraes Garcia	Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações.	Artigo
<b>2019</b>	MELO, Maria Aparecida Vieira de.	Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades.	Artigo
<b>2019</b>	ROCHA, Alcilea Maria Ferreira; SARDO, Marcilene Pinheiro; SILVA, Brenda Santos da.	Inclusão e desafios de alunos no ensino regular do campo com necessidades especiais.	Artigo
<b>2020</b>	FREITAS, Milena Lucanea de.	Inclusão escolar ou exclusão em escolas rurais? O estado da arte de teses e dissertações.	Artigo
<b>2020</b>	FREITAS, Milena Lucanea de.	Inclusão escolar ou exclusão em escolas rurais? O estado da arte de teses e dissertações.	Artigo

**Tabela 1 - Revisão de Literatura: Educação Inclusiva e Educação do Campo - 2016 a 2021**

(conclusão)

<b>Ano</b>	<b>Autores</b>	<b>Títulos</b>	<b>Natureza</b>
<b>2020</b>	NOZU, Washington Cesar Shoití; SILVA, Monica Aparecida Souza da; SANTOS, Bruno Carvalho dos; RIBEIRO, Eduardo Adão.	Inclusão de alunos na Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo?	Artigo
<b>2020</b>	RODRIGUES, Tiago Donda; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; DIAS, Nilcéia Hellen Lacerda; CASSIMIRO, Fernando Helder.	Compreensões sobre educação do campo no âmbito da educação inclusiva matemática: o contexto de duas pesquisas.	Artigo
<b>2021</b>	ANJOS, Christiano Felix Dos	Cartografando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes creíveis.	Tese de Doutorado em Educação
<b>2021</b>	SOUSA, Karina Mariana Albernaz; LEAL, Mayara Mendes; SALES, Reinaldo Eduardo da Silva.	Desafios e possibilidades da educação inclusiva no campo: um estudo em uma escola da Amazônia.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora/2023

Caiado, Gonçalves e Sá (2016) realizaram uma pesquisa sobre o Programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC na Escola) e indicadores sociais de qualidade e quantidade de alunos na escolarização dos das escolas do campo. O artigo apresenta resultados que reforçam a necessidade de visualizar avanços no processo de escolarização dos alunos com deficiência em um município da região Norte, sendo que essa região também foi foco da pesquisa das autoras, “[...] constata-se que a maior concentração das matrículas de alunos com NEE que vivem e estudam no campo está em áreas rurais, seguida, respectivamente, pela área de assentamento, terra indígena e área remanescente de quilombo” (CAIADO; GONÇALVES; SÁ, 2016, p. 333).

Freitas (2020) traz também em sua pesquisa dados de uma análise de estudos realizados anteriormente sobre a inclusão de alunos com deficiência em escolas



rurais, tomando como base as legislações brasileiras vigentes, constatando com o estudo que muitos alunos estão tendo acesso a escolas regulares do campo, mas de acordo com a autora, há “[...] nessa perspectiva percebemos a necessidade de analisarmos os processos de inclusão dos educandos-camponeses-deficientes nesta educação [...]” (p. 5).

Lopes et al. (2016) corroboram com a pesquisa de Caiado, Gonçalves e Sá (2016) e de Freitas (2020), pois realizaram um estudo a partir de um curso de formação de professores, com a temática “Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores”, cujo foco era na educação do campo em uma perspectiva inclusiva, refletindo a partir das falas e práticas dos participantes do curso de formação de professores, possibilidades na construção de uma educação do campo inclusiva.

A inclusão, ela irá começar a partir de nós, porque como não foi fácil ter escolas itinerantes, também não é fácil ter essa inclusão. Ela vai começar a partir de nós, a partir do que a gente for cobrar, receber essas pessoas e cobrando juntamente com os pais e com a própria escola. (LOPES et al., 2016, p. 620).

Para Lopes *et al.* (2016), é atribuição dos professores como sujeitos construtores de possibilidade para transformar a educação do campo, que por anos é pensada apenas para suprir as necessidades urbanas, para uma educação para todos.

Com relação ao trabalho de Anjos (2021), a relevância da pesquisa é pelo fato de trazer um olhar sobre a interface da educação especial e educação do campo e da importância de não silenciar esse debate.

[...] é importante buscar o caminho para que os alunos em ambas as condições se apropriem da cultura do campo e dos saberes construídos no campo, possibilitando Interfaces entre as duas modalidades, sem que lhes seja negado o direito ao conhecimento socialmente produzido, bem como àquele gerado em suas realidades locais [...] (ANJOS, 2021, p. 25).

Entende-se que, por mais que existam as legislações, a aplicabilidade dos recursos ainda não é visualizada na prática diária de muitas das escolas brasileiras: a educação inclusiva. Melo (2019), que discute acerca da inclusão de crianças com

deficiência em escolas rurais, identificando as legislações existentes com ênfase nos direitos humanos, sublinha:

Compreender que para toda situação adversa à vida com dignidade é passível de solução, e o conhecimento legislativo corrobora para a efetivação dos direitos humanos e ao mesmo tempo a inserção da prática da educação inclusiva nas escolas do campo superando as adversidades, principalmente as pessoas com necessidades especiais e consequentemente atendimento educacional especializado nas escolas do campo de ensino regular, isso é o que tem garantido conforme o marco legal (MELO, 2019, p. 508).

Em se tratando dos desafios e situações adversas comentadas por Melo (2018), Rocha, Sardo e Silva (2019, p. 3) fazem uma análise desses, tanto na educação do campo, quanto na educação especial, “[...] a escola do campo ainda não é uma conquista completa, devido ainda existir ausências de políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade, também há falta de investimentos, há falta de formação continuada aos professores [...]”. Ainda discutem o fato de que, mesmo com movimentos de lutas que favoreceram as conquistas legislativas e amparos, a pessoa com deficiência ainda não tem o pleno exercício da cidadania garantido.

No intuito de dialogar a respeito da prática diária dos professores regentes de sala de aula comum e professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado - AEE na escolarização dos alunos com deficiência, sublinhamos o trabalho colaborativo, por entendermos que as duas práticas trabalhadas juntas pode alcançar a inclusão da pessoa com deficiência. Para Nozu et al. (2020, p. 31), “‘Educação Especial’ e ‘inclusão escolar’, com destaque para o trabalho colaborativo entre professores regentes e professores especialistas como apoio à inclusão de alunos PAEE [...]”. Não iremos discutir por agora sobre essa filosofia de trabalho, mas ressaltamos a sua importância entre professores da sala comum e especialistas, pois potencializa a evolução da aprendizagem dos alunos, além de desfocar essa responsabilidade do profissional do AEE. Para Nozu (2017, p. 168) “[...] suspeitamos que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo tem se concentrado na atuação das professoras das SRMs [...]”.

Para Sousa, Leal e Sales (2021), é necessário criar uma articulação entre educação do campo e educação inclusiva, no intuito de projetar estratégias para a

garantia do direito do aluno com deficiência de participar ativamente das atividades em sala de aula.

[...] é importante neste campo articulatório criar um projeto que associem essas duas realidades. Tais projetos precisam adaptar currículo e estratégias pedagógicas através de atividades práticas, nas quais os estudantes deficientes consigam participar do que está sendo proposto em sala de aula. E essa é uma parceria ainda pequena, quando se leva em consideração a quantidade de pessoas com deficiências matriculadas na escola (SOUSA; LEAL; SALES, 2021, p. 76926).

De acordo com Rodrigues *et al.* (2020, p. 180), o principal salto da Educação do Campo, foi em romper com o paradigma que concebia o campo como “atrasado” e destacar o protagonismo dos sujeitos do campo no processo educativo. Para incluir os sujeitos como protagonistas no processo educativo, é necessário que exista esse campo articulatório entre a modalidade e a concepção de ensino. Kühn (2017, p. 30) destaca, em sua pesquisa “Educação Especial na Educação do Campo”, que versa sobre conhecer o contexto da educação do campo e dos alunos público-alvo da educação especial em uma escola pública do campo de Santa Catarina/RS, que:

Tratar da educação do campo é pensar nas atividades do povo que nele reside, nas suas peculiaridades culturais, nas atividades e nos costumes que envolvem a população rural, como o trabalho do campo dos agricultores, dos povos indígenas, dos pescadores, dos sem-terra, enfim, todos os sujeitos do campo. É necessário que aspectos como esse se façam presentes nas escolas e nas propostas pedagógicas oferecidas para o campo, reafirmando, assim, a garantia de educação pública de qualidade, para os diversos níveis, etapas e modalidade de ensino e, nesse liame, incluindo os alunos público-alvo da educação especial que estudam nas escolas do campo.

O autor revela o entendimento da necessidade urgente de sair do discurso e fazer na prática educação inclusiva nas realidades das escolas do campo. Rodrigues *et al.* (2021) trazem o contexto de Educação do Campo e Educação Inclusiva com ênfase no olhar para valorização dos saberes do sujeito e seu lugar de relação com o mundo. Assim, a Educação do Campo tem uma perspectiva de prática educativa-crítica e destaca-se por dar atenção à cultura e à realidade do sujeito. Sobre a compreensão de que fazer educação em uma escola do campo, é pensar em práticas

pedagógicas que venham de encontro com a realidade dos sujeitos e que proporcione aprendizagem.

A literatura apresentada se relaciona e contribui com a proposta deste trabalho, por trazer estudos relacionados a crescentes dados de acesso de alunos com deficiência a escolas rurais, assim como auxilia, mediante as pesquisas, uma visão ampla da educação do campo alicerçada às legislações brasileiras, visto que elas amparam o povo campestre na garantia de direitos na perspectiva da educação inclusiva e alimenta o debate sobre a formação docente com estratégias para garantia da escolarização da pessoa com deficiência.

### 1.5 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS: ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Neste item, discorre-se brevemente acerca das políticas nacionais de educação do campo e educação inclusiva. Uma tentativa de contextualizar o discurso implementado nas legislações e uma breve análise sobre a missão da escola do campo para contribuir com a escolarização da pessoa com deficiência.

Após o período de restauração da democracia no Brasil com a aprovação da Constituição Federal de 1988, iniciaram-se várias discussões para fomentar o estabelecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996 (LDBEN/1996), especificamente no Art. 28, trata justamente da educação básica para a população rural. Segundo Sousa, Leal e Sales (2021, p. 76924), “mesmo com alguns avanços, essa lei não conseguiu reparar problemas que foram historicamente construídos, uma vez que havia ainda muitos estigmas a superar como a própria definição de educação rural [...]”. A lei prevê ainda que:

I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.10).

Ainda é visível essa barreira em relação a proporcionar uma educação de qualidade para os campestres, que envolve, pois envolve “[...] currículo, professores(as), material didático, metodologias e condições estruturais de trabalho

[...]” (SOUSA; LEAL; SALES, 2021, p. 76929). Segundo os autores, há a falta de um currículo que atenda a diversidade e a singularidade dos estudantes e demais pontos colocados, favorecendo a negatividade do ensino de qualidade para os trabalhadores do campo.

Após a década de 90, muitas iniciativas foram tomando forma, privilegiando a educação nas áreas rurais. Grande parte dessas iniciativas partiram dos acampamentos dos assentados, como por exemplo o Movimento dos Sem-Terra (MST), que se organizaram por meio de projetos para lutar a favor da conquista de terras, assim como o fizeram para garantir a educação para os camponeses. De acordo com Arroyo e Caldart (2004, p. 98), “[...] o que educa os sem-terra é o próprio movimento da luta, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas [...]”.

Ainda na década de 90, houve grande movimentação para a construção da legislação da educação do campo, uma maneira de ir de encontro com a educação ofertada nas áreas rurais, junto ao MST, surgiram movimentos com o apoio de instituições, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB), mobilizando-se com intuito de fomentar e estruturar normativas para garantir a educação do campo para as escolas rurais.

Entre os anos de 1998 e 2008, outros movimentos foram acontecendo e articulando-se ao discurso de projetar políticas educacionais para os camponeses, pelos seus idealizadores serem camponeses e por entenderem, juntamente com suas entidades, que naquele dado momento, havia a necessidade de se discutirem políticas de educação para os povos em questão. Cita-se a I Conferência por uma Educação do Campo de 2002, a II Conferência de Educação do Campo que aconteceu em 2004, em 2005, e o I Encontro Nacional de pesquisas em Educação do Campo. No ano de 2006, foi criado o grupo de trabalho de educação do campo - SECAD/MEC, com o intuito de formar educadores em licenciatura em educação do campo para atender à demanda já existente e carente desse serviço. Dois anos depois, acontece o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e II Seminário Superior e as políticas para o campo com iniciativas Capes/Inep, CNPQ, MEC, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentre outras instituições para impulsionar a prática de

políticas dos movimentos sociais em prol da educação para os trabalhadores das áreas rurais, que ainda vivem em situações de exclusão perante a qualidade educacional que lhes é entregue.

Segundo Medeiros (2021, p. 143), para se compreender o movimento da Educação do Campo no sudeste paraense, é necessário entender que esse cenário “[...] tem sua origem e identidade ligada à luta pela terra! [...]”, registrada pelos camponeses, que historicamente se movimentam em prol do direito à educação, que lhes tem sido negado.

[...] E “no campo das contradições de classe efetivamente sangrando”, as conquistas históricas dos movimentos sociais do campo no âmbito das políticas governamentais para reforma agrária, incluindo a Educação do Campo, têm relação direta com a luta pela terra que se desenrolou no Pará nas últimas décadas e, contraditoriamente, com a violência do episódio que ficou conhecido como Massacre de Eldorado dos Carajás [...] (MEDEIROS, 2021, p.144).

De acordo com o autor, grande parte da violência ocorrida contra os camponeses, na luta por terra e educação, e o Massacre de Eldorado dos Carajás<sup>5</sup> um dos que deixaram muitas vítimas, concentra-se nas regiões do estado do Pará. O Massacre de Eldorado dos Carajás acabou dando visibilidade à luta e possíveis conquistas de direitos pelos campesinos.

A criação dos novos assentamentos do PRONAF e do PRONERA, quando associados ao aumento do número de novas ocupações de terra que ocorreram por todo o país no mesmo período, permitem perceber como, contraditoriamente, o Massacre de Eldorado dos Carajás, em vez de criar um refluxo na luta pela terra, acabou por dar visibilidade à questão agrária no país e ajudou a fortalecer a atuação dos movimentos sociais do campo em seus embates para assegurar às populações camponesas o direito à terra e outros direitos sociais, como a educação (MEDEIROS, 2021, p. 150).

Com o programa PRONERA, iniciou-se o fortalecimento das ações de implementação da Educação do Campo no estado do Pará, com oferta de cursos superiores, sendo a Universidade Federal do Pará (UFPA) a instituição que mais projetou capacitar profissionais para desempenhar serviços direcionados as

---

<sup>5</sup> Sobre o Massacre de Eldorado de Carajás, que ocorreu em 1996, deixando 19 trabalhadores assassinados (MEDEIROS, 2021, p. 144).

necessidades educacionais dos agricultores paraenses. “Sendo executados na microrregião do município de Marabá e municípios em seu entorno, os projetos PRONERA destinavam-se ao atendimento desta população beneficiária da política de reforma agrária [...]” (p. 151), De acordo com Medeiros (2021), as ações do programa PRONERA alicerçaram as discussões e possivelmente a criação de políticas de formação para educadores atuarem na Educação do Campo no sudeste do estado Pará.

Em outro cenário, houve participações da Fundação Agrícola e Tocantins (FATA) e Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Pará (FETAGRI) e Espaço Família Agrícola (EFA), professores das universidades, organizações sociais e diversas instituições. Em 2001, aconteceu na EFA de Marabá, a I Conferência Regional de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, com o intuito de “[...] promover o debate sobre Educação Rural, visando identificar problemas, discutir experiências e construir diretrizes para a atuação do movimento sindical e para as políticas públicas em educação que atendessem a população camponesa na região” (MEDEIROS, 2021, p. 167).

Em 2004, segundo Medeiros (2021), aconteceu o I Circuito de Educação do Campo, e nesse mesmo ano foi realizado a II Conferência por Educação do Campo em Brasília (II CONEC) e os Seminários Estaduais de Educação do Campo. O primeiro contou com participação de professores das universidades e garantidos pelo PRONERA e com membros do MST e FETAGRE – Pará. O segundo, com a participação da SECAD (MEC), com provocações acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo aprovadas na Resolução CNE/CEB nº. 01 em 2022. Os Seminários Meso-Regionais de Educação do Campo, organizados ainda em 2004, aconteceram no ano seguinte, sendo criado por meio da organização da II Conferência Regional de Educação do Campo, o Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC), “[...] e tinha como objetivo produzir e sistematizar dados que permitissem a compreensão da territorialização camponesa e da reforma agrária e subsidiassem ações no campo da educação e assistência técnica à produção agrícola nos assentamentos da região” (MEDEIROS, 2021, p. 168-169). No “debate-reflexão sobre a realidade do Sul e Sudeste do Pará; as experiências de educação do campo; as diretrizes (Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo) e propostas governamentais para

educação do campo” (FREC, 2005, p. 3), com participação aproximada de 400 pessoas de muitos dos municípios do estado do Pará. Com o Circuito de Diálogos<sup>6</sup>, surge a “Carta de Marabá: Manifesto de Educação do Campo”.

[...] trazia em seu texto o reconhecimento das experiências históricas de Educação Popular e Educação do Campo desenvolvidas na região; críticas a realidade de precariedade estrutural e desvalorização dos profissionais da educação nas escolas rurais do sul e sudeste do Pará; e o chamado às secretarias municipais de educação para estabelecimento de parcerias que permitissem transformar tal realidade e implementar uma política pública em educação do campo. Na busca por ampliar a luta por direito à educação numa perspectiva crítica que esteja além da garantia de acesso à escola [...] (MEDEIROS, 2021, p. 169).

O fórum teve uma participação importantíssima no debate acerca das políticas públicas de educação para os camponeses, mobilizando-se de maneira coletiva para que de fato fosse dado o direito à educação, com condições de acesso à escola. Nessas discussões, o município de São João do Araguaia se fez presente. “[...] Assinaram a carta e passaram a compor como membros do FREC a partir daquele momento [...], Secretarias Municipais de Educação [...] São Geraldo, São Domingos, São João [...] (MEDEIROS, 2021, p. 170).

Cresce o número de entidades que passaram a participar do Fórum Regional de Educação do Campo (FREC) do Sul e Sudeste Paraense, a III Conferência Regional de Educação do Campo em 2007. Dessa vez, o debate esteve em torno do Currículo, Políticas Públicas e Educação do Campo, o município de São João também assinou a carta nessa conferência com as preposições que foram aprovadas para a atuação da FREC na região.

Desde 2010, a educação do campo é orientada pelo Decreto nº 7.352, que trata sobre a política e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária. Muitos são os obstáculos que influenciam na qualidade da educação para as pessoas que

---

<sup>6</sup> Reflexões que “[...] balizaram o debate durante a mesa intitulada “As ações governamentais e a Educação Básica do Campo no Sul e Sudeste do Pará”, que tinha como convidados representantes da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), Associação dos Municípios do Araguaia e Tocantins (AMAT), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Ministério da Educação (MEC) (FREC, 2005; MEDEIROS, 2021, p. 169).



subsistem do trabalho no campo. Com relação à educação rural<sup>7</sup>, pauta-se, em um primeiro momento, nas adaptações necessárias aos sujeitos camponeses, organização disposta no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em contraposição à educação rural, a educação do campo busca responder às demandas das diferentes comunidades que a compõem como os quilombolas, os povos indígenas, as variadas formas de trabalhadores e trabalhadoras do meio rural e os camponeses. A educação rural é uma prática escolar conduzida por organismos oficiais, propagando o ideário de produção capitalista e que busca adaptar os sujeitos do campo a essa produtividade [...] (LOPES et al., 2016, p. 609).

Dessa maneira, a educação rural se configura como uma alternativa para os filhos dos agricultores, buscando formar mão de obra para as demandas da cidade, dos interesses capitalistas. Compreende-se que há uma diversidade de povos do campo a serem atendido por educação de qualidade, uma formação que capacite os sujeitos para atuar no lugar de produção, trazendo melhorias para a comunidade, valorizando dessa maneira a cultura.

Para Santos (2010), há três grandes desafios para a materialidade da qualidade de educação para os camponeses. O primeiro desafio é assegurar à população do campo o direito ao conhecimento; o segundo é assegurar o direito desses sujeitos à diferença; o terceiro e último é o rompimento do paradigma hegemônico do capital na educação. Se esses desafios forem enfrentados, a educação do campo<sup>8</sup> atenderá às demandas heterogêneas existentes nas comunidades campesinas, a saber, “às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008b, n.p.).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), momentos históricos ficaram registrados nos marcos acerca da Educação Especial. O Brasil

---

<sup>7</sup> “[...] a gênese da educação rural está centrada na ação governamental dissociada da participação ou do protagonismo dos movimentos populares e organizações sociais e, portanto, dos povos do campo[...]” (SOUZA, 2016, p. 141).

<sup>8</sup> “[...] a educação do campo tem em sua gênese a materialidade das relações sociais que se passam no campo, a organização dos movimentos sociais, suas experiências, lutas e demandas [...]” (SOUZA, 2016, p. 141)

assumiu as diretrizes da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, e o marco da ação com a necessidade de escolarizar todas as crianças, inclusive aquelas com dificuldades mais severas, dirigindo a atenção para o atendimento nas escolas comuns. De acordo com Padilha (2017), não havia no plano do governo ações previstas para a Educação Especial, mas isso não foi barreira, no primeiro mandato, Fernando Henrique definiu ações específicas para a modalidade no plano “Mãos à Obra, Brasil”<sup>9</sup>:

[...] o plano de governo “Mãos à Obra, Brasil” destinou uma seção específica às pessoas com deficiência. Estavam dispostos ali como objetivos do futuro governo, entre outras coisas, o desenvolvimento de programas de prevenção, a agilização da concessão do benefício de um salário mínimo às pessoas com deficiência e o investimento em acessibilidade, medidas que não implicariam em transformações no sistema educacional, de modo a assegurar o acesso e a permanência desse público nas instituições de ensino (PADILHA, 2017, p. 194).

De acordo com o autor, o governo de Fernando Henrique Cardoso fez entender que havia um compromisso com o rompimento dos serviços educacionais segregadores à pessoa com deficiência, dando ênfase à importância de incluir os alunos com deficiência na escola comum.

No Governo Lula, de 2003 a 2010, deu-se continuidade ao trabalho do governo anterior, com a Implementação do programa por multiplicadores para professores – Educação Inclusiva: direito à diversidade e a diminuição das classes especiais, gerando um aumento significativo das salas de recurso e dos estabelecimentos de educação comum com alunos da Educação especial.

Um marco significativo registrado nos acontecimentos no país acerca das legislações para a Educação Especial foi a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que surgiu no governo Dilma Rousseff (2011-2015), no mesmo período em que foi aprovado o Decreto nº 7.612 de 2011 (Plano

---

<sup>9</sup> “O documento afirmava a necessidade da elaboração de um novo modelo de atuação estatal, que viesse a se adequar às exigências do processo de globalização, combinando a retomada do crescimento econômico com o combate às desigualdades sociais através da intervenção estatal nas áreas da saúde, agricultura, segurança, educação e geração de emprego e renda. Para tanto, previa-se a implantação de um projeto de reforma do Estado, bem como a realização de privatizações, captação de recursos junto aos organismos multilaterais e à iniciativa privada, e a construção de parcerias entre o Estado e a sociedade, sobretudo no que concerne às ações de combate à fome e à miséria e de defesa dos direitos de mulheres, negros, idosos, crianças, adolescentes, indígenas e pessoas com deficiência” (PADILHA, 2017, p. 193).

Viver sem Limites), “[...] com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência [...]” (BRASIL, 2011, p. 1).

Ainda no governo de Dilma Rousseff, especificamente no ano de 2012, foi instituída a Lei nº 12.614, a Política Nacional de Proteção (PNP) dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 8).

A LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, emendou diversas leis existentes, prevendo direitos sociais, de acesso ao mercado de trabalho, de acessibilidade, oferecendo proteção e inclusive prevendo penas para o descumprimento de seus mandamentos [...] (MENDONÇA, 2017, p. 75).

Alves, Júnior e Caiado (2018) destacam que o EPD (2015) menciona que a Educação é um direito da pessoa com deficiência, inclusive na escola comum e escolas nas áreas campesinas, e esse direito deve ser garantido no Brasil. É ressaltado pelos autores que o EPD (2015, p. 204) “[...] remete para a importância da educação do Campo na vertente da escola especial, que considera o acesso ao conhecimento para todos, independentemente da origem, condição social, deficiência, gênero, raça e da localização espacial {...}”, sendo que a escola precisa considerar todas essas especificidades e assegurar que esses alunos participem ativamente da escolarização que lhes é oferecida.

Em 30 de setembro de 2020, no governo do presidente da república Jair Messias Bolsonaro, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE); no mesmo ano, houve muitos posicionamentos contrários por pesquisadores, instituições e famílias, ao Decreto nº 10.502, relatando que as definições previstas são um retrocesso, pois estimulam a segregação de pessoas com deficiência em espaços exclusivos. Para Rocha, Mendes e Lacerda (2020, p. 14),

A PNEE-2020 parece ter sido elaborada para garantir o direito à escolaridade ao longo da vida; todavia, essa escolaridade foi ampliada

no sentido de poder ser realizada em espaço exclusivo, retrocedendo a perspectiva internacional de atendimento escolar ao PAEE na escola de todos (princípio da educação inclusiva que foi desprestigiado).

De acordo com os autores, o que está escrito no documento reforça a não necessidade de a pessoa com deficiência conviver com os pares em uma escola comum, tirando assim o direito do estar com esses estudantes, “[...] já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2020, p. 14).

Em 6 de outubro de 2020, a comunidade científica ligada à Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), ao Comitê da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (OBEE) e ao grupo AcolheDown, emitiu uma nota se posicionando quanto ao Decreto nº. 10.502/2020:

O Decreto nº 10502/2020 ignora vozes dissonantes de famílias e movimentos civis que deveriam, através de ações participativas, discutir a importância da Inclusão como conceito orientador e prática possível. Vale ressaltar que a política por este dispositivo instituída não passou por discussão ampla com a sociedade e, especificamente, com representantes dos movimentos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência. A participação social foi negada e o texto aprovado não condiz com a atualização esperada para a política anterior, posto que não considera os marcos normativos aprovados e em vigor na última década – todos em defesa da educação inclusiva como modalidade de ensino (n.p.)

Pletsch e Souza (2021) chamam atenção para três aspectos que configuram a política como um retrocesso à educação brasileira, quando o discurso que é defendido é a inclusão da pessoa com deficiência como direito nesse país.

‘[...] a proposta do atual governo rompe com o princípio de educação inclusiva no campo dos Direitos Humanos ao defender fortemente a segregação por meio de escolas especiais, as quais no nosso país, são, em sua maioria, instituições filantrópicas privadas. O segundo se refere ao papel do Estado como fornecedor de educação às pessoas com deficiência, na medida em que a nova política federal institui o primado da família na escolha do tipo de educação a ser oferecida aos seus filhos [...]. O terceiro se refere a problemas de compreensão conceitual. Por exemplo, a Educação Especial e a educação inclusiva são apresentadas como perspectivas educacionais distintas. Em nosso entendimento, a Educação Especial é uma modalidade de

ensino transversal com técnicas e recursos especializados próprios que atua de forma colaborativa com a educação básica e a superior para garantir a inclusão e a acessibilidade educacional de pessoas com deficiência [...] Já a educação inclusiva é um paradigma de política pública que, imerso nos pressupostos dos Direitos Humanos, visa induzir o acesso à educação aos grupos que historicamente sofrem processos de exclusão de direitos e por isso são apartados do direito de aprender em escolas de sua comunidade, junto aos pares de sua idade em um meio constituído pela/na diversidade (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1297 - 1298).

De acordo com Bezerra e Araújo (2010), hoje, para termos essa escola tão sonhada, precisamos partir da premissa de práticas inclusivas, que ajustem o atendimento e valorização das potencialidades do ser humano, e não apenas com foco na deficiência ou desafios que enfrentará enquanto escola inclusiva. É preciso ampliar a esperança com relação à educação para todos, pois enquanto estivermos presos no mesmo modelo capitalista no qual foi a escola implantada/pensada para a sociedade, não iremos avançar significativamente. Se aderirmos somente à teoria, nossas práticas carecerão de inovação, principalmente quando se trata de inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Para a compreensão do conceito de deficiência, trazemos o Decreto nº 186 de 2008, como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Art. 2º.

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2008, n.p.).

O conceito foi alterado mediante a reivindicação das pessoas com deficiência na elaboração do texto pela Convenção da ONU em 2009, lendo-se:

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2008, n.p.).

O texto deixa claro que o reconhecimento da pessoa com deficiência resulta na interação e participação desses cidadãos em ambientes que existem barreiras para o desenvolvimento pleno. Para Fonseca (2012, p. 48) “[...] as medidas

de cunho assistencial devem ser associadas a políticas públicas que assegurem a franca superação dos assistidos para que assumam a direção de suas vidas e o gozo pleno de seus direitos humanos básicos”. O exercício da cidadania é um conjunto de deveres e direitos. Ninguém nasce cidadão, mas torna-se, a partir do momento em que se é dada a oportunidade de uma educação pautada na formação humana, em que o sujeito atua na sociedade efetivamente, fundamentado em conhecimentos adquiridos com seus pares na escola e na sociedade em que está inserido. No que se refere à inclusão, independentemente de ser na escola ou na sociedade, é um direito de todo cidadão. Para Mendes (2017, p. 61), “[...] é pôr ou estar dentro [...]”, “é o ato ou efeito de incluir, o que significa inserir ou fazer parte de uma sociedade ou de um grupo”.

Nesse sentido, a escola tem um papel importantíssimo, pois ela representa um local privilegiado para reflexão, educação e socialização de conhecimentos de geração em geração, principalmente se olharmos atentamente para as mudanças que vem ocorrendo no contexto educacional mundialmente. Mudanças que direta ou indiretamente dificultam muitas das vezes o processo de inclusão, mas que, de certa forma, favorecem a discussão na promoção da diversidade e inclusão de pessoas com deficiência.

Muitas das nossas ações enquanto profissionais da educação ainda estão no estágio tímido. As práticas educativas é um elemento que movimenta as potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Enquanto os docentes não assumirem o papel de educar a todo e qualquer aluno, modificando e redirecionando sua prática profissional para ações mais igualitárias, isto é, não se posicionarem efetivamente como responsáveis pelo ato de educar também os PNEEs, o professor terá, diante dos PPCs, um obstáculo, e não um estímulo para aproveitar todas as oportunidades de formação permanente, buscando melhorar dia a dia a escolha e o desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem. (GOMES e BARBOSA, 2006, p.97).

É aceitável esse posicionamento dos autores, pois o professor lida diretamente com a prática pedagógica, sendo um ator valioso no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, acreditamos que há professores que estão se posicionado nessa prática educacional inclusiva, imbuídos no fazer enquanto profissional da educação, buscando saberes para essa modificação de práticas pedagógicas, na

tentativa de contribuir para que o aluno com deficiência se sinta incluído na instituição escolar e que de fato essa inclusão oportunize ao estudante a sua atuação enquanto cidadão.

O professor, com as características citadas, é aquele que toma para si os obstáculos da escola inclusiva, que se empenha com dedicação e responsabilidade. Quando não há essa práxis advinda do professor, o processo de ensino e aprendizagem do estudante não tem significado. Para Almeida e Naiff (2011, p. 30), “o objetivo principal da perspectiva inclusiva é viver a diversidade, conviver com ela, mesmo sendo esse um processo lento, imbuído na tarefa de rever conceitos que a antiga escola conservadora implantou e que a sociedade vem perpetuando”.

A defesa de uma educação de qualidade para todos, disposta em documentos nacionais com influências internacionais, visando o respeito à diferença, que possibilite o acesso de todos à educação, precisa ser mais bem compreendida, segundo Pavezi e Mainardes (2018, p. 159).

O campo social global, ou macrocosmo, é permeado por um conjunto de representações dominantes que ultrapassam as fronteiras das nações. Essas representações constituem o poder simbólico por serem aceitas e exercerem influência em campos específicos. O Campo Educacional e o campo das Políticas Educacionais, embora funcionem a partir de uma lógica própria, são pressionados e tensionados pelas representações dominantes no macrocosmo [...]

O contexto da influência dos documentos internacionais na elaboração das Políticas Nacionais de Educação Especial envolve muitos aspectos e parte-se da concepção de que tais atuações estão presentes em todos os momentos de construções de documentos que normatizam a Educação Nacional, mas principalmente a partir de 1990, quando se originou uma ideologia na construção de perspectivas inclusivas e qualidade de educação para todos.

[...] A capacidade desses microcosmos em retraduzir o mundo exterior, criando respostas próprias, vão definir o grau de autonomia na atuação sobre o seu objeto. Alertamos, portanto, para a necessidade de atenção às influências presentes nas políticas de Educação Especial desde o âmbito global até o local (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p.159).

Para Piccolo e Mendes (2013, p. 462), “[...] as iníquas formas de opressão vivida pelas pessoas com deficiência nas sociedades modernas nada possuem de natural, tampouco devem ser vistas como um acidente ocorrido na consolidação do sistema capitalista [...]”. A garantia de integração social precisa partir do princípio de que somente por meio de educação de qualidade que se visualiza a perspectiva de que a pessoa com deficiência poderá ter o pleno desenvolvimento e integração na sociedade.

Ainda no Artigo III, do Decreto nº 3.956 que:

c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; ed) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo (UNESCO, 1999, n.p.).

As bases que respaldam acerca da acessibilidade nos documentos para a eliminação de barreiras, aprovada no Brasil LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, seguem influências dos organismos internacionais, que diz:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, n.p.)

Percebemos que, durante o tempo de seis anos após a aplicação da lei, ainda temos espaços de escolas públicas inadequadas arquitetonicamente, de comunicação e de transporte que dificultam o acesso e uso das pessoas com deficiência de uma educação de qualidade.

Para os autores Pavezi e Mainardes (2018), nota-se que as influências internacionais nos documentos nacionais são de aspectos de interesses econômicos e relações de poder diversos, tornando as políticas confusas.

A afirmação da diferença na definição de quem pertence ao PAEE na PNEEPEI e nos documentos legais que a normatizam pode



potencializar o preconceito, a estigmatização e a marginalização desses alunos, principalmente na escola comum [...] (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 165).

Segundo os autores, o Brasil não elabora suas próprias bases legais por serem várias as influências que, de certa forma, interferem na autonomia educacional, econômica e social do país e a “[...] construção de políticas educacionais próprias vem se refletindo na diminuição da autonomia dos entes federados em relação à definição das prioridades educacionais na sua área de abrangência e competência” (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 167). Esse fazer sem autonomia na construção dos seus próprios documentos traz complexidade e confusões interpretativas, haja visto que o país traz para fundamentar as suas leis uma realidade tão distinta.

Parte-se dessa premissa para iniciar nossas reflexões acerca do Decreto nº 10.502, problematizar e analisar o viés político-hegemônico das disputas da/na educação inclusiva e a educação especial, considerando o contexto da sociedade de mercado.

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, é questionável, principalmente acerca das “intencionalidades” do documento apresentado no Capítulo IV, Art. 6º que diz:

I - Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020, p. 118).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, diz que a “[...] educação Inclusiva é um movimento social e educacional de abrangência mundial que preconiza o respeito às diferenças e o convívio com a diversidade humana” (PADILHA; SILVA, 2020, p. 104). Sua prioridade é potencializar as habilidades de todos os estudantes público-alvo da educação especial e oferecer condições educacionais de acesso ao conhecimento desde a educação infantil ao nível superior de ensino, de maneira que se torne um sujeito participativo na sociedade.

A lei deixa explícito que o atendimento à pessoa com deficiência, especificamente sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), não substitui o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula comum. A partir do momento em que o AEE é desenvolvido de forma desvinculada do plano de curso do professor de sala de aula comum, quando esse atendimento não está amarrado com o currículo e projeto político pedagógico da instituição, não há significado algum a existência do espaço. O país tem como política nacional uma proposta que todas as escolas sejam inclusivas. A professora doutora Mônica Kassar, na live transmitida em 20 de outubro de 2020, sobre os Impactos do Decreto nº 10.502 na Política Brasileira de Educação Especial, diz “[...] no Decreto nº 10.502 não se pretende mais um sistema educacional inclusivo”, diante das contradições existentes no documento.

Quando visualizamos a trajetória da pessoa com deficiência, com todas as lutas, os desafios, e as conquistas para a garantia de uma escolarização no ensino regular, em classes comuns, e com a garantia do AEE, pensamos que não há mais tempo para retrocessos. O Decreto nº 10.502/2020 sugeria a modificação no funcionamento das SRM, que desaparece do texto, vemos no Capítulo I, Art. 2º:

- VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;
- VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (n.p.).

De acordo com Mendes (2020), no vídeo Política de Educação Especial, é percebido pela fala da pesquisadora que há a ideia de que o AEE seria substituído, “podendo assim se configurar como um mecanismo de exclusão”. Entende-se que somente o Atendimento Educacional Especializado não soluciona os desafios vivenciados pelos profissionais da educação diariamente no atendimento ao público da Educação Especial. Mas essa foi uma conquista que se deve considerar importante para a educação, haja visto que é desejado equidade educacional nesse país.

O percurso de lutas para que seja garantida a equidade educacional para o alcance de todos poderia ter sofrido um retrocesso na oferta da educação a partir do referido decreto, devido ao fato de trazer em seus ideais a valorização das classes especializadas.

No Capítulo V do Decreto nº 10.502/2020, sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, em que acontece o AEE, seria mais um dos serviços e recursos da educação especial, sabendo que Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que direciona o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, diz no Art. 2º.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, n.p.).

Dessa maneira, é necessário ser pensado enquanto sistema educacional na ampliação e reestruturação do fazer pedagógico do AEE, com a possibilidade de alcançar objetivos maiores no ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência. Não é viável retroceder duas décadas. Para Mendes (2020), no vídeo Política de Educação Especial, “a Educação Especial precisa investir em um desenho universal para a aprendizagem, um ensino diferenciado, em melhorar o ensino para todos”.

Nas últimas notícias sobre o Decreto nº 10.502, observou-se Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590, Distrito Federal, publicada no dia 01 de fevereiro de 2023, tendo como relator o ministro Dias Toffoli e requerentes alguns partidos e entidades como: Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência; Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência (APABB); Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS); Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB); Instituto de Superação e Inclusão Social (ISI); Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual (IPPCDV); Associação Brasileira de Deficientes Visuais (ABDV); Associação de Amigos do Deficiente Visual (AADV); Federação Nacional das APAES (FENAPAES), dentre outros.

Na decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), fica suspenso o Decreto nº 10.502/2020 “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, por entender o ministro Dias Toffoli que há

inconstitucionalidade no documento e que a política tem como objetivo discriminar e segregar a pessoa com deficiência.

O estudo sobre as políticas públicas de educação inclusiva em documentos já produzidos torna-se complexo e incessante pelo fato de que a sociedade em que vivemos é de classes, portanto dividida. Então, dentro dela haverá interesses contraditórios e esses entram em conflito, devido justamente aos objetivos e propostas implementadas em alguns desses documentos trazerem discussões significativas geradas por estudiosos e pesquisadores no que se refere aos avanços e inadequações contempladas nas diretrizes nacionais e internacionais das políticas de educação inclusiva. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 7), dizendo que:

O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

Para Pavezi e Mainardes (2018, p. 154), “em muitos casos, os pesquisadores realizam uma leitura simplista dos documentos políticos e das influências de documentos de agências multilaterais na legislação e documentos nacionais”. Esse entendimento se faz necessário enquanto pesquisadores e estudiosos de conhecer e fazer análises aprofundadas frente aos documentos de políticas educacionais brasileiras relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é imprescindível. A interpretação do pesquisador tem como foco a desconstrução de principais idealizações na construção de documentos, intenções essas que são invisibilizados os verdadeiros ideais e interesses políticos do Estado.

O discurso pedagógico tem um papel importantíssimo diante da organização de documentos, legislações e políticas educacionais brasileiras que muitas das vezes são pensados para desarticular a sociedade. De acordo com Bernstein (1990 apud PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 155) “é um princípio descontextualizado que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos”. Para Frigotto (2017, p. 83) “o professor está numa condição inicialmente superior ao educando devido ao seu conhecimento, à sua experiência, ao seu reconhecimento profissional, características,

inclusive, que o habilitam a tal exercício”. As discussões sobre o que rege a educação e os direitos daqueles que dependem da escola precisam ser discutidas na escola, para assim se pensar no mínimo de qualidade do produto educacional que se tem oferecido a sociedade.

Se as contribuições e criticidade dos setores educacionais como as universidades, pedagogos das escolas públicas e privadas e especialistas em pesquisas educacionais, dentre outros, não se concretizam por meio de estudos e pesquisas para alinhar a construção de tais documentos, que por sua vez fomentam a desigualdade educacional, perde-se a autonomia de uma educação cuja a essência é de formar cidadãos capazes de contribuir com a sociedade de forma justa e igualitária, como diz o artigo 205 da constituição. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988, n.p.).

Para Pavezi e Mainardes (2018) o contexto da influência dos documentos internacionais na elaboração das Políticas Nacionais de Educação Especial envolve muitos aspectos e parte-se da concepção de que tais atuações estão presentes em todos os momentos de construções de documentos que normatizam a Educação Nacional, mas principalmente a partir de 1990, em que se origina uma ideologia nas construções de perspectivas inclusivas e qualidade de educação para todos.

Contudo, os documentos elaborados para uma educação na perspectiva inclusiva deixam lacunas sobre a quem necessariamente pertencem os direitos desenhados nas políticas nacionais. Para Fontes (2010, p. 219),

[...] a grande diversidade associativa interburguesa favoreceu uma maior flexibilidade do conjunto das classes dominantes diante de situações de crise, internas e externas, abrindo válvulas de escape e permitindo acordos e ajustes no sentido de impulsionar fronteiras à exploração capitalista [...].

Segundo os autores, constata-se que as influências internacionais nos documentos nacionais são de aspectos de interesses econômicos e relações de poder diversos, inclusive, voltados para os interesses capitalistas, “[...] ora, qual é o custo de produção da própria força de trabalho? É o custo necessário para conservar o operário como tal e educá-lo para este ofício” (MARX; ENGELS, 2011, p. 112).

Diante do entendimento de que “a opressão pode ser vista como um fenômeno que distorce um suposto estado de equidade de forças entre distintos grupos sociais, cuja existência denota aos oprimidos o vivenciar de relações crivadas sob a marca da dominação e subordinação, superioridade e controle” (PICCOLO, 2012, p. 129).

Contudo, conhecer o contexto histórico e político no qual aconteceu/acontece a construção da política educacional é fundamental para se estabelecer ou mediar a defesa de interesses que possam influenciar no fazer educação nacional de qualidade para todos, pois de acordo com o autor, esse sistema opressor da pessoa com deficiência é o mesmo que historicamente oprimiu a mulher, o negro, o pobre, os povos ribeirinhos, os povos do campo, dentre outros que fazem parte do modelo capitalista excludente. “É nesse contexto que entra em jogo a luta pela defesa de interesses, onde diversos grupos buscam influenciar na definição dos propósitos da educação.” (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 159), assim conforme Piccolo (2012), precisamos também entender que o problema do outro, também é problema meu, que me interessa. “Na verdade, o conhecimento e a capacidade de exercício dos direitos de cada um, assim como a consciência do dever de respeitar os direitos dos outros, dependem da realização do direito à educação [...]” (MONTEIRO, 2003, p. 766).

Como iniciamos esse diálogo, cabe aqui refletirmos sobre o texto que diz, “não podemos, todavia, desconsiderar que somos os representantes da sociedade, “encarregados por ela” de preparar e formar os futuros profissionais, cuja sólida formação teórica é indispensável a uma prática consequente” (FRIGOTTO, 2017, p. 141).

Para Miguel Arroyo (2021), o ser humano não nasce pronto e cabe à Pedagogia ajudá-lo a não admitir a concepção de que o sujeito nasce pronto, acabado e permanece como no início. Esse pensamento é puro naturalismo. O autor enfatiza que a função da pedagogia é de ajudar e acompanhar o sujeito, estar atenta, evitar desvios, auxiliar na formação desse para crescer em conhecimento e ter visão de mundo. Somos os agentes de nós mesmos, e a partir desse pensamento e da interação com o meio cultural, de trabalho e socialização, conseguimos ter uma concepção da pedagogia moderna. Para Miguel Arroyo, o marxismo é uma pedagogia moderna, pois somos frutos dos processos de existência, que são produtos dos próprios seres humanos: opções políticas, poder, interesses, dentre outros. Esse

pensamento crítico precisa ser debatido pedagogicamente no espaço escolar, no intuito de contribuir positivamente na construção humana.

Acrescentamos que uma Pedagogia moderna dialoga com aqueles que ali estão, democratizando o espaço de discursão para formação dos sujeitos envolvidos. De acordo com essa linha de pensamento, mas tratando da inclusão de alunos com deficiência, visando uma pedagogia com um olhar mais sensível para a diversidade existente no espaço escolar, refletimos a partir do texto *Narrativas de crianças com Deficiência Intelectual sobre suas experiências de inclusão nas escolas regulares* na visão de Herrera, Brandão e Furlanetto (2015, p. 27816), que dizem:

Seguindo nessa direção acredita-se que por meio da escuta das vozes infantis é possível capturar os olhares atentos e sensíveis das crianças sobre o ambiente escolar em que as mesmas estão inseridas e, se levados em conta, podem produzir alguns ecos nas Políticas Públicas de Inclusão de forma a realmente assegurar o compromisso de acesso à educação básica e o atendimento especializado aos alunos com deficiência matriculados nas instituições educacionais.

Dar voz aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é uma relação pedagógica que pensa na positividade da formação humana, é uma pedagogia, como diz Miguel Arroyo, que está atenta, que não aceita os desvios e, se os vê, evita-os, o que possibilita as ações e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Para que o processo de inclusão seja efetivo na formação dos sujeitos com deficiência, algumas práticas pedagógicas são essenciais para a assertividade no trabalho. Enfatizamos que diariamente temos que repensar as práticas pedagógicas enquanto escola, assim como também o professor constantemente precisa fazê-lo. Mas um ponto importantíssimo a refletir enquanto escola é o de garantir que todos os estudantes sejam atendidos em suas especificidades, e acredito que isso só pode acontecer se a instituição conhecer seu público e traçar metas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos sujeitos. Além disso, um passo importante a ser considerado é qual o currículo a escola tem elaborado para os estudantes. De acordo com Ferreira (2014, p. 91),

O currículo de uma Pedagogia de Possibilidades, dessa forma, se configura como um currículo de rupturas porque ajuda pessoas de grupos vulneráveis a construir novas formas de ser e estar no mundo, de sentir e interagir com o outro: educa para o respeito à diversidade e ensina a respeitar a diferença no outro; incorpora reflexão sobre os

problemas sociais relevantes à formação humana e tudo o mais que for relacionado ao cultivo de nossa humanidade e preservação da nossa civilização.

Essa é uma pedagogia de oportunidades também. É uma maneira de o educador, junto com a comunidade escolar, construir identidades e desenvolver o senso crítico e atuante dos sujeitos como cidadãos. A problematização de como fazer acontecer o aprender parte do professor, e o que fazer e como fazer precisa partir de toda a comunidade escolar, com o interesse de pontear o protagonismo desses sujeitos na fazedura do ensino e aprendizagem. “Portanto, dar visibilidade ao que acontece no interior da sala de aula nos faz questionar sobre quais são as possibilidades e os limites dessa proposta de inclusão [...]” (SOUZA et al., 2014, p. 14).

O trabalho com uma proposta curricular coerente, com a visibilidade democrática, valorizando a diversidade humana é um dos pilares da inclusão. O que define de fato se o aluno matriculado na instituição está sendo respeitado e garantido a educação de qualidade não se resume ao documento ou a sua organização. Sabemos que o que vai garantir o direito e o desenvolvimento desse sujeito é o exercício do fazer pedagógico e o refletir sobre diariamente. Mas a forma de organizar o currículo escolar, pensando naqueles que fazem parte da construção da identidade da instituição, com certeza, faz muita diferença.

Um outro olhar sobre a escola no que tange a modificações ou acréscimos para melhoria para auxiliar na prática pedagógica que contribua com o desenvolvimento dos sujeitos seria o trabalho com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pois consideramos que nenhum ser humano se enquadra na característica do “igual”, todos nós somos diferentes e necessitamos de uma estratégia ou metodologia com a qual possamos aprender determinados conteúdos ensinados em uma sala de aula. Essa proposta de trabalhar com o DUA abre uma janela, segundo Papim et al. (2018, p. 54) “[...] visando melhorar o ensino e aprendizagem passou a problematizar a organização da atividade de ensino para possibilitar a inclusão de todos os alunos na classe comum”. O DUA propõe princípios que norteiam o trabalho de intervenção pedagógica, sendo passivo de mudanças nas estratégias/metodologias adotadas (BOCK et al., 2018).



De acordo Arroyo (2012), “a escola pública é o único lugar onde a família confia em deixar as crianças”. Acrescenta-se que é o único lugar confiável para todos aqueles que buscam o conhecimento, independente de faixa etária ou condição física e/ou cognitiva, pois a escola pública tem o seu valor historicamente construído. “[...] sendo, portanto, como ser genérico, capaz de revolucionar intencionalmente os limites de sua vida, a fim de dar à própria existência os contornos mais livres e universais possíveis” (BEZERRA, 2016, p. 277). É com esse entendimento que há a crença da necessidade de escrevermos e falarmos muito mais em heterogeneidade em sala de aula, e de mais ainda, enquanto professores, voltarmos os olhares a essa realidade, no intuito de compreendermos que não é e nunca foi viável desenvolver uma única e hegemônica ação pedagógica para todos os sujeitos.

## 2 UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARAGUAIA - PARÁ

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de São João do Araguaia está localizado no sudeste paraense, com a área territorial de 1.279,889 km<sup>2</sup> e sua densidade demográfica é de 10,52 habitantes por quilômetro quadrado, a população estimada atualmente está em torno de 13.155 habitantes.

No ano de 2019, o salário mensal esteve na média de 2,1 salários-mínimos, com o percentual de 5,4% de pessoas ocupadas em comparação ao total da população e 51% dos habitantes vivendo com uma renda de meio salário-mínimo mensal.

**Imagem 1 - Município de São João do Araguaia - Pará**



Fonte: Agência Pará, c2023.

Em se tratando da situação educacional, segundos os dados analisados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Educação Básica de 2022, o município de São João do Araguaia – Pará apresenta um número de matrículas da Educação Básica na localização urbana de 549 alunos, e na localização rural um número de 3.009 alunos. No Quadro 1 é apresentado o número de matrículas por faixa etária e etapas de ensino.

**Quadro 1 - Número de matrículas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais por Faixa Etária e Etapa de Ensino do Município de São João do Araguaia – Pará/2022.**

<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Idade</b>	<b>Número de Matrículas</b>
<b>Educação Básica</b>	6 a 10 anos	1.225 alunos
	11 a 14 anos	1.030 alunos
<b>Ensino Fundamental Anos Iniciais</b>	6 a 10 anos	1.172 alunos
	11 a 14 anos	156 alunos
<b>Educação Especial</b>	Até 14 anos	45 alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em INEP (2022).

Os dados do IBGE (2010) mostram que o município tem uma taxa de escolarização de seis a 14 anos de idade de 91,6% em comparação aos outros municípios; de acordo com IBGE (2019), o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino foi de 3,6.

Em 2020, as matrículas do ensino fundamental, segundo o IBGE, foram de 2.660, com um número de 21 escolas. Em uma visita à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), especificamente nos Departamento de Educação Especial e Departamento de Educação do Campo do município de São João do Araguaia no segundo semestre de 2021, foram disponibilizadas informações que subsidiaram o início do trabalho de campo, vê-se que os números mudaram. O município contava no referido ano com 29 escolas, dessas, três na sede da cidade (localização urbana) e as demais situadas em localizações rurais.

Na tentativa de trazer dados atuais, apresenta-se o Quadro 2, referente à pesquisa realizada no INEP (2022).

**Quadro 2 - Número de Estabelecimentos de Ensino do Município de São João do Araguaia - Pará/2022.**

<b>Estabelecimento/Etapa de Ensino</b>	<b>Localização Urbana</b>	<b>Localização Rural</b>
<b>Educação Básica</b>	3 Instituições	26 Instituições
<b>Ensino Fundamental Anos Iniciais</b>	1 Instituição	18 Instituições

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em INEP (2022).

De acordo com os dados do INEP (2022), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o município contava com um número de 138 professores na localização urbana e 127 na localização rural. O número de professores concursados/efetivos são de 105 e contratados temporários, 33 profissionais.

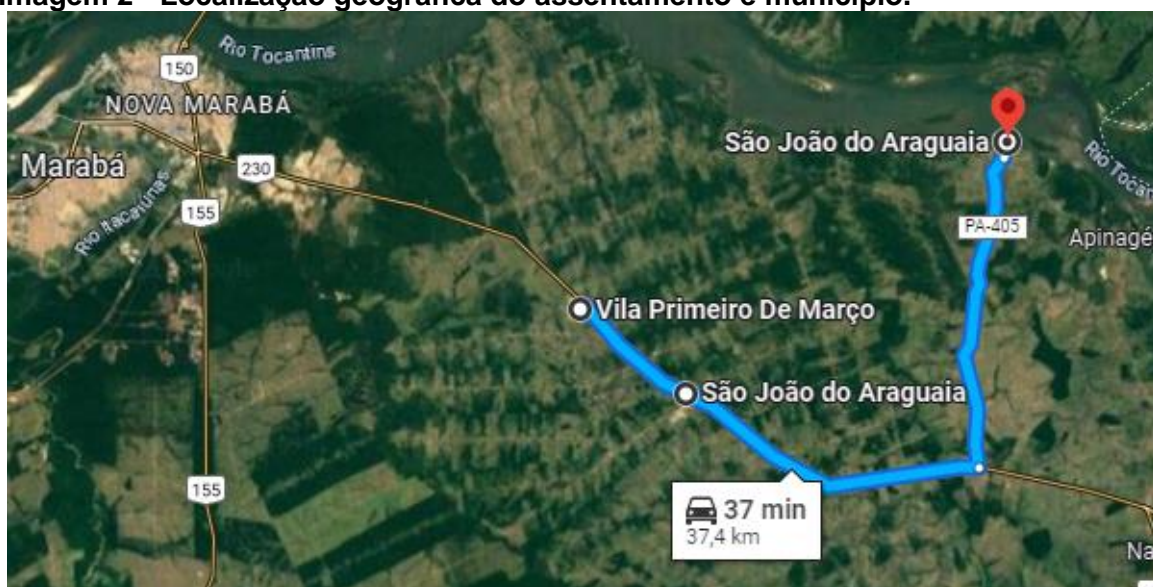
## 2.1 A CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CAMPO DA PESQUISA

[...] eu nunca saí no meio da situação. Sempre lutando no meio daqui

Inicia-se essa subseção com a fala de P11, um relato carregado de história, uma trajetória de luta por um pedacinho de chão e por educação de qualidade para a sua família e para a sua comunidade. Educação que é direto de todos, mas que em muitos momentos da nossa história tem sido conquistada por meio de luta.

O assentamento Vila Primeiro de Março está localizado entre a cidade de Marabá e o município de São João do Araguaia, do qual ele faz parte, alguns minutos separam a escola do campo do centro de duas áreas urbanas.

**Imagem 2 - Localização geográfica do assentamento e município.**



Fonte: Adaptação pela autora (2022) de Google Maps.

De acordo com P11, o lugar foi palco de lutas e perdas, pois aconteceu uma primeira ocupação por trabalhadores camponeses, juntamente com o sindicato, porém, não obtiveram sucesso. Continuou-se um movimento de luta, com persistência pela conquista da terra e, posteriormente, a vitória para o povo juntamente com o Movimento Sem Terra (MST).

[...] já tinha feito uma ocupação e não deu conta, teve uma chacina, morreu pessoas na época e depois dele veio o Movimento Sem Terra ele ocupou no dia veio a campo, não é ocupou, acampou no lote [...] no Araras que Araras era um assentamento modelo que tinha no estado do Pará [...] pra que o Movimento Sem Terra fizesse o

acampamento. Acampamento esse que era pra fazer ocupação na Fazenda Pastoriza e no dia vinte e três de dezembro o Movimento Sem Terra fez [...] acamparam o lote fizeram aquele grande acampamento no dia vinte e três de dezembro chegou os primeiro sem-terra no lote [...] e fizeram um acampamento enorme de mais ou menos umas duas mil e poucas famílias [...] E lá nessa época lá em noventa e seis na chegada eles acamparam e ali foi de dezembro a março de noventa e sete e nesse período foi enfrentaram muita dificuldade, era muita gente e a necessidade era grande, não tinha muito e só tinha mesmo acolhimento dos acampado mesmo uns com os outros a dificuldade de alimento era grande e saúde tudo era tudo difícil na época e aquela multidão de gente morando naqueles casinha, naqueles barraco de lona preta.

E nesse contexto de luta, o povo conquistou também a escola, um espaço para atender às necessidades de um povo, os trabalhadores que lidavam com a terra e seus familiares diante de uma realidade necessária e muito difícil, diz o professor.

[...] E todo acampamento precisa ter uma escola, tem que ter uma escola para dizer que é acampamento, onde tem criança, onde tem mulher, onde tem homem, precisa que tenha uma escola [...]

Durante esse percurso de conquista da terra pelos trabalhadores apoiados pelo MST, muitos não foram escutados atentamente com relação à proposta de se ter uma escola no assentamento, porém, permaneceram juntos, criando estratégias para que o objetivo de ter a escola fosse conquistado, mesmo sem apoio dos órgãos competentes.

A visão do povo junto ao MST era de que não seria qualquer escola, mas sim que deveria, conforme Silva (2016, p. 37) “ser constituída e planejada para possibilitar o acesso e a permanência dos seus educandos na escola, bem como, deve ser articulada de modo a desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o perfil e a realidade dos educandos”.

**Imagem 3 - Frente do prédio e quadra da escola campo da pesquisa.**



Fonte: Registro da autora – 01/01/2023.

A estrutura da escola campo é considerada de porte médio, contendo nove salas de aula, uma secretaria com espaço/arquivo, sala de professores, depósito, sala de recurso multifuncional, cozinha com duas despensas, banheiros feminino e masculino para os funcionários, banheiros feminino e masculino para os alunos, um pátio em formato de círculo, um banheiro adaptado para os alunos e, na entrada do prédio, há corrimão e uma rampa de acesso.

A escola campo da pesquisa em 2022 possuía dez turmas do 1º a 5º anos do ensino fundamental e, na regência dessas turmas, um total 633 alunos. No atendimento educacional, um número de 11 professores, seis concursados e efetivos e cinco contratados. Todos os docentes possuem formação de nível superior, dos que participaram da pesquisa, dez com Licenciatura Plena em Pedagogia, uma com Licenciatura em Ciências, desses professores, três possuem uma segunda graduação, no caso, Licenciatura em Educação do Campo.

O público-alvo da educação especial, segundo informações obtidas com P11, são oito alunos que possuem laudo médico. Segundo P10, são aproximadamente 15 alunos que estão na lista para serem acompanhados pelo AEE, os alunos não possuem laudo e estão sendo monitorados pelo atendimento psicopedagógico via SEMED do município para serem realizados procedimentos posteriores.

Diante da realidade de que o município não disponibiliza do atendimento de um profissional em neurologia na Secretaria Municipal de Saúde (SMS), na maioria dos casos de alunos que são observados pelos professores e equipe gestora, que necessitam de uma avaliação psicopedagógica, psicóloga e clínica, eles são encaminhados para a cidade vizinha mais próxima, ou seja, para Marabá, que fica



aproximadamente 20 km de distância e em torno de 20 minutos, e que disponibiliza do profissional especialista.

Os alunos com deficiência do 1º ao 5º anos matriculados e frequentes, em sua maioria, são do assentamento, alguns moram na vila e outros nas vicinais, mas existem alunos recebidos de outras cidades que estão sendo atendidos apenas pela escola, não possuem acompanhamento clínico ou qualquer outro fora do ambiente escolar. Ainda, P10 ressalta que os alunos com deficiência estão sendo atendidos por professoras especialistas com o AEE na escola.

Segundo P11, o assentamento foi uma conquista em 1998 pelos militantes do MST, que acamparam na antiga fazenda Pastoriza, dois anos antes na tentativa de sobreviver do trabalho com agricultura. Assim como a terra foi conquistada por meio de lutas, a escola também foi uma conquista árdua.

No que se refere à implementação da sala de recurso multifuncional, não se difere das demais conquistas pois, para que a sala de recurso pudesse funcionar, algumas pessoas que tinham interesse uniram-se, como: o gestor escolar, uma coordenadora, uma professora de sala comum e o presidente do conselho escolar da instituição. Eles estiveram em busca de respostas da SEMED do município durante o ano de 2013, em que se iniciaram os diálogos com o secretário de educação e, após muitas discussões, a escola conseguiu montar um espaço adaptado para atender à demanda de alunos do momento.

Ressaltam ainda os entrevistados que todos os investimentos de materiais pedagógicos e permanentes da sala foram custeados com recursos próprios da escola, a SEMED fez uso de sua autonomia apenas no que se refere à autorização para o funcionamento da SRM e com a lotação de uma professora especialista e efetiva para atuar na função.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) da instituição está organizado para atender as orientações do documento de São João do Araguaia, Instrução Normativa 01/2023, preconiza que “[...] o atendimento na Sala de Recursos destina-se a alunos com laudo médico definitivo com as características das patologias através de CID [...]” (p. 7). Encontra-se aqui uma forte contradição com as regras nacionais.

A Nota Técnica 04/2014 publicada pelo MEC em 23 de janeiro de 2014, orienta quanto a documentos como requisito para intervenções educacionais para o estudante PAEE. O documento remove a exigência do laudo médico dos estudantes

com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para assegurar o AEE.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3).

A Instrução Normativa/2023 do município contraria a orientação da regra nacional, sendo que a Nota Técnica 04/2014 deixa explícito que a não garantia do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, quando é exigida a apresentação do laudo médico, caracteriza-se como discriminação e cerceamento de direito e, ainda, indica-se imposição de barreiras ao acesso ao ensino pelo PAEE. “[...] Entendemos estar alinhada com a produção da deficiência é o desejo de que o aluno tenha o laudo, que em muitos casos é usado como uma ferramenta de exclusão ao aluno” (ANJOS, 2021, p. 204). Portanto, há que se pensar em estratégias que viabilizem em tempo hábil a avaliação dos alunos por uma equipe especializada e encaminhada para o AEE quando for o caso.

A sala de recursos multifuncional da escola em questão está em um espaço adaptado. Ela mede aproximadamente três metros quadrados, tendo como mobiliário uma mesa retangular, quatro cadeiras (de uso de sala de aula comum), uma mesa com quatro cadeiras para atendimento aos alunos menores (da educação infantil e anos iniciais, turmas de três a sete anos de idade) e dois armários pequenos (um de aço e um de compensado), recursos didáticos, como jogos diversos e acervos literários (alguns foram adquiridos com recursos destinados para a escola). Além desses materiais didáticos, são construídos jogos com materiais recicláveis. Há também os eletroeletrônicos, que são: um computador recebido do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 2014 e um ar-condicionado, comprado e instalado pela SEMED.



A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, dispõe acerca da criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais", que diz: "[...] é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos" (BRASIL, 2007, p. 1), e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, uma delas é sobre a estrutura de Salas de Recursos Multifuncionais, especificamente no Art. 5º, § 3º, "as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2011, p. 2).

Ambos, a Portaria Normativa nº 13 e o Decreto nº 7.611, tratam especificamente da organização do espaço, equipamentos, mobiliários e materiais, e trazem orientações para garantir que o ambiente da SRM seja um espaço que promova condições de acesso, de modo que o estudante PAEE possa participar e aprender no ensino regular. O Documento Orientador<sup>10</sup> traz informações importantes de como os municípios devem se organizar para garantir que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação sejam escolarizados no ensino regular, com o auxílio da implementação das SRM.

Atualmente são oito alunos que possuem laudos definitivos com a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) na escola campo da pesquisa. São duas professoras lotadas na sala de recurso, cada uma com a carga horária de cem horas, uma concursada e efetiva e a outra contratada pelo município, ambas possuem formação na área da Educação Especial.

Alguns dos alunos são atendidos no mesmo turno da sala de aula comum, pela realidade inerente às escolas do campo, devido a morarem em áreas distantes da instituição e o município não viabilizar a chegada desses no contraturno. Os alunos que moram próximo à escola são atendidos no contraturno.

---

<sup>10</sup> Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais objetiva informar e apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS FRENTE A REALIDADE MUNICIPAL/LOCAL

No segundo semestre de 2022, realizou-se o primeiro contato com a secretaria de educação do município, no intuito de apresentar a proposta da pesquisa, solicitar autorização para a sua realização na escola campo e ter acesso a algumas informações que posteriormente subsidiaram o trabalho.

Nesse momento, registrou-se com a visita e por meio do relato da profissional responsável, que o setor de Educação Especial ainda está em formato de organização, pois até o momento não havia uma equipe técnica para atender às demandas de estudantes com deficiência do município e espaço físico para planejamento e demais atividades da equipe.

Segundo a professora responsável pelo setor de educação especial, o município vem tomando iniciativas para atender às necessidades do público-alvo da modalidade de ensino, devido à demanda existente de alunos com deficiência na rede de ensino. Para atender os alunos, há duas salas de recurso multifuncional abertas em duas escolas de assentamento do município.

A prefeitura e São João do Araguaia sancionou a Lei Municipal nº 3.269 de 20 de abril de 2022, que institui e regulamenta a função de Assistentes para Educação Especial, que formam contratados na qualidade de bolsistas para atender os alunos com deficiência.

No Art. 1º da Lei nº 3.269/2022 do documento rege que são 30 vagas para Estagiários que atuarão como Assistentes para Educação Especial nas escolas públicas do município de acordo com a necessidade da instituição e um dos critérios para a lotação do profissional é a comprovação de que o estudante é PCD por meio do laudo médico.

Art. 1º - Ficam criadas 30 vagas de Estagiários (as) que atuarão como Assistentes para Educação Especial juntamente às escolas públicas da rede municipal de ensino do Município de São João do Araguaia, que serão lotados em salas de aulas que possuírem alunos regularmente matriculados com diagnóstico (laudo) de: I- Deficiência múltipla associada à deficiência mental; II- Dependência mental que apresente dependência em atividade de vida prática; III- Deficiência associada a transtornos psiquiátricos; IV- Sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática; V- Transtorno invasivo do desenvolvimento com sintomas exacerbada; VI- Transtorno e déficit

de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada; VII- Deficiência visual; VIII Deficiência auditiva e IX- Deficiência motora.

No Art. 1º dos incisos I ao VIII, fica entendido qual público será contemplado com Assistente para Educação Especial em sala de aula comum. Em 2023, houve a contratação de auxiliares de sala para apoio à escolarização e inclusão dos sujeitos com deficiência matriculados nas escolas do município. A SEMED realizou o Processo Seletivo Simplificado (PSS) nº 03/2023, ofertando as seguintes vagas.

**Quadro 3 - Vagas do PSS/2023 do Município de São João do Araguaia – PA**

<b>Localidade</b>	<b>Quantidade de Escolas Municipais</b>	<b>Total de vagas</b>
<b>Urbano</b>	2	05
<b>Rural</b>	6	13
<b>Cadastro Reserva</b>		02

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em PARÁ,= (c2023).

A realização do PSS e contratação dos profissionais tem como base legal a Lei Municipal nº 3.269/2022, de 20 de abril de 2022, que institui e regulamenta a função de estagiários com o ensino médio (magistério) completo ou cursista de Licenciatura em Pedagogia para atuarem com Assistentes para a Educação Especial como bolsista no atendimento aos alunos com deficiência em sala de aula comum. A partir dos dados do PSS realizado em 2023, entende-se que o número de vagas de Assistente para a Educação Especial ofertadas é insuficiente para o número de alunos matriculados, que chega a uma estimativa de 80 alunos na rede de ensino municipal.

Para escola campo da pesquisa foram disponibilizadas quatro vagas para os profissionais Assistente para a Educação Especial. De acordo com a equipe gestora da escola, após o PSS/2023 foram feitas duas lotações, sendo uma em cada sala e de acordo com a necessidade urgente da instituição, existindo ainda carência desse apoio aos demais alunos com deficiência na sala de aula comum da escola.

No mesmo ano, houve a organização do setor de Educação Especial e lotação de profissionais, com formações nas seguintes áreas: duas com especialização em Educação Especial e uma com especialização em psicopedagogia. Na equipe do setor de educação especial ainda não há um profissional com formação em psicologia para o acompanhamento dos alunos público-alvo da educação especial do município.

No corrente ano foram abertas mais duas salas de recurso multifuncional e a lotação de profissionais para a atuar no atendimento educacional especializado. Mas ainda assim, não supre a necessidade, pois a cada dia o número de alunos público-alvo da Educação Especial vem aumentando no município. Segundo o INEP, as matrículas da Educação Especial em 2019 em classes comuns na localização urbana e rural obteve um total 60 alunos. Já em 2022, esse número de matrículas aumentou, com 80 alunos. De acordo com os dados do instituto, registram-se as matriculados do público-alvo da Educação Especial em 2022 no município de São João do Araguaia-Pará.

**Quadro 4 - Matrículas da Educação Especial: tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em 2022.**

<b>Especificidade</b>	<b>Total</b>
Altas Habilidades/Superdotação	1
Baixa Visão	8
Cegueira	0
Deficiência Auditiva	1
Deficiência Física	16
Deficiência Intelectual	53
Deficiência Múltipla	8
Surdez	1
Surdo-cegueira	1
Transtorno do Espectro Autista	13

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em INEP (2022).

Os dados mostram uma visão geral das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial de 2022 do município, tanto com relação aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Médio, não é apresentado nos dados do instituto a quantidade de alunos com deficiência por modalidade de ensino.

Segundo informações do gestor escolar, há uma lista com aproximadamente 15 alunos que estão sendo monitorados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Os relatos descritivos dos alunos são elaborados após os professores terem observado fatores intelectuais, emocionais, sociais, situações psicomotoras e viso motoras, de escrita, leitura e linguagem, raciocínio lógico, dentre outras situações observadas em sala de aula comum. O documento é encaminhado para o setor responsável da SEMED para possível acompanhamento, que é o que norma o documento Instrução Normativa de 01/2023 do município.

Sempre que surgir casos de suspeita, o professor em concordância com o Coordenador deverá desenvolver relatório descritivo da situação e encaminhá-lo ao setor de educação especial da SEMED para fins de procedimentos cabíveis (p. 7).

O texto não deixa claro quais os procedimentos cabíveis serão realizados após o encaminhamento do relatório descritivo dos alunos elaborado pelos professores da sala comum e coordenadores pedagógicos, por quais profissionais e quais as próximas decisões a serem tomadas pela SEMED e instituição. Surge, na redação no item 4.4 da Instrução Normativa de São João (2023), um profissional que atenderá os alunos encaminhados para realização de procedimentos cabíveis, diz o item, deverá “[...] encaminhar ofício ao departamento de educação especial solicitando o agendamento para atendimento psicopedagógico” (p. 7) após as observações feitas pelo professor (a) e coordenação pedagógica.

É comum que a escola e sistema educacional se preocupem em orientar as famílias para providenciarem um diagnóstico (laudo médico) para o aluno quando o professor e/ou a equipe pedagógica da escola tem uma hipótese de diagnóstico de deficiência, porém, esse não é o único procedimento a se fazer, há que se pensar também que a educação inclusiva é justamente potencializar a individualidade desse aluno e garantir que ele aprenda, minimizando dessa maneira as barreiras que dificultam o seu aprendizado.

## 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Nesse momento, é importante olhar para o Plano Municipal de Educação do município na tentativa de visualizar como o município tem planejado a formação continuada dos docentes para o pleno desenvolvimento dos sujeitos das escolas do campo, especificamente para os alunos PAEE. Analisa-se também o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Pará junto a resolução do CNE/CP nº 01 de 2022 dentre outros documentos legais para dialogar acerca do que regulamenta a formação continuada de professores.

A resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, traz em seu escopo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e orienta com base em princípios e práticas de acordo com sua organização que se aplica desde a modalidade de educação infantil.

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 1).

Fica claro que a formação docente é tomada como uma condição para a garantia de qualidade no processo de aprendizagem dos estudantes, assim visando o ensino que atue para a diversidade e cultura existente no espaço de vivência dos estudantes, como também a implementação de currículo e desenvolvimento de estratégias que fomentadas na escola, promova educação inclusiva.

Em 2017, especificamente na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro, no artigo 11, estabelece o prazo de dois anos da data da validação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a adequação curricular para a formação docente.

Na resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, trata da formação continuada para professores da educação básica, instituindo a BNCC como documento normativo articulador das políticas e ações educacionais relacionadas à formação de professores, haja visto que é atribuição do professor o pleno desenvolvimento dos estudantes e se exige enquanto legislação três pilares para que o trabalho docente seja favorável para a aprendizagem dos estudantes, que são, “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2020, p. 2). Dessa maneira, torna-se essencial a organização e priorização de formação continuada para que os professores possam desenvolver competentemente as práticas no âmbito escolar, assim como disposto no Art. 4 na resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (p. 2).

Segundo Souza (2016, p. 39), há um conjunto de fatores que não favorecem as práticas docentes para o pleno desenvolvimento dos estudantes “[...] a exemplo das diretrizes curriculares nacionais, das avaliações nacionais da aprendizagem escolar e de processos de formação continuada de professores desenhados fora da escola e para os professores, não com eles [...]”. Para Sousa, Leal e Sales (2021, p. 76936), sobre o olhar para as práticas docentes, especificamente das escolas do campo, diz:

[...] a outros aspectos já analisados, como as condições de trabalho, a falta de tempo e de incentivo para a formação continuada, bem como a pouca identificação com a educação do campo. Diante disso, é muito importante a elaboração de políticas públicas que levem em consideração o sujeito do campo, deficiente ou não, e que valorizem os professores(as) por meio de uma remuneração justa e condições de trabalho mais adequadas para as escolas do campo.

Há inúmeros olhares a respeito dos fatores que cercam o desempenho de qualidade da educação nas várias escolas brasileiras, seja ela existente no campo e/ou na cidade. “[...] Na formação de professores, em geral, observa-se que não existe diálogo com as práticas dos professores, portanto, estas ficam inalteradas [...]” (LOPES et al., 2021, p. 611). Destarte, para que haja avanços na qualidade da atuação docente, a formação continuada é o início do caminho, contudo, um caminho que deve ser percorrido a partir da vivência dos atores inseridos no processo.

Além das legislações nacionais que regulamentam os critérios e princípios da formação continuada para docentes de escolas públicas, há que se pautar nas normativas a nível de estado, para melhor compreensão das políticas públicas que estão em vigor para atender as especificidades dos municípios.

O Documento Base do Plano Estadual de Educação do Pará dispõe nas suas metas a seguir até o ano de 2025 a formação continuada em nível de pós-graduação dos professores da educação básica de acordo com especificidades e necessidades na sua área de atuação.

Meta 15: contribuir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, para que no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, seja implementado a política nacional de formação de profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação

específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Contribuir para formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PARÁ, 2015, p. 5).

A Meta 15 do Documento Base do Plano Estadual de Educação do Pará assegura que os municípios em colaboração com o estado implementem a formação de professores que atuam na Educação Básica e todo esse processo quando se trata da licenciatura e conhecimento na área em que o (a) profissional atua, é pela premissa de que, quando se trata de uma modalidade em específica, no que se refere também a aqueles que desenvolvem suas práticas nas escolas do campo. Diante disso, com formação continuada para profissionais que desenvolvem suas atividades profissionais em escolas localizadas no campo, entende-se que deva ser com propósitos de favorecer o pleno desenvolvimento dos sujeitos pertencentes, ensinamentos aglutinados de cultura e conhecimentos dos povos camponeses. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 360) orienta que,

Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas. Como está sendo construída essa concepção de formação? Quem são os sujeitos dessa política? Como ela contribui na consolidação da educação do campo? Que contribuições traz para as políticas e os currículos da formação docente e pedagógica?

Todos esses pormenores, currículo, práticas pedagógicas, valorização dos saberes dos sujeitos envolvidos, dentre outros, precisam ser considerados ao se construir estratégias para promover formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas brasileiras. De acordo com Lopes et al. (2016), os espaços de formação continuada de professores necessitam ser pensados para o público ser atendido por determinadas escolas. A “[...] formação de professores para educação do campo são voltados para alunos provenientes do meio rural, como os do



Movimento dos Trabalhadores sem Terra e das comunidades quilombolas [...]” (LOPES et al., 2021, p. 612), tendo nesses espaços características dos sujeitos que vivem com marcas de resistência e luta pelos seus direitos à educação, nesse contexto, há condições para se ter uma educação inclusiva.

O Plano Municipal de Educação (PME) de São João do Araguaia é o documento principal que norteia e regulamenta o trabalho de educação do município. Ele rege a organização e propósitos previstos para o município junto a metas a serem alcançadas para a melhoria da educação. No que se refere à formação continuada, o município prevê na meta 12 do PME que,

no prazo de 10 anos de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de acordo com a necessidade do Município (que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (SÃO JOÃO, 2015, p. 68-69).

Para que a meta seja alcançada, no documento estão previstas estratégias com articulações com a união, estados, municípios e instituições para que possam oferecer formação continuada aos profissionais da educação, de maneira acessível e com gratuidade, “[...] deverá ser assegurada a formação continuada aos professores e demais profissionais da educação, mediante a realização de parcerias e convênios junto às Instituições de Ensino Superior – IES [...]” (SÃO JOÃO, 2015, p. 24).

O PME do município prevê na sua meta 20.1: “realizar, a partir de 2015, formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo e das águas” (SÃO JOÃO, 2015, p. 83). Na mesma meta, dispõe o objetivo de “garantir, até 2016, a universalização da educação infantil e ensino fundamental, às populações do campo (agricultores, pecuaristas)” (SÃO JOÃO, 2015, p. 83).

Surge na redação no PME o termo pecuarista, especificamente na meta 20.1, denominando os sujeitos que realizam atividades inerentes ao termo população do campo.

De acordo com o dicionário on-line Dicio (c2023), pecuarista é o sujeito que desenvolve atividades com técnicas e práticas usadas na criação de gado, ou seja, o sujeito que é especialista em criação de gado. Porém, há a hipótese de que o público

que foi incluído no PME/2015 como população do campo seja aquele que trabalha como pecuaristas familiar<sup>11</sup>.

Para Ribeiro (2009, p. 63), a expressão pecuarista familiar “[...] tem sido utilizada para indicar agricultores familiar que se dedicam basicamente à bovinocultura de corte com algumas outras atividades”, dessa forma, podendo serem incluídos na oferta da universalização da educação infantil e ensino fundamental como populações do campo.

Na meta 20.1 garantiu-se que, até 2016, estaria universalizada a educação infantil e ensino fundamental, às populações do campo. Entende-se que, para que haja a universalização da educação às populações do campo, é necessário dispor de estratégias como: garantir o acesso à educação; evitar a evasão escolar; oferecer ensino de qualidade e capacitar os educadores. Para visualizar a realização da primeira estratégia, traz-se um demonstrativo acerca do acesso à educação a partir dos dados do INEP.

**Quadro 5 - Número de matrículas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de São João do Araguaia- Pará**

(continua)

Número de Matrículas por Etapa de Ensino					
Ano	Estabelecimento de Ensino	Idade	Localização	Quantidade	Total
2019	Creche	3 a 5 anos	Urbana	31	653
			Rural	183	
	Pré-escola		Urbana	67	
			Rural	372	
	Ensino Fundamental Anos Iniciais	6 a 10 anos	Urbana	251	1556
			Rural	1295	
2020	Creche	3 a 5 anos	Urbana	28	677
			Rural	184	
	Pré-escola		Urbana	69	
			Rural	396	
	Ensino Fundamental Anos Iniciais	6 a 10 anos	Urbana	234	1279
			Rural	1245	
			Rural	1179	
			Rural	1143	

<sup>11</sup> A primeira entidade a descrever o termo Pecuarista Familiar foi a EMATER/RS, tentando classificar/identificar esse público atendido pelos serviços de extensão rural (RIBEIRO, 2009, p. 63). O Governo do Estado do Rio Grande do Sul institui o Programa Estadual de Desenvolvimento da Pecuária de Corte Familiar (PECFAM) e dá outras providências junto a Lei nº 13.515, de 13 de setembro de 2010. (publicada no DOE nº 175, de 14 de setembro de 2010).

**Quadro 5 - Número de matrículas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de São João do Araguaia- Pará**

(conclusão)

Número de Matrículas por Etapa de Ensino					
Ano	Estabelecimento de Ensino	Idade	Localização	Quantidade	Total
2021	Creche	3 a 5 anos	Urbana	36	564
			Rural	126	
	Pré-escola		Urbana	58	
			Rural	444	
	Ensino Fundamental Anos Iniciais	6 a 10 anos	Urbana	230	1425
			Rural	1295	
2022	Creche	3 a 5 anos	Urbana	38	716
			Rural	201	
	Pré-escola		Urbana	59	
			Rural	418	
	Ensino Fundamenta Anos Iniciais	6 a 10 anos	Urbana	203	1346
			Rural	1143	

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em INEP (2019; 2020; 2021; 2022).

Os dados são apresentados com o intuito de ressaltar que a oferta da Educação Infantil pelos municípios é obrigatória apontada no artigo 211, § 2º da Constituição Federal, uma maneira de garantir que o Ensino Fundamental seja consolidado com maior qualidade, devido à modalidade de Educação Infantil, quando ofertada, pode desenvolver habilidades que auxiliem as crianças a se socializarem com os pares e conviver com as diferenças, ter acesso a atividades lúdicas no desenvolvimento da capacidade de ouvir, movimentar-se, raciocinar e aprender a reconhecer letras faladas e escrita e até mesmo ler e escrever. Assim, podendo dar condições para quando a criança se encontrar na etapa da alfabetização, não demonstrar inúmeras barreiras para aprender.

As matrículas na totalidade nos anos de 2019 e 2020, nas creches e pré-escolas do município, foram maiores que o ano de 2021, mas é demonstrado também o crescente número de matrículas nos estabelecimentos de ensino nas áreas rurais do município no ano de 2021 e, em geral, no ano de 2022, o total de matrículas foi em maior número. Isso não garante dizer que há qualidade na educação ofertada às creches e pré-escolas do município, mas há que se considerar que as crianças estão tendo acesso à educação, principalmente quando se visualiza o gráfico das matrículas nas áreas rurais, onde se encontram as populações do campo.

Sobre os aspectos de evasão escolar, de estrutura física e de recursos materiais, não há dados disponíveis no instituto para serem analisados.

Com relação à formação continuada para professores, que é um importante requisito para a oferta de educação de qualidade, não foi feita busca junto à etapa de ensino acerca dessa prática na rede de ensino, devido ao fato de que o foco deste trabalho se limita na etapa de Ensino Fundamental Anos Iniciais e essa discussão está em andamento neste texto.

De acordo com os dados do INEP, as matrículas do Ensino Fundamental Anos Iniciais nas escolas localizadas nas áreas rurais são bem maiores do que as matrículas realizadas nas localizações urbanas entre os anos 2019 e 2021, contudo, é visível uma queda nas matrículas tanto nas localizações rurais quanto urbanas do município no ano de 2022, sendo que a população do campo é bem maior do que a urbana, se considerar o número de matrículas nas áreas rurais do município.

Quanto à estrutura física das escolas do campo para a oferta de educação de qualidade no município, os formatos são diversos, não são todas da mesma maneira como a mostrado na Imagem 4.

**Imagem 4 - Escola anexo da escola campo da pesquisa.**



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Arquivos da Instituição.

A Imagem 4 é de uma das escolas anexas da escola campo da pesquisa que atende a população do campo que reside em áreas mais distantes da localização urbana do município, aproximadamente dez km de distância do assentamento, ou seja, essa escola fica em média, 30 km de distância da área urbana do município.

A instituição funciona com duas turmas multisseriadas, sua estrutura física conta com uma sala, cozinha banheiro feminino e masculino um refeitório pequeno e secretaria. A turma do horário matutino, que de acordo com P13 acolhe alunos na faixa etária da pré-escola, de três a cinco anos e ensino fundamental, anos iniciais, 1º

e 2º ano, e a turma do horário vespertino do ensino fundamental, anos iniciais 3º, 4º e 5º ano.

Ainda na redação do documento, especificamente na meta 3, seguem as ações e estratégias para alfabetizar e letrar, destaca-se a seguir a ação 3.6.

3.6. Garantir às escolas que promovem a educação dos povos do campo e ribeirinhos, as alterações curriculares que se fizerem necessárias para atender as especificidades de cada realidade, sem que isso signifique desqualificação ou descompromisso com a equidade no sistema de educação do município (SÃO JOÃO, 2015, p. 45).

No PEE do estado do Pará, no Art. 1º, há descrito que haverá até 2025 a adoção de estratégias para a melhoria da educação no estado. Mas visualiza-se no inciso II algo sobre a educação do campo, a adoção de uma única estratégia que contempla as populações do campo. “II - Consideração com as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (PARÁ, 2015, p.1). Sendo dessa maneira uma proposta superficial para esse público.

Com relação à modalidade de Educação Especial, destaca-se a meta 11, que tem como objetivo “universalizar nas redes regulares de ensino, o atendimento à população de 6 anos a mais, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (SÃO JOÃO, 2015, p. 64).

Ainda sobre a meta 11 do PME, o município estabelece a universalização da educação especial com o atendimento à população com deficiência a partir dos seis 6 anos de idade nas redes regulares de ensino. Nas ações e estratégias da meta descrita, propõe-se até o ano de 2016 criar possibilidades para combater “[...] à exclusão educacional com o objetivo de atuar de forma coletiva, com ações e estratégias efetivas, que possam garantir mecanismos de intervenção contra a exclusão e a segregação dentro das escolas do município” (SÃO JOÃO, 2015, p. 65).

No PEE do estado do Pará, há adoção de uma estratégia no combate à exclusão, que diz: “III - garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (PARÁ, 2015, p. 1). Considera-se que a estratégia é vazia, devido ao documento não deixar claro de que maneira em específico garantirá esse

sistema educacional inclusivo às pessoas matriculadas nas áreas rurais do estado e municípios.

Nas ações e estratégias, apresentada na meta 11 do PME, especificamente no item 7, aparece a criação de um centro de AEE para o atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O espaço foi inaugurado no município com profissionais da área da Educação Especial no segundo semestre de 2022, com a incumbência de dar suporte aos demais profissionais que desenvolvem atividades do AEE nos espaços localizados nas escolas do município. Ressalta-se, ainda, que na meta 11, constava a criação, até 2017, de mais salas de recurso multifuncional para atender aos alunos com deficiência já matriculados na rede, ampliando dessa forma o AEE.

No que se refere à formação continuada para os professores das escolas públicas do município, o item 9 indica que “[...] até 2018, a formação especializada e continuada a todos os profissionais da escola visando a melhoria do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais” (SÃO JOÃO, 2015, p. 65). Porém, no relato dos docentes P4 e P5, surge que *“então eles têm que ensinar os professores a trabalharem com as crianças que necessita de um olhar diferenciado”*. *“O município não oferta formação”*. Identifica-se, por meio dos relatos, a necessidade de o município tomar maiores iniciativas diante da realidade de que faltam apenas dois anos para finalizar a validade do PME.

Em 2021, São João do Araguaia contava com 90,91% das escolas localizadas nas áreas rurais. O PME do município estabelece, especificamente na Meta 11, os objetivos para a eliminação de barreiras que distanciam a inclusão dos alunos com deficiência na escolarização.

[...] as diretrizes para esse nível de ensino devem possibilitar a articulação entre Estado e Município de modo a garantir a absorção de toda a demanda de concluintes do Ensino Fundamental, com número de escolas suficientes e acessíveis para o prosseguimento de estudos dos alunos de São João do Araguaia, permitindo a universalização da educação básica às populações do campo, aliada à educação especial inclusiva e da elevação da escolaridade dentro do prazo de vigência deste PME (SÃO JOÃO, 2015, p. 47).

Portanto, entende-se que o PME do município ainda não atende à sua própria realidade. Como visto, a maioria dos sujeitos atendida pelo município é a população

do campo, porém, há pouco planejamento prático para a oferta de educação de qualidade para esse público.

Durante o relato dos docentes, foi possível visualizar as inúmeras barreiras que impendem a educação inclusiva do município, dentre elas, a estrutura física, que surge na fala de P6, *“a estrutura física deveria ser mais priorizada para a qualidade de vida dos alunos”*; e o apoio de recursos materiais, como relata P13, *“São muitos os desafios de trabalhar com esse público, falta de estrutura física, nem todas as escolas têm estrutura adequada”*.

Também importam o apoio da gestão escolar e pedagógico, vistos no relato de P6, *“deveríamos ter mais acompanhamento por parte da gestão, para que eles tivessem total conhecimento das necessidades do ambiente escolar, porque o trabalho da coordenação nada se pode melhorar sem o apoio dos seus gestores”*.

A formação continuada também aparece nos relatos dos professores como uma das muitas barreiras que impedem os alunos camponeses público-alvo da educação especial tenham um atendimento adequado em escolas regulares de ensino. Na narrativa de P2, *“não teve mais e nós não temos como trabalhar com a criança especial sem uma direção, uma orientação na verdade”*. Para P3, *“tinha que partir deles está ofertando no primeiro bimestre, no segundo, no terceiro, no quarto, minicursos, formações”*.

No relato de P13 também é evidenciada a lacuna na formação continuada para professores que atendem os alunos das escolas do campo, *“o município já tem uma equipe pedagógica para orientar os professores assistentes, mas falta promover formação para todos os professores da rede”*.

Acredita-se que quando não há investimentos para suprir todas essas necessidades na educação pública, não há como fazer educação inclusiva de maneira que garanta a universalização das etapas de ensino para se alcançar a tão esperada oferta de educação de qualidade.

Se não há formação de professores, é possível que não haja inovação no planejamento de intervenções assertivas dos docentes junto aos alunos público-alvo da educação especial, para que o acompanhamento dos alunos tenha avanços significativos no processo de escolarização.

Portanto, o município de São João do Araguaia apresenta uma carência na estrutura física, assim como se visualiza falta de constância do apoio pedagógico para

a melhoria da prática pedagógica dos professores de sala comum e demais profissionais. Nota-se também a lacuna acerca dos recursos didáticos para um trabalho estratégico e formação continuada para professores promovida pelo município que atendem os alunos público-alvo da educação especial atendidos na escola do campo.



### **3 RESULTADO E DISCUSSÕES: VISIBILIZANDO A REALIDADE DA ESCOLA DO CAMPO**

A partir da presente pesquisa, realizada em uma escola pública de assentamento na cidade de São João do Araguaia, observou-se que a escola possui estrutura física, professores qualificados, porém ainda não se configura com um trabalho pedagógico consistente em relação à realidade campesina por vários fatores, os quais serão visualizados por meio dos relatos dos professores. Na estruturação da pesquisa, foram utilizados pseudônimos, para assegurar o anonimato dos participantes, preservando-se o gênero. Foram ouvidos dez participantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No ano em que foi realizada a audição, a escola tinha 11 turmas e 15 profissionais, porém, pela falta de disponibilidade de horário, por preferir não participar da pesquisa, ou por outras razões não informadas, alguns professores não foram ouvidos. Por esse motivo, temos a amostra de 13 profissionais entre os meses de setembro e outubro do ano de 2022.

Foi sugerido aos participantes que falassem um pouco sobre sua vivência e trabalho na escola campo, o que foi realizado individualmente, entre a pesquisadora e o participante.

Nas tabelas a seguir estão organizadas as categorias encontradas mediante dos relatos obtidos. Preserva-se a fala original dos sujeitos, no entanto, na edição, é feita a correção de algumas partes dos textos. De acordo com Duarte (2004, p. 221), “[...] frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada [...]”. Os relatos dos docentes subsidiaram a escolha das temáticas do circuito de formação de professores, que será apresentada no capítulo do produto educacional dessa pesquisa.

**Tabela 2- Sobre trabalhar em uma escola do campo (estrutura física e apoio pedagógico).**

<b>Professor (a)</b>	<b>Narrativas</b>
<b>P1</b>	Trabalhar no campo é maravilhoso porque eu sou filha de trabalhador rural, me identifico, é tanto que não saio daqui. Eu acho que temos que ajudar mais [...]
<b>P2</b>	[...] a educação do campo é uma dificuldade, aqui na nossa escola a dificuldade é muito grande, porque não temos muito apoio [...]
<b>P3</b>	Quanto a escola ser do campo, nos se depara com algumas dificuldades, que são os transportes escolar, o período de chuva, as estradas... Então quando está nesse tempo os alunos faltam e aí você tem que voltar todo o assunto de novo para estar trabalhando com eles [...]
<b>P4</b>	Quando eu iniciei eu não tinha experiência, vamos adquirindo com o passar do tempo.
<b>P5</b>	É muito desafiador, a falta de políticas públicas é visível.
<b>P6</b>	É desafiador trabalhar em uma escola do campo, eu enquanto professora não tive nenhuma preparação para lidar com a realidade vivida, escola e comunidade, a estrutura física deveria ser mais priorizada para a qualidade de vida dos alunos.
<b>P7</b>	É bom trabalhar em uma escola do campo, porém falta muito recurso na área da inclusão, falta acompanhamento pedagógico [...]
<b>P8</b>	É um desafio pois não tenho material, mas a estrutura é boa.
<b>P9</b>	Muito bom trabalhar com a diversidade de saberes populares e culturais do campo agregado aos saberes da escola formal. A escola é bem estruturada, tem todos os requisitos para se desenvolver um ótimo trabalho pedagógico alinhado a projetos que favoreça o aprendizado e desenvolvimento dos discentes.
<b>P10</b>	É desafiador, pois a escola não tem estrutura para a demanda dos alunos e funcionários, ela precisa trocar os transportes escolares, pois as vans ficam o tempo todo quebrando, precisamos de mais salas para alunos, diretor, coordenadores, biblioteca, sala de informática e sala de recursos [...]
<b>P11</b>	Trabalhar em escola do campo chama-se desafiar sua capacidade, pois a estrutura física nem sempre são boas, não tem materiais de apoio pedagógicos, o professor tem que buscar sua criatividade para fazer um bom trabalho.
<b>P12</b>	É uma atividade que nos desafia todos os dias, pois são inúmeros problemas: estrutura física, falta de estudo para renovar os conhecimentos, gestão democrática, dentre outros.
<b>P13</b>	Trabalhar em uma escola do campo é trabalhar com uma realidade diferente, temos alunos recebidos de outras cidades e estados diferentes, mas 50% desses alunos são das vicinais e vivem no campo, então temos que trabalhar com duas realidades completamente distintas tanto na cultura como no nível de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora/2023

Em relação à sua condição de professora que atua em uma escola do campo, a professora P1 relata que se sente bem pois é filha de trabalhador rural e que, na sua trajetória do assentamento, sempre vê a necessidade que o povo do campo tem de receber ajuda na construção de conhecimentos, diante da realidade de um povo que luta pelos seus direitos e ainda são excluídos.

[...] eu sou de movimento desde os meus quatorze anos pela causa dos menos favorecidos, do povo desgarrado da vida, excluído da sociedade, por isso que eu me identifico no campo, porque nós sabemos que o campo hoje é muito excluído por esse povo que está na elite brasileira, que exclui todo mundo achando que só pode viver as pessoas que estão dentro do padrão deles. Percebe-se muito isso nesse desgoverno que está aí agora, que filho de pobre não é para ter acesso a universidade, e que só filho de rico que tem direito. Nem todo mundo nasceu para se formar, nem todo mundo nasceu para ter acesso a escola, a educação, acesso à universidade e o governo popular, que é o governo do Lula, nos deu essa oportunidade, foi que principalmente os movimentos sociais tiveram vez e voz.

P1 ressalta que o povo campestre ainda convive com situações de exclusão, de luta pelos direitos, e que ainda pede socorro diante das mazelas da sociedade capitalista. P2 deixa claro a necessidade de auxílio para trabalhar na escola do campo, diante da dificuldade de orientações de como fazer: “[...] *a educação do campo é na dificuldade, aqui na nossa escola a dificuldade é muito grande, porque não temos muito apoio [...]*”. P3 enumera as dificuldades e realidade sobre o que é trabalhar em uma escola do campo e reconhece a necessidade de, como profissional, criar estratégias para se adaptar à realidade quando, por algum motivo, o aluno falta, por questões climáticas ou de transporte escolar. “[...] *Eles faltam e você tem que voltar todo o assunto de novo para estar trabalhando com eles, porque devido essas situações, por causa das estradas, por ser uma escola do campo, então temos que nos adaptar à realidade*”.

Em torno de 70% dos professores ouvidos consideram que trabalhar em uma escola localizada no campo não é tarefa fácil, que há muito ainda a se fazer para que a educação de qualidade chegue àqueles que têm direito. Os relatos são de anseios e preocupações por qualidade de ensino e de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Mas, para além dos anseios e preocupações, de acordo com a Sousa, Leal e Sales (2021, p. 76922), há que se pensar nas possibilidades para vencer as barreiras existentes por uma educação do campo.

A luta por uma educação do campo de qualidade no Brasil é antiga. No entanto, é possível, ainda nos dias atuais, verificar que em muitas escolas públicas do território rural, não há um plano político pedagógico voltado para a população camponesa. Isso ocorre, entre outros fatores, pela falta de professores(as) qualificados, desinteresse ou falta de formações adequadas para estes profissionais que estão nas escolas do campo sem realmente saber o que ela constitui, para quem é, e qual a finalidade de se ter um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para os sujeitos do campo.

Os autores indicam uma das possibilidades existentes para dar o primeiro passo em busca da qualidade ideal para a educação das escolas do campo. “Por muito tempo a população do campo foi maior que a população urbana no Brasil. Mesmo assim, não havia políticas claras e específicas que atendessem as demandas das populações camponesas [...]” (SOUSA; LEAL; SALES, 2021, p. 76923).

Na fala de alguns participantes, surgem fatores que influenciam negativamente na unidade de ensino, que dificultam a prática de uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Os professores apontam a falta de materiais didáticos, estrutura física arquitetônica, transporte escolar, apoio pedagógico e da equipe gestora.

Acerca do apoio pedagógico, P9 indica as impossibilidades diante da realidade escolar, “[...] não temos materiais de apoio pedagógico para serem trabalhados com os alunos. Portanto o único jeito é trabalhar com o que temos, que são, livros didáticos e xerox [...]”. Há contradição nos relatos dos professores, quando P9 diz que “a escola é bem estruturada, tem todos os requisitos para se desenvolver um ótimo trabalho pedagógico”. Na seção seguinte, surge o auxílio pedagógico do AEE, P9 diz que “a escola dispõe apenas de uma sala de recurso”.

Considera-se que é direito de todos ter um ambiente escolar com boa estrutura física, materiais de apoio, acompanhamento pedagógico, formação continuada para os professores e transporte escolar para os estudantes para que haja qualidade educacional na escola do campo. Para Sousa, Leal e Sales (2021, p. 76926),

Uma escola do campo que deseja ter sua identidade camponesa preservada precisa ter em seu projeto político pedagógico essas estratégias como, por exemplo, a pedagogia da alternância<sup>12</sup>, respeitando os devidos tempos e espaços formativos.

---

<sup>12</sup> “A Pedagogia da Alternância se apresenta como uma possibilidade de formação escolar e humana de acordo com as especificidades do campo [...] A educação opõe-se, portanto, ao modelo ofertado

Enfatiza-se, dessa maneira, que é de suma importância pensar em um currículo que contemple as necessidades dos sujeitos do campo, de maneira a respeitar a particularidade de cada aluno, assim, o que se ensina na sala de aula será compreendido pelo aluno quando esse vivenciar as atividades propostas, havendo troca de conhecimentos aliados ao que ele vivencia em seu cotidiano, sendo a Pedagogia da alternância um método de ensino que visa contemplar as peculiaridades de todos os estudantes. Destaca-se, aqui, que a escola campo da pesquisa não apresenta iniciativas no desenvolvimento do método de ensino abordado.

Na Tabela 3 mostram-se alguns apontamentos dos professores com relação à prática pedagógica junto a uma turma com aluno com deficiência e os desafios para incluir esse aluno na rotina e aprendizagens na sala de aula comum.

**Tabela 3 - A experiência com alunos com deficiência e os principais desafios enfrentados durante a prática pedagógica em sala de aula.**

(continua)

<b>Professor (a)</b>	<b>Narrativas</b>
<b>P1</b>	Trabalho há nove anos com alunos da educação especial e me identifico com a área.
<b>P2</b>	[...] Estou com quase vinte alunos, como é que eu vou dar conta desses e está aqui lá fora com uma criança que não consegue estar na sala? Não tem, está muito difícil pra trabalhar.
<b>P3</b>	[...] eu não tenho nenhum aluno especial esse ano, mas já trabalhei nas outras escolas. A minha sala ela era uma sala assim multisseriada, os alunos especiais, os alunos que eram aqueles menor infrator e aqueles que não conseguiam se alfabetizar. Jogaram tudo numa sala e me deram [...]
<b>P4</b>	Eu já tenho um certo olhar diferenciado, uma visão diferenciada, mas na verdade as vezes nós não temos uma pessoa para nos auxiliar, essa é uma das dificuldades. Outra, eu acho que precisaria de mais informações, mais ideias para você. Eu sei que eu tenho que fazer uma atividade diferenciada, mas como todo irei fazer?
<b>P5</b>	Atendo na sala de aula regular.
<b>P6</b>	O meu grande desafio até hoje tem sido detectar a especificidade de cada aluno com deficiência, para que eu possa planejar e executar atividades interativas que estejam relacionadas com a vida cotidiana de cada um.

nos centros urbanos, onde é comum a supervalorização do conhecimento científico” (RODRIGUES, 2020, p. 8 / 10).

Molina e Hage (2019 p. 61) trazem uma compreensão acerca da pedagogia da alternância sendo que “a formação em alternância busca considerar a aprendizagem contínua dos sujeitos no campo, procurando integrar a cultura, o conhecimento e a experiência no contexto da prática, objetiva constituir-se em sintonia fina com as reflexões teórico-metodológicas na ação de ensinar e aprender durante o processo de formação dos educadores do campo [...]”

**Tabela 4 - A experiência com alunos com deficiência e os principais desafios enfrentados durante a prática pedagógica em sala de aula.**

(conclusão)

<b>Professor (a)</b>	<b>Narrativas</b>
<b>P6</b>	O meu grande desafio até hoje tem sido detectar a especificidade de cada aluno com deficiência, para que eu possa planejar e executar atividades interativas que estejam relacionadas com a vida cotidiana de cada um.
<b>P7</b>	Já tive aluno com necessidade especial, mas tenho muita dificuldade para desenvolver material, preciso de acompanhamento de alguém para ajudar.
<b>P8</b>	Já trabalhei com esses casos [...] É bom, porém falta muito recurso na área da inclusão [...] falta acompanhamento pedagógico.
<b>P9</b>	Neste ano letivo não tenho aluno com necessidades especiais, no entanto já tive antes da pandemia, porém, não foi uma experiência muito boa, pois a escola dispõe apenas de uma sala de recurso no mesmo horário em que a criança estuda, fica um período de uma hora, depois a criança retorna para a sala normal com os outros alunos, não há uma pessoa para auxiliar lá no restante do turno, ficando somente o professor com os outros alunos.
<b>P10</b>	[...] atendemos vários alunos com deficiência, no qual é um grande desafio
<b>P11</b>	Já tive essa experiência, foi muito difícil porque não fui capacitado para trabalhar com alunos com deficiência, e tinha que trabalhar com eles, uma experiência não muito boa.
<b>P12</b>	Um dos desafios que tem dificultado minha prática é a falta de apoio pedagógico, orientação de como fazer e quais materiais usar em alguns momentos para ajudar os alunos.
<b>P13</b>	São muitos os desafios de trabalhar com esse público, falta de estrutura física, nem todas as escolas têm estrutura adequada, falta materiais pedagógicos, falta formação para os professores para melhorar o atendimento a esses alunos, e a documentação para esses serem atendidos de forma ideal, muitos não tem laudos.

Fonte: Elaborado pela autora/2023

De acordo com os relatos, os professores do 1º ao 5º ano da escola vivenciaram turmas com alunos com deficiência e, na maioria das falas, há indicativo de que foram experiências desafiadoras. P2, “[...] sabemos que tem todo tipo de alunos, e quando aparece um especial temos que estar preparado, embora eu não esteja preparada, mas pelo menos uma orientação, como lidar com essa criança [...]”.

Nesse momento, anuncia-se um dos fatores que torna o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola comum, um fazer árduo, que é o modo de trabalho que está sendo desenvolvido na escola e ainda há que se considerar que esses alunos se encontram enturmados na sala comum.

A Portaria nº 080/2022 do município de São João do Araguaia, especificamente no Art. 26 e inciso I, estabelece as diretrizes, normas, procedimentos e outras providências das matrículas dos alunos nas unidades escolares da rede de ensino, dizendo que: “I- Máximo de 10% do total de alunos por turma, apresentando

preferencialmente a mesma deficiência” (SÃO JOÃO, 2022, p. 5). Contudo, segundo as professoras P2 e P3, o número de alunos em salas comuns com discentes com deficiência ainda excedem o quantitativo orientado no documento normativo citado. Sobre o número máximo de alunos nas turmas que estão com matrícula e frequência de alunos com deficiência nas escolas públicas, a Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação do Pará dispõe que:

Art. 87. O agrupamento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns e no atendimento educacional especializado far-se-á pela equipe pedagógica da escola, sob a orientação do professor especializado, obedecendo às seguintes recomendações: I. distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes, considerando o ano escolar em que forem classificados, o desenvolvimento social, afetivo e a faixa etária, de modo que todos os alunos se beneficiem da educação para a diversidade. II. compatibilização do número de alunos com necessidades educacionais especiais em no máximo 10% (dez por cento) do número total de alunos da classe, considerando as potencialidades e peculiaridades de cada aluno, permitindo ao professor de classe condições para atendimento eficaz às necessidades específicas de toda a turma. III. O percentual estabelecido no inciso II deste artigo poderá ser ampliado até 50%, caso as necessidades especiais dos alunos não apresentem comprometimento cognitivo. IV. O percentual estabelecido no inciso II deste artigo poderá ser ampliado até 50%, caso as necessidades especiais dos alunos não apresentem comprometimento cognitivo. V. envidar esforços para que alunos com múltiplas necessidades sejam matriculados 01 (um) por turma. VI. fica vedada a enturmação de alunos com diferentes formas de deficiência numa mesma classe (PARÁ, 2010, p. 3-4)

O fator enturmação/quantidade de alunos nas salas comuns é considerado pelos professores um desafio à educação inclusiva. P3 diz que há evidências que fortalecem esse discurso, que permeiam quando se tem na enturmação alunos com deficiência. “[...] E aí eram... deixa eu ver, dois autistas, o outro era, não sei qual era, não lembro mais qual era a deficiência dos outros, outros que tinham déficit de atenção, outros que eram menor infrator, era muito difícil trabalhar com essa turma”.

Nesse contexto, o relato de P3 está se referido a turmas multisseriadas, que atendem muitas vezes a todos os anos de uma determinada etapa de ensino, nesse caso, eram atendidos alunos do ensino fundamentais anos iniciais.

É interpretada uma certa comparação no texto um tanto equivocada, de alunos com deficiência e de alunos menores infratores. Sabe-se que a Pessoa com

Deficiência (PcD) é um termo usado para se referir àquelas com uma ou mais tipos de deficiência, “resumindo, todo deficiente é um PNE (pessoa com necessidades especiais), porém nem todo PNE (pessoa com necessidades especiais) é um PcD (pessoa com deficiência)” (RODRIGUES, 2020, p. 53), este termo usado para se referir à pessoa com deficiência física, auditiva, visual ou intelectual.

Já o menor infrator é uma expressão usada para indicar que um pré-adolescente ou adolescente tenha cometido uma infração penal, ou seja, um ato classificado como crime.

Consideram-se que fatores desafiadores como esses, em muitas situações, enfraquecem as práticas pedagógicas dos professores para melhorias no desenvolvimento das aprendizagens não apenas dos alunos PAEE, mas de alguma maneira, comprometem o desempenho de todos os discentes, devido haver a necessidade de uma reorganização do trabalho pedagógico, considerando a diversidade em sala de aula e a necessidade de se tratar a distorção idade/ano com seriedade pelos pelo sistema educacional, a enturmação/quantidade de alunos em uma turma, a composição das turmas multisseriadas das etapas de ensino, dentre outros fatores.

O segundo fator determinante, que torna a educação inclusiva um desafio, é a estrutura da escola para receber os alunos com deficiência. Segundo P3 “[...] é muito difícil trabalhar com essa turma porque a escola não tem estrutura [...]”. Para P9, “[...] a escola não tem o espaço adequado para o atendimento desses alunos [...]” e P12 relata “[...] pois são inúmeros problemas: estrutura física[...]”

Na fala de P3 não fica evidente que “estrutura” trata do espaço físico, mas na fala de P9 foi registrado no relato “*falta de espaço*”, permitindo entender que seja referente à falta de estrutura física, e na fala de P12, fica claro a interpretação. Portanto, as falas estão ligadas tanto à estrutura física, quanto aos aspectos voltados para o acolhimento, pedagógico, sociais e emocionais.

Destarte, quando não há estruturas para conceder educação para todos os sujeitos, profissionais e alunos de uma determinada instituição escolar, considera-se pertinente o relato dos professores. P9 diz, “a escola não tem estrutura para a demanda dos alunos e funcionários “[...], *precisamos de mais salas para alunos, diretor, coordenadores, biblioteca, sala de informática e sala de recursos [...]*”, devido



ao segundo fator aqui apresentado afetar negativamente o padrão de qualidade educacional esperado.

De acordo com Lopes *et al.* (2016, p. 609), “[...] uma educação de qualidade contempla as demandas de toda a comunidade escolar no que diz respeito tanto a aspectos do ensino formal e sua estrutura necessária até o acolhimento social e emocional de seus participantes como sujeitos de direitos e desejos”.

A docente P1 enfatiza a necessidade de o sistema educacional do município investir na infraestrutura da unidade escola, “vai aumentando o número de pessoas, de educandos e a prefeitura não pensa de ampliar, de melhorar a infraestrutura da escola, a escola permanece do mesmo jeito [...]”. Relata P1 que durante nove anos trabalhou com os alunos PAEE, em suas palavras, faz lembrar do processo de conquista da modalidade de ensino e que, historicamente por meio de lutas, políticas foram implementadas e várias mudanças ocorreram, mas ainda é necessário continuar na busca por melhorias na educação do país.

[...] a educação especial existe hoje legalmente no país devido muitos movimentos, muita luta e essa luta tem que continuar porque se não continuar, ela torna ir lá de onde ela vivia antes, que nesse governo aí a gente vê, ele quer acabar com tudo. Ele não quer nem os ditos normais na sala de aula e pelo jeito que tá indo, imagine os especiais.

Com esse discurso da professora P1, assim como nas palavras de Frigotto (2017), há que se pensar enquanto escola que é importante lutar pelas causas da sociedade, da escola e da qualidade da educação junto ao reconhecimento daqueles que mediam o processo de ensino e de aprendizagem, a saber, os educadores.

[...] penso que as lutas que travamos demonstram que somos daqueles que defendem a educação e a universidade pública como trincheira de acesso, pelos trabalhadores e marginalizados, à cultura e aos conhecimentos significativos historicamente acumulados; somos daqueles que defendem a importância da escola, que lutam pela qualidade da educação e pela valorização dos conteúdos e dos professores, entendidos como mediadores do processo ensino/aprendizagem; somos daqueles que resistem ao retrocesso, aos golpes e pacotões; somos daqueles que defendem que escola é o local que deve primar pelo conhecimento científico; somos daqueles que pensam que a educação tem, sim, uma finalidade e um compromisso social (FRIGOTTO, 2017, p. 138).

Essa mentalidade, acerca da escola sem partido de Frigotto (2016), consiste puramente em dizer que aqueles que ali se encontram que são os necessitados, os excluídos, e por que não dizer, os que resistem às imposições de poderes que historicamente diminuem os valores, os conhecimentos culturais, as vivências de um povo e, por fim, diminuem os desejos e direitos; são todos que estão dentro da escola e que independente do partido que governa o país, são cidadãos de direito. Contudo, Frigotto (2016) enfatiza que ali na escola do campo estão, são e devem continuar persistindo na luta, por entender que são também os que têm prioridade.

Na Tabela 4, iremos nos enveredar nas narrativas dos professores pelas margens do direito, da qualidade da educação oferecida por meio de recursos didáticos na escola campo.

**Tabela 4 - Acerca dos recursos didáticos e sua utilização no trabalho estratégico para a escolarização de alunos com deficiência**

(continua)

<b>Professor (a)</b>	<b>Narrativas</b>
<b>P1</b>	[...] não era muita coisa, mas existia, existia dois computadores, quando eu cheguei estava aí, hoje só tem um [...] E o material, jogos, os quebra-cabeça, aquelas coisas que existia, não existe mais. Os que existe estão com peças incompletas [...]
<b>P2</b>	[...] material didático eu não tenho nenhum, porque até os que tinha aqui foram por conta dessa mobilização da escola e tirar a sala de reforço da lista e os materiais, eu não sei nem onde é que estão.
<b>P3</b>	[...] um dos principais desafio é falta de material para trabalhar com eles [...] é muito difícil porque temos que ter um tempo para fazer os materiais pra trabalhar com eles, adaptar as atividades, às vezes a gente não tem esse tempo pra fazer isso [...]
<b>P4</b>	[...] Olha, além do nosso principal livro, as atividades diferenciadas.
<b>P5</b>	Falta de estrutura física adequada e materiais pedagógicos. Alguns materiais pedagógicos emprestados de outra escola. Utilizo de acordo com o meu planejamento através da adaptação curricular.
<b>P6</b>	Temos poucos recursos, para se trabalhar diretamente com esses alunos
<b>P7</b>	[...] tem que tá trabalhando atividade diferenciada, pintura, colagem e atividade em cima do conteúdo para eles usarem [...]
<b>P8</b>	[...] não tem material didático mas eu me viro, pois cada um tem uma deficiência [...]
<b>P9</b>	Apenas tarefas diferenciadas e os jogos da sala de recursos.
<b>P10</b>	A escola tem alguns jogos, porém a maioria está incompleto e quase não são usados devido à falta de espaço adequado.
<b>P11</b>	Nunca tive recurso didáticos pra trabalhar com os alunos deficientes, eu criava os meus materiais, da maneira que eu achava que dava pra eu trabalhar naquela aula, eu não tinha um planejamento definido pra eles.

**Tabela 5 - Acerca dos recursos didáticos e sua utilização no trabalho estratégico para a escolarização de alunos com deficiência**

(continua)

Professor (a)	Narrativas
<b>P12</b>	Na escola do campo temos uma realidade de recurso material muito escasso, nos agarramos nas cópias de atividades que já encontramos prontas na internet e o uso do livro didático.
<b>P13</b>	O principal é o livro didático, que que normalmente é usado no dia a dia, além do livro didático. O Datashow hoje é bastante utilizado, e os celulares para fazer pesquisas e resolver algumas atividades

Fonte: Elaborado pela autora/2023

Na observação dos relatos de alguns entrevistados, há evidências de que, na escola campo da pesquisa, há inúmeros desafios, um deles é a falta de recursos materiais para auxiliar os alunos com deficiência. A professora P1 relata que na escola, especificamente no AEE, existia um aparato de materiais para suprir as necessidades dos alunos PAEE, porém, não existe mais. “[...] *Na verdade, nós não temos material. O que que eu estou trabalhando aqui é com as alternativas da vida [...]*”. P2 enfatiza acerca do assunto.

[...] Na verdade, não tem material, não tem. E a dificuldade da gente tá assim. Porque os recursos mesmo pra adaptar a atividade pra essa criança não é só o papel e a caneta e o lápis, tem que ter o material concreto para trabalhar com crianças especiais. Não é só o papel, tem que ter um outro material do suporte. Pode ser aqueles materialzinho educativo, jogos, outras coisas, e aqui não tem e é difícil a gente está pegando o dinheiro da gente para comprar (P2. entrevista concedida dia 27 de setembro de 2022).

Segundo Sousa, Leal e Sales (2021, p. 76936), “o material didático pode ser definido como instrumento e/ou produto utilizado em sala de aula, elaborado com finalidade pedagógica [...]”. De acordo com os autores, boa parte dos materiais que são fabricados industrialmente não atendem às necessidades específicas dos alunos PAEE. Nesse sentido, acreditamos que, para atender às especificidades dos sujeitos com deficiência, é necessário visualizar alternativas também com base nas experiências vivenciadas no dia a dia, a partir de um diagnóstico inicial, e durante a vivência do aluno, ir projetando estratégias para construção de materiais e atividades adaptadas embasadas nos avanços e limitações do sujeito atendido, tanto na sala de

aula comum, quanto no AEE, para que não se corra o risco de potencializar que o aluno se adapte ao material, tornando-se uma via contrária ao que se deve fazer.

A professora PR2 expõe: “[...] eu sinto muita dificuldade porque tinha que ter mais um tempo e mais um ajudante pra tá me ajudando que aí eu ia conseguir fazer um trabalho melhor, que eu ia fazer os materiais, ia adaptar [...]” (entrevista concedida dia 27 de setembro de 2022). Para os autores Sousa, Leal e Sales (2021), referente à produção de materiais adaptados pelos professores, para atender às necessidades dos alunos inclusos, “[...] na prática, falta, além de habilidade, disponibilidade para cumprir esse objetivo [...]” (p. 76938). Alguns dos participantes demonstram em suas falas a falta de disponibilidade, mas também de habilidade para desenvolver tal tarefa, é o que se evidencia no relato da professora PR2.

Outros relatos acerca da falta de materiais disponível, adequados e/ou adaptados para os alunos com deficiência na escola do campo em questão são evidenciados ao ouvi-los. Na tentativa de incluir o aluno, surgem relatos concernentes ao uso do livro didático e atividades diferenciadas, atividade com pintura, colagem e o uso de jogos da sala de recursos. Dessa maneira, ainda há muitas barreiras para a garantia do acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas do campo. Anjos (2021, p. 27) ressalta que “[...] existem movimentos de lutas, conquistas, avanços e retrocessos, ou seja, existe muita riqueza nos processos de escolarização das populações do campo, mas ainda persiste um olhar que é caracterizado pelo viés hegemônico urbano [...]”. Para Marcoccia (2010, p. 4), “entende-se que, ao serem ampliados os horizontes da luta do movimento social da Educação do Campo para a população do campo com NEE, a educação escolar desses sujeitos passará a ter visibilidade [...]”, considerando que o lugar de fala é fruto da conquista de movimentos sociais.

Para além dos fatores até aqui apresentados relacionados aos suportes de recursos materiais na escola campo desta pesquisa, encontra-se nos relatos dos professores uma lacuna no que diz respeito à formação continuada para professores.

**Tabela 5 - A formação continuada para professores promovida pelo município**

<b>Professor (a)</b>	<b>Narrativas</b>
<b>P1</b>	[...] nós não temos formação até agora, nunca teve depois que eu estou aqui.
<b>P2</b>	[...] anteriormente teve uma formação, só uma que foi a muito tempo ainda no outro mandato, para trabalhar com criança especial, mas só teve esse mesmo.
<b>P3</b>	[...] então você mesmo vai lá pagar seu curso, vai se formar para você poder trabalhar com seus alunos. Eu acho assim, tinha que partir deles está ofertando no primeiro bimestre, no segundo, no terceiro, no quarto, minicursos, formações.
<b>P4</b>	Então devia ter uma formação que leve o professor a reconhecer que ele realmente tem que ter atividade dele diferenciada.
<b>P5</b>	O município não oferta formação.
<b>P6</b>	As poucas vezes que tivemos foram proveitosas, mais falta algo que estejam diretamente direcionadas a essa área [...].
<b>P7</b>	[...] no momento eu não tenho esse apoio, o município ainda não forneceu nenhuma formação pedagógica, nada, é necessário.
<b>P8</b>	O governo quer que a escola pública se adapte para está preparada para receber, só que nós precisa de um preparo da esfera.
<b>P9</b>	[...] sim, mas para trabalhar com turmas normais, porém não temos formação para trabalhar com crianças com necessidades especiais, participo de todas as formações, são oferecidas pela secretaria de educação.
<b>P10</b>	[...] estamos tendo com a Unifesspa, são aulas presenciais com oficinas e eu participo, mas não na área da educação especial.
<b>P11</b>	Nunca tive formação para trabalhar com eles, se eu tivesse participado talvez teria feito um trabalho diferente.
<b>P12</b>	O município não tem oferecido formação continuada dentro da área da educação especial para os professores da rede. Essa é uma realidade daqui, e a falta de formação ajuda para que o meu trabalho não seja eficiente em muitos momentos em sala de aula.
<b>P13</b>	Infelizmente não. O município já tem uma equipe pedagógica para orientar os professores assistentes, mas falta promover formação para todos os professores da rede.

Fonte: Elaborado pela autora/2023

No diálogo da categoria disposta na Tabela 5, junto à escuta atenta dos relatos dos professores da escola do campo, compreende-se a importância de se discutir a Educação do Campo e Educação Inclusiva de maneira articuladas, assim como enfatizam Souza, Leal e Sales (2021, p. 76926): “[...] A associação da educação

inclusiva com a educação do campo é tão necessária quanto urgente, uma vez que esse diálogo ainda é pouco frequente”.

Pensa-se que as duas modalidades de ensino como palco de debates formativos nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas localizadas no campo, tornam-se primordiais, pois se trata de discursos inclusivo. Quando a docente diz “[...] *acho que está faltando é mais formação para os professores, orientação de como lidar com certas coisas, porque é difícil, não temos apoio. Eu mesma estou tendo muita dificuldade esse ano*”.

Percebe-se uma lacuna na assistência em formação continuada para os profissionais das escolas do campo, muitas vezes, as situações referentes à garantia de acesso e permanência dos estudantes PAEE são invisibilizadas, por faltar suporte de conhecimentos que só serão adquiridos por meio de estudos dirigidos. De acordo com Melo (2019, p. 500),

Parecem que existem muitos projetos e programas, como o PRONERA, Projovem Campo Saberes da Terra e, outros que permeiam o combate ao atraso de formação e estruturação das escolas do campo, mas que, estes ainda não evidenciaram a preocupação da efetivação do direito a educação das pessoas com deficiência que estão inseridas nesse contexto, mesmo com a legislação e a teoria que vem sendo desenvolvida, mas parece que está dissociada da prática da inclusão, uma vez que na escola do campo os professores não são qualificados em educação especial para que pudessem ter práticas coerentes na educação inclusiva de fato efetivada nestas escolas.

A autora aborda de maneira assertiva a problemática existente no nosso país. Há projetos, programas e bases legais para implementação da Educação Inclusiva nas escolas do campo, mas as práticas a partir desses planejamentos não são efetivas, eis aí uma grande ruptura na qualidade da escolarização dos alunos PAEE.

No relato de P6, consta: “[...] a maior dificuldade é a falta de capacitação para nos professores, acredito que seria de grande necessidade formações especificamente direcionadas a essa área”, dessa maneira, compreende-se que “negar a escola é também negar a cidadania, a participação social, política, cultural e o acesso ao conhecimento” (FREITAS, 2020, p. 4). Desse feito, compartilham outros professores e professoras das salas de aula comum com relação à formação continuada no município.

*“[...] A gente fica aí se virando com o que tem, passando uma tarefinha, procurando uma coisa [...]”* diz P3, contudo, ao retornar para a Tabela 5, evidencia-se a carência de apoio formativo aos educadores e educadoras das salas de aulas comum e especialista da escola campo, que comunga Marcoccia (2010, p. 4):

O desinteresse do governo estadual e das prefeituras em identificar os sujeitos do campo com NEE, o “esquecimento” do seu dever em garantir o acesso dessa população à rede pública de ensino, garantindo condições de permanência, por meio de iniciativas dirigidas à formação teoricoprática do docente, à dotação de infraestrutura às escolas, à garantia de professor especializado e do atendimento educacional especializado, bem como o transporte escolar adaptado para atender esses alunos, contribuem para a (in)visibilidade dos alunos com NEE no campo paranaense.

Em algumas situações, principalmente quando se trata das escolas do campo, é necessário movimento, uma participação ativa do povo campesino em busca dos direitos da pessoa com deficiência, para que o poder público não esqueça dos deveres para com o público-alvo da educação especial localizado nas escolas do campo. Para Nozu (2020), a escola, na pessoa da equipe gestora, há que ter mobilização também.

Assim, a mobilização administrativa e pedagógica da equipe gestora – articulando dimensões macro e micropolíticas, envolvendo toda a comunidade educativa e atuando na formação continuada de professores – constitui-se em ação decisiva para potencializar a inclusão escolar de estudantes PAEE (NOZU, 2020, p. 12)

Há uma necessidade urgente no que diz respeito às articulações por parte da equipe gestora das instituições públicas. No sentido de atuar de maneira significativa não apenas em serviços burocráticos escolares, mas também com relação a conhecer sobre políticas públicas e debates que frequentemente estão em palco em seminários, congressos e demais eventos, que favorecem o crescimento profissional e potencializam tais discussões dentro da escola, a fim de que existam os serviços necessários de educação. A equipe gestora de uma escola não deve massificar a exclusão dos povos do campo de seus direitos.

Para Nozu, Ribeiro e Bruno (2018, p. 332), “[...] o descaso do poder público e a dupla exclusão vivenciada pelas populações do campo com deficiência; ausência de planos municipais consistentes no tratamento da temática; fragilidades da

articulação intersetorial entre as políticas sociais [...]”, e uma gestão escolar que promove discursos formativos dentro da instituição, promove transformação.



#### 4 O DESENHO E ESTRUTURA INICIAL DO PRODUTO EDUCACIONAL: AS EXPECTATIVAS NA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO INCLUSIVA

Os relatos dos profissionais envolvidos na pesquisa foram relevantes para a organização da estrutura do circuito de formação de professores. *“Senti muita dificuldade porque eu não tinha formação na área da educação especial [...]”*. P3 expõe que há ausência de formação continuada, situação essa que desfavorece a prática pedagógica para a educação inclusiva para todos os estudantes com deficiência no processo de escolarização na escola do campo.

O curso de formação de professores está elaborado por circuitos de acordo com as necessidades evidenciadas nos relatos dos professores e por entender que os encontros têm a proposta de fortalecer as aprendizagens de todos os envolvidos, sendo um momento de treinar os conhecimentos adquiridos sobre as temáticas abordadas e a oportunidade de aprender novos conhecimentos, ou seja, são encontros motivadores e dinâmicos.

Para, a partir dos relatos dos docentes, ser feita a elaboração das temáticas formativas, foi usada a técnica de Bardin (1997). Inicialmente, organizam-se os dados, transformando as gravações em texto escrito, observando os relatos minuciosamente, os sentidos e ideias individuais dos professores no decorrer das entrevistas, com pontos previamente pensados para compreender como esses sujeitos vivenciam o trabalho em uma escola do campo, as barreiras enfrentadas, os recursos existentes na escola, as experiências com alunos público-alvo da educação especial e sua formação para atuar como um profissional facilitador da aprendizagem de todos os alunos em uma escola pública do campo.

As barreiras para a inclusão escolar podem estar relacionadas às pessoas (professores, pais etc.) direta ou indiretamente envolvidas, à ausência de recursos financeiros e materiais, à falta de conhecimento e informação e às características do próprio contexto (pobreza etc.) (GOMES; BARBOSA, 2006, p. 86).

Todas as barreiras que impedem os professores na condução do processo para facilitar as aprendizagens dos alunos precisam ser reconhecidas, sendo necessária a busca por estratégias juntamente com a equipe gestora para minimizá-las.

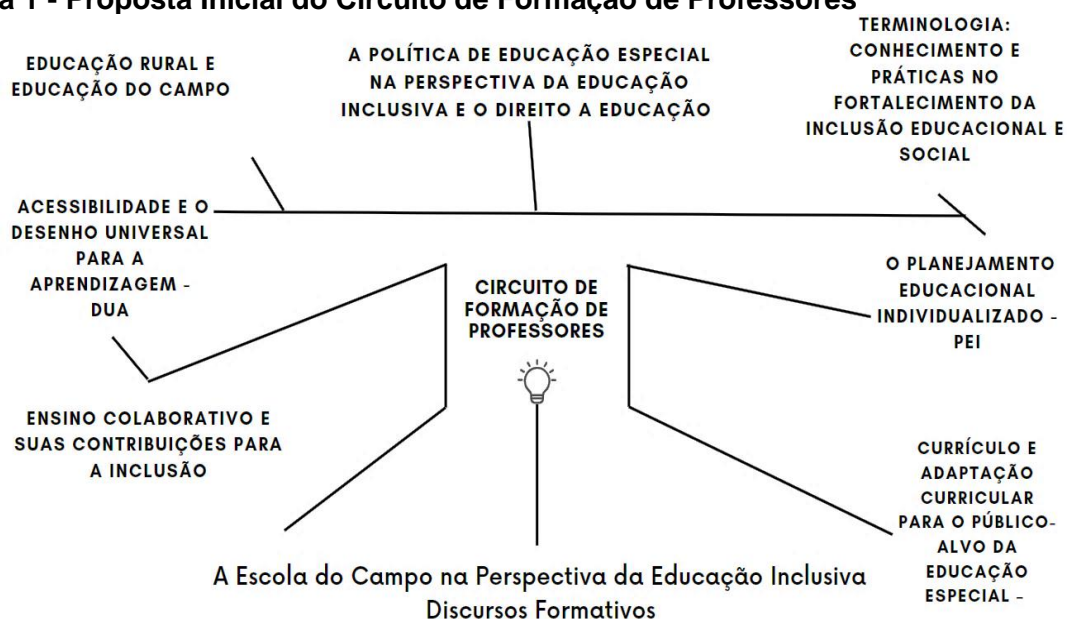
Após esse momento de organização dos textos, foi realizada leitura e interpretação, para melhor visualizar o que Bardin (1997, p. 198) chama de Análises das co-ocorrências, que é quando se consegue encontrar os sentidos e ideias nos textos, “dedica-se a assinalar as presenças simultâneas (co-ocorrência ou relação de associação) de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto, isto é, num fragmento de mensagem previamente definido”, apresentado pelos docentes em cada um dos pontos pensados previamente para as entrevistas, podendo em seguida realizar o reagrupando desses sentidos e ideias.

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 1997, p. 153).

Para Bardin (1997), o uso da técnica de categorização é a base para a investigação de possíveis temas. Dessa maneira, visualizaram-se as temáticas para o trabalho no Circuito de Formação de Professores

A Figura 1 apresenta os temas organizados, uma proposta elaborada inicialmente para dialogar com os encontros formativos.

**Figura 1 - Proposta Inicial do Circuito de Formação de Professores**



Fonte: Elaborado pela autora/2023

Considera-se que os temas pensados são relevantes, por trazerem debates que poderão fortalecer reflexões em torno da proposta de educação que está sendo oferecida aos sujeitos com deficiência da instituição e possivelmente enveredar por um caminho de mudanças de concepções frente à realidade vivenciada.

Com o tema “Educação Rural e Educação do campo”, propôs-se o discurso da compreensão das modalidades de ensino e do como fazer Educação do Campo, maneira essa que abre espaço para que todos os sujeitos sejam participativos no processo de escolarização, e que a realidade local seja valorizada.

A idealização em discutir com o corpo docente sobre os fundamentos, as características quanto à gênese e práticas pedagógicas fundadas na educação rural e educação do campo, toma como base o discurso de Souza (2016, p. 142): “as duas concepções seguem fortes na política e na prática escolar, por isso a necessidade de distingui-las para poder firmar os pés na concepção transformadora de educação [...]”.

Ficou explícito que há a necessidade dos sujeitos do lugar/escola, que representam a educação, de refletir a partir do olhar para as práticas pedagógicas ali realizadas e visualizar qual a sua identidade e possíveis mudanças de paradigmas<sup>13</sup>, diante dos sentidos e ideias dos professores esbarrarem nas frases: “*trabalhar no campo é maravilhoso*” (P1), “*é bom trabalhar em uma escola do campo*” (P7) e “*muito bom trabalhar com a diversidade de saberes populares e culturais do campo*” (P9). Nota-se que, por mais que existem barreiras, há prazer, há apego, tendo dessa maneira os educadores a possibilidade de mudança para um padrão inovador de ensino.

No discurso com o tema sobre “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Direito a Educação”, a intencionalidade é de despertar nos educadores a compreensão da modalidade de ensino, o público-alvo pertencente e quem são aqueles que precisam e tem o direito à educação de qualidade. Nesse espaço, pensar que, não somente as pessoas com deficiência tem o direito de serem atendidos em suas necessidades educacionais, mas também os povos indígenas, os venezuelanos, os camponeses, os jovens e adultos, dentre outros, que em muitas situações, vivem até hoje às margens da sociedade, no que se refere ao acesso à educação.

---

<sup>13</sup> “[...] já que vista de outro ângulo elas podem se tornar um problema – ocorre o que Kuhn denomina de Ciência Extraordinária ou Revolucionária, que nada mais é do que a adoção de um outro paradigma, isto é, de visão de mundo.” (CABRAL, 2023, n.p.)

O tema é pertinente por P8 trazer à tona que “o governo quer que a escola pública se adapte para está preparada para receber, só que nós precisamos de um preparo da esfera”; P4 diz que “precisaria de mais informações” para trabalhar com o público-alvo da educação especial. É real a lacuna nos conhecimentos dos profissionais da educação o conhecimento da legislação, das especificidades de cada deficiência e como intervir em cada momento e situação específica em sala de aula.

Com relação ao debate com o tema “Terminologias: conhecimento e práticas no fortalecimento da inclusão educacional e social”, seu intuito foi oportunizar o acesso a esse conhecimento e tomá-lo como uma prática de inclusão educacional dentro da instituição, de maneira que venha a proliferar como prática social por meio do ensino, pois, de acordo com a Cartilha Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC, s.d., p. 7), “[...] acessibilidade é uma questão de atitude e respeito às diferenças. É preciso estar atento para não criar barreiras que atrapalhem o dia a dia das pessoas com deficiência”.

Com os temas “Acessibilidade e o Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA” e “Ensino Colaborativo e suas contribuições para a inclusão”, objetivou-se trazer para o circuito de formação de professores estratégias de ensino que possam favorecer a escola na transformação de um ambiente inclusivo e de aprendizagem. O primeiro, segundo Zerbato (2018, p. 53) “[...] é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender” e o segundo, Capellini e Zerbato (2019, p. 35), dizem que “[...] é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário [...]”.

A conversa sobre O Ensino Colaborativo e suas Contribuições para a Inclusão baseou-se em conceituar como uma filosofia de trabalho<sup>14</sup>, além de oportunizar aos professores nesse espaço de diálogo, analisar casos de ensino e visualizar possíveis intervenções no favorecimento da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

---

<sup>14</sup> Segundo a autora Rabelo (2012, p. 53), o Ensino Colaborativo é uma filosofia de trabalho. “Como fica perceptível a definição de ensino colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula”.

O debate sobre Plano Educacional Individualizado (PEI) como tema deu-se pelo fato de que não se desenvolve um trabalho eficiente sem saber, por miúdos, o que se pretende alcançar com o ensino pensado para cada aluno em particular. O PEI “[...] constituiu-se de uma introdução aos elementos fundantes do conceito, dedicando-se à análise da avaliação como um dos supostos mais imprescindíveis na configuração de destacado planejamento” (PICCOLO et al., 2022, p. 31).

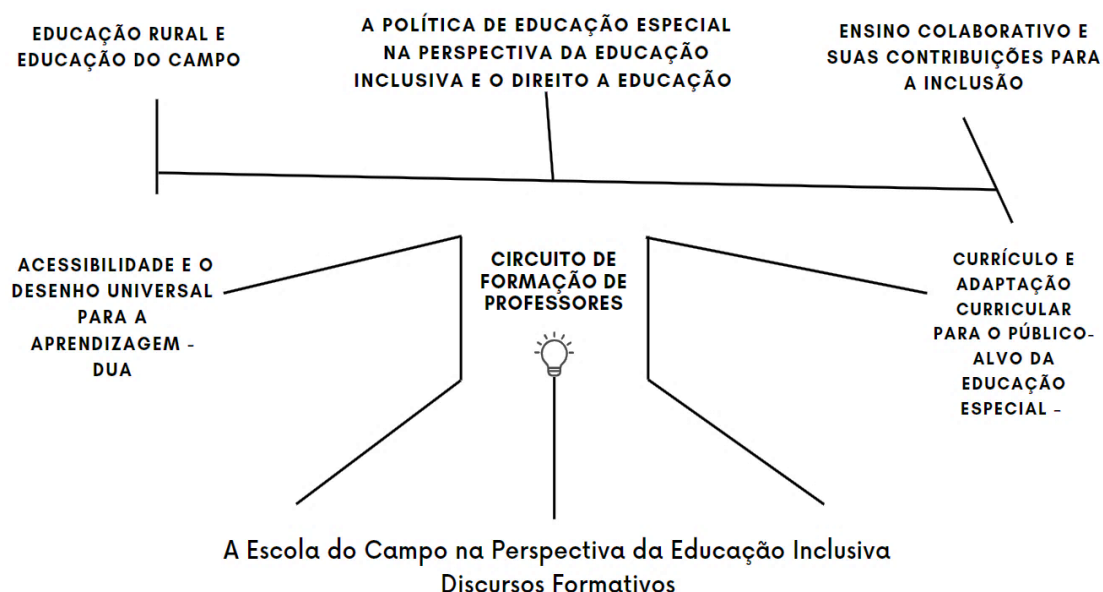
O trabalho com o Circuito de Formação de Professores, com foco no tema “Currículo e Adaptação Curricular para o Público-alvo da Educação especial”, surgiu como importante diante da realidade que muitas escolas ainda vivenciam, de professores não saberem o que fazer quando se deparam com um aluno com deficiência em sua turma, e pela importância de se compreender que é direito de todos os alunos terem acesso a um currículo que atenda às suas especificidades educacionais.

Para Mendes (2002, p. 17), “a escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste socioeducacional do indivíduo”.

#### 4.1 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: UM DESTAQUE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLA DO CAMPO

O Circuito de Formação de Professores foi planejado para ser desenvolvido no início do ano letivo de 2023, com uma carga horária de 28 horas, porém, em virtude das discussões necessitarem de um tempo de mais de três dias para a execução, a equipe gestora achou por bem, para não ferir o calendário letivo, os encontros ocorrerem em dois dias e meio apenas, com abordagem da temática “A escola do Campo na Perspectiva da Educação inclusiva - Discursos Formativos”, trazendo duas palestras e dois minicursos. As demais atividades planejadas foram realizadas em encontros posteriores. A seguir, exhibe-se o conteúdo do circuito de formação de professores (Figura 2).

**Figura 2 - Circuito de Formação de Professores.**



Fonte: Elaborado pela autora/2023

O objetivo geral do Circuito centralizou-se em oportunizar aos professores do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I e demais profissionais que atuam na educação da escola do campo, diálogos acerca dos fundamentos da Educação do Campo e Educação Inclusiva, com vistas à implementação de estratégias e práticas que apoiem a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades, e com objetivo específico discutir acerca das características da escola atual e reconhecer a educação do campo como modalidade de ensino na promoção da equidade educacional por meio da acessibilidade no processo educativo, com vista à participação e aprendizagem de todos os estudantes; reconhecer a Educação Especial como modalidade de ensino, a Educação Inclusiva como um direito e problematizar sobre abordagem terminológica direcionada à pessoa com deficiência, às demandas do Atendimento Educacional Especializado e aos impactos desse atendimento na participação e aprendizagem dos estudantes; discutir o currículo na diversidade, apresentando formas e estratégias de ensino que podem possibilitar avanços nas práticas pedagógicas para todos os estudantes, inclusive aqueles que apresentam situação de deficiência, transtornos e altas habilidades e promover momentos de estudos sobre adaptação de atividades e de produção de materiais didáticos para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Para melhor visualizar a proposta realizada nos encontros do circuito de formação de professores, foi construído um *banner* com as ementas e exposto na escola e um *card* convite com acessibilidade para que despertasse o interesse na participação integral pelos educadores.

**Figura 3 – Banner com propostas dos encontros.**

**A escola do Campo na Perspectiva da Educação Inclusiva**  
Discursos Formativos

**Palestra**  
Os fundamentos, as características quanto à gênese e práticas pedagógicas fundadas na educação rural e educação do campo.

Prof. Dr. Evandro Costa Medeiros

**Palestra**  
A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com vista na problematização das demandas do Atendimento Educacional Especializado por estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas, especificamente e os impactos desse atendimento na participação, aprendizagem e saída exitosa dos sujeitos com deficiência.

Prof.ª Dr.ª Lucélia Cardoso Cavalcante

**Palestra**  
Dialogo acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de ensino para todos os estudantes inclusive aqueles que apresentam situação de deficiência, transtornos e altas habilidades.

Prof.ª Mestranda Ronalde Lima Silva

**Oficina**  
O Ensino Colaborativo como estratégia de ensino na parceria entre professor do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado como apoio a inclusão da pessoa com deficiência, transtornos e altas habilidades.

Prof.ª Mestranda Maria Aparecida Ramos de Jesus

Data: 26 e 27 de janeiro de 2023

Apoio: CAPES

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

**Figura 4 - Card com propostas dos encontros.**

**CONVITE**

**A escola do Campo na Perspectiva da Educação Inclusiva**  
Discursos Formativos

Prof. Dr. Evandro Costa Medeiros

Prof.ª Mestranda Ronalde Lima Silva

Prof.ª Mestranda Maria Aparecida Ramos de Jesus

Prof.ª Dr.ª Lucélia Cardoso Cavalcante

Data: 26 e 27 de janeiro de 2023

Apoio: UNIFESSPA, CAPES, and a small logo.

Público: Professores da Educação Básica do Município de São João do Araguaia - PA  
Local: EMEF Educar para Crescer/ Assentamento 1º de Março

#discursosformativos#: Card com fundo branco, letras verdes e pretas. Na parte superior centralizado está escrito o título do evento: A escola do Campo na perspectiva da Educação inclusiva: Discursos Formativos. Na ordem da esquerda para direita as fotos dos palestrantes: Prof. Dr. Evandro Costa Medeiros, Prof.ª. Mestranda Ronalde Lima Silva, Prof.ª. Mestranda Maria Aparecida Ramos de Jesus e Prof.ª Dr.ª Lucélia Cardoso Cavalcante. Embaixo e centralizado a imagem de um calendário ilustrativo de cor vermelha e azul, a data do evento: 26 e 27 de janeiro de 2023, o público: Professores da

Educação Básica do Município de São João do Araguaia-PA e no canto, na ordem da esquerda para a direita as logo das instituições de apoio: UNIFESSPA, CAPES e PROFEI.

O *card* convite foi pensado para que os professores ficassem atentos às datas dos encontros e que os profissionais de escolas próximas com interesse em participar do encontro tivessem acesso às informações.

Os encontros foram realizados em dois dias e meio, 26 e 27 de janeiro de 2023, nos períodos manhã e tarde, totalizando 20 horas.

Nas subseções seguintes, abordaremos os apontamentos realizados durante os encontros dentro de cada tema abordado no Circuito de Formação de Professores, ressaltando-se que o tema Currículo e Adaptação Curricular para o Público-alvo da Educação Especial foi trabalhado na manhã do dia 30 de janeiro de 2023, atendendo à solicitação da equipe gestora para suprir a necessidade da escola, com abordagem sobre as competências da BNCC.

#### **4.1.1 Educação Rural e Educação do Campo: redescobrimos metodologias para uma Educação do Campo Inclusiva**

As crianças não acreditam mais na escola, devido as fantasias que são praticadas pedagogicamente, porque a escola só produz coisas prontas, há uma máquina de inclusão para a exclusão.

Evandro Medeiros

As discussões tiveram início com o debate em torno da Educação Rural e Educação do Campo, com a mediação do convidado professor Evandro Medeiros<sup>15</sup>, que trouxe subsídios aos educadores para reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola do campo.

Nesse espaço de diálogo, foi demonstrada a possibilidade de trabalhar com vistas à realidade dos sujeitos da escola do campo, a partir do que os alunos

---

<sup>15</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, lotado na Faculdade de Educação do Campo, no Campus de Marabá. Atua também como diretor e produtor de filmes documentários, focando em questões sociais, manifestações culturais e educação. Tem experiência na área de Educação e Formação de Professores, com ênfase em Educação do Campo. Participa do Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo - GPEPMS, vinculado ao PPGE/UFPB. Desenvolve pesquisas sobre Redes Político-Pedagógicas e Epistêmicas em Educação do Campo.



conhecem. Em um dos exemplos dados foi utilizado o tema gerador “água”, partindo da realidade de que há diversidade de saberes sobre a água, sendo que isso se confirmou na fala dos professores ali presentes, que trouxeram o conceito de “água” em uma palavra, sendo vida, vigor, longevidade, produção, saciar, indispensável, saúde etc. Confirmando que, se o professor trabalhar com esse formato, respeitando as especificidades do público atendido, terá resultados significativos, entendendo então que também os alunos irão expor os seus conceitos diante de determinado tema trabalhado em sala de aula.

Na oportunidade, o professor Evandro Medeiros demonstrou algumas possibilidades de trabalhar com as crianças, adolescentes e adultos em todos os componentes curriculares e de maneira interdisciplinar, se assim a escola sentir a necessidade, e tornar as aulas com alunos motivados, participativos, individual e coletivamente, desenvolvendo neles o protagonismo nos espaços de convívio social.

Nesse contexto de debate, o professor Evandro Medeiros assertivamente enfatizou a necessidade de formação adequada aos professores que atuam nas escolas do campo, a fim de que,

por meio de uma formação escolar que respeite e tome como ponto de partida os saberes construídos pelas populações do campo, saberes que os sujeitos do campo acumulam antes de chegar à escola um conjunto de experiências vivenciadas pelo contato direto, desde cedo, com as estratégias que suas comunidades desenvolvem na busca da produção e reprodução de sua existência material e não-material (formas de organização social; formas de manejo da terra e plantio; construção de instrumentos de trabalho para pesca, caça, roça, etc.; formas de cuidar da saúde; diferentes celebrações religiosas; formas de socializar a produção, etc.), no enfrentamento com adversidades diversas e com conflitos decorrentes da estrutura fundiária concentradora da terra, que fazem do país cenário de altos índices de violência e mortes no campo (MEDEIROS, 2020, p. 105).

De acordo com o autor, a utilização de várias ações e estratégias com base nas experiências dos estudantes, buscando integrar a todos no processo, pode se caracterizar como educação do campo.

Souza (2016) mostra as características das práticas pedagógicas na educação rural e na educação do campo. A Tabela 6 permite melhor entender de que maneira a escola vem enclausurando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas brasileiras situadas no campo.

**Tabela 6 - Características das Práticas Pedagógicas na Educação Rural e Educação do Campo**

(continua)

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<p>1. Planejamento: centrado no livro didático e na ideologia do Brasil urbano. Projeto Político-Pedagógico idêntico ao das escolas urbanas. Há forte presença de agentes externos à escola participando das semanas pedagógicas e da elaboração dos projetos político-pedagógicos, materializadas em assessorias empresariais e palestras motivacionais.</p> <p>2. Conteúdos fragmentados e determinados pelo livro didático e pelas equipes pedagógicas das secretarias de educação.</p> <p>3. Relação Professor-alunos: hierárquica e de atenção voltada ao cuidado do aluno.</p> <p>4. Avaliação: centrada na “devolução dos conteúdos ensinados em aula”. Notas, diários, seriação, preocupação com os exames nacionais e com o rendimento escolar.</p> <p>5. Formato disciplinar aos conteúdos e recortados segundo o tempo escolar.</p> <p>6. Professores com grande rotatividade nas escolas. É comum os alunos terem aulas com diferentes professores ao longo de um ano. Professores com formação inicial frágil, em condições precárias/temporárias de trabalho e baixos salários.</p> <p>7. Formação centralizada no ideário do Brasil urbano. Trabalho individualizado.</p> <p>8. Controle gerencial e quantitativo da qualidade da educação, determinados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica.</p>	<p>1. Planejamento: preocupação com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e do planejamento do ensino.</p> <p>2. Formação inicial e continuada de professores pensada a partir de um projeto transformador de sociedade, organizado em diferentes tempos e espaços educativos mediante a concepção de formação em Alternância.</p> <p>3. Conteúdos: livros didáticos, demais materiais presentes na escola. Ainda é um desafio, pois se busca um material didáticopedagógico que valorize o trabalho, a cultura, a identidade e a organização dos povos do campo.</p> <p>4. Relação educador-educandos: pretende-se dialógica, mas há um longo caminho a ser percorrido, pois a formação dos professores ainda é bastante tradicional e com pouca atenção à realidade da agricultura familiar e camponesa do país.</p> <p>5. Avaliação: pretende-se diagnóstica, crítica e auto avaliativa. Criam-se ciclos de formação. Busca-se a superação da seriação e da formação disciplinar.</p> <p>6. Busca-se a efetivação de concursos públicos e superação da rotatividade de professores.</p>

**Tabela 7 - Características das Práticas Pedagógicas na Educação Rural e Educação do Campo**

(conclusão)	
EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<p>9. Práticas efetivadas em escolas com infraestrutura precária.</p> <p>10. Formação continuada determinada pela ação do mercado, em particular cursos ofertados na modalidade de educação a distância.</p>	<p>7. Ênfase no trabalho e produção coletivos.</p> <p>8. Valorização do profissional da educação mediante lutas por melhores condições de trabalho e salários.</p> <p>9. Controle social da qualidade da educação.</p> <p>10. Ênfase no papel do Estado no que diz respeito ao financiamento da educação.</p> <p>11. Construção de matrizes pedagógicas da educação do campo, em consonância com as sistematizações feitas por Caldart em diversas obras, a partir das experiências educativas no MST, e por Arroyo (2010).</p>

Fonte: Organização: Maria Antônia de Souza (2015, p. 14) – Adaptação da autora/2023.

Para que haja educação do campo, com práticas pedagógicas que valorizem as vivências dos sujeitos do campo, é preciso romper com práticas educativas que alimentam a educação rural, como bem colocado pela autora. A escola precisa visualizar mudanças na forma de educar, romper com a oferta de educação com conteúdo fragmentados e recortados, avaliação centrada nos conteúdos ensinados (notas), formação centrada no ideário urbano, formação continuada de professores com ação de mercado, devido à falta de disponibilização do estado para atender à demanda de professores das escolas do campo.

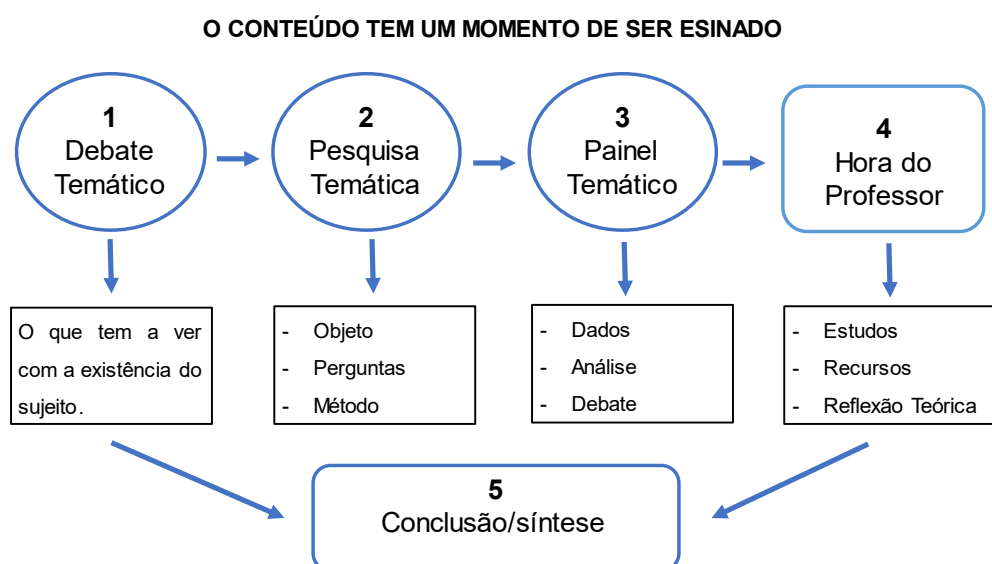
Fica entendido que as crianças não podem ser isoladas do real, se as práticas pedagógicas da escola pesquisada ainda acontecem dessa maneira, não há como garantir uma educação do campo com viés inclusiva. Para se ter uma educação que inclua a diversidade existentes, “[...] para ter identidade do campo, tem que ter o vínculo com uma prática pedagógica que fortaleça a luta dos trabalhadores, seus

processos de resistência, modo de vida e realidade de trabalho com a terra, florestas e águas [...]” (MEDEIROS, 2020, p. 15).

Na voz do professor, nas várias instituições brasileiras existem formas educadas para promover a desinformação e educar uma sociedade alienada. Acrescenta-se aqui a importante necessidade de o (a) professor (a) do ensino público brasileiro de escolas do campo estar buscando conhecimentos dentro da sua área de atuação na escola, entendendo que é possível romper com os paradigmas de uma educação rural e valorizar os conhecimentos produzidos na escola em que atua.

É mostrado um simples exemplo de como isso pode ser feito pelos educadores, com um olhar para o que o professor Evandro chama de “Trajetos Temáticos”.

**Figura 5 - Educação do Campo com Debate Temático**



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nesse espaço de diálogo, pensa-se que a ação docente necessita ser desvinculada dos interesses do município, do estado e interesses hegemônicos a nível nacional. A comunidade escolar precisa sair do comodismo e da escravidão, diz o professor Evandro. Com esse entendimento, o docente é aquele que deve fomentar práticas, criar os ambientes, inovar estratégias e criar possibilidades para o desenvolvimento da postura dos sujeitos.

Contudo, P13 participa desse momento fazendo o grupo refletir que há barreiras para o desenvolvimento do fazer pedagógico no desenvolvimento de

estratégias que proporcionem aos estudantes o protagonismo, *“teoricamente é fácil desenvolver projetos e trabalhar com os alunos, mas na prática isso é muito difícil”*, nesse momento são elencadas a falta de tempo para planejar, falta de acompanhamento pedagógico e falta de um calendário que contemple a realidade da escola do campo.

É sabido que vivemos em uma sociedade capitalista e, muitas das vezes enquanto professores, independente se atuantes em escolas do campo ou urbanas, preparamos nossos alunos para atender ao mercado de trabalho quando, na verdade, estamos alimentando os interesses de um sistema que visa à alienação da grande massa, que é a sociedade que trabalha para sobreviver. Ou essa realidade se transforma, materializam-se os conhecimentos produzidos pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, ou continua-se contribuindo para uma sociedade, que de acordo com as palavras do professor Evandro, “com crise civilizatória, alienada e deteriorada”.

A participação dos professores no debate se deu na vertente de que a dificuldade para se promover a educação do campo é pelo fator tempo para pensar no planejamento. Também foi colocada a falta de projetos e de acompanhamento pedagógico para o favorecimento de práticas exitosas com os estudantes.

Uma das professoras fala sobre o último projeto realizado pela escola em 2022, que proporcionou uma visibilidade na comunidade, por ter sido trabalhado com intuito de dar vida às memórias do assentamento, referenciando o orientado pelo professor Evandro, planejar e trabalhar com Debate Temático. A professora enfatiza as concepções de ensinar, partindo do conhecimento do sujeito, compreendendo que não é difícil fazer um trabalho partindo da diversidade de saberes existentes em uma sala de aula, mas é necessário sair do lugar cômodo.

Algo pertinente para ser editado é o posicionamento de P12, quando diz: *“como de fato se configura a escola hoje? Urbana ou rural?”*, descrevendo tal qual são as características do assentamento, que possui energia, ruas pavimentadas, acesso a estradas com asfalto, que a escola está localizada em torno de cem metros da BR principal que liga duas cidades do Pará, Marabá e São João do Araguaia, sendo a primeira delas quase uma metrópole.

Entende-se que essa é uma ideia urbanocêntrica<sup>16</sup>, em que é aberta a falsa ideia pelas classes dominantes de que o povo campestre precisa viver da mesma maneira, com as mesmas predileções do povo da cidade, das áreas urbanas.

#### **4.1.2 A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Direito a Educação: reconstruindo conceitos**

A conversa e troca de experiências esteve em torno do tema Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o direito a Educação, com a mediação da convidada professora Lucélia Cardoso Cavalcante<sup>17</sup>, tornando o diálogo necessário para a formação continuada dos professores, diante da realidade que a escola vem vivenciando, com o número de alunos público-alvo da Educação Especial ter crescido consideravelmente, situação essa que podemos visualizar pelos dados de forma macro em todo o país.

A professora Lucélia Cavalcante esclarece sobre a interface da Educação Especial e Educação do Campo, abordagem necessária para o momento, trazendo reflexões acerca da política de inclusão em escolas do campo.

---

<sup>16</sup> No Caderno SECAD “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”, trazem uma abordagem acerca da conceituação do termo urbanocêntrico, “O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo” (p. 13)

<sup>17</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá. É mestra e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Possui experiência na docência do Ensino Público Municipal e no ensino superior pela UFPA e Unifesspa. Atualmente é professora Adjunta da área de Educação Especial da Unifesspa. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Unifesspa, com orientações na área de inclusão, formação de professores e o ensino inclusivo em Ciências e Matemática. É professora do Programa de Mestrado Profissional de História em Rede/Unifesspa, orientando pesquisas na área do ensino de História inclusivo. É professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) em Rede Nacional. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório Nacional de Educação Especial/ ONEESP da Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é líder de dois Grupos de Pesquisa: "Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva" e "Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Assistivas e Acessibilidade" do CNPQ pela Unifesspa. Exerceu o cargo de coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) - UNIFESSPA de abril de 2014 a setembro de 2020. Atualmente exerce o cargo de Vice-Reitora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa a partir do dia 30 de setembro de 2020. Integra atualmente a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica, como especialista consultora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, Portaria Nº 985, de 25 de novembro de 2019/INEP/MEC.

Nesse espaço se conceituam Educação Especial e Educação Inclusiva, diante da realidade que, na maioria das vezes, Educação Especial e Educação Inclusiva são entendidas como sinônimo. Casagrande (2016) traz um pouco sobre o conceito de Educação Especial.

A Educação Especial pode ser definida como uma modalidade de ensino caracterizada por oferecer um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados de forma a suplementar, apoiar, e até mesmo substituir os serviços educacionais ditos comuns (CASAGRANDE, 2016, p. 43).

De acordo com a autora Casagrande (2016, p. 43), “[...] é importante considerar que cada um deles possui sua própria delimitação histórico-política e tratamento terminológico”. Entende-se que a Educação especial como modalidade abarca a história da pessoa com deficiência, mas não necessariamente para atender apenas às especificidades dos alunos com deficiência.

Para a professora Lucélia Cavalcante, é necessário o sistema educacional assumir a transversalidade da educação especial, atender às particularidades de todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, assim como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Quilombola; é nessa direção que se destina a Educação Especial.

Com relação ao conceito de Educação Inclusiva, surge como sendo a educação como direito, ressaltando que não somente o sistema, mas enquanto escola, enquanto educadores, é necessário oportunizar condições de aprendizagens para todos.

É considerado pela Professora Lucélia Cavalcante que a Educação inclusiva é uma utopia para os grupos marginalizados, mas se entende que é preciso fortalecer esse debate dentro da escola, mesmo sabendo que os sujeitos do campo fazem parte desse grupo, por se viver em uma sociedade capitalista.

Por ser considerado um paradigma educacional<sup>18</sup>, a proposta da Educação Inclusiva pressupõe uma mudança radical na cultura escolar, de modo a atender todos os alunos, independentemente de sua condição biológica, social, cultural e econômica, o que implica (CASAGRANDE, 2016, p. 47).

---

<sup>18</sup> A autora Casagrande (2016) aborda sobre o surgimento da Educação inclusiva e por qual motivo é considerado o mais recente paradigma educacional da Educação Especial.

Nesse discurso sobre educação inclusiva, a reflexão também esteve acerca da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, foi bem lembrado que não existe progressão sem aprendizagem desses alunos e, para que isso aconteça, o Sistema Educacional tem corresponsabilidade em garantir as condições necessárias para que a inclusão aconteça, e uma dessas responsabilidades é informar os alunos no censo escolar, para que salas de recursos sejam abertas para que o AEE aconteça com profissionais especialistas, garantir recursos didáticos tecnológicos, condições de trabalho, auxiliar na formação continuada para a construção de práticas inclusivas, dentre outras responsabilidades. Esses são parâmetros que estão em documentos legais, e os povos do campo e toda a sua diversidade e identidade precisam ser incluídos nas práticas, no currículo e planejamento com foco na educação inclusiva.

As inquietações dos professores formam postas nesse momento de conversa, pontuadas as dificuldades de reconhecer o público-alvo da educação especial, de saber lidar com as demandas que estão chegando por falta de informações e formação continuada. P3 reitera sobre a sua realidade, *“o desafio para mim até hoje é saber a quem é o aluno com deficiência, qual a deficiência, para que eu possa planejar e executar atividades que estejam relacionadas com o que ele precisa aprender na escola”*. Para P3, há muitas situações que dificultam o desempenho do trabalho. *“São muitas situações, a falta de conhecimento para orientar as famílias de como fazer é uma delas, além da resistência dos pais em aceitar que o (a) estudante apresenta alguma deficiência, é uma dificuldade para os nós”*.

Relatos como o de P3 indicam faltar ensino, ou seja, formação continuada para os professores; na oportunidade, diz que *“para melhorar o atendimento a esses alunos”* do público-alvo da educação especial, é necessário ensino aos professores, principalmente para os educadores das escolas do campo.

Na conversa, os professores evidenciam a falta de tempo para o planejamento de materiais adaptados e concretos e a dificuldade de saber o que propor para estimular determinadas limitações apresentadas pelos alunos. É apresentado aos professores nesse momento o Parecer CNE/CEB 17/2001, que trata sobre o perfil do professor de sala comum.

§ 1º. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua



formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 5).

A professora Lucélia enfatiza que muitas legislações existem, mas é sabido que o estado não garante na prática, principalmente quando se trata da educação no Brasil. A escola tem autonomia para tomar iniciativas para mudar realidades. Para Marcoccia (2010, p. 4) há muito que se investigar na interface dessas duas modalidades de ensino.

[...] a respeito da interface da Educação Especial no Campo, a aplicação dos discursos políticos ainda não ocorre nas escolas públicas do campo. Demonstram, também, que os órgãos responsáveis pela sua implementação não estão cumprindo sua parte.

Nesse rol de inquietações, nessa roda de conversa, algumas orientações foram feitas pela professora Lucélia, uma delas é que seja dada maior importância à formação continuada dos professores, os estudos devem ser direcionados ao campo do trabalho, com os pares, patrocinando a troca de experiências e conhecimentos, buscando parcerias com as universidades, grupos de estudos e professores que atuam na área. Muitos realizam trabalhos belíssimos para o fundamento de pesquisas sobre a educação inclusiva em escolas do campo.

#### **4.1.3 Acessibilidade e o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA: uma estratégia para reduzir barreiras excludentes**

A professora Ronilde Lima<sup>19</sup> trouxe contribuições importantes com o tema Acessibilidade e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que para Zerbato

---

<sup>19</sup> Possui graduação em Pedagogia do Campo pela Universidade Federal do Pará (2011). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Marabá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atualmente está na Coordenação Pedagógica de um Núcleo de Educação Infantil em Marabá. Cursando o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA.

(2018), é uma ferramenta de ensino que favorece o rompimento de barreiras que impedem a educação inclusiva de acontecer nos ambientes escolares, devido a ser “uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender” (ZERBATO, 2018, p. 53). De acordo com a autora, o trabalho com a ferramenta DUA vem de encontro com a educação inclusiva, oportunizando o trabalho em colaboração de profissionais na construção de atividade, recursos, materiais, dentre outros, para a aprendizagem de todos os estudantes.

Durante a realização do minicurso, foi perceptível que a temática abordou elementos novos para enriquecer os conhecimentos dos professores. O diálogo esteve em torno do sentido e da importância do trabalho na escola localizada no campo pautado nos princípios da educação inclusiva, que de acordo com Zerbato (2018, p. 61), “[...] o acesso ao aprendizado é universal, dado que todos têm o direito garantido por lei a aprender, mas o desenho e os caminhos para se chegar à aprendizagem são múltiplos”, e que, para além desse entendimento, é necessário pensar na organização da escola para atender à comunidade na qual ela presta os serviços de educação também enquanto escola, conhecer e embasar o trabalho realizado com o olhar para os dispositivos legais e políticas públicas de educação inclusiva.

Dessa maneira, ter profissionais que visualizem as potencialidades e fragilidades nas aprendizagens dos estudantes e que sejam capazes de elaborar estratégias de intervenções e instrumentos avaliativos acessíveis que maximizem o alcance de resultados significativos na escolarização dos estudantes.

O momento de diálogo com os professores foi mediado pela professora Ronilde, que de maneira clara e sucinta falou sobre os três princípios fundamentais da estratégia de ensino, baseados na investigação neurocientífica que orientam o DUA e fundamentam suas diretrizes, que são: as redes afetivas (o porquê da aprendizagem); as redes de reconhecimento (o quê da aprendizagem) e as redes estratégicas (o como da aprendizagem).

A primeira diretriz é baseada no como integrar e incentivar os alunos, promovendo desafios que venham fortalecer o interesse deles no processo e esse fazer precisa partir do interesse, daquilo que faz parte de suas vivências e preferências.

A segunda diretriz é baseada no reconhecimento de fatos do que eles veem e ouvem, buscar apresentar letras e palavras, para isso, é necessário oportunizar momentos em que os alunos tenham acesso aos conteúdos de diferentes maneiras. “Em outras palavras, é a relação que se faz com o conhecimento por meio da memória, necessidades e emoções de cada um” (ZERBATO, 2018, p. 58).

A terceira e última diretriz apresentada no foco é o planejamento, a organização de como serão apresentadas as ideias do que pretende ensinar, ensaiar estratégias para que de fato se alcancem objetivos, diferenciar as maneiras de fazer isso pode auxiliar no fazer docente.

É enfatizado que as diretrizes devem ser selecionadas e aplicadas de acordo com as particularidades de cada caso, sabendo que não há uma receita pronta, e sim um conjunto de estratégias para auxiliar na criação de oportunidades de aprendizagem. O Ideal é que as diretrizes sejam utilizadas para planejar e avaliar objetivos, metodologias, materiais e métodos de avaliação, a fim de criar um ambiente de aprendizagem acessível para todos.

Para Zerbato (2018), há várias estratégias do DUA que podem ser alinhadas às redes de aprendizagem dos discentes no desempenho dos três grandes sistemas corticais do cérebro.

Há várias estratégias que podem ser utilizadas para ampliar o engajamento do aluno na atividade, como i) fornecer níveis ajustáveis de desafio; ii) oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem; iii) proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem. Tais estratégias podem ser colocadas em prática por meio da utilização de softwares interativos, textos e/ou livros gravados, uso de jogos e/ou músicas, avaliação baseada no desempenho real do aluno, tutoria entre pares, entre outros (ZERBATO, 2018, p. 58).

O trabalho com o DUA reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem.

Há algumas sugestões que podem ser utilizadas na prática do DUA com base em Zerbato (2018), que são: fornecer tarefas que permitam participação ativa, exploração e experimentação; criar um clima de apoio e aceitação na sala de aula;

envolver todos os estudantes da turma em debates; diferenciar o grau de dificuldade ou complexidade com que as atividades fundamentais podem ser concluídas; oferecer instruções para orientar os alunos sobre quando e como pedir ajuda a outros colegas ou professores; oferecer devolutivas que promovam a perseverança, que se concentrem no desenvolvimento da eficácia e na autoconsciência e que incentivem o uso de estratégias e apoios específicos para enfrentar um desafio; manipular adequadamente fobias ou medos e julgamentos sobre a aptidão natural (por exemplo: “como posso melhorar em áreas que exigem mais esforços?” é melhor do que “não sou bom em matemática”).

Todavia, há vários elementos importantes e diversificados que podem favorecer a implementação prática das políticas de inclusão escolar, além de auxiliarem os profissionais a elaborarem e conseguirem uma aprendizagem mais eficaz em escolas que pretendem se tornar inclusivas, sendo que tais elementos são encontrados num ensino que se embasa na estrutura proposta pelo DUA (ZERBATO, 2018, p. 61).

As sugestões aqui apresentadas fortaleceram o debate com os professores quanto à promoção de educação inclusiva em que todos podem aprender. Eles se tornaram receptíveis à temática discutida e se encantaram pelo novo. No entanto, passivos, e entende-se que é devido ao conhecimento do novo.

É importante ressaltar que o DUA não é feito de receitas prontas, um direcionamento estratégico com passos a seguir, pois precisa haver conhecimento real das capacidades e habilidades dos alunos e a realização diária de um planejamento estratégico que alcance a diversidade em sala de aula.

#### **4.1.4 O Ensino Colaborativo e suas contribuições para a Inclusão: uma estratégia para escolarizar os alunos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva**

Durante o debate do tema, O Ensino Colaborativo e suas contribuições para a Inclusão, foi trazido o viés do conhecimento das origens do trabalho com essa filosofia de ensino, que se iniciou em 1993 sobre a iniciativa de professores de Educação Especial do Estado de Louisiana – EUA, onde implementaram o trabalho entre professores do ensino regular e da educação especial, visualizando de antemão o seu planejamento e aplicação para o desenvolvimento na prática.

No Brasil, de acordo com Rabelo (2012), existe o amparo legal para o desenvolvimento da proposta da filosofia de ensino como estratégia de incluir os alunos público-alvo da Educação Especial, mas o que visualizamos é que não se deu a devida importância até o momento.

O trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos (RABELO, 2012, p. 52).

Para Capellini e Zerbato (2019, p. 37), o “Ensino Colaborativo pressupõe clareza no papel de cada profissional atuante na escolarização de aluno PAEE e visa mudanças na organização escolar [...]”. Para que isso aconteça, há muitas ações a serem implementadas pelo sistema municipal e/ou escola, citam-se algumas, como por exemplo: uma equipe multidisciplinar, para que os professores possam ter consultoria, tanto os docentes de sala comum, quanto os especialistas da Educação Especial; contratação de professores especialista suficientes para a demanda a ser atendida; garantir formação continuada para os professores; disponibilizar recursos materiais nas SRM para a efetivação do trabalho dos professores de Educação Especial; dentre outras que também são de suma importância para que o trabalho seja eficiente.

Nessa direção, a tentativa foi de realizar com os professores um debate com base em conceitos teóricos, com reflexões de como é possível iniciar um trabalho com o ensino colaborativo analisando um caso de ensino real e traçando estratégias de parceria entre professores de sala comum e especialistas do AEE, com a colaboração da equipe gestora, dos pais e alunos público-alvo da educação especial.

O momento foi proposto com o intuito de que os professores visualizassem na prática a possibilidade do trabalho com a filosofia de ensino em uma escola localizada no campo, compreendendo que, com a existência do AEE, não se tem a garantia de que está sendo feita educação inclusiva, há o envolvimento de muitos atores. Com essa análise, de um caso de ensino real, que durante as discussões e elaborações de passos para as possíveis intervenções na proposta de trabalho com o Ensino Colaborativo para a escolarização de alunos com deficiência no processo educativo,

houve a oportunidade de eles refletirem acerca da prática diárias com os alunos com deficiência.

Quando falamos em debater o Ensino Colaborativo com a equipe escolar, estamos nos referindo a todos os atores que, de forma direta ou indireta, influenciam na educação dos estudantes. Por isso, a construção da cultura colaborativa e o trabalho com o Ensino Colaborativo não envolvem apenas os professores das disciplinas comuns e professor de Educação Especial, envolve também profissionais especializados que atuem na escola, gestão administrativa, funcionários em geral, familiares, comunidade externa e os próprios estudantes envolvidos no processo formativo (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 40)

Para que haja efetivação do Ensino Colaborativo, é necessário planejamento estratégico e a longo prazo. Durante o processo, é importante não desfocar dos objetivos planejados para a construção dos conhecimentos de todos os alunos envolvidos, não apenas do aluno com deficiência da turma. Também é imprescindível exercer a práxis em todo o processo, com todos os envolvidos para alinhar as próximas ações a serem desenvolvidas.

Para que o Ensino Colaborativo tenha êxito, é importante lançar mão de um planejamento estratégico para que o aluno com deficiência tenha acesso ao currículo, e que esse seja pensado para a realidade dos sujeitos, assim como estratégias metodológicas para ensinar esse estudante, de maneira que ele não seja excluído entre seus pares, mas que seja incentivado e avaliado coerentemente, de acordo com os desafios que lhes foram apresentados, assim, tem-se a formação de um quadro inclusivo no ambiente escolar.

#### **4.1.5 Circuito de Formação de Professores: a efetivação e avaliação da proposta**

Recapitemos: o objetivo de levar para o chão da escola encontros formativos foi de oportunizar aos professores do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I e demais profissionais que atuam na educação da escola do campo, diálogos acerca dos fundamentos da Educação do Campo e Educação Inclusiva, com vistas à implementação de estratégia e práticas pedagógicas que apoiem a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades por meio da aplicação de um circuito de formação de professores.

É válido destacar que houve um compromisso da equipe gestora em abrir as portas da instituição para que os momentos fossem produtivos, há que se considerar também a participação dos professores em ceder tempo para relatar suas experiências e conhecimentos que auxiliaram na construção dos temas que foram trabalhados nos encontros formativos e estruturar o texto dissertativo.

A intenção do circuito de formação de professores esteve em torno de provocar reflexões e mudanças nas práticas dos docentes, por compreender em seus relatos como tem sido desafiador o trabalho realizado na instituição sem apoio formativo e pedagógico que os auxilie como sujeito mediadores do processo educativo para a inclusão de alunos com deficiência. *“Trabalhar inclusão nas salas comuns com todos os professores da escola”*. P2 enfatiza a necessidade de maior espaço para formação continuada na escola não apenas nos anos iniciais do ensino fundamental e equipe gestora, mas que seja dada essa oportunidade para todos os profissionais da escola.

Quando observados os relatos, muitos professores apontaram a lacuna na promoção de formação continuada para atender o público-alvo da Educação Especial, deixando-os desapropriados de conhecimentos necessários para atuarem com maestria, no entanto, a frequência e participação dos professores durante a carga horária realizada no circuito foi insuficiente, demonstrando um discurso contrário. Uma professora pediu a fala em um dos momentos de debate, para elucidar a importância da participação dos colegas, dizendo: *“senti a falta de muitos colegas nessa formação tão importante, pois muitos reclamam que não temos formação para trabalhar com os alunos especiais...”*. P1 destaca esse ponto importante para que haja educação inclusiva na escola, a participação de todos no processo de aquisição do conhecimento.

As temáticas abordadas nos encontros formativos foram visualizadas e planejadas a partir dos relatos dos professores, dessa maneira, esperava-se que houvesse maior percentual de participação e interação nos espaços de diálogos que foram montados. Assim, o que fica entendido é que a carência de formação continuada não pode ser afirmada para abdicar de propor situações pedagógicas para garantir a inclusão aos estudantes público-alvo da educação especial. Há que se pensar em como subsidiar o rompimento dessa barreira atitudinal dos educadores na participação ativa nos momentos de construção e troca de conhecimentos em

encontros de formação continuada proporcionam na maioria das vezes. Contudo, isso pode ser pensado em outro momento, talvez um outro estudo.

No sentido de captar informações que possivelmente podem aglutinar outros estudos, foi proposto um questionário em que os professores avaliaram o processo de formação que foi realizado. No questionário, além de provocar acerca da participação e do entendimento da proposta das temáticas abordadas, sondou-se qual das estratégias de ensino trabalhadas nos minicursos seria a mais adequada para subsidiar o trabalho com os alunos público-alvo da instituição de maneira que a educação inclusiva fosse aos poucos se construindo e outros pontos. A iniciativa de propor a avaliação do circuito de formação de professores, que é uma prática necessária, trouxe à tona a urgência na efetivação de estratégias para as escolas do campo do município possibilitarem Educação Inclusiva. Vigora entre os professores o entendimento de que é possível trabalhar com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nas escolas em que atuam nesse momento.

O que há de universal na proposta do DUA é o consenso dos estudiosos sobre o tema quanto à generalização do acesso para a aprendizagem de todos, independentemente das suas especificidades e estilos variados de aprender. Isto posto, é preciso deixar claro que universalizar não quer dizer ensinar a todos do mesmo modo, pelo contrário, significa garantir o aprendizado de todos mesmo que por caminhos diferentes. O desenho para a aprendizagem de cada indivíduo é único, portanto, o ensino precisa ser múltiplo. Múltiplo em sua forma de ensinar, múltiplo em sua forma de aprender, múltiplo porque depende da atuação de diferentes profissionais no apoio para a construção de um ensino inclusivo, múltiplo na organização da escola que se desenha de acordo com o seu contexto: bastam os modelos de ensino que visam encaixar todos numa mesma forma (ZERBATO, 2018, p. 231).

É sabido a grande dificuldade que os professores têm com relação à efetivação das práticas pedagógicas em uma escola localizada no campo, devido a muitos fatores que estão distantes de suas capacidades de intervir, relacionados com a deslocação dos alunos de suas residências até a escola, situações climáticas (chuvas, pois nesse período as estradas ficam enviáveis para tráfego), transportes em condições inadequadas para conduzir os alunos pela falta de manutenção, auxílio pedagógicos e outros. “Precisamos de mais salas, para alunos, diretor, coordenadores, biblioteca, informática e sala de recursos [...]” (entrevista cedida no dia 18/12/2022). A professoras entrevistadas relatam um aspecto necessário para as



boas práticas na escola para fomentar a Educação Inclusiva. Considera-se que, para que o trabalho com o DUA possa acontecer na escola, são necessários ambientes que apoiem os professores nesse fazer, tanto de apoio de espaços físicos, quanto de outros profissionais.

Para os professores, também é possível trabalhar na escola com a proposta do Ensino Colaborativo, que por sua vez, necessita de parceria de profissionais da sala comum e especialistas do AEE para que a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial aconteça.

No Ensino Colaborativo não existe um modelo único para a organização do ensino. A forma como o trabalho será implementado dependerá do contexto escolar em que os profissionais ensinam, da relação dos dois profissionais em sala de aula, das características da turma com que trabalham., dos recursos e do tempo disponível para o trabalho em conjunto. Os dois professores decidirão juntos, a melhor maneira de se trabalhar em conjunto, podendo sempre ser reavaliado o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 43).

Nesse viés, considera-se que a avaliação foi bem-sucedida na compreensão de que a instituição pode estar apresentando a proposta ao sistema de ensino municipal para que seja amadurecida a ideia e possivelmente adequada para melhoria do ensino, para todos os alunos da escola campo da pesquisa e, conseqüentemente, para as demais escolas do município de São João do Araguaia-Pará.

Para Nozu, Ribeiro e Bruno (2018, p. 334), “a educação inclusiva em escolas do campo está permeada de desafios, que transitam desde o Projeto Político-Pedagógico até as práticas do cotidiano de sala de aula [...]”, mas, apesar de todas essas barreiras que dificultam o desenvolvimento o trabalho no chão da escola, é necessário alargar o debate na promoção de possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas. P3 ressalta que o debate precisa continuar dentro da instituição, *“trabalhar esse tema inclusão em mais encontros para cutucar o município para ter a preocupação com os nossos alunos com deficiência, pois estão nas mãos de pessoas sem formação”*.

P6 diz sentir falta de sugestões de metodologias de como fazer, de como apresentar atividades adaptadas e sugere que a formação continue e que sejam apresentadas *“novas metodologias de ensino”*, uma sugestão para potencializar as aprendizagens dos alunos com deficiência. De acordo com Zerbato (2018, p. 78), “[...]”

sugere a importância de promover metodologias e estratégias inovadoras de ensino para facilitar a comunicação, a interação e o aprendizado dos estudantes PAEE”. Esse fazer requer estudo e conhecimento para propor metodologias estratégias inovadoras que favoreçam a escolarização do estudante, sendo preciso que o professor esteja em constante formação continuada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a construção de políticas inclusivas em escolas campesinas não é tarefa fácil no Brasil, há muitos desafios que precisam ser vencidos por meio de atitude do sistema educacional, tanto daqueles que visualizam e implementam as legislações, as normativas e as regras a serem seguidas pelas instituições de ensino, quanto por aqueles que vivenciam na prática diária, no chão da escola, as dificuldades para garantir a formação humana dos sujeitos que ali pertencem, de maneira a não excluir nenhum deles.

Esses desafios estão relacionados tanto à garantia de ir e vir dos sujeitos de casa para a escola, a ter condições de um espaço com infraestrutura para atender às especificidades de cada um, quanto à validação de que os mediadores do processo tenham a capacidade de intervir positivamente na formação humana desses sujeitos para a vida em sociedade. Ainda se compreende que as políticas públicas implementadas nesse país apresentam em seu bojo a ideologia de um modelo capitalista, dessa maneira, crescem ainda mais as barreiras que dificultam a execução de educação inclusiva.

No intuito de trazer resultados que respondam ao problema desta pesquisa, com a questão: “Quais os limites e possibilidades das políticas inclusivas para alunos com deficiência a partir dos relatos dos docentes de escola do campo município de São João do Araguaia - PA?”, retomam-se alguns dos dados do texto.

Registra-se que 26 escolas do município se encontram nas áreas do campo, os esforços despendidos pelo sistema educacional são voltados para as necessidades dessa demanda. No entanto, as ações implementadas estão sendo realizadas paulatinamente no que se refere à educação voltada para a pessoa com deficiência. Percebe-se que algumas contribuições para que os estudantes com deficiência possam iniciar um processo de inclusão estão sendo iniciadas no município, as quais citam-se logo a seguir.

Em 2023, a sala de recurso multifuncional foi reativada na escola campo da pesquisa e mais duas foram abertas para atender ao público que vem crescendo no município e na escola campo. Uma professora efetiva e uma professora contratada estão realizando o AEE dos alunos público-alvo da Educação Especial que possuem laudos, ambas com especialização na área.

O município realizou em 2023 o Processo Seletivo Simplificado nº 03/2023 Edital nº 03/2023 para estagiários atuarem na função de Assistentes de Educação Especial para o acompanhamento dos alunos que apresentam limitações, que necessitam de acompanhante em suas atividades diárias na sala de aula comum e todas as orientações quanto à acessibilidade curricular vêm sendo alinhadas junto às escolas e à DEE pela equipe multidisciplinar que ainda está em formação, ou seja, ainda necessita de profissionais, como por exemplo, na área de Psicologia disponível para atendimento às demandas da secretaria de educação.

No entanto, todas as iniciativas citadas não atendem a realidade do município. Nota-se também que ainda há uma fragilidade na concretização da ação proposta no PME do município, pois está posto nas ações e estratégias do PME a universalização da Educação especial, partindo da premissa da necessidade de formação continuada para professores até o ano de 2018, porém, nos relatos dos docentes, ouvidos em 2022, o município ainda não tinha conseguido realizar tal ação. Dessa maneira, entende-se que o município não tem conseguido garantir a melhoria necessária ao atendimento aos alunos com deficiência, por entender que a formação continuada é o pilar principal na oferta de educação de qualidade.

O município de São João do Araguaia tem como suporte os documentos norteadores: O Plano Municipal de Educação (PME), que regulamenta o sistema de ensino, elencando suas metas e estratégias a serem alcançadas para a melhoria da educação até o ano de 2025, e a Instrução Normativa/2023, que rege as ações educacionais das instituições quanto ao ensino das escolas localizadas nas áreas campo e nas áreas urbanas do município, assim como as diretrizes para o ano vigente. Foi possível identificar que as ações pensadas para a realidade do município trazem um viés de recorte da legislação que atende às demandas a nível de estado, dessa maneira, acredita-se que, como há uma lacuna na construção de metas para a realidade do município, criam-se barreiras que distanciam o alcance dos objetivos propostos, sendo o principal deles, garantir uma educação de qualidade para os sujeitos camponeses.

A partir das narrativas dos professores da escola campo de pesquisa, identifica-se que o sistema de ensino pouco discute sobre políticas públicas inclusivas no âmbito municipal e que a falta dessa dinâmica com os atores do processo de ensino torna frágil o fazer pedagógico dos professores no ambiente escolar.

Foram assinalados pelos docentes os desafios para promover uma educação de qualidade para os alunos da escola campo da pesquisa, em virtude dos condicionantes dispostos, mas também pela falta de formação continuada na capacitação de profissionais para atender à demanda do público-alvo da educação especial, no fortalecimento de práticas pedagógicas que incluam todos no processo de ensino e aprendizagem. A carência dessa ferramenta evidencia a precariedade na garantia de capacidades dos professores para enfrentar os desafios que surgem nas instituições campesinas relacionados a práticas educativas inclusivas.

Nota-se com a pesquisa que a maioria dos professores, se não todos, haja visto que dois dos professores da escola não foram ouvidos, possuem formação superior e, mesmo com essa realidade, acredita-se que não está sendo suficiente para garantir o sucesso nas ações desempenhadas em sala de aula, pois é de suma importância, e consta como meta do município, formar continuamente os profissionais da rede para a melhoria do ensino.

Em virtude dessa realidade identificada, que se vivencia a experiência do Circuito de Formação de Professores na escola campo da pesquisa, com o intuito de contribuir, incentivar e mobilizar debates acerca da importância de momentos que acrescente na formação dos professores, e conseqüentemente seja refletida no ensino e aprendizagem de todos os alunos da instituição, de maneira que se visualizem práticas educativas inclusivas e qualidade educacional.

O município precisa avançar com melhorias na educação ofertada aos alunos das escolas do campo e daqueles que são público-alvo da educação especial e desta pesquisa, pois, apesar de apresentar iniciativas, nota-se, por meio das narrativas dos professores, que há carência na garantia do acesso à escola com infraestrutura física, ao AEE e progresso de expansão de mais espaço de sala de recurso multifuncional nas escolas campesinas do município.

Entende-se que precisam ser ações planejadas para principalmente garantir formação congruente com as necessidades da escola do campo, que sejam ousados em planejar políticas públicas para atender as reais necessidades das comunidades e que as ações venham promover mudanças na imagem excludente das práticas educativas atuais, no entendimento de que o assentamento e a escola foram conquistas e que a educação inclusiva pode ser conquistada com a união de forças dos sujeitos do lugar.

Por fim, considera-se que este trabalho apresenta possibilidades e limites, pois não foram esgotadas as investigações no que tange à educação do campo e educação inclusiva, sobre os olhares dos professores de escolas do campo desse município em especial, diante da realidade de que apenas uma escola subsidiou essa amostra. Mas é relevante refletir que as vozes ouvidas nesta pesquisa podem balizar a construção do conhecimento para direcionar as ações do município e subsidiar novas pesquisas que podem contribuir com a melhoria da educação de um povo.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Ana Paula. **Representações de Professores sobre a Inclusão Escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto De Biociências. Rio Claro, São Paulo, 2016.
- ABRASCO. Associação Brasileira de Saúde Pública. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de30-desetembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacaoespecial/52894/> - Acesso: 10 de jun. de 2023.
- ALMEIDA, Sabrina Araújo de; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 6, n. 1, jan./jul. 2011.
- ALVES, Jackeline Silva; MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; CAIADO, Katia Regina Moreno. Um olhar sobre as políticas públicas da educação do campo e educação especial à luz da pedagogia histórico-crítica. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 23, p. 192–209, 2018.
- ANJOS, Christiano Felix dos. **Cartografando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo**: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 229 – 237, 2012.
- ARROYO, Miguel. Educação básica e movimentos sociais. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2.
- ARROYO, Miguel. **Palestra Concepções Pedagógicas**. Youtube, 21 ago. 2012. Disponível em: <https://youtu.be/HuwJcYdkVg4>. Acesso: 30 ago. 2021.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: Contribuições **preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão**. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 68, p. 272–287, 2016.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. As Aparências Enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. **Revista em Educação Educare**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 253-266, 2010.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], [S. l.], v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011. 4p. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988, Art. 205**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de junho 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571/2008, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> - Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014. 4p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF, 2010. 33p.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em



nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)**. Brasília, DF, 2007.

CABRAL, João Francisco Pereira. A Filosofia da Ciência em Thomas Kuhn. **Brasil Escola**, [S. l.], 19 abr. 2011. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-filosofia-ciencia-thomas-kuhn.htm>. Acesso em 10 de abril de 2023.

CAIADO, Katia Regina Moreno. GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha, SÁ, Michele Aparecida de. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 22, n. 48, p. 324–345, 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino Colaborativo**. 1. ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 27, p. e0132, 2021.

DE FREITAS, Milena Lucania. INCLUSÃO ESCOLAR OU EXCLUSÃO EM ESCOLAS RURAIS? O ESTADO DA ARTE DE TESES E DISSERTAÇÕES. *Anais do*, v. 3, n. 3, 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 24, p. 213, jul. 2004

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M.L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas-SP: Alínea, v. 1, p. 52-71. 2012.

FERREIRA, W. Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos CENPEC**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 73-98, 2014.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O Novo Conceito Constitucional de Pessoa com Deficiência: um ato de coragem. **Revista do TRT da 2ª Região**, São Paulo, n. 10, p. 37-77, 2012.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2014.

FREC - Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. **II Conferência Regional de Educação do Campo (Região Sul e Sudeste do Pará).** Convocatória e Programação. Marabá, PA: FREC, maio 2005.

FREITAS, Milena Lucanea de. Inclusão escolar ou exclusão em escolas rurais? O estado da arte de teses e dissertações. *In: Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, 6., Vitória, 2020. **Anais [...]**, v. 3, n. 3, Vitória, 26-30 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político- práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, p. 417 - 442, set./dez. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, abr. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão Escolar do Portador de Paralisia Cerebral: Atitudes de Professores do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p. 85-100, jan.-abr. 2006.

HERRERA, Marli Aparecida; BRANDÃO, Ayres; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Narrativas de crianças com deficiência intelectual sobre suas experiências de inclusão nas escolas regulares. *In: EDUCERE*, 12, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba, PUCPR, 26-29 out. 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **São João do Araguaia.** Brasília, DF, c2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-joao-do-araguaia/panorama> - Acesso: 02 maio 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRAS. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_educacao\\_basica\\_2019.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip). Acesso em: 17 jun. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRAS. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/dados\\_abertos/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2020.zip](https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2020.zip). Acesso em: 17 jun. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRAS. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/dados\\_abertos/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2021.zip](https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2021.zip). Acesso em: 17 jun. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRAS. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/dados\\_abertos/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2022.zip](https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2022.zip). Acesso em: 17 jun. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. spe, p. 51-68, 2018.

KÜHN, Ernane Ribeiro. **A Educação Especial na Educação do Campo**: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2017.

LOPES, Juliana Crespo et al. Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.3, p. 607-623, jul./set. 2016.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: (in) visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. In: Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33., Caxambu, 2010. **Anais [...]**, Caxambu, 17-20 out. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Pôsteres%20em%20PDF/GT03-6533--Int.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MEDEIROS, Evandro Costa de. **Rede epistêmica de educação do campo na Amazônia: sujeitos coletivos em movimento por uma política e pedagogia do inédito viável no Sudeste do Pará**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 4, n. 2, p. 496-510, maio/ago. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios Atuais na Formação de Professores de Educação Especial. In: MEC/SEESP. **Revista Integração**, Brasília, p. 12-17, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva**. Conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goyatacazes: Brasil Multicultural, 2017. 304p. ISBN 978-85-5635-049-7. p. 60-83.

MENDONÇA, Tatiana de Araujo et al. Consciência do direito: via de acesso à cidadania da pessoa com deficiência. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 45, 2020. ISSN 1984-6444. DOI: 10.5902/1984644436282.

MINAYO, Maria Cecília de S. et al. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. HAGE, Salomão Mufarrej. Licenciaturas em Educação no Campo [recurso eletrônico]: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017). 1. ed. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação.... **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 24, n. 84. pp. 763-789. 2003.

NOZU, Washington Cesar Shoiti et al. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e8972, 3 jul. 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 317–349, 2018.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia Histórico-crítica em defesa da escola pública e democrática em tempos de projetos ‘escola se partido’. **Estudo em Educação**, [S. l.], v. 31, n. esp. 1, dez. 2020.

Padilha, Caio Augusto. A Política de Educação Especial do Governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 191-207, set./dez. 2017.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. [recurso eletrônico] - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

PARÁ. **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. A Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Diário Oficial - República Federativa do Brasil - Estado do Pará, 2015. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/>

detalhe/planoestadual-de-educac-a-o-do-para,2c172055-aa87-4e0b-8a3d eb631594. Acesso: Acesso em: 20 jan. 2022. 209b

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, [S. l.], v. 14, n. 49, p. 153–172, 2018.

PECUARISTA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pecuarista/> Acesso: 10 mar. 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. p. 32-55. São Paulo, 2012.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286–1306, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 10 jun. 2023.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Apresentação Professora Enicéia Mendes**. Youtube, 01 out. 2020. Disponível em <https://youtu.be/V7teFbk5kK4>. Acesso em: 01 out. 2020.

PROFEI - PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL. **Instrução Normativa 04/2021**. Orientações para o Trabalho Final de Curso (TFC), junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional –PROFEI. 2021. Disponível em: [https://mestradoprofei.uef.br/anexos/instrucao\\_normativa\\_04\\_2021\\_trabalho\\_final\\_de\\_curso.pdf](https://mestradoprofei.uef.br/anexos/instrucao_normativa_04_2021_trabalho_final_de_curso.pdf) . Acesso em: 10 ago. 2022.

QUEIROZ, Maria Isaura Pedreira de. Relatos Oraís: Do Indizível ao Dizível. In: SIMON, O. M. (Org.). **Experimentos com História de Vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vertice, 1988.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. (Dissertação em Educação) - UFSCar, São Carlos, 2012.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 63-71/ jan.-jul. 2014.

RIBEIRO, Claudio Marques. **Estudo do modo de vida dos pecuaristas familiares da região da campanha do Rio Grande do Sul**. 2009. Tese (Doutorado em

Desenvolvimento Rural). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 48.316, de 31 de agosto de 2011**. Regulamenta o Programa Estadual de Desenvolvimento da Pecuária de Corte Familiar - PECFAM, instituído pela Lei nº 13. 515, de 13 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.516.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

ROCHA, Alcilea Maria Ferreira; SARDO, Marcilene Pinheiro; SILVA, Brenda Santos da. **Inclusão e desafios de alunos do ensino regular do campo com necessidades especiais**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amapá, Santana, 2019.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Enicéia Gonçalves; LACERDA Cristiane Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 26 jan. 2023.

RODRIGUES, Soiara Vaz de Oliveira. **Práticas pedagógicas em escola do campo e os “alunos inclusos”**: interpretações necessárias. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

RODRIGUES, Thiago Donda et al. Compreensões sobre Educação no Campo no âmbito da Educação Inclusiva e da Educação Matemática: o contexto de duas pesquisas. **Boletim Gepem 76 – Inclusão e Educação Matemática**, Mato Grosso do Sul, n. 76, p. 170 – 183, jan. /jun. 2020.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em Educação do campo na UnB. 2012. Brasília, DF. Liber Livro: UnB, 2010.

SANTOS, Luana Silva; CRUZ, Lilian Moreira. Educação Especial e Educação Do Campo: uma interlocução necessária. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 1-18, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Edson Félix da. **Educação do campo**: processos de formação política da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – município de Mirassol D'Oeste-MT/Edson Félix da Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

SOUSA, Kárita Mariana Albernás de; LEAL, Mayara Mendes; SALES, Reinaldo Eduardo da Silva. Desafios e possibilidades da educação inclusiva no campo: um estudo em uma escola da Amazônia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, p.76920-76946 ago. 2021.

SOUZA, Flávia Faissal de et al. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradição no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 22, n. 82, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (Orgs.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Tubarão: Copiart, 2016. p. 133-158.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Guatemala. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala: UNESCO, 1999.

UNIFESSPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva- PROFEI. **Resolução nº 01 de 24 de maio de 2022**. Dispõe sobre as regras para entrega do Material de Qualificação e defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da UNIFESSPA, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2022.

**APÊNDICE A****TERMO DE CONSENTIMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

Pelo presente termo e na qualidade de responsável pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED do município de São João do Araguaia - PA, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado “Políticas Inclusivas: narrativas de docentes de escola do Campo na construção de diálogos formativos”, pela aluna Maria Aparecida Ramos de Jesus da Universidade Federal do Sul e Sudeste Pará – UNIFESSPA, sob orientação da Professora Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes.

A pesquisa será realizada nas instituições \_\_\_\_\_  
no seguimento do 1º ao 5º ano fundamental.

Marabá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável



**APÊNDICE B****TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO**

Pelo presente termo e na qualidade de responsável pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED do município de São João do Araguaia - PA, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado “Políticas Inclusivas: narrativas de docentes de escola do Campo na construção de diálogos formativos”, pela aluna Maria Aparecida Ramos de Jesus da Universidade Federal do Sul e Sudeste Pará – UNIFESSPA, sob orientação da Professora Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes.

A pesquisa será realizada nas instituições \_\_\_\_\_  
no seguimento do 1º ao 5º ano fundamental.

Marabá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

**APÊNDICE C****TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR**

Pelo presente termo e na qualidade de professor na instituição \_\_\_\_\_, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado “Políticas Inclusivas: narrativas de docentes de escola do Campo na construção de diálogos formativos”, pela aluna Maria Aparecida Ramos de Jesus da Universidade Federal do Sul e Sudeste Pará – UNIFESSPA, sob orientação da Professora Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes.

,

Marabá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura