

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

RAFAELA DOS SANTOS

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DOCENTE

PONTA GROSSA
2024

RAFAELA DOS SANTOS

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação na Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro
Casagrande

PONTA GROSSA
2024

Santos, Rafaela dos

S237 Inclusão escolar na educação do/no campo: desafios e possibilidades da atuação docente / Rafaela dos Santos. Ponta Grossa, 2024.
130 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande.

1. Educação especial. 2. Educação - campo. 3. Formação - professores. I.
Casagrande, Rosana de Castro. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

RAFAELA DOS SANTOS

“INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DOCENTE”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Rosana de Castro Casagrande - UEPG (Presidente)

Prof. Dr. Marco Gehrke - UNICENTRO

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 04/03/2024, às 14:00, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 04/03/2024, às 14:05, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1832232** e o código CRC **E38241C8**.

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que trabalham na Educação do/no Campo. Os desafios existem, mas que nós possamos enfrentá-los e vencê-los todos os dias. Vamos persistir na construção de uma Educação do/no Campo que respeite os povos camponeses e que traga à tona a potencialidade e a riqueza dessa modalidade de educação. Sempre em frente, desistir não é uma opção.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre demonstrar seu carinho e cuidado comigo nessa trajetória. Obrigada por me permitir chegar até aqui.

À professora Dra. Rosana de Castro Casagrande, pela sua paciência e incrível humanidade ao me orientar. Você nunca esqueceu que está tocando um outro ser humano quando faz suas conduções e apontamentos! Obrigada por segurar a minha mão, nessa caminhada, em momentos tão desafiadores.

Ao meu marido, que foi apoio, segurança e ânimo nesse percurso, sem você tudo isso seria infinitamente mais difícil!

À minha irmã Maria Luiza e à minha tia Lúcia, que sempre estiveram presentes nos bastidores “segurando as pontas”, obrigada por cada palavra de carinho e incentivo!

À minha mãe dona Olga (*in memorian*) e ao meu paizinho Rene (*in memorian*), que me deram a oportunidade de estudar, que sempre me falaram que “o estudo ninguém tira de mim”, que sempre depositaram suas confianças em mim. Eu sou quem sou graças a vocês. Vocês partiram no decorrer dessa dissertação, mas permanecem em mim através do amor que eu sinto por vocês. Muito obrigada por tudo. Eu amo vocês.

RESUMO

SANTOS, R. **Inclusão escolar na educação do/no campo: desafios e possibilidades da atuação docente**. Orientadora: Rosana de Castro Casagrande. Ponta Grossa, 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

O objetivo desta pesquisa é analisar os desafios e possibilidades da atuação docente na perspectiva da Educação Especial do/no Campo. Desenvolvida em uma instituição escolar situada em uma área rural, este estudo apresenta abordagem qualitativa e objetivo exploratório, enquadrando-se no formato de pesquisa do tipo estudo de campo. O referencial teórico utilizado baseou-se na obra Defectologia de Vygotsky (2019) e comentadores (Prestes e Tunes, 2017; Dainez e Freitas, 2018; Stetsenko e Selau, 2018); em autores que tratam do aspecto histórico-político da Educação Especial (Jannuzi, 1992; Mazzotta, 1993; Mendes, 2010, entre outros); autores que discutem especificamente sobre a Educação do/no Campo (Arroyo, 2007; Caldart, 2002; Souza, 2010) e pesquisadores que tratam da interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo (Palma e Carneiro, 2017; Nozu, 2017; Oliveira, 2021). No aspecto metodológico, utilizamos como instrumento de coleta de dados o Grupo Focal (GF) (Gatti, 2005), desenvolvido em cinco momentos, com 17 participantes. Para análise dos dados coletados, utilizamos a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Como resultados destacamos: a) Identidade: o grupo de professores da escola é heterogêneo, quanto à idade, sexo e formação acadêmica; a maioria dos professores possui pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e vínculo temporário com o Estado; b) Atuação docente: a) todos os professores demonstraram satisfação em suas trajetórias profissionais, porém destacaram dificuldades referentes ao deslocamento, tempo maior de dedicação e conhecimentos específicos sobre a modalidade de Educação do/no Campo; a maioria deles demonstrou limitações e dificuldade na compreensão e distinção entre os conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, bem como na flexibilização de ações/estratégias inclusivas; b) consideram a necessidade de apresentarem ou desenvolverem uma identidade docente diferenciada em relação aos professores de escolas da zona urbana; c) Desafios da atuação docente: a) desconhecimento sobre atuação docente na Educação do/no Campo; b) adaptação de conteúdo; c) a falta de preparo para trabalhar com os alunos da Educação Especial inseridos no ensino regular e d) a falta de tempo para preparar aulas voltadas para todos; d) Possibilidades para a atuação docente: a) qualidade da formação ofertada; b) maior tempo disponível para preparação das aulas; c) mudanças no formato de avaliação de rendimento dos professores; e d) ampliação do diálogo entre a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e os demais professores. Essa pesquisa demonstrou a necessidade urgente de encaminhamentos que visem a efetivação da Educação Especial Inclusiva do/no Campo.

Palavras-chave: Educação especial; educação do/no campo; formação de professores.

ABSTRACT

SANTOS, R. School inclusion in and from rural education: challenges and possibilities of teaching performance. Advisor: Rosana from Castro Casagrande. Ponta Grossa, 2024. Dissertation (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2024.

The aim of this research is to analyze the challenges and possibilities of teaching performance from the perspective of Special Education in and from Rural. Developed in a school located in a rural area, this study has a qualitative approach and exploratory objective, fitting into the research format of the field study type. The theoretical framework used was based on the work Defectology by Vygotsky (2019) and commentators (Prestes and Tunes, 2017; Dainez and Freitas, 2018; Stetsenko and Selau, 2018); authors who deal with the historical-political aspect of Special Education (Jannuzi, 1992; Mazzotta, 1993; Mendes, 2010, among others); authors who specifically discuss Education in and from Rural (Arroyo, 2007; Caldart, 2002; Souza, 2010) and researchers who deal with the interface between Special Education and Education in and from Rural (Palma and Carneiro, 2017; Nozu, 2017; Oliveira, 2021). As far as methodology is concerned, we used the Focus Group (FG) (Gatti, 2005) as a data collection tool, developed in five stages with 17 participants. To analyse the data collected, we used the Content Analysis proposed by Bardin (2011). The results were as follows: a) Identity: the group of teachers at the school is heterogeneous in terms of age, gender and academic background; most of the teachers have a postgraduate qualification in Special Education and a temporary contract with the state; b) Teaching performance: a) all the teachers showed satisfaction in their professional trajectories, but highlighted difficulties relating to travelling, longer dedication time and specific knowledge about the modality of Education in and from Rural; most of them showed limitations and difficulty in understanding and distinguishing between the concepts of Special Education, Inclusion and Inclusive Education, as well as in making inclusive actions/strategies more flexible; b) they consider the need to present or develop a differentiated teaching identity in relation to teachers from schools in the urban area; c) challenges of teaching performance: a) lack of knowledge about teaching in Education in and from Rural; b) adaptation of content; c) lack of preparation to work with Special Education students included in regular education and d) lack of time to prepare classes aimed at everyone; d) Possibilities for teaching performance: a) quality of the training offered; b) more time available to prepare classes; c) changes in the format for evaluating teacher performance; and d) expansion of dialogue between the Multifunctional Resource Room teacher and the other teachers. This research has demonstrated the urgent need for initiatives aimed at making Inclusive Special Education in and from Rural a reality.

Keywords: Special education; education in and from rural; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Categorias e autores das produções selecionadas	48
Fotografia 1	– Foto do prédio do colégio (lateral/atrás).....	64
Fotografia 2	– Foto do prédio do colégio (frente)	64
Gráfico 1	– Atendimento na sala de recursos	65
Quadro 2	– Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	66
Quadro 3	– Teses e dissertações sobre Educação Especial e Educação do/no Campo (2012 a 2022)	104
Quadro 4	– Artigos sobre Educação Especial e Educação do/no Campo (2012 a 2022)	109
Quadro 5	– Eixos temáticos de acordo com os temas iniciais.....	125
Quadro 6	– Relação dos eixos temáticos e interação dos participantes.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Total de teses e dissertações encontradas no Portal de Periódico das Capes (2012-2022).....	47
Tabela 2	– Total de artigos encontrados nos repositórios (2012-2022)	47
Tabela 3	– Descrição dos estabelecimentos de ensino do campo, turmas e matrículas.....	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO	13
1.1 A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY COMO FUNDAMENTO PARA COMPREENSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	13
1.1.1 Aspectos da vida de Vygotsky	14
1.1.2 Conceitos fundamentais da obra Defectologia	16
1.1.3 Concepção dialética da deficiência.....	22
1.1.4 Vygotsky e a definição de educação social	23
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO E CONCEITUAL	27
2.1 PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	33
2.3 BREVE PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	35
2.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	38
2.5 PONTOS DE CONVERGÊNCIA HISTÓRICO-POLÍTICA ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	42
2.6 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO	45
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	60
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	60
3.1.1 Natureza da pesquisa	60
3.1.2 Procedimento de pesquisa	60
3.1.3 Opinião dos docentes sobre o grupo focal.....	62
3.1.4 Aspectos positivos e negativos em relação à realização do grupo focal	62
3.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	62
3.3 CAMPO DA PESQUISA	63
3.3.1 Características gerais do colégio pesquisado	64
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	68
3.6 ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	68

CAPÍTULO 4 – OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM UM COLÉGIO DO/NO CAMPO	70
4.1 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	70
4.1.1 Identidade docente.....	71
4.2 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	74
4.2.1 Identidade dos alunos da Educação do/no Campo	77
4.2.2 Concepções docentes sobre Educação Inclusiva.....	81
4.3 ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO	86
4.3.1 Desafios da atuação docente com a Educação Especial do/no Campo	89
4.3.2 Possibilidades para atuação docente na Educação Especial do/no Campo	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO (2012 A 2022).....	103
APÊNDICE B – ARTIGOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO (2012 A 2022)	108
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	112
APÊNDICE D – COMPROVANTE DA APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	115
APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	119
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> ENVIADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL	122
APÊNDICE G – EIXOS TEMÁTICOS DE ACORDO COM OS TEMAS INICIAIS	124
APÊNDICE H – EIXOS TEMÁTICOS E INTERAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	127

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades de atuação docente na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, em um colégio do/no campo, o qual atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O tema deste estudo surgiu em decorrência da realidade na qual a pesquisadora está inserida desde 2016, que é a gestão escolar de um colégio do/no campo. Durante sua trajetória profissional, à medida que os anos foram passando, por meio do convívio com os professores, foi possível observar, em relação à Educação Especial, que eles enfrentam muitos desafios na sua prática docente. Esses desafios tornaram-se evidentes no acompanhamento das horas atividades, em que expunham suas angústias, inseguranças e até mesmo falta de conhecimento para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Diante dessa realidade dos docentes, cercada por inseguranças, ausência de direcionamentos, no que diz respeito à forma de trabalho que deveria ser desenvolvida e à falta de conhecimento, surgiu o desejo de desenvolver esta pesquisa. Os questionamentos não ficaram contidos somente nos desafios enfrentados, mas surgiu também a necessidade de conhecer quais são as possibilidades para o desenvolvimento de ações que efetivem a Educação Especial do/no Campo, na perspectiva inclusiva, pois acreditamos que os professores não devem manter-se presos às limitações que se apresentam no dia a dia da escola, mas buscar superá-las.

Tendo como problemática: Quais os desafios e possibilidades apontados pelos professores de uma Escola Estadual do/no Campo?, este estudo apresenta como objetivos específicos: a) destacar os fundamentos da Defectologia relacionados à Educação Especial do/no Campo; b) diferenciar os termos Educação Especial Inclusiva, Educação Especial do/no Campo; c) apontar aspectos histórico-políticos da Educação Especial do/no Campo; d) investigar os elementos da prática pedagógica docente no âmbito da Educação Especial do/no Campo que revelam desafios e possibilidades.

Como fundamentação teórica, foi utilizada a obra Defectologia de Vygotsky, com destaque para o conceito de compensação, que se define como um “caminho desenvolvido pelo próprio organismo para superar as dificuldades que surgem devido a um defeito (físico ou mental)” (Vygotsky, 2019, p. 21).

Além da obra de Vygotsky (2019), utilizamos nesta pesquisa autores comentadores de Vygotsky, como Dainez e Freitas (2018), Prestes e Tunes (2017) e Stetsenko e Selau (2018). Destacamos um panorama histórico e político da Educação Especial e da Educação do/no

Campo, a partir da década de 1850, embasado pelos seguintes autores: Januzzi (1992), Mazotta (2011), Mantoan (2017) e Mendes (2010).

Do ponto de vista metodológico, este trabalho caracteriza-se como de natureza qualitativa e objetivo exploratório, tendo como “propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2017, p. 32). O instrumento utilizado para coleta de dados foi o Grupo Focal (GF), com base na pesquisa de Gatti (2005, p. 9), que especifica quais são as vantagens da sua realização como, por exemplo, permitir “emergir numa multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2011, p. 37), compreendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Os dados foram analisados exaustivamente e organizados de acordo com temas que surgiram nos encontros do grupo. A partir do cruzamento dos eixos temáticos com a interação de cada participante, pudemos evidenciar qual ou quais professores participaram de forma mais efetiva durante o encontro.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos os pressupostos teóricos, com base na obra *Defectologia* (Vygotsky, 2019) e comentadores, para contextualização da perspectiva adotada neste trabalho sobre a concepção relacionada a pessoas com deficiência. No segundo capítulo, intitulado “Educação Especial e Educação do/no Campo: Panorama Histórico-Político e Conceitual”, discorremos sobre a Educação Especial e a Educação do/no Campo, abordando o panorama histórico-político e conceitual que demarcou essas duas modalidades. No terceiro, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados e sua organização e sistematização. O quarto capítulo aborda os resultados do GF, a partir do qual apresentamos as considerações finais parciais, em que destacamos os desafios e possibilidades encontrados pelos(as) professores(as) em sua atuação na Educação Especial Inclusiva do/no Campo.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO

Nesse primeiro capítulo, apresentamos a obra Defectologia de Vygotsky e seus principais conceitos, expondo a relação existente entre a obra e a atualidade das pessoas com deficiência. Também apresentamos o momento histórico em que o texto foi escrito, com o intuito de demonstrar e contextualizar os motivos que levaram o autor a escrevê-lo. Destacamos a dialética no contexto da pessoa com deficiência e a Educação Social.

1.1 A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY COMO FUNDAMENTO PARA COMPREENSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Defectologia, proposta por Vygotsky, é uma obra marcada e influenciada pelo contexto social e cultural vivenciado pelo autor. Supõe-se que tenha sido escrita entre os anos de 1921 e 1930, período no qual a Rússia passava por uma revolução social (Revolução Russa de 1917), marcada por um momento de mudanças nas estruturas econômicas, sociais e culturais do país.

A Revolução Russa transformou toda a estrutura organizacional da sociedade, derrubando do poder o Czar Nicolau II e instituindo como novo líder Vladimir Lênin. A partir desse momento, instituiu-se o regime socialista soviético, com a criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Diante desse contexto revolucionário, Vygotsky elaborou uma nova Defectologia, num sentido oposto ao que era defendido na época, propondo um caminho inovador e revolucionário no que diz respeito ao tratamento voltado às pessoas com deficiência. Em relação ao termo Defectologia, ele pode soar estranho em nossa língua portuguesa, mas quando buscamos o seu sentido original, identificamos toda a potência existente nesse termo. A palavra Defectologia é de origem soviética e era usada para definir a disciplina que estuda os deficientes, seu desenvolvimento e a formação de professores e os métodos que essa área engloba.

A obra pode ser considerada revolucionária para o contexto da época, afinal, foi escrita pautada na sociedade em transformação, na qual se desenvolvia um novo modo de ver a educação e a escola. A Revolução de 1917 trouxe consigo a necessidade de se estabelecer uma sociedade igualitária, fraterna e livre, além de defender que a terra era para os camponeses, o pão para os famintos e a paz para todo o povo. Neste contexto, a educação escolar não ficou de fora das profundas mudanças que ocorreram, como a necessidade de uma nova Pedagogia, em

que a escola deveria ser pública, popular, gratuita e laica, transformando-se em um espaço que propiciasse o desenvolvimento integral do ser humano, pautando-se nos ideais do materialismo histórico-dialético (Prestes e Tunes, 2017).

Prestes e Tunes (2017, p. 288) descrevem a nova concepção de escola marcada pela Revolução de 1917:

Dentre as inúmeras tarefas, estava na ordem do dia a criação de uma nova escola que precisaria, por sua vez, de uma nova pedagogia. Tendo em vista a plurinacionalidade existente na Rússia, que se ampliou com a adesão de outros países (Ucrânia, Bielorrússia, entre outros) ao processo revolucionário, o objetivo era pensar uma escola pública, popular, gratuita e laica.

Rego (1995, p.27) também complementa, acerca da educação, no contexto da Revolução Russa e destaca que a

[...] atmosfera de sua época era de grande inquietação e estímulo para a busca de respostas às exigências de uma sociedade em franco processo de transformação. Um bom exemplo destas aspirações era o enorme poder atribuído à educação, que se traduzia no esforço de elaboração de programas educacionais eficientes, que erradicassem o analfabetismo e oferecessem melhores oportunidades aos cidadãos.

A partir do exposto sobre o contexto histórico e social em que Vygotsky estava inserido quando iniciou seus escritos sobre a Defectologia, é importante destacar, mesmo que brevemente, a sua trajetória de vida.

1.1.1 Aspectos da vida de Vygotsky

Vygotsky teve uma base de estudos sólida, com plenas condições de acesso ao conhecimento produzido até aquele momento. Nascido numa família de origem judaica, teve condições econômicas e oportunidade de estudar.

Até os 15 anos de idade, Vygotsky foi educado por meio da educação domiciliar, com professores particulares. Desde muito cedo, mostrou-se interessado e dedicado a diferentes assuntos, o que fez com que ele aprendesse diferentes línguas e tivesse acesso ao conhecimento produzido em outros países. Assim, concluiu seus estudos básicos num colégio privado em Gomel e, após, cursou, ao mesmo tempo, Direito, na Universidade de Moscou, Filosofia e História, na Universidade Popular de Chaniavski.

Alguns anos depois, Vygotsky teve seu interesse aguçado no sentido de compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano e estudar sobre as anormalidades físicas e

mentais. Fez alguns cursos na área da Medicina em Moscou e Kharkov. Dessa forma, percebe-se como a formação de Vygotsky foi diversificada, passando por diferentes áreas de conhecimento, mas em todas elas o interesse pelo ser humano estava presente. Assim, aliando uma extensa formação acadêmica e um contexto histórico revolucionário, destacou-se no cenário nacional como intelectual e ativista civil. Em vista desse envolvimento, com as mudanças propostas pela Revolução Russa, seus escritos destacaram a condição das pessoas com deficiência na sociedade. Vygotsky demonstrou claramente sua posição enquanto intelectual, professor e pesquisador no sentido oposto do que se pregava nos anos que antecederam a Revolução. Nesse período, a antiga Defectologia preocupava-se apenas em avaliar e medir quantitativamente o nível de desenvolvimento das crianças. Segundo ele,

[...] a escala e o volume são categorias fundamentais da investigação, como se todos os problemas da defectologia fossem os problemas das proporções e toda diversidade de problemas estudados pela defectologia fossem incluídos em um esquema único: “maior-menor”. Na defectologia começou-se a medir e contar antes de experimentar, observar, analisar, dividir e generalizar; a descrever e a determinar de forma qualitativa (Vygotsky, 2019, p. 30).

A nova Defectologia, proposta por Vygotsky, não tem a intenção de medir em qual nível de desenvolvimento cada indivíduo está e seguir os trabalhos baseados nessa quantificação, sem levar em consideração o ser humano. Imbuído pela revolução, propôs reformas educacionais, que levassem em consideração a importância dos processos socioculturais, com base na justiça social e igualdade. Por isso, suas contribuições revolucionárias, especificamente para a Educação Especial, são tão importantes e atuais, transpondo-se por décadas e permanecendo coerentes com a atual realidade, derrubando teorias equivocadas acerca do processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Todo esse percurso (a velha Defectologia, a Revolução de 1917, o envolvimento de Vygotsky com os ideais revolucionários), leva-nos a compreender as suas teorias. Stetsenko (2018) *apud* Stetsenko e Selau (2018, p. 320) aborda como podemos entender o projeto de Vygotsky:

[...] simultaneamente um resultado direto e contributivo das práticas revolucionárias do seu tempo; (b) entrelaçados com dimensões práticas, políticas e carregadas de valores dessas práticas; (c) incorporação dessas práticas e seu ethos sociopolítico no próprio tecido de seu conhecimento; (d) implicação direcionada, isto é, um compromisso específico de promover uma visão baseada na igualdade social ao desenvolvimento humano e a sociedade como um ingrediente essencial e inevitável; e (e) um movimento além dos limites da ciência como uma odisséia do pensamento purista, pelo contrário, buscar uma representação *transformadora de formas radicalmente novas de vida social* (grifos nossos).

As teorizações de Vygotsky lançam um novo modo de pensar a escola e a sociedade, em que a diversidade deve ser vista como característica constituinte da humanidade. Assim, a nova Defectologia propõe transformar o modo de compreender a deficiência, substituindo uma visão enrijecida e sistemática por uma nova visão do ser humano e do que ele é capaz de alcançar. Vygotsky (2019, p. 31) destaca que

A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo.

A Defectologia, elaborada por Vygotsky, é uma resposta à situação da época, possível de ser concebida atualmente por estabelecer condições efetivas de desenvolvimento das pessoas com deficiência, superando perspectivas de marginalização, caridade e capacitismo¹.

1.1.2 Conceitos fundamentais da obra Defectologia

A compensação pode ser considerada um dos conceitos mais importantes na obra de Vygotsky (2019). O autor, ao explicitar sobre a estrutura de funcionamento desse conceito, deixa evidente que é uma característica específica da nova Defectologia, portanto, está inserida na teoria do desenvolvimento humano de cunho marxista, em que a igualdade e a justiça social devem prevalecer enquanto aspectos essenciais.

Para Vygotsky, o “defeito”² possui duas características: a primeira é a de que toda deficiência gera uma limitação no ser humano, e a segunda é que, a partir da deficiência, surge um movimento do organismo na tentativa de superar as dificuldades advindas dos defeitos apresentados pelo indivíduo. Esse movimento, no sentido de superar as dificuldades, denomina-se compensação. Na obra Defectologia, Vygostky (2019, p. 34) explica que

[...] qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. [...] Desse modo, a reação

¹ Capacitismo: ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoa com deficiência. É barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/o-programa/glossario.html>.

² Termo em desuso atualmente, mas usado na época e na obra.

do organismo e da personalidade da criança diante do defeito é o fato fundamental central, a realidade única com a qual tem a ver a defectologia.

A partir da concepção de Vygotsky acerca do conceito de compensação, podemos compreendê-la como um processo influenciado pelo meio social, mas que ocorre de forma única em cada indivíduo, ou seja, cada organismo reage de uma forma específica ao defeito, criando caminhos próprios para superá-lo. Assim, na construção desses caminhos alternativos, os indivíduos passarão por diferentes momentos em relação à sua consciência sobre o papel que desempenham na sociedade. Vygotsky (2019) relata que, em alguns momentos, podem surgir sentimentos de inferioridade e menos-valia, os quais podem atingir as pessoas com deficiência. Alerta ainda, que o sentimento de menos-valia não deve prevalecer, e que a compensação auxilia na superação das dificuldades que surgirem a partir dos defeitos.

Podemos afirmar que a compensação é um processo que ocorre naturalmente, que visa não corrigir o defeito em si, mas criar formas de superação das dificuldades que possam ser ocasionadas pela deficiência. Em relação ao defeito, Vygotsky (2019, p. 41) afirma que:

[...] por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica. Os processos de compensação também estão dirigidos não à conduta direta do defeito, a qual não é possível em grande parte, mas à eliminação das dificuldades criadas pelo defeito.

Acompanhar a maneira como a criança com defeito irá se desenvolver é papel da nova Defectologia. Analisar como a compensação acontece e quais fatores influenciam diretamente nesse processo é considerado um passo importante na construção de uma defectologia bem estruturada e de acordo com as demandas da sociedade.

A deficiência pode gerar diversas adaptações no organismo das pessoas e pode se manifestar de diferentes formas, gerando compensações extremas que foram excessivamente estimuladas em decorrência de um defeito (físico ou mental), não existindo um padrão de desenvolvimento da compensação. Um aspecto que pode estabelecer-se como padrão no desenvolvimento da compensação é a influência do meio social no estímulo e consolidação da mesma, afinal, a sociedade e conseqüentemente a cultura, exercem um papel determinante na forma como as pessoas se desenvolverão (Vygotsky, 2019).

Em relação ao papel que o meio social exerce na vida das pessoas, cabe pontuar que a cultura se desenvolve sob condições estáveis e previsíveis, seguindo o ritmo de desenvolvimento biológico do ser humano considerado sem deficiência. Dessa forma, a existência de uma criança com deficiência num meio social/cultural que está habituado à

padronização de condições de desenvolvimento rompe com o padrão. Assim, há o surgimento de diferentes frentes de ação para que as pessoas com deficiência sejam atendidas nas suas demandas físicas e sociais/culturais, a fim de suprir o espaço que o defeito causou (por exemplo, no Surdo, a lacuna que o defeito deixa é não poder se comunicar por meio de sons, portanto, é necessário criar outros modos de comunicação que supram as necessidades sociais/culturais da pessoa com deficiência; no cego, é não poder enxergar o seu entorno, dessa forma, é preciso criar meios alternativos para compensar a lacuna da cegueira). Portanto, todas as adequações que surgem no processo de inclusão proporcionam o surgimento de novas formas culturais (alfabeto em relevo, datilologia (sistema de representação das letras do alfabeto com as mãos), as quais suprem o espaço causado pela deficiência, e, a partir disso, novas características sociais/culturais emergem, as quais serão continuamente moldadas de acordo com o trabalho desenvolvido com as pessoas com deficiência.

A nova Defectologia defende a importância do papel desempenhado pelo meio social/cultural, e diante disto, a escola pode ser compreendida como um espaço de relações sociais e culturais, exercendo influência nos modos de desenvolvimento das crianças que a frequentam. Assim, Vygotsky (2019, p. 67) destaca o papel que as escolas e suas pedagogias deveriam desempenhar ao trabalharem com pessoas com deficiência.

[...] a escola deve não apenas se adaptar às deficiências dessa criança, mas também lutar contra elas e vencê-las. Nisso consiste o terceiro aspecto fundamental do problema prático da defectologia; além dos objetivos comuns que a educação geral e a especial têm diante de si, além das características e da peculiaridade dos meios aplicados na escola especial, o caráter criador que faz desta uma escola de compensação social, de educação social, e não “uma escola de crianças com atraso mental”, o que lhe impõe não se adaptar à deficiência, mas vencê-la, apresenta-se como o momento necessário do problema da defectologia prática.

Temos assim uma nova concepção de espaço escolar que não deve estar condicionado apenas ao espaço físico adaptado para as pessoas com deficiência, mas ser um local de estímulo e incentivo ao desenvolvimento e à inserção social. Neste sentido, Vygotsky (2019) defende que as escolas não podem estar habituadas em apenas repetir o que tem sido feito há décadas, sujeitando-se a um conformismo estático em relação à deficiência.

Como afirma Vygotsky (2019, p. 77), “[...] o defeito é uma força motriz fundamental do desenvolvimento e o objetivo final e especial do plano da vida”. Dessa forma, temos a afirmação de que a força impulsionadora para o desenvolvimento da pessoa com deficiência é justamente a deficiência que ela apresenta.

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e de que precisamente essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz (Vygotsky, 2019, p. 78).

Todas as deficiências apresentadas pelas crianças devem ser a fonte de estímulo ao seu desenvolvimento, portanto, o momento de compensação do defeito biológico (cegueira, surdez, deficiência intelectual) determina o percurso pelo qual as pessoas com deficiência seguirão (Vygotsky, 2019).

Vygotsky (2019) afirma ainda, a respeito da influência que o aspecto social exerce sobre os indivíduos com deficiência, que seu futuro não é determinado pelo seu defeito, mas sim pelas condições sociais e culturais a que estão expostos. O defeito

[...] só não define o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica. Em relação a isso, para o psicólogo, faz-se indispensável a compreensão de cada ato psicológico não só em relação com o passado, mas também com o futuro da personalidade. Isso é o que se pode chamar também de orientação final da nossa conduta. Em essência, essa concepção dos fenômenos psicológicos não só do passado, mas também com referência ao futuro, não significa nenhuma outra coisa que a exigência dialética de compreender os fenômenos em movimento eterno, descobrir suas tendências e seu futuro determinado por seu presente (Vygotsky, 2019, p. 74-75).

Diante das colocações sobre a compensação e a influência do meio social e cultural, pode-se afirmar que a nova Defectologia (2019, p. 75) traz considerações importantes,

Da mesma forma que o curso da corrente é determinado pelas margens e pelo leito do rio, a linha principal psicológica e o plano da vida do homem que se desenvolve e cresce estão determinados, com a necessária objetividade, pela condição social e pelas “margens sociais” da personalidade.

Assim, identificamos que o conceito de compensação está bem definido, e destacamos a importância que o meio social desempenha no que diz respeito à efetivação desse conceito. Cabe destacar que a Defectologia não se atém a discussão do conceito de compensação de forma isolada. Identificamos, no decorrer do texto, que são abordadas outras discussões acerca dos fatores que influenciam o desenvolvimento da compensação e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos com deficiência, e, dessa forma, abrem-se caminhos para novas reflexões no que diz respeito à sociedade, à escola e à educação como um todo.

Vygotsky (2019) afirma que as crianças nascem num meio social e cultural previamente instituído, em que o processo de inserção e adaptação ao meio ocorrerá conforme

forem disponibilizadas oportunidades para isso. Portanto, o desenvolvimento da criança depende diretamente de como ela é inserida no meio social/cultural. Outra discussão é a de como a criança com deficiência é aceita pelo meio social que a cerca. Vygotsky (2019) explica que a criança que não apresenta nenhuma deficiência é completamente aceita pela família e pela sociedade, sendo inserida no meio social desde seus primeiros meses de vida, já a criança com deficiência recebe um tratamento diferenciado, tanto pelos seus familiares (ora protegendo demais, ora excluindo) como pelas demais pessoas com as quais convive, fazendo com que a relação que ela estabelece com o meio seja construída de forma diferenciada, podendo ser marcada pela proteção excessiva e a não exposição à vida em sociedade, ou então, é marcada pelo preconceito e discriminação da sociedade em relação às pessoas com deficiência.

Sobre as leis gerais de desenvolvimento do ser humano, para que elas aconteçam de forma uniforme e concreta, é preciso que a sociedade se desenvolva de maneira uniforme, ou seja, sem deixar as pessoas com deficiência à margem do desenvolvimento, só por acreditarem que a deficiência pode ser um empecilho para o crescimento. Sobre o desenvolvimento, Vygotsky (2019, p.115) destaca que

O postulado fundamental da pedagogia tradicional especial da criança com defeito foi formulado por Kurtman. Ele considera que não se pode medir a criança cega, a surda e a com atraso mental com o mesmo parâmetro com que se mede a criança normal. Nisso reside a base e a finalidade não só das teorias mais generalizadas, mas também de quase toda a prática, nossa e europeia, acerca da educação das crianças com defeitos. Corroboramos precisamente o postulado pedagógico-psicológico inverso: o cego, o surdo e aquele com deficiência mental podem e devem ser medidos com o mesmo parâmetro que a criança normal. Expressa Troshin (1915, p. XIII): “Na verdade, entre as crianças normais e as anormais, não há diferença, pois ambas são pessoas, ambas são crianças; em ambas, o desenvolvimento ocorre conforme as mesmas leis. A diferença consiste somente no modo de desenvolvimento”.

Não devemos estabelecer uma relação obrigatória entre defeito e tratamento diferenciado, ao contrário, para estimular o desenvolvimento, é preciso utilizar-se de caminhos alternativos para alcançar um resultado satisfatório. Assim, é sugerido pensar em uma forma de ensino que supere a visão focada na deficiência da criança, pois, como afirma Vygotsky (2019, p. 96), “Detemo-nos nos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde”. Nesse sentido, é importante que a escola considere a capacidade de desenvolvimento de todas as crianças, tendo consciência do papel que ela desempenha nesse processo, atuando como um ambiente responsável por acolher, inserir e estimular as crianças que ali se encontram.

O enraizamento, ou seja, a aceitação e a fixação da criança na civilização, depende de como ela se desenvolve e consegue se inserir no formato como a sociedade está organizada.

Dessa forma, a inserção da criança no meio social está diretamente ligada ao seu desenvolvimento biológico. Se a criança não se desenvolve no tempo e da forma imposta pelo padrão da sociedade, na maioria das vezes ela não é aceita e passa a ser vista de maneira depreciativa. Assim, Vygotsky (2019, p. 53-54) escreve:

O defeito originado pelo desvio do tipo biológico estável do homem, ao provocar a extinção de algumas funções, a insuficiência ou a deterioração dos órgãos e a reorganização mais ou menos essencial de todo o desenvolvimento em novas condições, segundo o novo tipo, como é natural, altera, dessa forma, o transcurso normal do processo de enraizamento da criança à cultura. Na verdade, a cultura está adaptada ao homem típico, normal, adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode inserir-se na cultura de um modo diferente e indireto, como acontece para a criança normal.

Diante disso, vemos uma indicação na nova Defectologia, de que a deficiência vem alterar a maneira como as coisas acontecem na sociedade, e é justamente essa alteração que causa desconforto e pode impactar negativamente na forma como as pessoas com deficiência serão tratadas pelos demais. Portanto, diante da não aceitação da deficiência, o meio social transforma-se num local limitador de desenvolvimento. Nessa direção de refletir sobre o papel que a sociedade desempenha sobre as pessoas com deficiência, Vygotsky (2019) coloca em pauta a educação e sua influência no desenvolvimento da pessoa com deficiência, afirmando mais uma vez que as relações sociais são essenciais para estabelecer o senso de sociedade, mas o que ocorre é que, muitas vezes, o meio social e cultural desempenham positivamente os seus papéis, mas, a partir do momento que a criança entra na escola e a maneira como o ensino é conduzido, acaba tolhendo e moldando de forma negativa e restritiva o processo de desenvolvimento dessa criança. De forma crítica, Vygotsky (2019) enfatiza a importância da Educação Social:

A pedagogia moderna da criança com defeito exige, em primeiro lugar, a recusa firme e audaz de qualquer Adão caduco do velho sistema com suas aulas de silêncio, com os colares, a ortopedia e a cultura sensorial, e, em segundo lugar, é preciso ter em conta, de modo consciente, rigoroso e sensato, as tarefas reais da educação social da criança (p. 105).

Pensando numa pedagogia que esteja de acordo com a Educação Social, Vygotsky (2019) destaca que a compensação continua sendo o fator essencial nos modelos educacionais. Percebemos que os modelos educacionais precisam atender às necessidades de todas as crianças, procurando diferentes caminhos que levem ao seu desenvolvimento. Assim, nesses vários caminhos que serão traçados e no que diz respeito aos indivíduos com deficiência, o

olhar da Pedagogia e de todas as áreas do conhecimento deve permanecer no potencial do sujeito, ao invés de focar na limitação biológica.

1.1.3 Concepção dialética da deficiência

Vygotsky (2019) escreveu sobre a influência que o meio social exercia sobre as crianças, desde o momento do seu nascimento até o fim de sua vida, deixando claro que todo ser humano é diretamente influenciado pelo meio que o circunda. Dainez e Freitas (2018) destacam a importância do desenvolvimento histórico de cada criança, e apontam que o desenvolvimento delas está ligado ao meio social que estão inseridas, onde esse espaço, que é marcado pela interação com a sociedade, exerce mais influência no desenvolvimento do que nas condições biológicas.

Sobre a concepção dialética e a influência do meio, Dainez e Freitas (2018, p. 147) tecem apontamentos sobre essas questões:

Esse empreendimento se respalda em uma concepção de homem e seu desenvolvimento ancorada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, assume-se que a desigualdade entre os homens não emana das incapacidades biológicas, mas da desigualdade econômica, da divisão das classes sociais, que demarca a disparidade dos meios de apropriação dos bens culturais acumulados no processo histórico de produção. As condições de possibilidades de desenvolvimento humano ultrapassam, portanto, os limites impostos pela natureza/desigualdade inata.

Outrossim, Vygotsky (2019) incita uma reflexão acerca da importância e influência que o meio social exerce no desenvolvimento das pessoas com deficiência, afirmando que o defeito, além de causar certas limitações (físicas e psicológicas), acaba causando um impacto social significativo, em que a criança com deficiência pode compreender que sua posição social é inferior, gerando constrangimento e exclusão.

Em primeiro lugar, a própria ação do defeito sempre resulta ser secundária, indireta e reflexa. Como já se expôs, a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resulta do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como “uma luxação social”. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser se reorganizam. As causas orgânicas, inatas, como se destaca na escola de Adler, não atuam por si só nem diretamente, mas de forma indireta, mediante a diminuição da posição social da criança provocada por elas (Vygotsky, 2019, p. 40).

Temos assim, o destaque para o papel do meio social e da cultura no desenvolvimento do percurso da criança com deficiência, levando-nos a mais uma reflexão, respaldada por Dainez (2022), em trecho do vídeo “Estudos da Defectologia”: “Como a Situação Social de Desenvolvimento Marcada pela Deficiência Incide sobre a Dimensão Orgânica e Afeta a Constituição da Personalidade?” Refletir sobre a influência do meio no desenvolvimento biológico da criança nos leva a olhar para a realidade e identificar como as desigualdades sociais e os padrões impostos pela sociedade afetam o modo de se relacionar e de se sentir parte integrante da sociedade. Ou seja, a forma como o meio social oferece condições para o desenvolvimento humano determinará como os indivíduos se constituirão enquanto sujeitos sociais.

1.1.4 Vygotsky e a definição de educação social

Vygotsky (2019) chama a atenção para os impactos da deficiência para além das questões físicas e intelectuais, levando-nos a um raciocínio que a entende como um problema de cunho social e defende que, por meio da Educação Social, a escola e a sociedade como um todo poderão minimizar as barreiras da exclusão. Assim, a Educação Social surge como uma resposta ao cenário revolucionário que cercava a realidade vivenciada pelo autor, destacando-se como uma proposta inovadora. Segundo ele, a Educação Social está intimamente ligada à inclusão das crianças com deficiência e à formação da personalidade, em que a escola tem um papel significativo nesse processo quando desenvolve uma prática transformadora com seus alunos, independentemente se as crianças apresentam deficiências ou não.

A educação da criança com defeito (do cego e do surdo) consiste exatamente no mesmo processo de criação das novas formas de conduta e de estabelecimento das reações condicionadas que na criança normal. As questões de educação das crianças com defeito, portanto, somente podem ser solucionadas como um problema da pedagogia social. A educação social da criança com defeito, baseada nos métodos da compensação social de seu defeito inato, é o único caminho cientificamente válido e correto no aspecto ideológico. A educação especial deve ser subordinada à social, deve estar coordenada com o social e, mais, deve ser fusionada organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante (Vygotsky, 2019, p. 119-120).

A escola e a Educação Social estão intimamente ligadas, posto que o trabalho a ser desenvolvido com as crianças tem em vista o estímulo à compensação, sendo essa colocada como o caminho verdadeiramente correto e efetivo no que diz respeito à educação. Portanto, para realização da compensação, o modo como a escola estimulará as crianças fará toda a

diferença e, nesse sentido, podemos identificar na nova Defectologia a necessidade de um modo de ensino que vise integrar todos os alunos, propondo um trabalho significativo, sem ações meramente repetitivas ou até mesmo excludentes. Vygotsky (2019) expõe suas críticas sobre a maneira como as escolas conduzem o processo de ensino de crianças com deficiência, apontando como um fator de erro trabalhar com métodos de ensino antigos, sem nenhum sentido, com o objetivo de corrigir o defeito por meio de atividades repetitivas que não dão espaço para as crianças mostrarem suas preferências, suas habilidades e suas características particulares enquanto ser humano. Dainez e Freitas (2018, p. 147) esclarecem que:

Partindo dessas premissas, o autor teceu contundentes críticas referentes àquela forma de organização da escola especial por investir em programas educacionais com métodos de ensino simplificados e reduzidos, que suscitavam práticas corretivas centradas na insuficiência física, motora, sensorial, comportamental, intelectual.

Pensando a escola como um espaço de estímulo ao desenvolvimento, Vygotsky (2019) escreve sobre as dificuldades e os desafios de educar as crianças cegas, surdas e com atraso mental, criticando os métodos de ensino utilizados e levantando sugestões para o ensino dessas crianças. Nesse sentido, ressaltamos o papel que a escola desempenha ao formar os indivíduos para o mundo, especificamente para o mundo do trabalho.

Vygotsky (2019) reitera a importância da escola ao preparar as crianças (especificamente as com deficiência) para a atividade laboral, defendendo o fato de que, ao desenvolvermos essas habilidades, elas terão consciência do papel que podem desempenhar na sociedade. Nesse sentido, cabe frisar que a atividade laboral não vem para moldar operários para o mundo do trabalho, mas atua na direção de contribuir para que as crianças sejam preparadas para o mundo social que existe fora dos muros da escola.

A Educação Social incentiva a preparação para uma educação com vistas à formação integral da personalidade das crianças. Vygotsky (2019) critica a escola quando não prepara a criança para a vida fora dos muros desse espaço, e que acaba formando indivíduos limitados e acostumados a obter as coisas previamente prontas, sem a necessidade de pensar, organizar e executar tarefas de diferentes ordens. Sobre a educação para o trabalho, é importante esclarecer que a escola criticada pelo autor era um espaço onde

Eliminam-se todos os elementos de ordem social organizativa que são dados aos videntes. Os cegos ficam apenas como executores. Eis aqui a razão pela qual essa “educação laboral” prepara inválidos. É que essa educação, além de não os habituar a organizar o trabalho e a saber encontrar seu lugar na vida, sem sombra de dúvidas, atrofia essa habilidade. Entretanto, precisamente os aspectos sociais e organizativos

do trabalho têm uma grande importância pedagógica para o cego. Trabalhar não significa, de maneira nenhuma, saber fazer escovas ou tecer cestos, mas algo incomensuravelmente maior (Vygotsky, 2019, p. 125).

Diante disso, percebemos que a Educação Social laboral, quando efetivada com êxito, desenvolverá nos seus alunos o senso de responsabilidade e de papel social, transformando o ambiente escolar num espaço de conscientização e preparação para a vida social. À vista disso, Dainez e Freitas (2018, p. 149) destacam que:

Trata-se de desenvolver nas crianças com deficiência a concepção científica de mundo e alimentar um modo consciente para a vida futura, efetivando meios de cooperação, compreensão da interdependência dos fenômenos e de criação do novo.

Portanto, a Educação Social efetiva diferentes formas de trabalho e desenvolvimento das crianças, buscando abandonar um modelo de escola que engessa o desenvolvimento, criando métodos que incluam, ensinem e estimulem habilidades cognitivas, sociais e culturais, tendo como objetivo principal o desenvolvimento e amadurecimento da personalidade de cada indivíduo.

O que se apresenta para nós é que a função de uma educação social seria a de criar vias de desenvolvimento de novas e complexas formações psíquicas (linguagem escrita, raciocínio matemático, pensamento conceitual e metafórico, sentimento ético e estético...), viabilizando a inserção ativa da pessoa com deficiência na dinâmica da vida, ampliando a sua participação nas atividades sociais e laborais, elevando, com isso, os processos culturais e constitutivos da personalidade (Dainez e Freitas, 2018, p. 150).

Construir uma escola baseada em uma Educação Social, na qual se quer desenvolver as crianças em todos os aspectos (cognitivo, social e cultural) é o grande objetivo e desafio da nova Defectologia, proposta por Vygotsky. Se, antes, tínhamos uma escola que reforçava a separação entre crianças consideradas normais e as com deficiência, onde os espaços eram construídos e adaptados aos defeitos e havia um clima hospitalar, agora busca-se a consolidação de um espaço acolhedor, que acredite e incentive o desenvolvimento das crianças e as prepare para o mundo que existe fora dos muros da escola. Como Vygotsky (2019, p. 121) aponta:

É provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá antes no social e pedagógico muito antes do que no plano biológico e médico. É possível que, em um momento não muito distante, a pedagogia envergonhe-se do próprio conceito de “criança com defeito”, como a indicação de um defeito não eliminável de sua natureza. O surdo

falante e o trabalhador cego, partícipes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam.

Assim, temos uma nova concepção de escola, na qual os indivíduos são vistos como pessoas capazes de se desenvolver, na qual a deficiência não pesa mais que a saúde, e, na qual as crianças devem ser preparadas para a vida em sociedade, mudando a visão acerca do defeito e transformando a educação em um momento de potencialização e estímulos.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO E CONCEITUAL

A Educação Especial tem sua trajetória mundial marcada por momentos de exclusão e dificuldade de aceitação. Diante disso, discutiremos, neste capítulo, especificamente referente à Educação Especial no Brasil, abordando um panorama de seu percurso histórico, político e conceitual.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir de ideias advindas da Europa, configurou-se como marco inicial da Educação Especial, no Brasil, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no ano de 1854. Mazzotta (2011, p. 28) registra a maneira como ocorreu a criação desse Instituto:

A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, *José Álvares de Azevedo*, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haiiy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, Joé Alvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do ministro do Império, conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após a sua criação.

Outro marco inicial de destaque na Educação Especial foi a criação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos no ano de 1857, ainda no período de D. Pedro II. Esse instituto foi criado graças aos esforços de Ernesto Hüet e seu irmão. Mazzotta (2011, p. 29) afirma que

A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de *Ernesto Hüet* e seu irmão. Cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, Ernesto Hüet chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855. Com suas credenciais foi apresentado ao marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Hüet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

O que podemos observar é que, mesmo com a criação desses dois institutos para atender às pessoas com deficiência (cegos e surdos-mudos), o número de indivíduos que foram alcançados foi baixo: “[...] em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos [...]” (Mazzotta, 2011, p. 30).

Duas vertentes marcaram o desenvolvimento da Educação Especial: a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica, na qual se destacava a subordinação ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares; já a outra vertente não era diretamente ligada à figura do médico, mas enfatizava os princípios psicológicos dos indivíduos (Jannuzzi, 1992, p. 59). Em relação à vertente médica, Mendes (2010, p. 95) aponta que

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. Em 1900, durante o “4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, que versava sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais.

Em relação à vertente psicopedagógica, existia a influência do movimento escolanovista, o qual se caracterizava por acreditar no poder de transformação social a partir da educação. Mendes (2010, p. 96) descreve as características desse movimento:

Os princípios do movimento escola-novista resumidos por Cunha (1988) foram a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. No Brasil seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

Após esse período, marcado pela influência da medicina, temos o paradigma educacional, o qual passou a considerar a pessoa com deficiência como alguém capaz de aprender. Na sequência tivemos a evolução para o paradigma da integração, com o objetivo de preparar os alunos da Educação Especial para serem atendidos nas salas de aula regulares.

Merece destaque a criação de campanhas governamentais como estratégias para dar visibilidade ao atendimento às pessoas com deficiência. A primeira Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) foi instituída pelo Decreto Federal nº. 42.728, em 3 de dezembro de 1957 (Mazzotta, 2011). No ano de 1958, foi desenvolvida a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, que foi criada através do Decreto n.º 44.236 de 1º de agosto de 1958. Houve também a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Sobre essa Campanha, Mazzotta (2011, p. 55) explica que foi instituída na década de 1960,

[...] por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro. Com o apoio então do ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, pelo Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960, publicado no Diário Oficial da União de 23 de setembro de 1960, foi instituída, junto ao gabinete do ministro da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Mesmo com a criação e divulgação dessas campanhas, percebemos que a Educação Especial não despertou interesse político e a responsabilidade desse público permaneceu a cargo das instituições filantrópicas. No ano de 1961, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tal lei é importante para a Educação Especial a nível nacional porque marcou o início de ações sobre a Educação Especial no sistema geral de ensino.

Em decorrência da análise da legislação e normas, destaca-se, de início, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, que, reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível (Mazzotta, 2011, p. 72).

Com o avanço das políticas voltadas para a Educação Especial, temos no ano de 1973 um grande marco político, em razão da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sob o Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973, o que embasou o surgimento de leis que deveriam subsidiar as ações da Educação Especial. Em 1986, o CENESPE tornou-se a Secretaria de Educação Especial com objetivo de melhorar a Educação Especial e integrar as pessoas com deficiência à sociedade como um todo (Mendes, 2010).

Em 1988, foi implementada a Constituição Federal da República, a qual trouxe um olhar diferenciado para o sistema de ensino, incluindo a Educação Especial. A constituição assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. No capítulo III, Art. 205, está definido:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

No Artigo 208, a Constituição determina de que maneira se dará o atendimento às pessoas com deficiência, sendo assegurado atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

No Título VIII, *Da ordem Social*, Capítulo VII, *Da Família, da Criança, do Adolescente do Jovem e do Idoso*, no Artigo 227 (Brasil, 1988), a Educação surge como direito da criança e do adolescente e que deve ser garantido pela família, sociedade e Estado, deixando claro a possibilidade da participação de entidades não governamentais para realizar o atendimento às crianças, adolescentes e jovens com deficiência.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (Brasil, 1988, p. 132).

Conforme citado acima, desde a década de 1980, há na Constituição determinações específicas em relação à educação das pessoas com deficiência. Este documento é um marco positivo em relação ao atendimento educacional especializado e à indicação de atendimento preferencial na rede regular de ensino, porém o termo preferencialmente causou distorções que acabaram por assegurar a manutenção de matrículas na rede regular de ensino.

Na década de 1990, foi promulgada a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990). Esse documento teve por objetivo discutir e traçar metas para a melhoria das condições da Educação Básica, no país, englobando a Educação Especial e seu público-alvo. Assim, temos no Artigo n.º 3, parágrafo 5, a contemplação da educação das pessoas com deficiência:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Brasil, 1994, p. 4).

Também na década de 1990, outro documento importante que impactou os movimentos pela inclusão, no Brasil, foi a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). Teve como princípio básico a consolidação da Educação para Todos, no sentido de garantir direito ao acesso à educação pelas pessoas com deficiência, no sistema regular de ensino. Nessa direção, o texto inicial da Declaração afirma:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento

de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino[...] (Brasil, 1994, p. 1).

Em consonância, a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a referida Declaração apontam a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Esse movimento legal indicou o que atualmente considera-se o novo paradigma da Educação Especial, a Educação Inclusiva. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p. 2) preconizou que os países adotassem “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”. Houve, portanto, um redirecionamento na maneira como a Educação Brasileira deveria passar a se reorganizar.

Após dois anos da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), ocorreu a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 (Brasil, 1996), que seguiu as mesmas orientações dos documentos que citamos anteriormente, nos quais afirmava-se que a Educação Especial deve ser ofertada no sistema regular de ensino. Assim, a LDB n.º 9.394/96, em seu Capítulo 5, dedicado exclusivamente a discorrer sobre a Educação Especial, deixa claro que esta é, “para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Nos demais parágrafos da Lei são definidas questões de início de atendimento, formação profissional e demais detalhes que dizem respeito às instituições que atenderão ao público-alvo da Educação Especial.

No ano de 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008, p. 14), com o objetivo de

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais para a inclusão; participação da família e comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) reforçou, mais uma vez, o princípio de garantia de acesso e permanência dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, em que sejam atendidas suas múltiplas dimensões (familiar, locomoção, comunicação e transporte). O documento também esclarece acerca de quais atividades devem ser desenvolvidas no Atendimento

Educacional Especializado (AEE), estabelecendo como um dos seus objetivos, a eliminação das barreiras para que os alunos consigam participar das atividades desenvolvidas nas escolas.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

Importante destacar que o objetivo do AEE não é substituir o processo de ensino-aprendizagem, mas um complemento aos alunos, devendo os profissionais, professores de ensino regular e o especialista em Educação Especial atuarem de forma conjunta. Em relação à organização do AEE, a PNEEPEI (Brasil, 2008) estabelece que as ações realizadas pela escola e pelos professores devem ser centradas no apoio e desenvolvimento dos alunos, sendo de oferta obrigatória e realizado no turno inverso ao da classe comum, “na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (Brasil, 2008, p. 16). Por meio de princípios alicerçados na Educação Inclusiva, a PNEEIE (Brasil, 2008) reforça a necessidade de mudanças estruturais e atitudinais em relação ao AEE. Mantoan (2017, p. 43) afirma que

A educação especial deu sinal e trouxe, por meio das diretrizes de sua política fincada na educação inclusiva, a possibilidade de nosso sistema de ensino questionar seus rumos. [...] reafirma os propósitos inclusivos das prescrições socioeducacionais da Constituição de 1988 e as leis e decretos que redirecionam o entendimento da sociedade em geral e das instituições mais especializadas a se preocupar com fatores do meio físico e social em favor de uma experiência de vida compartilhada dos cidadãos brasileiros.

No ano de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, n.º 13.146/2015, “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. 1). A lei estabelece os direitos da pessoa com deficiência que contemplam as variadas instâncias que cercam a vida de todos (saúde, educação, direito à vida, à reabilitação, moradia, trabalho) e destaca: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência e discriminação” (Brasil, 2015, p. 9).

No ano de 2020, houve uma tentativa de atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Decreto n.º 10.502 de setembro de

2020, o qual estabeleceu algumas mudanças e retrocessos significativos no que diz respeito ao local de escolarização da pessoa com deficiência e também à forma como deveria ser conduzido o processo de efetivação do AEE. O referido Decreto foi publicado em 01 de outubro de 2020 e visava instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que previa inaceitável retorno às escolas especializadas como alternativa às escolas regulares inclusivas (art. 2º, VI). O Decreto assinado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), que incentivou, em 2020, a criação de classes especializadas em escolas regulares e escolas próprias para alunos com deficiência, foi revogado pelo atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (PT). O Plenário do Supremo Tribunal Federal referendou a liminar deferida pelo ministro Dias Toffoli na Ação Direta de Inconstitucionalidade, para suspender a eficácia do Decreto n.º 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Atualmente o governo federal vêm desenvolvendo ações para afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Em relação ao conceito de Educação Especial, mencionado por meio da LDBN (Brasil, 1996), é importante a diferenciarmos dos termos “inclusão” e “educação inclusiva”. Casagrande (2020) faz uma distinção entre os termos e define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que oferece um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, os quais têm como objetivo subsidiar e complementar os serviços do ensino regular. No que diz respeito à inclusão, afirma que foi após a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) que a mesma passou a ser discutida em nosso país, sendo um movimento que visa a superação das barreiras que limitavam a presença e a participação de todos os estudantes nas escolas. Já a Educação Inclusiva pode ser considerada como um paradigma, que tem como objetivo acolher todos os estudantes, independentemente das suas particularidades.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação docente para atuação na Educação Especial no Brasil não teve sua origem de forma organizada e sistematizada, mas se configurou de modo lento e com oferta desigual de formação pelo país.

Casagrande (2020), ao pesquisar o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, aponta para dois momentos no desenvolvimento da formação profissional para atuação na Educação Especial. O primeiro momento foi a formação de professores como elemento antecedente do campo acadêmico, ou seja, antes da formação em nível universitário, havia uma

formação elementar nos próprios Institutos que passaram a dar assistência educacional a pessoas surdas e cegas. A autora destaca que os primeiros professores desse público eram pessoas com deficiência auditiva e visual. Neste primeiro momento, a formação de professores para a Educação Especial se dava através da escolha de alguns alunos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto Imperial dos Meninos Surdos, os quais passavam por formação complementar para atuar como docente. Somente na década de 1950 houve exigência de Ensino Médio para atuação na Educação Especial (Casagrande, 2020).

Mazzotta (1992) explica que esses cursos eram ofertados nos Institutos Federais do Rio de Janeiro, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Instituto Benjamin Constant (IBC), bem como por organizações não governamentais, como o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, que ofertava curso de férias para professores de excepcionais, desde o ano de 1951.

Casagrande (2020) afirma que o segundo momento da formação diz respeito à formação no campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, tendo como marco a formação em nível de um curso de extensão ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na década de 1960, e por meio de cursos adicionais em 1964. A habilitação em Educação Especial surgiu na década de 1970. O primeiro curso de formação de professores de excepcionais³ surgiu em 1972, em São Paulo, no município de Franca. O referido curso era desenvolvido na área de ensino de Deficiência Mental, como habilitação do Curso de Pedagogia, na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia (Mazzotta, 1993; Michels, 2017).

Michels (2017) explica que as habilitações da Educação Especial foram organizadas com foco no atendimento das deficiências e, assim, toda a organização da Educação Especial estava voltada para esse fim, deixando de lado a intenção educacional. Ainda sobre como se deu o início da formação de professores para a Educação Especial, Michels (2017, p. 37) critica

O fato de a proposta de formação de professores para a Educação Especial se organizar pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos e secundarizar o fazer pedagógico. Com esta centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico.

Segundo Almeida (2004) e Michels (2017), a formação docente em Educação Especial desenvolveu-se de forma heterogênea, podendo ser expressa de duas maneiras: 1) Formação inicial em nível médio e 2) Formação inicial em nível superior (Pedagogia). A primeira formava

³ Termo utilizado na época.

professores normalistas com habilitação em áreas específicas e, por meio de cursos de especialização em nível médio. A segunda formava professores com habilitação em Educação Especial em determinadas áreas, professores licenciados em Educação Especial em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas e professores especializados em cursos de especialização *lato sensu*, mestrado e doutorado em cursos de áreas diversificadas do conhecimento. O formato atual da formação em Educação Especial no Brasil se dá por meio de cursos de Graduação, presencial e a distância, e Pós-Graduação *lato sensu* (Especialização). Há a inserção de disciplinas voltadas à Educação Especial e Educação Inclusiva nos currículos de alguns Cursos de Licenciatura, porém geralmente com carga horária reduzida e ministradas por professores sem formação específica (Casagrande, 2010). Há também as ofertas de Mestrado profissional, com o objetivo de promover a profissionalização docente para atuação na Educação Básica e também Mestrado e Doutorado acadêmico, com o objetivo de formação em pesquisa, para atuação no campo acadêmico da Educação Especial (Casagrande, 2020).

Importante destacar que a formação em Educação Especial no Brasil tem se centralizado em cursos de graduação e especialização *lato sensu* em grande parte ofertados por Instituições de Ensino privadas e, em boa parte, na modalidade de Educação à distância (EaD). O processo de mercantilização dessas ofertas, somado a poucas pesquisas sobre a qualidade dos cursos ofertados aponta um cenário que merece atenção e ampliação de estudos a respeito (Casagrande, 2020).

2.3 BREVE PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo do/no campo, utilizado por Caldart (2002, p. 26), que afirma existir uma Educação do e no Campo. Ao utilizarmos “no campo”, assumimos que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; ao utilizarmos “do campo”, entendemos que o povo tem direito a uma educação pensada em seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Como foi descrito na seção anterior, a Educação Especial tem sua trajetória marcada por lutas acerca da sua instituição e reconhecimento. Como modalidade de ensino, a Educação do Campo, no Brasil, também atravessa momentos de luta pela efetivação e garantia de seus direitos, bem como do reconhecimento de sua importância. Expomos aqui os principais marcos políticos na trajetória da Educação do/no Campo no Brasil, a fim de identificarmos, em que momentos a Educação do/no Campo se entrelaça com a Educação Especial.

A Educação do/no Campo tem uma íntima relação com os movimentos sociais, que atuaram e atuam de forma intensa no processo de instituição de uma educação voltada para a população que vive no campo. O primeiro marco histórico de desenvolvimento da Educação do Campo foi a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu no ano de 1998. Nela, foram discutidos vários aspectos relacionados à Educação do/no Campo e os sujeitos que fazem parte dela, passando por questões de identidade, escolarização, direitos e organização política. Nesse encontro, foi exposto que a educação da população que vive no campo é um direito que deve ser assegurado por todos, embora tenha tido sua gênese voltada aos movimentos sociais. Esses movimentos constituíram-se em solo fértil para a Educação no Campo, dada suas características de resistência e força, pois estão fundamentadas no âmbito dos direitos e vinculam a educação e saúde, cooperação e cidadania, além de representarem uma “nova consciência dos direitos à terra, ao trabalho, à educação, saúde, igualdade e justiça” (BRASIL, 1998, p. 18).

Ainda no ano de 1998, tivemos a criação do Pronera, especificamente no dia 16 de abril, através de uma portaria do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). O programa surge num contexto de crescimento da luta pela Reforma Agrária diante do contexto social de sensibilização da sociedade em torno do MST, devido aos acontecimentos relacionados aos massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. De acordo com Santos (2012, p. 632),

Os movimentos sociais do campo souberam bem aproveitar este ambiente favorável à Reforma Agrária para trazer a público outras pautas normalmente esquecidas ou desconhecidas pelas autoridades, entre elas a situação da Educação no Campo, notadamente a falta de escolas, e a falta de educadores para as poucas que existiam, o que impunha uma condição de acesso apenas aos anos escolares iniciais, reproduzindo, nos assentamentos, a mesma lógica de negação histórica do direito, aos camponeses, de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade.

Com esse contexto e a partir de estudos mais aprofundados sobre o nível educacional existentes nos assentamentos, o Pronera aumentou a sua área de atuação e passou a atender o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com o passar dos anos, o Pronera se solidificou e ampliou a sua atuação, e, em junho de 2009, por meio da inclusão do artigo n.º 33, lei n.º 11.947, o Congresso Nacional autorizou o Poder Executivo a instituir o Pronera. E, em 4 de novembro de 2010, o presidente da república editou o Decreto n.º 7.352, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Percebe-se, portanto, que o Pronera alcançou o que outros programas não conseguiram e evoluiu para a condição de política permanente, a qual permanece no cenário brasileiro independente do governo que estiver em exercício. Nesse sentido, o

programa veio para trazer novos significados em relação à metodologia dos processos educativos, inserindo a participação efetiva da comunidade em relação à escolha das demandas educacionais que devem ser priorizadas, dando voz e vez para aqueles que foram negligenciados durante tanto tempo.

Souza (2018, p. 281) afirma que a Educação do/no Campo deriva de uma prática social sustentada pelos movimentos sociais, e:

[...] tem relação com a luta de classes e, em particular, com a luta dos trabalhadores rurais. Logo, o movimento da Educação do Campo não é um movimento fragilizado, pois vem ganhando espaço e se fortalecendo em torno da educação, valorizando o conhecimento destes povos e mostrando o quão importante são para a formação da identidade do local/município que vive, tanto quanto aqueles vivem nas áreas urbanas, sendo assim merecem receber o conhecimento e infraestrutura.

A Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB), de 3 de abril de 2002, institui a identidade da escola do/no campo, vinculada de modo direto à sua realidade, fundamentada na temporalidade e saberes específicos dos estudantes, bem como na memória coletiva, na rede ciência e tecnologia e nos movimentos sociais. Em julho de 2004, temos a 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, a qual contou com mais de cem mil participantes de diferentes organizações sociais. Nessa conferência, o lema foi “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, demonstrando que o objetivo daquele encontro era lutar pelo acesso da população do campo à educação justa e específica.

Em relação às resoluções, temos a Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, complementa a de 2002 e indica que a Educação do/no Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio e atende as populações rurais (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e indígenas). O Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, define quais são os princípios que regem a Educação do/no Campo, dentre os quais destacamos o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2010, p. 2). O referido Decreto também estabelece a

valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010, p. 2).

Souza, Festa e Rodrigues (2018, p. 282) afirmam a importância dos documentos legais que tratam das questões específicas da Educação do/no Campo e destacam que eles:

[...] trouxeram conquistas no sentido de construção de uma identidade dos povos do campo e sua escola, assim como a garantia de acesso de pessoas com deficiência ao sistema escolar. O conjunto de documentos da Educação do Campo é produzido com mediação de coletivos conhecedores da realidade do campo e vinculados aos movimentos e povos do campo.

Os documentos legais sistematizam e embasam o funcionamento da Educação do/no Campo, porém nem todas as realidades escolares seguem as determinações legais, havendo necessidade de lutas constantes para que essa população tenha seus direitos garantidos.

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Como citamos anteriormente, a Educação do/no Campo está diretamente ligada aos movimentos sociais, os quais são os responsáveis pela luta e instituição de uma educação que respeite e leve em consideração a realidade vivida pelos povos campestres.

Assim, esses movimentos que atuaram de forma decisiva na implementação de escolas do/no campo identificaram a necessidade de que os profissionais que trabalham ou trabalharão no contexto do/no campo tenham uma formação que os prepare para atuar em tal realidade, e desenvolvam uma prática pedagógica pensada a partir de quem vive no campo, devendo também considerar a cultura do campo, a qual determina a maneira de agir e pensar dos alunos dessas escolas. Portanto, os professores devem assegurar que, os sujeitos que ali se encontram, tenham respeitadas sua história de vida, que é diferente da história daqueles que vivem nas cidades, e, justamente por isso, precisam ser acolhidos e conduzidos de uma maneira respeitosa e valorosa, buscando trazer à tona o quão importante é a Educação do/no Campo, e permitindo que essas escolas, mesmo que estejam em lugares muito distantes, existam enquanto espaço de produção e disseminação do conhecimento.

Atender essa demanda de formação de professores para atuarem na Educação do/no Campo não foi algo que ocorreu naturalmente no cenário brasileiro, muito ao contrário, é fruto de lutas e reivindicações constantes por parte dos movimentos sociais. Neste contexto de luta pelo reconhecimento, a necessidade da formação de educadores do/no campo está diretamente ligada à formulação de políticas específicas para atender a essas demandas, que levem em conta o reconhecimento da vida, da cultura, da identidade e do território dos povos do campo, formando profissionais conscientes acerca das especificidades da Educação do/no Campo.

Arroyo (2007) afirma que a luta pela formação de professores para atuarem na Educação do/no Campo se faz justa devido à necessidade de existirem profissionais que compreendam e respeitem a identidade camponesa e façam de suas práticas educativas verdadeiros atos de respeito ao campo. Arroyo (2007, p. 163) destaca que

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Para efetivar uma formação que concretize esses vínculos existentes entre terra, lugar e escola, é necessário primeiramente que os movimentos sociais encontrem formas de estabelecer as políticas de formação voltadas para esse fim, inicialmente ocupando espaços já existentes de formação (cursos de graduação e pós-graduação) e exigindo a inserção da formação específica para Educação do Campo no currículo desses cursos. Dessa forma, é possível assegurar os conhecimentos que privilegiem a população do Campo.

Reforçamos o papel de destaque realizado pelos movimentos sociais no processo de consolidação da formação de educadores para atuação na Educação do/no Campo e destacamos que foram esses movimentos que delinearam quais seriam as características que a formação de Educadores do/no Campo deveria oferecer. Junto aos movimentos sociais do/no campo, temos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que tem como objetivo efetivar uma transformação na formação docente através da luta pela terra, pelo território e pela agricultura camponesa e Reforma Agrária com o intuito final de consolidar o curso de Pedagogia da Terra, o qual visa formar educadores que estão no campo para a Educação do/no Campo. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da Terra emerge como uma demanda necessária das populações do campo e representa as lutas dos movimentos sociais para garantir o acesso à população do campo a todos os níveis de educação. Nesse contexto do surgimento e implantação dos cursos de Pedagogia da Terra, temos um marco importante na Educação do/no Campo, que é a criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), que surgiu no ano de 2004, durante a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.

A luta dos movimentos sociais é para que a Educação do/no Campo seja ofertada com igualdade e qualidade, dessa forma, é preciso buscar que os currículos dos cursos de formação

de professores tenham em seus conteúdos os saberes dos povos do/no campo para que possamos estabelecer um diálogo entre o meio acadêmico e a realidade da população campesina. Arroyo (2012, p. 363) escreve sobre essa necessidade

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo profissional de educação básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos.

Dessa forma, estabeleceu-se que devem ser abordados nos cursos questões que dizem respeito às tensões existentes entre pequenos e grandes produtores rurais (latifúndios x agricultura familiar), conhecimento sobre reforma agrária e os movimentos de luta pela terra e que busquem levar as pessoas a compreenderem que a terra desempenha um papel central na vida dos que a cultivam, posto que a cultura, identidade, tradição e conhecimento vêm majoritariamente dessa relação com ela (Arroyo, 2007).

Partindo desses princípios, podemos afirmar que o profissional (professor, pedagogo, diretor) que irá trabalhar numa escola do/no campo necessita estar ciente das singularidades que a envolvem, afinal, é com esse emaranhado de saberes e realidades que seu trabalho deverá ser desenvolvido. Arroyo (2007) também aponta como fator importante na Educação do/no Campo a necessidade de organizar toda a estrutura em torno da formação para atuação nesse contexto educacional. O autor cita como medida necessária a oferta da formação docente para aqueles que moram no campo, com o objetivo de valorizar e trazer à tona todo o conhecimento já existente sobre a realidade local, fazendo com que a prática docente dialogue com a realidade dos alunos. Outra questão levantada por Arroyo (2007) diz respeito à criação de políticas de trabalho docente que visem conhecer todos os profissionais que atuam nas escolas do/no campo, formando um corpo de trabalho estável para que as políticas de formação sejam mais eficazes.

Cientes de que a formação de professores para atuar na Educação do/no Campo é um processo contínuo, chamamos a atenção para o fato de que todo o gasto de energia empenhado na consolidação desse processo tem como principal objetivo proporcionar uma educação de qualidade para todos, afinal, investir em formação sem buscar a melhora na oferta do ensino é uma ação sem sentido. Katuta (2017, p. 131) escreve sobre isso:

Assim, há que se estabelecer bases educativas para que essa formação desdobre-se em melhoria da educação pública do e no campo, dialogando em torno dos desafios que cotidianamente se impõem em cada uma das escolas e comunidades.

Continuando a reflexão sobre a formação de professores, não podemos deixar de registrar o fato de que, em muitos casos, o professor que atua na escola do/no campo expressa sua vontade de evoluir profissionalmente, e até mesmo chega a buscar aperfeiçoamento para sua prática, porém existem dificuldades que acarretam o atraso ou a desistência. Entre essas dificuldades, podemos citar as péssimas condições das estradas rurais (principalmente em dias de chuva), estrutura precária nas escolas do/no campo (falta de computadores e acesso à *internet*), alto custo do transporte para chegar até a escola, entre outros. Esses fatores acabam pesando demasiadamente nas escolhas dos professores, o que causa desânimo e inclusive abandono das aulas devido à dimensão das dificuldades e desafios.

Aqui destacamos ainda os aspectos relacionados à formação dos professores para atuar na Educação do/no Campo no Estado do Paraná, em que se buscou identificar de que forma o governo oferece qualificação profissional para os educadores que atuam nessa modalidade educacional. Em primeiro lugar, destacamos que existem dois documentos norteadores da Educação do/no Campo no Paraná, que são: 1) Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, do ano de 2006; 2) Cadernos Temáticos da Educação do Campo, elaborado entre os anos de 2003 a 2006.

Especificamente em relação às Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, o documento apresenta conceituações sobre as concepções de campo e de educação do campo, apresentando ao longo do texto eixos temáticos e alternativas metodológicas para serem trabalhados nas escolas que são consideradas do/no campo. Em relação aos Cadernos Temáticos, estes apresentam discussões relacionadas à história da Educação do/no Campo, à constituição do Projeto Político Pedagógico da educação do/no Campo, aos desafios da construção de políticas públicas para a Educação do/no Campo, e ainda aborda brevemente a questão da formação dos professores para atuar na educação do/no campo. Em relação a essa última abordagem citada, destacamos que o próprio documento do governo reconhece que a formação dos professores para trabalhar na Educação do/no Campo é frágil, não oferecendo subsídios para que os futuros professores do/no campo atuem com propriedade em suas diferentes realidades educacionais. O documento está assim redigido:

A reflexão sobre a especificidade do campo também tem estado bastante ausente na formação de professores, seja no magistério ou em nível superior, onde raramente a cultura, os saberes, a história e a realidade dos povos do campo têm sido objeto de reflexão, de pesquisa e de desenvolvimento de práticas educativas (Paraná, 2008, p. 40).

Podemos concluir que a formação de professores para atuar na Educação do/no Campo permanece falha, pois não identificamos novos documentos que abordem essa temática. Surge, portanto, uma lacuna temporal em relação à intenção do governo investir na preparação e constante aperfeiçoamento profissional para aqueles educadores que trabalham nas escolas e colégios do/no campo.

Partindo do exposto acima, reiteramos o quão importante é que o professor esteja preparado para atuar nas escolas do/no campo, pois, sem conhecimento específico sobre essa demanda da educação, corre-se o risco de que o fazer pedagógico replique aquilo que é feito nas escolas urbanas, deixando de lado a individualidade dos alunos, podendo desestimulá-los por não se identificarem com o que é refletido em sala de aula. Desta forma, corroboramos com Souza (2010, p. 103), ao destacar que

Valoriza-se a prática educativa no movimento social, salientando-se, portanto, que a formação de professores pode/deve atentar-se para o movimento histórico que determina conjunturas atuais, bem como para a possibilidade de construir outra história, na qual os sujeitos sociais sejam reconhecidos e se reconheçam como sujeitos ativos, como pessoas e coletivos que fazem a própria história, e exercitam o potencial transformador das relações sociais.

Sabemos que dificuldades existem, mas não podemos perder de vista que somos educadores, e, sendo assim, temos a capacidade de modificar realidades e isso faz com que busquemos formas de transformar a nossa história e a história dos nossos alunos.

2.5 PONTOS DE CONVERGÊNCIA HISTÓRICO-POLÍTICA ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Partindo das exposições e reflexões sobre a Educação Especial e a Educação do/no Campo, podemos evidenciar que essas duas modalidades educacionais são territórios marcados por interesses e forças políticas que determinam a forma como serão conduzidas e efetivadas as ações para essas duas áreas da educação. Aliada a essas questões, identificamos a marcante atuação dos movimentos sociais nessas modalidades, os quais desempenham um papel fundamental na luta pelo seu reconhecimento e visibilidade. Portanto, nesse caminho de luta por respeito e reconhecimento, a Educação Especial e a Educação do/no Campo se encontram e se entrelaçam, realizando uma trajetória turva, que necessita de mais estudos e produções científicas, com o objetivo de obter resultados mais detalhados das verdadeiras situações dessas realidades educacionais.

Diante dos fatos, ousamos afirmar que essas duas modalidades ainda estão num processo de aprendizagem e construção, sendo submetidas a diferentes influências que contribuem na construção da Educação Especial do/no Campo. Nozu (2017, p. 45) escreve sobre essas realidades marcadas ao longo da história da educação brasileira:

Assim, consideramos a Educação Especial e a Educação do Campo, ressalvadas suas especificidades, como tramas de saberes, poderes e sujeitos. Saberes produzidos por teorias, práticas pedagógicas, estratégias, procedimentos e metodologias de ensino. Poderes que atravessam desde a elaboração das políticas educacionais até o governamento dos sujeitos docentes e discentes no cotidiano escolar. Sujeitos que são efeitos dos saberes e poderes aos quais são submetidos ou das resistências e contracondutas empreendidas nas práticas de si.

Ou seja, a Educação Especial na Educação do/no Campo tem em sua constituição o estabelecimento de normas de funcionamento que dizem respeito às escolas gerais, urbanas, que possuem uma dinâmica completamente diferente do que acontece no campo, causando desencontros no tocante à forma como o sistema de trabalho deve ser conduzido, deixando de lado as especificidades que o campo possui.

Nessa linha de raciocínio, temos claro que os documentos que regem a educação geral no Brasil, especificamente a LDB n.º 9.394 (Brasil, 1996) aborda em seu texto as questões tanto da Educação do/no Campo como a Educação Especial, mas ainda apresenta muitas lacunas no que diz respeito à plena garantia de acesso a uma Educação Especial do/no Campo de qualidade e mais, não garante a exclusividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do/no campo, deixando claro que os estudantes com deficiência podem ser atendidos nas escolas da cidade, caso a escola do/no campo não tenha como fazer esse atendimento. A ausência desse tipo de atendimento, garantido por lei, dificulta o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos que necessitam deslocar-se, percorrendo grandes distâncias a fim de garantir atendimento especializado.

Concluimos que, apesar da existência de muitos documentos sobre o funcionamento da Educação Especial e da Educação do/no Campo, ainda existem muitas perguntas para serem respondidas em relação ao entrelaçamento dessas duas modalidades educacionais. Souza, Festa e Rodrigues (2018, p. 279) apontam conclusões sobre a relação entre Educação Especial e Educação do/no Campo e evidenciam que elas

[...] possuem em consonância as lutas pelo direito à educação e pelo reconhecimento dos sujeitos. Em que pese serem duas áreas com marcos normativos nacionais importantes e, no caso da Educação Especial, marcos internacionais reconhecidos, a população camponesa ainda está a margem da efetivação do direito à Educação Inclusiva.

Destacamos o termo reconhecer o sujeito, no sentido de olhar para a Educação Especial do/no Campo de forma a reconhecer no aluno a sua história e o contexto que o cerca, no sentido de construir uma educação que, de fato, considere, no processo de ensino, a cultura que as escolas do/no campo possuem e que carregam consigo as expectativas específicas da população do campo. Palma e Carneiro (2017, p. 23) afirmam que

A realidade educacional do campo precisa levar em consideração a cultura campesina, a trajetória de luta pela terra e a perspectiva que esses habitantes têm de continuar nela em posse de conhecimentos científicos, tornando viável o sustento da família e a relação com o meio ambiente.

Dessa forma, a Educação do/no Campo necessita desenvolver-se baseada na realidade, dinamicidade e diversidade que a constitui, seguindo os pressupostos da Educação Inclusiva, que concebe uma educação acolhedora de todas as diferenças (físicas, mentais, sociais, culturais) com o objetivo de estabelecer uma escola aberta ao novo e sem estereótipos pré-estabelecidos. Nesse contexto, mais uma vez citamos Palma e Carneiro (2017, p. 23), sobre a Educação no Campo, a qual:

[...] possui a mesma vertente da escola inclusiva, que considera o acesso ao conhecimento para todos, independente da origem, condição social, deficiência, gênero, raça e da localização espacial em que o indivíduo reside. O espaço do campo possui muitas especificidades que a escola deve levar em consideração para que a educação de fato aconteça, proporcionando aos indivíduos campesinos exercício prático do saber e conseqüente transformação da realidade. A educação não acontece apenas de uma forma, a diversidade exige que tenhamos modelos educacionais diferenciados, como é o caso da realidade campesina, que possui uma característica própria de estrutura sociocultural e econômica.

Temos urgência em respeitarmos as diversidades existentes em nossas escolas, posto que se faz claro que tanto a Educação Especial como a Educação do/no Campo são marcadas pela exclusão e marginalização social. Durante muito tempo (e até nos dias de hoje), o tratamento dessas modalidades educacionais como inferiores e não necessárias relega seu público à margem das políticas e dos investimentos. Palma e Carneiro (2017, p. 31) explicitam de forma clara esse contexto:

Vale lembrar que essas duas áreas da educação tiveram um histórico de desatenção e exclusão, mesmo sendo considerado um direito social, o acesso ao apoio especializado foi negado por muitas gerações. No caso das pessoas com deficiência, a segregação ocorreu devido a um olhar de incapacidade desses sujeitos e, no caso da população do campo, o desinteresse foi causado pela visão do campo como um lugar arcaico, de atraso, onde não aconteceria o desenvolvimento.

Tanto a Educação Especial quanto a Educação do/no Campo são estigmatizadas como inferiores, e, infelizmente, esse adjetivo acaba unindo essas modalidades, como se fosse um padrão a ser seguido, ou seja, se fazem parte da Educação Especial ou da Educação do/no Campo significa que são coitados, que merecem solidariedade, e, por isso, devem ficar separados dos demais (urbano, desenvolvido, normal) para que não atrapalhem o bom desenvolvimento do sistema educacional geral. Neste ponto, é necessário ter a convicção de que tanto o aluno com deficiência quanto aquele que vive do/no campo são sujeitos de direitos, portanto, devem ter assegurados o acesso e permanência em um sistema educacional de qualidade e que promova efetivamente sua aprendizagem.

É urgente refletirmos sobre a forma como as escolas conduzem a Educação Especial do/no Campo, trazendo à tona as realidades diversas que atravessam essas instituições de ensino, e refletindo se, de fato, estamos promovendo a Educação Inclusiva. Temos claro que a Educação Especial e a Educação do/no Campo têm seu surgimento em contextos históricos, políticos, sociais e culturais diferenciados, mas que suas trajetórias se cruzam na luta pelos direitos educacionais dos sujeitos que as constituem. Palma e Carneiro (2017, p. 16) destacam:

É fato que a Educação Especial e a Educação do Campo tiveram seus direitos garantidos recentemente e ambas tiveram uma trajetória de luta para conquistá-los. A Educação Especial, a partir das políticas instituídas para inclusão escolar, tem o papel de combater a discriminação e o olhar de incapacidade que recaem sobre as pessoas com deficiência e a Educação do Campo busca combater a discriminação do rural como um lugar de atraso, no qual não há desenvolvimento e tecnologia. Ressalta-se, portanto, que essas duas áreas sofrem pela produção social do preconceito. As diferenças culturais ou orgânicas existem, porém quem as caracteriza como positiva ou negativa é a sociedade.

Finalizamos esta seção com a certeza de que o papel desenvolvido pela sociedade pode ser considerado um fator importante no momento da efetivação da Educação Especial do/no Campo, afinal, se a comunidade escolar atuar na direção de uma Educação Inclusiva, provavelmente teremos dado um passo importante, tendo em vista que “A Educação Inclusiva pressupõe uma reestruturação no sistema educacional, de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar” (Palma e Carneiro, 2017, p. 15).

2.6 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO

O período de publicação estabelecido para a busca das produções sobre Educação Especial do/no Campo foi de 2012 a 2022. O objetivo desta revisão foi realizar um

levantamento sobre as produções científicas que envolvem a Educação Especial e a Educação do/no Campo, por meio do uso das palavras-chave: “educação especial” AND “educação do campo”, educação no campo” AND “formação de professores”. As buscas foram realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes - dados abertos da Capes; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); *Sistema de Información Científica Redalyc* e *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). No que diz respeito à busca nos dados abertos da CAPES, foram aplicados alguns filtros com o objetivo de otimizar a coleta de resultados: a) Grande área do conhecimento: Ciências Humanas; b) Área do conhecimento: Educação e Educação Especial; c) Área de concentração: Educação e Educação e formação; d) Nome do programa: Educação.

Os critérios para a realização da busca nos repositórios foram: a) presença das palavras-chave no título; b) presença das palavras-chave no resumo; e c) presença das palavras-chave na introdução, a fim de obter trabalhos que estavam mais alinhados com os objetivos da pesquisa. Como resultado da busca por dissertações e teses, obtivemos um total de 18.100 resultados, sendo 12.464 dissertações e 5.636 teses. Após esse primeiro resultado, foram selecionadas 99 produções, das quais se elegeu somente as que continham as palavras-chave supracitadas e as que estavam de acordo com o objeto e objetivo da pesquisa, totalizando 53 produções (Apêndice A).

Todavia as pesquisas que abordavam discussões específicas sobre Educação Especial ou Educação do/no Campo de forma individual, e, ainda, aquelas exclusivas sobre formação de professores foram descartadas em razão de não tratarem essas temáticas de forma relacional. Produções nas quais os objetos de pesquisa relacionavam-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Institutos Federais de Educação, assim como aquelas sobre Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental também foram descartadas, mantendo-se aquelas que tratam dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao final, foram selecionadas oito produções, sendo cinco dissertações e quatro teses, conforme Tabela 1.

Tabela 1– Total de teses e dissertações encontradas no Portal de Periódico das Capes (2012-2022)

Tipo de produção	Critério	Total encontrado	Total selecionado
Dissertações	Palavras-chave no título	12.464	2
	Palavras-chave no resumo	-	3
	Palavras-chave na introdução	-	0
Teses	Palavras-chave no título	5.636	2
	Palavras-chave no resumo	-	1
	Palavras-chave na introdução	-	0
Total		18.100	8

Fonte: Portal de Periódicos da Capes.

Nota: Organizada pela autora (2023).

Na etapa da busca por artigos, alguns encontravam-se disponíveis em mais de um repositório, dessa forma, optou-se por considerar a pesquisa em apenas um deles com o objetivo de não gerar dados duplicados.

A Tabela 2, a seguir, mostra os resultados obtidos das buscas nos repositórios SciELO, REDALYC e DOAJ:

Tabela 2 – Total de artigos encontrados nos repositórios (2012-2022)

Repositório	Total de produções encontradas	Total de produções selecionadas
SciELO	2.987	29
REDALYC	16.015	12
DOAJ	68	5
Total	19.070	46

Fonte: Sites dos Repositórios.

Nota: Organizada pela autora (2023).

No primeiro levantamento, totalizou-se 46 artigos (Apêndice B), os quais foram lidos e reagrupados segundo os critérios: a) produções que apresentavam as palavras-chave “educação especial” AND “educação do campo”, “educação no campo” AND “formação de professores” no título e no resumo; b) produções sobre Educação Especial e Educação do/no Campo nas etapas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após aplicação dos critérios, foram selecionados dez artigos.

No total, foram selecionadas 18 produções, sendo cinco dissertações, três teses e dez artigos que atenderam aos critérios de busca estabelecidos para este estudo.

Para análise das produções encontradas, foi realizada a leitura integral e na sequência a sua sistematização e organização em três categorias, de acordo com a temática de enfoque de cada trabalho: categoria 1) Dados educacionais sobre Educação Especial do/no Campo; categoria 2) Interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo; categoria 3) Práticas pedagógicas sobre Educação Especial do/no Campo; e categoria 4) Formação docente em Educação Especial e Educação do/no Campo.

Quadro 1– Categorias e autores das produções selecionadas

Categorias	Autores
1. Dados educacionais sobre Educação Especial do/no Campo	Caiado e Meletti (2012); Souza (2012); Nozu, Silva e Santos (2018).
2. Formação docente em Educação Especial e Educação do/no Campo.	Pulino, Barbato e Pedroza (2016); Carmo (2019); Portela (2019); Silva e Moraes (2016); Zago (2019).
3. Interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo	Caiado, Gonçalves e Sá (2016); Festa (2020); Nozu e Kassar (2020); Jantsch, Souza, Fontana, Sarturi e Silva (2021); Nozu e Bruno (2021).
4. Práticas pedagógicas sobre Educação Especial do/no Campo	Palma (2016); Anjos (2018) Palma e Carneiro (2018); Santos (2018); Santos e Fernandes (2022).

Fonte: A Autora (2023).

Categoria 1 – Dados educacionais sobre Educação Especial do/no Campo (3 produções)

Nesta categoria, apresentamos os trabalhos que analisam os dados educacionais no que diz respeito às matrículas dos alunos da Educação Especial do/no Campo e a forma como essa educação acontece, ou seja, se ela ocorre integralmente no campo ou se existe a migração para a cidade. Ainda são apresentados dados secundários sobre a estrutura das escolas e a produção de trabalhos sobre essa temática. O trabalho de Souza (2012) tem como objetivos analisar a interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo, com atenção especial à forma como o Atendimento Educacional Especializado se concretiza com os alunos do/no campo. Também analisou as mudanças nos índices de matrículas de alunos com deficiência que moram no campo, utilizando como base de coleta de dados o Censo Escolar da Educação Básica, no período de 2007 a 2010. Como resultados da pesquisa, Souza (2012) apontou que a falta de uma estrutura adequada, de profissionais especializados e a dificuldade de acesso a recursos educativos são dados que merecem destaque. Outro resultado apontado pela autora foi que existem muitos desafios para a efetivação de uma política educacional que integre a Educação Especial e a Educação do/no Campo de forma eficaz. O artigo de Caiado e Meletti (2012), que

tem como título “Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15”, apresenta alguns dados do Censo Escolar relacionados às matrículas dos alunos com deficiência que viviam e estudavam no campo, em que se analisa qual a situação desses alunos no contexto escolar. Também se propuseram a discutir referente à importância da interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo, e como a relação entre essas modalidades poderia atender às especificidades e necessidades dos alunos que convivem nesse contexto. Dessa forma, os resultados apresentados levantam algumas questões importantes, tais como: a) as produções científicas sobre Educação Especial e Educação do/no Campo ainda são escassas; b) a análise dos dados aponta que a maioria dos estudantes com deficiência que vivem no campo acabam estudando na cidade e c) as escolas do/no campo precisam se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.

Nozu, Silva e Santos (2018) tratam sobre a verificação dos índices de matrículas na Educação Especial nas escolas do/no campo a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sobre os discursos que têm sido produzidos sobre essa política. Os autores revelam que os índices de matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular aumentaram nas últimas décadas, especificamente os do Ensino Fundamental. Porém chamam a atenção os dados referentes ao número de matrículas dos alunos do Ensino Médio, revelando que existe uma queda no fluxo desses alunos, resultando em desistência e abandono escolar nessa etapa de ensino. Portanto, a conclusão que os autores apontam é que a realidade do público-alvo da Educação Especial na Educação do/no Campo é marcada por muitas dificuldades e desafios, sendo necessária investigação a respeito, bem como exposição para toda a sociedade, com o objetivo de dar visibilidade a essa população que há tempo sofre com a marginalidade imposta pelo sistema.

Com os trabalhos que apresentamos nesta categoria, podemos concluir que eles estabelecem um panorama acerca da Educação Especial do/no Campo, que, no que diz respeito aos dados coletados nos Censos Escolares, revelam-nos o aumento de matrículas na Educação Especial, porém nem todos esses alunos têm o direito garantido de continuar estudando no campo, sendo obrigados pelo sistema a se deslocarem para um contexto desconhecido, fato que gera insegurança e instabilidade, levando muitas vezes o aluno a desistir dos seus estudos. Outro resultado que as produções nos revelaram é que os números de produções científicas sobre essa temática ainda são escassos, e que existe a urgência de que isso seja revertido, afinal, é necessário que situação da Educação Especial do/no Campo seja exposta para a comunidade científica e educacional, objetivando mostrar a realidade que a cerca e traçar novos caminhos conjuntos para essa modalidade.

Categoria 2 – Formação Docente em Educação Especial e Educação do/no Campo (5 produções)

Nesta categoria, agrupamos os trabalhos que tratam sobre a formação docente para atuação na Educação Especial do/no Campo, na qual apresenta-se ponderações sobre a importância da formação docente voltada para a reflexão sobre a realidade enfrentada pelos que atuam nessas modalidades e, a partir disso, buscar formar profissionais conscientes sobre o seu papel e que atuem de forma crítica nas diferentes realidades que os cercam. O primeiro deles é de Carmo (2019) e tem como título “As políticas públicas para inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e a formação de professores da educação básica”. Teve como objetivos analisar os impactos das políticas públicas para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial na formação de professores da Educação Básica; analisar como as políticas de inclusão escolar impactam na formação de professores; analisar a formação de professores para o acolhimento da diversidade sob a perspectiva inclusiva na Educação Básica e analisar as implicações das diretrizes curriculares para a formação de professores na proposição de Projetos Pedagógicos de cursos de licenciaturas no que diz respeito ao atendimento do público-alvo da Educação Especial no ensino regular. A partir dessas análises, o autor estabeleceu alguns resultados: o primeiro é que no Brasil, a partir da inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, o número de professores com nível superior de ensino aumentou significativamente.

Outro dado é que, com o movimento pela inclusão, as políticas públicas reforçaram a necessidade de ampliação no investimento na formação dos professores para trabalhar com os alunos com deficiência, porém o autor ainda destaca que, mesmo com essa busca pela mudança na formação de professores ainda existem lacunas que necessitam ser preenchidas. A formação de professores para atuar na Educação Especial precisa ser pensada de maneira a oferecer qualidade para a atuação dos professores, e não somente visando a certificação do maior número possível de pessoas. Outra pesquisa agregada nesta categoria é a de Portela (2019), que analisou como ocorre a construção da identidade profissional do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, no contexto de uma escola indígena. Em seu texto, a autora faz apontamentos e reflexões sobre como a identidade profissional é construída pelos professores, afirmando que esse processo ocorre envolvendo diversos fatores, como a

experiência pessoal vivida em comunidade, coletiva na interação com outros povos, profissional na interação com alunos e demais colaboradores da escola, mas principalmente pelo conhecimento construído e adquirido no processo de ensino e aprendizagem no campo acadêmico (Portela, 2019, p. 8).

A autora levanta como resultados apontamentos importantes sobre a construção da identidade de professores. Primeiramente, Portela (2019) afirma que as experiências que os professores desenvolvem durante sua formação acadêmica serão sua base profissional. Na sequência, são apontadas as questões de identificação com o trabalho, vocação, valores pessoais e familiaridade com o campo de trabalho, como bases que constituem a identidade do professor. No decorrer do texto, a autora insere em suas discussões a importância que o contexto social desempenha na formação dos profissionais, afirmando que esse contexto se articula com as outras condições e saberes dos indivíduos, moldando-o continuamente. Após esses apontamentos sobre a construção da identidade profissional, a autora continua suas discussões e indica a necessidade de reflexões sobre a formação profissional para trabalhar com a Educação Especial, destacando as dificuldades na formação de professores na Educação Especial, ao afirmar que estas estão alicerçadas no fato de que os profissionais precisarão apreender conhecimentos que frequentemente não estão no seu campo epistemológico e prático, motivo que gera insegurança e resistência, e que muitas vezes torna inviável a formação profissional para atuar na Educação Especial. Como conclusão dessa pesquisa, Portela (2019) afirma que, em relação à Educação Especial no Brasil, tivemos um crescimento significativo nos últimos anos, mas quando pensamos na Educação Especial na Educação do/no Campo, ainda há muito para se avançar, ou seja, são necessárias muitas discussões e arranjos nas políticas públicas para que a educação das minorias seja aprimorada e atenda às verdadeiras necessidades dessas populações.

O terceiro trabalho de Zago (2019) é um estudo teórico-documental, que tem como objetivo discutir e analisar os aspectos constitutivos da formação e da escolarização de pessoas com deficiência. O autor discute em seu trabalho sobre as concepções da formação docente num aspecto generalizado, e depois, num outro momento, realiza apontamentos sobre a formação docente e a educação das pessoas com deficiência. Zago (2019) faz uma análise documental em relação às produções sobre formação de professores e Educação Especial, chegando à conclusão de que, no decorrer das últimas décadas, a formação de professores foi influenciada por políticas públicas, as quais determinavam as tendências a se seguir e ensinar aos futuros professores. Em relação à Educação Especial, o autor registra que esse segmento, no seu início, foi colocado à parte da formação dos professores, como se um não tivesse relação com o outro, sendo formados em realidades diferentes. Outro apontamento importante feito pelo autor diz respeito às políticas públicas, as quais sempre foram desenvolvidas de forma a não dar atenção à formação dos professores para atuar na Educação Especial. Como conclusão deste trabalho, temos a definição de como a formação docente bem-preparada para trabalhar na

Educação Especial é essencial para o sucesso desse processo, e, que se os professores não estão preparados, isso se transforma em barreira que irá prejudicar inúmeros indivíduos, não oferecendo momentos e oportunidades com qualidade e eficiência.

Referente ao quarto trabalho, em seu artigo, Silva e Moraes (2016) discutem sobre a formação inicial dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas da Terra Indígena. No texto, são abordadas questões sobre a importância da formação dos professores para atender às necessidades dos alunos com deficiência nas terras indígenas e, quais são os desafios enfrentados pelos docentes para conseguir atender a todos e efetivar o processo de inclusão. Após apresentação da forma como a pesquisa foi desenvolvida, os autores chegam à conclusão de que é preciso existir uma constância na formação inicial e continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e também deve existir uma formação específica para os professores que atuam em escolas indígenas, com o objetivo de despertar a consciência sobre a realidade em que os alunos estão inseridos, e, assim, transformar o fazer pedagógico através de ações críticas e pontuais sobre a realidade do/no campo.

Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza (2016) propõem reflexões sobre a experiência na formação dos professores no contexto da educação inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida em um curso de formação de professores e promoveu a construção coletiva de possibilidades de Educação Inclusiva na Educação do/no Campo, sempre levando em consideração as vivências e contextos dos envolvidos. Os autores também buscaram problematizar as posturas e a forma de ver e entender a educação inclusiva, em que se buscou elaborar estratégias pedagógicas para que se pudesse trabalhar melhor com a temática. Como resultados apontados pelos autores, destacamos a importância da reflexão sobre o papel que cada professor pode desenvolver para a construção de uma Educação Inclusiva do/no Campo; também surgiram momentos para que os participantes refletissem sobre situações desafiadoras que poderiam surgir em sala de aula e como cada um lidaria com isso, sempre tendo como base o pensamento em construir uma Educação Inclusiva do/no Campo. Por fim, conclui-se que propor reflexões sobre a prática docente num curso de formação de professores é extremamente necessário porque faz emergir um fazer pedagógico baseado na reflexão crítica sobre a prática.

Após essas apresentações das produções, afirmamos que, por mais que tenham se desenvolvido em locais e tempos diferentes, elas mostram resultados que seguem na mesma direção. Portela (2019) e Zago (2019) apontam para a grande influência exercida pelas políticas públicas na formação dos professores, em que não existe a intenção de concretizar uma política que se dedique exclusivamente a estabelecer a intersecção entre a Educação Especial e a

Educação do/no Campo, fato esse que interfere diretamente na formação de professores preparados para atuarem nessa área, produzindo espaços de insegurança. Ligado à questão das políticas públicas, temos as discussões pelos autores em relação à construção da identidade profissional para atuar na Educação Especial do/no Campo, nas quais se evidencia que existe uma falha em formar professores críticos e preparados para trabalhar nessa realidade, o que gera ambientes educacionais incertos em relação à efetivação de uma Educação Especial do/no Campo verdadeiramente inclusiva.

Categoria 3 – Interface entre Educação Especial e Educação do/no Campo (5 produções)

Foram organizados aqui os trabalhos que se debruçaram no estabelecimento de uma discussão crítica acerca da existência da interface entre a Educação Especial e Educação do/no Campo. Como primeiro trabalho, temos a tese de Festa (2020), que realizou uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, em que se buscou identificar os elementos constitutivos que configuram as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo. No decorrer da pesquisa, foram analisados livros, artigos, dissertações, teses e trabalhos publicados em anais e eventos. A autora também utilizou como fonte de análise, protocolos e documentos que tratavam sobre as modalidades da Educação Especial e da Educação do/no Campo. E, para compreender o processo de formação de professores, foram analisadas as matrizes curriculares e as ementas de 30 cursos de licenciatura em Educação do Campo. Como conclusões apontadas pela pesquisadora, temos o fato de que a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo é formada pelo protagonismo dos sujeitos, pelas lutas por direito, pela invisibilidade desse público e pela formação docente. Festa (2020) destaca os resultados obtidos, afirmando a necessidade de que as interfaces entre Educação Especial e Educação do/no Campo também sejam discutidas nos ambientes do ensino superior, e suscita a criação de grupos e linhas de pesquisa nas universidades, com o objetivo de formar professores pesquisadores que tenham interesse nessa temática, tudo isso pretendendo dar visibilidade às diferentes realidades educacionais.

Caiado, Gonçalves e Sá (2016) apresentam quais são os desafios enfrentados pela Educação Especial do/no Campo. Também discutem sobre a importância de conhecer a realidade dos alunos que vivem do/no campo e, a partir disso, formular políticas públicas que possam promover a inclusão e garantir para todos o acesso à educação. Também destacamos que o trabalho levanta a importância que os movimentos sociais desempenham no contexto da Educação Especial do/no Campo, afirmando a necessidade de manter o diálogo contínuo, com

o objetivo de construir uma educação comprometida com a inclusão e com a formação humana. Assim, após análises dos dados apresentados, as autoras apresentam como conclusão o fato de que existem alunos que vivem do/no campo que ainda estão matriculados na cidade, e que é preciso um olhar mais atento para as condições de vida desses discentes, afinal, muitos encontram-se em situações de vulnerabilidade social, dificultando a constância na escola e prejudicando a aprendizagem. Destacam ainda a importância de se discutir cada vez mais sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo e apontar os desafios relacionados à escolarização e à infraestrutura que a maioria das escolas enfrentam.

Nozu e Kassar (2020) buscaram expor as práticas pedagógicas que desenvolvem a inclusão de alunos com deficiência nas escolas da região do Pantanal, para assim compreenderem como esses espaços trabalham com as demandas que vêm das políticas educacionais e da realidade que cerca cada aluno. A pesquisa foi realizada nas Escolas das Águas de Corumbá/MS e, para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 26 profissionais dessas escolas, além de análise documental, observação do trabalho da equipe gestora e revisão bibliográfica. Como resultados dessa pesquisa, temos a constatação de que cada vez mais estudantes com necessidades educacionais especiais estão frequentando as escolas, fato que gera alguns incômodos, mas também cria uma situação desafiadora para toda a comunidade escolar. Outro resultado constatado diz respeito às questões de logística com o transporte e de acesso a serviços especializados, que ainda não acontecem de forma plana, portanto, são grandes barreiras para a garantia do ingresso e permanência dos alunos e a efetivação de uma educação inclusiva nessas escolas.

Nesta categoria também está o artigo de Jantsch, Souza, Fontana, Sarturi e Silva (2021) que tem como título “Acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contextos rurais”, no qual analisaram 33 crianças e adolescentes com deficiência em idade escolar que vivem no contexto rural do Rio Grande do Sul. A pesquisa discute questões relacionadas ao acesso à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem do/no campo. No texto, são apresentados dados sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo, como, por exemplo, o número de matrículas nas escolas regulares e na APAE, sexo, idade, deficiência, se utiliza transporte escolar etc. Todos esses dados são analisados juntos a outros autores e apresentam resultados significativos para a educação. Conclui-se que, apesar dos números de matrículas serem significativos, em relação à garantia legal de acesso, ainda há muito o que se melhorar. Os autores apontam que a maioria dos estudantes estão matriculados nas escolas regulares e dependem do transporte escolar para irem até elas, e é nesse aspecto que existe uma falha importante, que é a ausência de acessibilidade

nos meios de transporte, dificultando a garantia da presença diária dos alunos com deficiência nas aulas. Ainda é apontada a necessidade de que o Atendimento Educacional Especializado melhore no que diz respeito à sua qualidade de oferta, para que todos os alunos da Educação Especial do/no Campo sejam atendidos com qualidade.

Como último trabalho elencado nesta categoria, temos o artigo de Nozu e Bruno (2021), os quais buscam problematizar as maneiras que as diferenças têm sido produzidas nas escolas do/no campo com o movimento de inclusão. A pesquisa que gerou o artigo foi desenvolvida em três escolas do/no campo em Mato Grosso do Sul. Nesse texto, intitulado “Inclusão e produção da diferença em escolas do campo”, buscou-se destacar a inclusão sobre os processos de diferenciação dos sujeitos e sobre a produção de deficiências devido às diferenças socioculturais existentes nas escolas pesquisadas. No artigo são apresentadas algumas características das escolas estudadas e é fornecido o perfil dos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais, e, com esses dados, mais as observações realizadas com os professores e gestores, os autores chegam a algumas conclusões sobre as realidades investigadas. Primeiramente é apontado que a forma como os alunos da Educação Especial tem sido organizada nos espaços escolares produz mais desigualdade, fragmentando as práticas pedagógicas. Outra questão diz respeito à forma errônea que os alunos da Sala de Recursos Multifuncionais são atendidos, posto que esses realizam seus estudos no mesmo horário da sala de aula regular, não tendo garantido o acesso ao período de contraturno escolar, fato que mais uma vez gera a produção de diferenças dentro do ambiente escolar. Assim, os autores apontam para a necessidade de rever a forma como os alunos têm sido encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais e a maneira como esse atendimento tem sido oferecido, tudo isso com o objetivo de que a inclusão seja efetivada de forma a cumprir a legislação vigente e de oferecer todo o suporte necessário, a fim de garantir a permanência dos alunos na escola.

Os trabalhos acima elencados apresentaram investigações sobre a interface entre Educação Especial e Educação do/no Campo, e, apesar de terem sido elaborados em realidades diversas, a conclusão a que chegaram são similares. Caiado, Gonçalves e Sá (2016); Nozu e Kassar (2020); Jantsch; Souza, Fontana, Sarturi e Silva (2021) destacam que os números de matrículas aumentaram nos últimos anos, porém a garantia de acesso ao Atendimento Educacional Especializado é falho por conta do transporte, o qual não apresenta acessibilidade e disponibilidade de horário para levar os alunos no contraturno escolar, ocasionando situações de adaptação de horário e a realização dos atendimentos de forma contrária ao que está prescrita nas leis e decretos que regem a Educação Especial brasileira. Também é apontado nos trabalhos a necessidade de que a interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo seja

mais amplamente discutida nos ambientes acadêmicos, para que as realidades sejam expostas e, a partir disso, exista um movimento para que a Educação Especial do/no Campo aconteça com qualidade, garantindo o acesso, permanência e inclusão de todos os alunos.

Categoria 4 – Práticas pedagógicas sobre Educação Especial do/no Campo (5 produções)

Nesta categoria consta os trabalhos que analisam e discutem como os profissionais das escolas estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas na Educação Especial do/no Campo. A dissertação de Palma (2016) tem como objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em três escolas do campo. A referida pesquisa é um estudo de caso, na qual foram aplicados questionários aos professores, observações das aulas e rotina escolar e análise dos dados para compor o texto. Após as discussões, a autora aponta algumas conclusões a que chegou a partir da sua investigação. Palma (2016) cita o avanço que as escolas do campo tiveram em relação à garantia do direito à escolarização das pessoas com deficiência que residem no campo, porém, na sequência, a autora inicia alguns apontamentos sobre as dificuldades e desafios que surgiram como resultados da sua pesquisa. A primeira dificuldade é sobre o espaço físico, no qual Palma (2016) aponta que, das três escolas pesquisadas, duas delas não tinham um espaço adequado para a Sala de Recursos Multifuncionais, pois os alunos e a professora eram acomodados num espaço improvisado. Na sequência, temos a dificuldade relacionada à participação dos alunos da Sala de Recursos no contraturno escolar, e isso acontece porque o transporte escolar não faz o itinerário percorrido pelos alunos no período oposto às aulas, e, assim, a equipe pedagógica e o professor da Sala de Recursos precisam se adequar a essa realidade e retirar os alunos durante as aulas da grade comum, causando, em alguns casos, o constrangimento e até mesmo a negação dos alunos em irem para a Sala de Recursos. Outra dificuldade está relacionada à rotina da professora da Sala de Recursos, pois essa se divide entre as três escolas, não permitindo que consiga se dedicar com qualidade no atendimento dos alunos e na assessoria dos professores. Palma finaliza sua pesquisa com indignação, mas também esperança de que, a partir da pesquisa dela, outras pessoas se inspirem e busquem investigar e denunciar as realidades que entrelaçam a Educação Especial e a Educação do/no Campo.

Santos (2018) desenvolveu sua pesquisa nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do/no Campo de Boa Vista/RR. Os objetivos dessa pesquisa foram analisar se as escolas tinham acessibilidade e equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para auxiliar o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial;

discutir como o Atendimento Educacional Especializado ocorria nessas escolas e apresentar as especificidades da formação dos professores na área de Educação Especial. Para realizar a pesquisa, Santos (2018) utilizou de pesquisa documental, observação e entrevista com os professores que atuavam com os alunos da Educação Especial do/no Campo. Os resultados dessa investigação apontam para um crescimento no número de matrículas na Educação Especial em Boa Vista nos últimos sete anos. Outro resultado obtido com a investigação é de que as escolas do/no campo de Boa Vista apresentavam inadequações em relação à acessibilidade arquitetônica, urbanística, o que dificultava o acolhimento e a locomoção dos alunos com deficiência; o transporte também aparece como ponto de dificuldade nessa pesquisa, posto que os alunos não conseguem frequentar o contraturno porque não têm quem os leve de volta para casa ao final da aula. A autora ainda levanta como resultado a ausência da formação dos professores em Educação Especial, o que pode causar uma dificuldade na comunicação dos professores da Educação Especial com os professores da área comum. Santos (2018) conclui sua pesquisa afirmando que, apesar dos resultados terem mostrado mais dificuldades que evoluções, ainda é possível que o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial seja realizado de forma satisfatória, proporcionando a efetivação da inclusão de todos os alunos no sistema escolar.

Anjos (2018) investigou a Educação Especial e a Educação do/no Campo no município de Macapá, no Estado do Amapá, na Escola Agrícola Padre João Piamarta, localizada na área rural da região. Os objetivos dessa pesquisa foram caracterizar a realidade da escola do campo no contexto amazônico para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial; investigar os aspectos legais que amparam a inclusão dos alunos da Educação Especial; caracterizar as questões político pedagógicas e administrativas do ambiente escolar; problematizar os discursos dos professores das classes regulares e dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir de suas práticas pedagógicas e identificar no ambiente escolar os principais desafios à escolarização dos estudantes com deficiência na interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo. Após discussão e apresentação dos dados coletados, os resultados obtidos pela autora mostram um distanciamento entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo, pois os alunos não reconhecem que existem outros sujeitos com deficiência que necessitam de um atendimento educacional especializado. Identificou-se ainda que as políticas públicas referentes à Educação Especial não são discutidas pelos que trabalham nessa instituição, causando uma omissão em relação ao correto funcionamento dessa modalidade de educação.

Também foi apontado como resultado dessa pesquisa a questão de que as ações político pedagógicas não estão bem consolidadas em relação à Educação Especial, uma vez que foram levantados como motivo para isso estar ocorrendo o fato de que a gestão escolar não apoia os professores no desenvolvimento de práticas voltadas para os alunos da Educação Especial. Outro resultado está ligado ao Atendimento Educacional Especializado, no qual a pesquisadora identificou que não existe uma clareza em relação ao que e como fazer no Atendimento Educacional Especializado. Assim a pesquisa é concluída, apontando os desafios que são necessários enfrentar para que a Educação Especial do/no Campo avance em direção à inclusão.

No que diz respeito aos artigos selecionados, o de Palma e Carneiro (2018) analisou como ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas do campo, também buscou descrever como o Atendimento Educacional Especializado ocorre no espaço das salas regulares de ensino e ainda identificou como os pais e professores percebiam a deficiência dos seus filhos e alunos. Após a análise e discussão, as autoras concluem que existe tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais quanto nas salas de aula regulares, uma heterogeneidade enorme de deficiências, em que cada indivíduo aprende de forma diferenciada, e, para cada deficiência é necessário que existam práticas pedagógicas diferenciadas com o objetivo de alcançar todos os alunos. Assim, se propõe que exista uma contínua reflexão e discussão sobre as práticas pedagógicas e, a partir disso, que sejam construídas práticas pedagógicas que respeitem a identidade e diferença dos alunos.

O artigo de Santos e Fernandes (2022) analisou as práticas pedagógicas dos professores de alunos ribeirinhos, também foi observado e discutido nesse texto a situação da estrutura física e a maneira como eram utilizados os elementos da cultura ribeirinha nos atendimentos educacionais especializados. No decorrer do texto, o local de pesquisa é contextualizado, demonstrando a organização do lugar pesquisado e o perfil profissional dos que lá atuam. Como resultado dessa investigação, está a existência de professores que têm dificuldade em desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as diferenças em variados aspectos (sociais, culturais, físicos), dessa forma, a questão da valorização da cultura ribeirinha acaba não sendo desenvolvida no ambiente escolar. Diante disso, esse estudo aponta a necessidade de que os professores compreendam o sentido e a força das suas práticas pedagógicas e, a partir disso, busquem dar sentido às suas ações dentro da sala de aula, para que o reconhecimento e valorização da identidade dos alunos seja efetivada.

Quando analisamos as produções selecionadas, identificamos que, em relação às práticas pedagógicas, ainda há muito o que se caminhar. Anjos (2018) e Palma e Carneiro (2018) relatam que uma das dificuldades da efetivação da Educação Especial do/no Campo está na figura dos professores, pois muitos ainda não têm clareza sobre o que e como fazer acontecer a inclusão. Observamos ainda que, em grande parte dos trabalhos apresentados, é necessário despertar a conscientização de toda a equipe escolar (gestores, professores, alunos e até mesmo pais) no sentido de compreender o que é inclusão e, a partir disso, valorizar as diferenças existentes nos ambientes escolares. Reconhecer e valorizar as diferenças é o ponto de partida para a construção do respeito e inclusão.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o desenho metodológico utilizado na realização desta dissertação, destacando a caracterização da pesquisa, do campo, dos sujeitos, a organização e sistematização dos dados, bem como análise parcial dos resultados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa (Ludke e André, 1986). O objeto deste estudo, circunscrito na inter-relação entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo, foi delimitado considerando a existência de pesquisas semelhantes, mas que mantêm particularidades importantes devido à especificidade do local de estudo, juntamente com as individualidades de cada participante, o que torna esta análise sobre os desafios e possibilidades da atuação docente, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, em um colégio do/no campo, um caso único. O ambiente no qual a pesquisa foi desenvolvida a caracteriza como um estudo de campo (Gil, 2017).

A investigação ocorreu num ambiente natural, sem intervenções no momento da coleta de dados e com o pesquisador completamente inserido nesse ambiente. O tratamento do material coletado passou pela etapa descritiva, sendo marcado por tipos diversos de manifestações, típicas de Grupos Focais (GFs): depoimentos de vivências, narrativas, comentários, reflexões e indagações, os quais foram levados em consideração no momento da organização, sistematização e análise dos dados. Outro aspecto é a forma como os dados foram analisados, sem hipóteses definidas a priori, mas sendo construídas à medida que os dados foram sendo coletados e analisados. Os elementos apontados neste tipo de pesquisa corroboram com os apontamentos de Lüdke e André (1986), em relação a pesquisas tipicamente qualitativas.

3.1.2 Procedimento de pesquisa

Para a coleta de dados, optou-se pela realização do Grupo Focal (GF), o que se justifica pelo fato desse método permitir ao pesquisador coletar diversas informações num espaço de

tempo otimizado e com qualidade. Em relação às possibilidades do GF, Gatti (2005, p. 9) destaca que esse tipo de instrumento permite uma “multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Outro aspecto do GF é que os participantes possuem características em comum e discutem de forma interativa sobre assuntos relacionados à temática da pesquisa, na qual se deve levar em consideração as opiniões pessoais de todos, com o cuidado de não interferir nas discussões, a fim de não induzir as respostas (Gatti, 2005).

Para a realização do GF, os participantes foram convidados antecipadamente pela pesquisadora. Após o aceite, cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), posteriormente fez uma leitura compartilhada, a fim de sanar dúvidas, e assinou o mesmo, ciente do seu aspecto organizacional e ético.

O GF foi realizado no espaço de uma sala de aula do Colégio, organizado com as cadeiras dispostas em formato de círculo, a fim de facilitar a comunicação, o diálogo e as interações entre o mediador e os participantes e entre os participantes. A disposição dos participantes também facilitou a observação, exposição oral, postura corporal, atitudes e expressões. A mediação do GF foi realizada tendo como base um roteiro de perguntas (Apêndice E), previamente organizado, mas não compartilhado antecipadamente. Quanto ao agendamento para realização do GF, em razão da possibilidade de participação, após consulta aos participantes, ficou estabelecido que seriam realizados cinco encontros, os quais teriam duração média de 60 minutos, e os participantes seriam comunicados com antecedência sobre as datas de realização.

Os encontros foram gravados em áudio e vídeo com o auxílio de um aparelho celular, para que a análise dos dados pudesse ser realizada posteriormente, garantindo a fidedignidade das informações. A realização do GF permitiu que os participantes tivessem um importante momento de reflexão coletiva sobre aspectos relacionados a sua atuação docente numa escola do campo, na dimensão da Educação Especial Inclusiva.

Ao final da realização do GF, foi aplicado um questionário aos participantes, a fim de obter informações sobre os aspectos positivos e negativos em relação à experiência de participação, interação no grupo e nas vivências voltadas à Educação Especial do/no Campo.

3.1.3 Opinião dos docentes sobre o grupo focal

Os professores puderam expor suas opiniões sobre o GF, relatando sobre como se sentiram com essa experiência.

De modo geral, os participantes gostaram da experiência, afirmando que nunca haviam sido chamados a participar de algo parecido. Uma professora afirmou que se sentiu importante por ser ouvida (P13), pela oportunidade de falar sobre a realidade que ela vivencia em sala de aula. Os professores relataram que parar para pensar e falar sobre suas práticas gerou um sentimento de surpresa:

Choque de realidade também né? Porque nós não estamos tão condicionados com o nosso trabalho que a gente não para para pensar as vezes. Porque você vai e faz, com cobrança de todo lado você só quer mostrar resultado. Você tá na cobrança, na cobrança...que você não para pra pensar no aluno né? (sic) (P2).

A partir da opinião geral dos participantes, eles foram convidados a refletir sobre os aspectos positivos e negativos sobre sua participação no GF.

3.1.4 Aspectos positivos e negativos em relação à realização do grupo focal

Como aspectos positivos, os professores levantaram questões que já citamos acima, como o fato de que eles sentiram que sua opinião é importante no processo de inclusão. Outro aspecto destacado foi a importância de parar para conversar, o que fez muito bem para eles, diminuindo o ritmo, diante de uma realidade de cobrança intensa, foi muito bem-vindo. Alguns afirmaram que trabalham como se estivessem no automático, e ao pararem e refletirem sobre alguns questionamentos sobre suas atitudes enquanto professores: *“Esses momentos de conversa que fazem a parte de reflexão né, será que eu tô sendo bom pra todo mundo? Igual pra todo mundo?” (sic) (P2).*

Em relação aos aspectos negativos da participação no GF, os professores não fizeram nenhum apontamento.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG), por meio da sua inserção na Plataforma Brasil. A aprovação do projeto consta no parecer consubstanciado n.º 5.780.629

(Apêndice D). Seguimos o que Vidal e Silva (2019) determinam em seu texto referente às questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho, no qual afirmam que:

Vela-se para que os procedimentos de produção e recolha das informações e as metodologias de análise sejam sempre pautados pelos princípios de transparência da pesquisa, direito à privacidade dos sujeitos envolvidos, prevenção de danos e respeito à dignidade humana. O desenvolvimento de qualquer investigação, assim, não pode servir de pretexto ou justificativa para comportamentos considerados desrespeitosos, discriminatórios, preconceituosos, ilegais ou antiéticos (Vidal e Silva, 2019, p.70).

Isto é, foram tomados todos os cuidados éticos, neste estudo, mantendo sigilo das identidades dos participantes e da instituição de Ensino, promovendo a participação de forma que os envolvidos manifestassem suas opiniões, vivências, experiências e conhecimentos de maneira segura, tranquila, respeitosa e participativa.

3.3 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em um município do interior do Paraná, que possui ao todo 17 estabelecimentos de ensino estaduais, com 404 turmas e o total de 8.944 matrículas. Do total, cinco são consideradas do campo, com 117 turmas e 2.350 alunos matriculados, conforme descrito no campo estabelecimento, letras A, B, C, D e E, na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Descrição dos estabelecimentos de ensino do campo, turmas e matrículas

ESTABELECIMENTO	TURMAS	MATRÍCULAS
Colégio A	12	319
Colégio B	31	511
Colégio C	46	965
Colégio D	15	252
Colégio E	13	303
TOTAL	117	2.350

Fonte: Dados obtidos do *site*: www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas

Nota: Organizado pela autora (2023).

3.3.1 Características gerais do colégio pesquisado

O colégio pesquisado está localizado no interior do município de Castro, há cerca de 20 km do centro urbano, possuindo a seguinte estrutura, como demonstram as Fotografias 1 e 2, a seguir.

Fotografia 1– Foto do prédio do Colégio (lateral/atrás)



Fonte: A autora (2023).

Fotografia 2 – Foto do prédio do Colégio (frente)



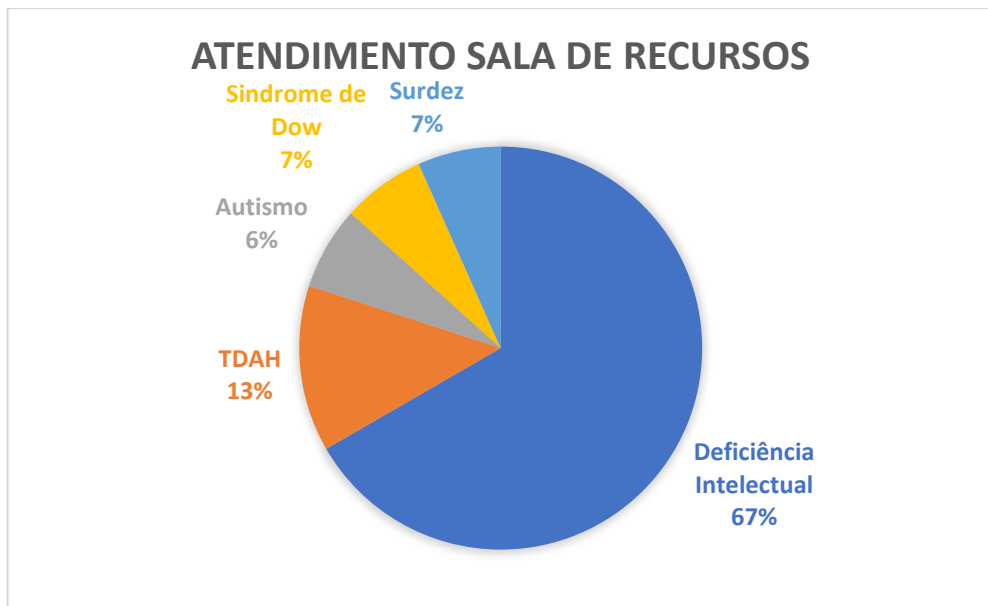
Fonte: A autora (2023).

O local de investigação desta pesquisa oferta Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Atualmente possui um total de 158 alunos, distribuídos durante o período

matutino e vespertino. Esta diferença entre número de alunos e número de matrículas se deve ao fato de que o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) considera os alunos que estão matriculados em atividades de contraturno duplamente. Essas atividades de contraturno são: Sala de Recursos Multifuncionais e Programa Mais Aprendizagem. No que diz respeito ao corpo docente, a escola possui 20 professores, sendo um(a) professor(a) responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais e um(a) tradutor(a) e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Em relação aos alunos da Sala de Recursos Multifuncionais, eles são atendidos no contraturno escolar, com cronograma específico com o objetivo de utilizar da melhor maneira possível o transporte escolar. Em relação às características dos alunos, o Gráfico 1, abaixo, demonstra quais são as deficiências atendidas na Sala de Recursos.

Gráfico 1 – Atendimento na sala de recursos



Fonte: A autora (2023).

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os 20 professores foram convidados para participarem da pesquisa, sendo enviados 20 formulários *on-line*, por meio do uso do *Google Forms*. Para garantir a confidencialidade das informações sobre os participantes, utilizamos a Letra P, seguida do número subsequente. Dos 20 professores convidados, 17 participaram da pesquisa (Quadro 1).

Quadro 2 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

(continua)

Professor	Sexo	Formação	Especialização	Etapa de Ensino	Tempo de atuação profissional	Vínculo funcional
P1	Feminino	Licenciatura em Geografia	Gestão ambiental	Fundamental Anos finais e Ensino Médio	27 anos	QPM
P2	Masculino	Licenciatura em Matemática	Educação Especial e Inclusão Neuropsicopedagogia Educação do Campo	Fundamental Anos finais e Ensino Médio	12 anos	PSS
P3	Masculino	Licenciatura em Ciências Biológicas	Educação Ambiental	Fundamental Anos finais e Ensino Médio	8 anos	PSS
P4	Feminino	Pedagogia	Educação Especial	Fundamental Anos finais e Ensino Médio	3 anos	PSS
P5	Feminino	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Escolar	Fundamental Anos finais e Ensino Médio	7 anos	QPM
P6	Feminino	Pedagogia	Gestão Escolar	Fundamental Anos finais e Ensino Médio	14 anos	PSS
P7	Feminino	Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa Educação Especial Arte e educação	Fundamental Anos finais e Ensino Médio	23 anos	PSS
P8	Feminino	Licenciatura em Letras – Português/Libras	Educação Especial Inclusiva e Libras	Ensino Médio	5 anos	PSS
P9	Feminino	Licenciatura em Matemática	Não possui especialização.	Fundamental Anos finais e Ensino Médio	3 anos	PSS
P10	Feminino	Licenciatura em História	Gestão e administração escolar Educação Especial Psicomotricidade	Ensino Médio	15 anos	PSS
P11	Masculino	Licenciatura em Educação Física	Educação Especial em curso	Ensino Fundamental e Médio	5 anos	PSS
P12	Feminino	Licenciatura e Bacharelado em História	Mestrado em História, Cultura e Poder	Ensino Fundamental e Médio	20 anos	QPM

Quadro 2 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

(conclusão)

Professor	Sexo	Formação	Especialização	Etapa de Ensino	Tempo de atuação profissional	Vínculo funcional
P13	Feminino	Licenciatura em Educação Artística - Artes	Arte, Educação e Terapia Educação Especial Inclusiva com ênfase em deficiência intelectual Educação profissional e tecnológica	Ensino Fundamental e Médio	12 anos	PSS
P14	Feminino	Licenciatura em História	Não possui especialização.	Ensino Fundamental e Médio	2 anos	PSS
P15	Feminino	Licenciatura em Física	Não tem especialização.	Ensino Médio	4 anos	PSS
P16	Feminino	Licenciatura em Letras – Português/Espanhol	Mestrado em Estudos da Linguagem Educação Especial	Ensino Fundamental e Médio	6 anos	PSS
P17	Feminino	Licenciatura em História	Não possui especialização.	Ensino Fundamental	5 anos	PSS

Fonte: A autora (2023).

Todos os professores possuem formação em Licenciatura em áreas distintas (Licenciatura em História (n=4); professores Licenciatura em Geografia (n=2), Licenciatura em Letras (n=2), Licenciatura em Matemática (n=2), Licenciatura em Educação Física (n=2), Licenciatura em Física (n=1); Pedagogia (n=2); Licenciatura em Português/Libras (n=1); Licenciatura em Artes (n=1). A maioria dos professores possui pós-graduação *lato sensu*, alguns ainda não finalizaram seu curso.

O tempo de atuação mínima dos docentes é de três anos e máxima de 27 anos, a maioria (n=14) com vínculos profissionais por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Também há professores que fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) (n=3).

Verifica-se que os participantes compõem um grupo heterogêneo em relação à formação e ao tempo de atuação docente. Importante destacar que a maioria dos docentes possui vínculo de trabalho provisório, por meio de PSS, e isso implica em situações de descontinuidade e rotatividade no trabalho docente. Os dados em relação ao perfil dos docentes apontam que os professores são especialistas, sendo que oito deles possuem cursos de especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva e apenas uma professora tem especialização em LIBRAS. Destacamos que apenas o P2 possui especialização em Educação do Campo, e esse fato chama a atenção, porque todos esses professores já atuaram em escolas do campo em anos anteriores.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: a) Formulário *on-line* elaborado e enviado via *Google Forms*, contendo sete perguntas abertas e duas fechadas (Apêndice F); b) Grupo focal: composto por 17 professores e realizado em cinco encontros, com a utilização de um roteiro contendo sete eixos temáticos (Apêndice E). A realização do GF ocorreu num ambiente em que os participantes puderam ficar à vontade e sem interrupções externas.

3.6 ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Concordamos com Mendes e Miskulin (2017), ao afirmarem que os dados de uma pesquisa se tornam retalhos de uma colcha e precisam ser costurados para que o trabalho seja concluído.

A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (1977), definida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 44). Foram seguidas as seguintes etapas: 1) organização e sistematização; 2) análise/interpretação dos dados. No que diz respeito à primeira fase, consideramos a etapa na qual definimos: a) a sistematização e organização da coleta de dados do GF; e b) formato de apresentação dos dados.

Após a pré-análise, avançamos para a próxima etapa, e, para isso, optamos por utilizar unidades de registro temáticas, que, segundo Bardin (1977), “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (2011, p. 135). Essa escolha se justifica, pois leva em conta “não apenas os componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” dos participantes (Franco, 2008, p. 43).

Posteriormente, foi realizada uma releitura dos dados, na qual foi possível observar que determinados temas poderiam ser agrupados, posto que se tratavam de contextos que convergiam no mesmo sentido. Assim, agrupamos os temas de acordo com suas similaridades, a fim de afinar o objetivo e destacar os eixos temáticos nos GFs (Apêndice G).

Por fim, buscamos expor de forma didática quais foram os eixos temáticos nos quais os participantes se manifestaram ativamente, em que o objetivo era evidenciar como os participantes interagiram nos encontros. Dessa forma, organizamos um quadro didático (Apêndice H) no qual cada espaço colorido demonstra a interação dos participantes em cada eixo temático apresentado, sendo possível verificar a intensidade com que cada participante interagiu nos encontros. Os espaços em branco evidenciam silenciamento, o que significa que o participante não se manifestou.

CAPÍTULO 4 OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM UM COLÉGIO DO/NO CAMPO

Neste capítulo serão apresentados os resultados dos dados coletados a partir da realização do GF. Dessa forma, temos as reflexões e discussões que perpassam por questões que envolvem o percurso profissional dos docentes, as concepções sobre Educação Especial e Educação do/no Campo, com destaque para os desafios e possibilidades na atuação docente em um colégio do/no campo.

4.1 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Nesse item, apresentamos, de forma detalhada, as características gerais dos professores que participaram do GF, com o intuito de caracterizar esses profissionais quanto à idade, formação e tipo de vínculo profissional.

Como citado anteriormente, todos (n=17) os professores participantes são formados em licenciatura em várias áreas do conhecimento, dos quais 12 possuem especialização *lato sensu* e duas *stricto sensu*⁴. A maioria (n=8) possui especialização voltada à Educação Especial, o que evidencia o interesse no aprimoramento de seus conhecimentos sobre essa área de conhecimento: Matemática com Especialização em Educação Especial e Inclusão, além de Neuropsicopedagogia e Educação do Campo; Pedagogia com especialização em Educação Especial; Letras Português com especialização em Educação Especial, Língua Portuguesa e Arte e Educação; Letras Português/Libras com especialização em Educação Especial Inclusiva e Libras; História com especialização em Educação Especial, Gestão e Administração Escolar e Psicomotricidade; Educação Física com especialização em Educação Especial em curso; Educação Artística com especialização em Educação Especial Inclusiva com ênfase em deficiência Intelectual, Educação Profissional e Arte, Educação e Terapia; Letras Português/Espanhol com especialização em Educação Especial, além de Mestrado em Estudos da Linguagem. Em relação às áreas de suas especializações, somente um professor, com graduação em Matemática, possui especialização em Educação do/no Campo. Os demais professores possuem graduação e especialização em: Geografia com especialização em Gestão Ambiental (n=1); Ciências Biológicas com especialização em Educação Ambiental (n=1); Educação Física com especialização em Educação Física Escolar (n=1); Pedagogia com

⁴ A professora P16 possui especialização em Educação Especial (*lato sensu*) e Mestrado em Estudos da Linguagem (*stricto sensu*), portanto, é contabilizada duas vezes no momento da organização dos dados.

especialização em Gestão Escolar (n=1); História com Mestrado em História, Cultura e Poder (n=1). E temos quatro professoras que não têm especialização.

Verificamos que os professores possuem formações diversas e que a formação continuada apontada com maior frequência foi a especialização *lato sensu* (n=12). Chamou a atenção o fato de apenas duas professoras possuírem pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado em História, Cultura e Poder e Mestrado em Estudos da Linguagem).

Em relação ao vínculo dos profissionais com a Secretaria de Educação, do total (n=17), apenas três (n=3) participantes são professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), com vínculo estável com a mantenedora. Os demais (n=14) são chamados professores PSS, ou seja, classificados a partir de um processo seletivo e contratados por um período máximo de dois anos. Diante dessa realidade, a maioria desses profissionais não consegue dar continuidade ao trabalho que desenvolvem, fato que gera uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de inclusão.

Em relação ao tempo de atuação profissional na docência, há três professores que atuam há 20 anos ou mais; quatro que atuam há mais de dez anos e os demais variam entre o mínimo de dois e o máximo de 8 anos. Identificamos que a maioria dos professores (n=13) atuaram e/ou atuam em mais de um colégio. Aqueles que possuem maior tempo de profissão indicaram ter atuado em várias escolas e colégios, tanto da cidade como no campo, e, alguns (n=9) atuaram em diferentes municípios. As informações sobre essa variedade de locais trabalhados, juntamente com a informação do vínculo profissional dos docentes confirmam que para o professor temporário as dificuldades são mais acentuadas, em especial relacionadas a: a) instabilidade profissional; b) distribuição geográfica diversa, o que demanda tempo maior para deslocamento; c) impossibilidade de continuidade do trabalho para verificação e validação de sua eficácia; d) pouca interação com os demais professores, inviabilizando o desenvolvimento de atividades conjuntas (interdisciplinares); e) sensação de não pertencimento à escola; f) sensações negativas em relação aos alunos, referentes à eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

4.1.1 Identidade docente

Os professores expuseram, de maneira incisiva, a necessidade de identificação com a modalidade da Educação do/no Campo. Tal como evidenciamos por meio de alguns fragmentos de diálogo do GF:

Se identificar com o espaço rural, o que faz ser superior da preguiça, de acordar mais cedo, né da distância, do pó, do barro, de todos os contratempos que tem né. E da própria viagem que também é desgastante, soco né, o tipo de transporte, porque tem tudo isso. Então é uma identificação (sic) (P1).

O professor precisa ter empatia com os alunos daqui, eu vejo como uma questão importante...você compreender a realidade dele, saber o que ele tá passando pra saber até onde você pode ir na parte de ensino dele (sic)(P5).

É, tem que seguir a realidade deles né? Eu acredito que tem que ser diferente porque eles são diferentes (sic) (P7).

Um dado que chamou a atenção foi o que os professores denominaram de “sacrifícios” do trabalho docente. Quando solicitados a dissertarem mais sobre o assunto, citaram aspectos principais, tais como: “*acordar mais cedo; apropriarem-se de conhecimentos específicos de uma instituição de ensino do/no campo e olhar diferenciado para a realidade que cada aluno vivencia*”, conforme podemos observar nas descrições a seguir:

A empatia, você entender...o que faz dela uma professora do campo, o que fez de mim uma professora do campo foi a realidade que a gente vive né, o contato que a gente teve. Uma empatia, você entender o processo mais lento, né, você conhecer a realidade que o aluno passa né? Até a questão da distância que ele percorre pra vir pra escola né, até da questão da família, da estrutura, como pode ajudar, então tem muito desse entender os alunos do campo pra você permanecer ali, se você não tiver essa paciência, esse entendimento, você: Deus o livre dar aula nessa escola, né porque é diferente (sic) (P1).

Além dessa questão de ter que acordar cedo, é que é difícil hoje em dia os cursos de formação abordarem isso, a educação do campo, porque o professor que atua na cidade tem a mesma formação que o que atua no campo né? (sic) (P2).

Os participantes apontaram que, além da identificação com a Educação do/no Campo, precisam estar atentos ao cumprimento da grade curricular, buscando desenvolver práticas pedagógicas que estejam em consonância com a realidade do/no campo, respeitando o interesse dos alunos que lá vivem, mas sem deixar de lado o entorno que cerca cada colégio do/no campo. As falas abaixo corporificam essas questões:

Eu acho que é nosso papel nessa parte é tentar buscar uma forma de que o interesse dos alunos do campo seja levado muito mais em consideração também, muito em função das profissões que eles pretendem ter no futuro, no projeto de vida que cada aluno vai poder exercer (sic) (P3).

Por isso a importância de buscar entender um pouquinho mais o que os alunos querem para o futuro deles ajuda a pelo menos, nesse primeiro momento, a entender o que eles querem pro futuro, pra daí sim poder fazer uma adaptação curricular pra gente trabalhar os conteúdos (sic) (P2).

Partindo dessas falas, marcadas pela conscientização acerca do respeito com as particularidades da Educação do/no Campo, Paula e Carneiro (2018) apontam para a necessidade de a escola atender às individualidades de quem faz parte dela, especificamente quando abordamos a Educação Especial do/no Campo:

Considerando a instituição escola, espaço este em que a pessoa com deficiência está inserida, não devemos pensar em um modelo único, mas, sim, em uma instituição que atenda às especificidades, contribuindo na construção da identidade que a promova positivamente dentro da sociedade (Paula e Carneiro, 2018, p. 164).

Portela (2019) também discorre acerca das práticas pedagógicas que as escolas do/no campo e os profissionais que nelas atuam precisam desenvolver no seu cotidiano, a fim de atender os alunos que compõem cada unidade escolar.

Diante da necessidade de uma escola inclusiva que atenda democraticamente a diversidade, adequando-se em estrutura, gestão, práticas pedagógicas, metodologias, a flexibilidade é um saber a serviço da equidade. Assim, as práticas pedagógicas devem ser pensadas a partir dessa realidade, práxis do real, do concreto (Portela, 2019, p. 96).

Pensar as práticas pedagógicas a partir das características dos alunos é um movimento que exige preparo e conhecimento por parte dos educadores. Santos e Fernandes (2022) apontam que os professores precisam compreender o sentido e a força que suas práticas pedagógicas têm, e, com isso, deem sentido às suas ações dentro da sala de aula, para que o reconhecimento e a valorização da identidade dos alunos sejam efetivados concretamente. Arroyo (2007) discorre sobre a necessidade da apropriação docente referente às especificidades que constituem o campo, não somente do entorno do colégio/escola, mas de tudo que está ligado à Educação do/no Campo (história da comunidade, agronegócio, agropecuária, disputas por terra etc.), afirmando que somente dessa forma teremos profissionais verdadeiramente preparados para atuarem e transformarem a Educação do/no Campo.

Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos...Um projeto educativo, curricular, deslocado desses processos de produção de vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar (Arroyo, 2007, p. 167).

Podemos afirmar, com base nos discursos dos professores e nas pesquisas sobre o tema docência na Educação do/no Campo (Caiado e Meletti, 2012; Souza, 2012; Pulino, Barbato e Pedroza, 2016; Caiado, Gonçalves e Sá, 2016; Palma, 2016; Silva e Moraes, 2016; Anjos, 2018;

Palma e Carneiro, 2018; Santos, 2018; Nozu, Silva e Santos, 2018; Carmo 2019; Portela, 2019; Zago, 2019; Festa, 2020; Nozu e Kassar, 2020; Jantsch, Souza, Fontana, Sarturi e Silva, 2021; Nozu e Bruno, 2021; Santos e Fernandes, 2022), que, para atuar no campo, faz-se necessária uma preparação específica para que se compreenda como a realidade dos colégios e escolas do/no campo é constituída.

Arroyo (2007, p. 162) disserta sobre as características e identidades da Educação do/no Campo: “Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura”. Sendo assim, respeitar, conhecer e valorizar são palavras-chave na constituição da identidade do docente que atua na Educação Especial do/no Campo.

4.2 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Discutir a Educação Especial na Educação do/no Campo é um desafio, pois são duas demandas significativas da educação. É importante que saibamos concepções dos professores acerca dessas realidades. Primeiramente, foram discutidas as questões relacionadas à concepção de Educação do/no Campo, e, nesse encontro, a participação dos professores foi significativa, marcada por interações e exposição das suas opiniões de forma objetiva.

Os participantes definiram a Educação do/no Campo como uma educação voltada para as pessoas que vivem na área rural, sendo um meio para que elas tenham acesso ao aprendizado e possam, a partir disso, utilizar seus conhecimentos na sua vida cotidiana.

A escola do campo é mais porque ela está situada numa área mais rural (sic) (P9).

Na minha visão a educação do campo é a educação voltada para as pessoas que, se não vivem no campo, pelo menos que moram numa área que não é considerada metropolitana, de cidade né, e que usa essa escola considerada do campo também como meio de ter aprendizagem pra poder utilizar aquilo que ele aprende no seu dia a dia (sic) (P2).

A educação do campo é para os alunos que moram longe da cidade, pra que eles consigam aprender, ter acesso à educação (sic) (P4).

Os participantes também definem a Educação do/no Campo com um viés de oportunidade, como afirmou a P7: “A educação do campo não deixa de ser uma oportunidade também pra eles né...que às vezes de repente é o único recurso que tem mais perto de casa” (sic).

Alguns professores concordaram sobre algumas semelhanças entre a Educação do/no Campo e a educação realizada na zona urbana. Apontando que quando se pensa na forma como as escolas e colégios do/no campo estão organizados, a única característica que permanece como específica é a nomenclatura do campo, porque os demais detalhes de funcionamento são iguais aos da cidade.

A escola do campo está situada numa área mais rural, mais no restante assim, em relação ao currículo, é realmente a mesma coisa (sic) (P9).

A escola do campo em relação ao currículo é a mesma coisa que da cidade, a gente tem que trabalhar as mesmas coisas aqui e lá (sic) (P1).

Os componentes curriculares, o ensino é a mesma coisa, só muda a distância mesmo e o perfil dos alunos, o resto é igual (sic) (P3).

Isso é verdade, o que tem de diferente aqui é a localização e o comportamento dos alunos, o restante das coisas funcionam como na cidade. A cobrança é igual (sic) (P6).

Partindo dessas interações entre os professores, pudemos identificar que eles têm uma ideia bem definida de que a Educação do/no Campo é uma modalidade educacional caracterizada principalmente por se localizar no meio rural. Diante disso, trazemos a Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB), de 3 de abril de 2002, documento que foi um dos primeiros a expor qual é a identidade da escola do/no campo, registrando em seu texto que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (Brasil, 2002, p. 1).

A resolução supracitada vincula a identidade da escola do campo à sua realidade, portanto, quando os professores apontam que a Educação do/no Campo é aquela que está no meio rural, eles não estão equivocados. De fato, o espaço da Educação do/no Campo é sua característica mais visível. No entanto, a própria Resolução vai além, afirmando que a escola do/no campo também está relacionada aos demais setores da sociedade, e deve desenvolver práticas que, além de levar em consideração as questões próprias da Educação do/no Campo, também atendam as demandas solicitadas por realidades que não estão ligadas diretamente ao campo.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (Brasil, 2002, p. 2).

O Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, complementa a Resolução citada anteriormente. Nesse documento, temos a definição de escola do campo como “aquela que está situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo” (Brasil, 2010). Essa definição está em harmonia com as concepções apresentadas pelos professores em relação à Educação do/no Campo.

Por mais que a definição de Educação do/no Campo esteja de acordo com a legislação, destacamos os apontamentos dos professores ao chamarem a atenção sobre o colégio do/no campo se assemelhar com as escolas da zona urbana, não possuindo uma identidade própria, fato que vai em direção oposta ao que preconiza o Decreto n.º 7.352, em seu Artigo 2º, inciso IV, em relação aos princípios da Educação do/no Campo:

valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010).

Arroyo (2007) aponta o fato de as políticas educacionais serem elaboradas para as escolas urbanas, deixando para a realidade do/no campo a alternativa chamada de adaptação.

A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (Arroyo, 2007, p.158).

Diante do exposto, podemos identificar que os participantes do GF apontaram as questões de equivalência entre as escolas do campo e da cidade porque, na prática diária, eles são conduzidos a realizarem seus trabalhos seguindo o ritmo das escolas da cidade, não existindo orientações específicas para as escolas do/no campo, demonstrando que essa modalidade de ensino não segue as especificidades determinadas nas legislações, deixando uma lacuna no que se refere ao respeito à singularidade da realidade vivida no campo (Anjos, 2017).

Construir uma Educação do/no Campo, que esteja de acordo com as leis específicas dessa modalidade educacional, tem se demonstrado como uma tarefa difícil de se realizar, uma vez que as escolas do/no campo acabam seguindo todos os protocolos das escolas urbanas, silenciando a sua identidade e invisibilizando a população que vive lá. Anjos (2017) escreve sobre o fato de que as escolas urbanas acabam por serem referência e fazem com que a educação do campo, e, especificamente a Educação Especial do/no Campo sejam silenciadas.

Assim sendo, as condições de invisibilização foram produzidas no âmbito urbano, mas o aluno público-alvo da Educação especial não necessariamente fica de fora da escola; ele tem sua entrada na escola, mas fica excluído do acesso a uma escola de sua realidade local (Anjos, 2017, p. 95).

Ao expressarem suas concepções e definições sobre Educação do/no Campo, foi possível identificar que os professores evidenciavam as características dos alunos que fazem parte dessa realidade, levando-nos a compreender que grande parte da identidade da Educação do/no Campo está ligada aos alunos que fazem parte dela. Portanto, na seção seguinte abordaremos as opiniões dos professores sobre a identidade dos alunos dessa modalidade de ensino.

4.2.1 Identidade dos alunos da Educação do/no Campo

A identidade dos alunos da Educação do/no Campo foi destacada pelos participantes do GF, os quais ressaltaram os traços positivos do comportamento dos estudantes, entre eles a educação, respeito e esforço, características que, segundo eles, os diferenciam do público que frequenta as escolas da zona urbana.

É, eles são mais tranquilos na verdade, é o jeito de conversar com a gente sabe? Até esses dias atrás...o carinho, eles são mais atenciosos sabe? Não tem aquela coisa assim de uma falta de educação, que os da cidade tem muita falta de educação (sic) (P6).

Ah, eles são educados, é (pausa rápida) muitos deles são fechados, não se abrem, não conversam muito com a gente, né? A gente vai perguntar uma coisa e eles ficam com aquele receio, acabam não contando o que acontece, é diferente (sic) (P7).

Os alunos são diferentes mesmo, tranquilos...vem de realidades diferentes, passam por dificuldade o que faz eles agirem e valorizarem o professor (sic) (P8).

As opiniões dos professores revelam uma visão positiva acerca das qualidades pessoais dos alunos do/no campo. Embora concordem que, no colégio estudado, os estudantes possuem

características pessoais que possam ser consideradas positivas, não houve menções em relação ao desempenho acadêmico desses estudantes. Tais opiniões podem indicar que os professores interpretam os estudantes como dóceis, comportados e disciplinados. Tais características não, necessariamente, refletem uma boa aprendizagem e a existência de ambientes que estimulem a perspectiva crítica.

Constatamos ainda que os professores identificam nos alunos a valorização do seu trabalho docente, fato que, supomos, não acontece com tanta frequência nas escolas da cidade.

Eu acho assim, pra mim me deslocar 40 km, chegar até a escola é... compensa a qualidade de ensino enquanto professora é... a minha qualidade enquanto professora dentro da sala de aula, então eu faço essa troca entre eu disputar uma vaga a cinco, dez, quinze minutos da minha casa e me deslocar 50 minutos e saber que eu consigo trabalhar uma aula com mais qualidade do que se eu ficasse na cidade (sic) (P9).

Ah, aqui os alunos são mais fechados, não se abrem, não conversam muito com a gente né? Talvez por respeito. A maioria é ensinada pelos pais a respeitar o professor. O professor deve ser tratado com respeito (sic)(P6).

Eles são diferentes...uma clientela que é diferente na verdade. Eles escutam a gente, prestam atenção...olham. Os menores então, tem até que parece medo de vir falar com a gente. Olham pra gente com admiração (sic) (P7).

As afirmações dos professores sobre as características pessoais positivas dos estudantes é um fator que influencia na opção por trabalharem em colégios e escolas do/no campo. Destacamos mais uma vez as especificidades dessa modalidade de educação, pouco reconhecida pelas políticas públicas. Sobre a visibilidade nas políticas públicas, Souza, Festa e Rodrigues (2018) destacam a urgência de que o poder público leve em consideração as realidades da Educação do/no Campo quando da elaboração de políticas educacionais:

Logo, estas realidades precisam ser consideradas nas políticas públicas, pois se estas considerações forem tomadas como importantes no processo educacional neste contexto, as escolas públicas do campo têm a possibilidade de atingir pleno desenvolvimento, identificando o potencial dos povos do campo, assim como promovendo a valorização dos mesmos (Souza, Festa e Rodrigues, 2018, p. 281).

Oportunizar que a Educação do/no Campo seja um lugar no qual os profissionais percebem todos os estudantes como plenamente capazes de produzir conhecimento é importante para a valorização da identidade de quem vive do e no campo, e agrega força aos movimentos sociais que têm lutado por essa modalidade da educação. Souza, Festa e Rodrigues (2018) discorrem em seu texto como o movimento da Educação do/no Campo tem uma dinâmica específica destinada ao reconhecimento e valorização da educação de quem vive do/no campo.

Portanto, a Educação do Campo é fruto de uma prática social nos movimentos sociais do campo e tem relação com a luta de classes e, em particular, com a luta dos trabalhadores rurais. Logo, o movimento da Educação do Campo não é um movimento fragilizado, pois vem ganhando espaço e se fortalecendo em torno da educação, valorizando o conhecimento destes povos e mostrando o quão importante são para a formação da identidade do local/município que vive, tanto quanto aqueles vivem nas áreas urbanas, sendo assim merecem receber o conhecimento e infraestrutura para seu desenvolvimento (Souza, Festa e Rodrigues, 2018, p. 281).

Sobre as abordagens utilizadas pelos professores em suas disciplinas, considerando as especificidades da Educação do/no Campo, houve poucas atitudes comunicativas no GF e, conseqüentemente, poucas interações. Dentre aqueles que se manifestaram, abordaram questões relacionadas ao uso de materiais didáticos para entender os alunos e suas realidades e a busca pelo estímulo ao interesse dos alunos em suas disciplinas. A abordagem sobre o uso de materiais didáticos foi superficial e discreta.

É, para desenvolver a educação do campo dentro da sala de aula, é hoje em dia, é em relação aos materiais que são repassados pela mantenedora pra gente, né, há uma preocupação maior numa adaptação de conteúdo para os alunos (sic) (P2).

Os materiais hoje dão um auxílio maior porque não precisamos ficar buscando, os materiais chegam na escola, antigamente a gente tinha que ir atrás. A questão é só adaptar para a realidade do campo (sic) (P9).

Para desenvolver a educação do campo eu acho que...a gente tem que buscar os materiais e conteúdos, mas também tem que olhar pra que o aluno quer, qual é o interesse dele, se não... não adianta (sic) (P3).

Eu acho que temos que buscar que o interesse do aluno do campo seja levado muito mais em consideração, pra depois adaptar o material de acordo com a opinião do aluno (P5).

Desenvolver a educação do/no Campo no dia a dia das disciplinas, apresenta-se como um desafio, mas, apesar disso, os professores afirmaram a necessidade de utilizar materiais didáticos que estejam de acordo com a realidade dos alunos. Concordamos que esse é um caminho correto, e, aliado a isso, a escuta do aluno e seu posicionamento como protagonista no processo de ensino-aprendizagem são atitudes que colaboram na construção de uma Educação do/no Campo mais democrática e participativa. Lopes, Zabotto, Pulino, Barbato e Pedroza (2016) dissertam sobre a importância de valorizar o conhecimento dos alunos do/no campo no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que:

Reconhecer-se como produtor de conhecimento pode auxiliar no desempenho de um papel ativo quando acontecer a vivência da situação. Além disso, valorizar o conhecimento da mulher e do homem do campo tem um papel político importante, que fortalece não apenas os sujeitos, mas o próprio contexto, além de possibilitar a

existência de referências a práticas específicas destinadas àquele espaço, produzidos por seus integrantes (Lopes, Zabotto, Pulino, Barbato e Pedroza, 2016, p. 621).

Katuta (2017) alerta sobre a importância que os educadores têm no processo de construção de uma Educação do/no Campo elaborada para acolher, incentivar e valorizar os sujeitos que dela fazem parte:

Educadoras e educadores de escolas localizadas no campo têm relevância nos processos históricos de construção e fortalecimento de uma escola do campo que não exclua e que atue na construção da consciência crítica dos estudantes, dado que participam de um momento ímpar na história da educação brasileira (Katuta, 2017, p 192).

Outro assunto que surgiu nos encontros do GF foi referente aos sentimentos dos professores em relação à sua atuação na Educação do/no Campo. Foi possível identificar que os participantes têm satisfação em trabalhar no campo:

Eu me sinto feliz...dou preferência por campo, nos últimos sete anos que eu tive a oportunidade de escolher escola pra dar aula, eu sempre fiz a opção por escolher escola de campo, eu gosto, me sinto bem (sic) (P2).

Eu gosto pra caramba, sabe assim, me identifico muito com eles. E por ser assim, eles serem mais tranquilos, assim sabe, a gente não vê aluno desgarrado, na verdade na cidade tem muitos né? Então no campo assim, ah, eu me sinto realizada (sic)(P6).

Eu também, cresci também em chácara, fazenda né? Fui morar recentemente em fazenda, voltei estudar, frequentar ônibus, então eu sei a realidade deles né? Pegar ônibus, levantar de madrugada, não é fácil, então eu me sinto muito bem (sic)(P4).

Eu gosto. Pela tranquilidade mesmo né? É... ainda há respeito. Eles gostam mais da gente assim, eles não são muito de ficar desafiando a gente né? Lógico, tem um ou outro, mas é bem mais tranquilo (sic)(P7).

Com essas informações, constatamos que os professores se identificam com a realidade da Educação do/no Campo e com o público que faz parte dessa demanda, e isso transforma as práticas pedagógicas em um processo que visa respeitar o espaço e a origem dos alunos, porém, apontamentos como “aluno desgarrado”, “não são muito de ficar desafiando a gente” requerem atenção. É importante contemplarmos as diferenças dos estudantes e considerar as características biopsicossociais inerentes a esse sujeito. Estimular a participação ativa, a criticidade, curiosidade e criatividade são aspectos necessários em todas as modalidades de ensino. Souza (2022) chama a atenção sobre a importância de valorizar o espaço dos alunos, conduzindo-os a uma prática que respeita e dialoga com sua realidade. Concordamos com a autora que, na Educação do/no Campo, há especificidades regionais, locais, culturais que

indicam a necessidade de um currículo diferenciado, que atenda as demandas e seus movimentos sociais.

Arroyo (2007, p. 161) destaca que

As ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e diferenças. É também nesse reconhecimento que a cidadania, considerada como condição de sujeitos sociais e culturais, concretiza os direitos e os torna reais.

Reconhecer a realidade específica de quem vive do e no campo significa materializar uma educação de qualidade para esses sujeitos, garantindo acesso e permanência em suas escolas.

4.2.2 Concepções docentes sobre Educação Inclusiva

O momento do GF sobre Educação Inclusiva foi marcado por muitas informações, no qual foi possível identificar que nem todos os participantes tinham a apropriação desse conceito, fazendo com que ficassem receosos em participar das discussões, gerando momentos de silenciamento e reflexões individuais internas, durante o encontro. Os participantes (n=4) que explanaram primeiramente sobre o conceito de Educação Especial, definiram-na como uma educação que se dá para aqueles alunos que apresentam laudo e não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas.

A meu ver, Educação Especial é uma educação que se dá pra alunos com uma certa dificuldade é... que não conseguem de alguma maneira acompanhar o restante da turma e apresenta pra isso algum laudo alguma coisa do tipo, onde nós professores devemos fazer uma adaptação curricular né? Para que nós consigamos, pelo menos, dar uma base né (sic) ((P1).

Bom, pra mim é um atendimento mesmo, um acolhimento, né, a crianças se sentir acolhida e não excluída, né (sic) (P3).

Educação Especial pra mim, assim, é ver o aluno com outros olhos sabe? Assim...fazer uma parte de não excluir ele de sala de aula mas dar uma atenção a mais pra ele e assim ter um diferencial com o aluno. É uma educação que deveria ser também para os que não tem laudo né? A gente identifica quem precisa de atendimento diferenciado (sic) (P4).

Eu to me encontrando ainda.... como é que eu vou responder agora...Educação Especial é aquela voltada pros alunos que tem dificuldade dentro da sala de aula, que não consegue aprender né? Ou as vezes demora pra aprender mas consegue (sic) (P5)

As poucas manifestações indicaram receio, medo e insegurança ao tratarem do tema Educação Especial. Os professores que interagiram, concordaram entre si. O uso de palavras como “*restante da turma*”, “*laudo*” e “*adaptação curricular*”, “*atenção a mais para ele*”, “*diferencial para o aluno*” fazem parte de um discurso ultrapassado da Educação Especial. Considerando que a maioria dos professores (n=13) permaneceram em silêncio e que os demais manifestaram opiniões ultrapassadas e inadequadas acerca da Educação Especial, é importante considerar a necessidade urgente da ampliação de discussões sobre o conceito, paradigmas e práticas inclusivas universais. Parcerias com Instituições de Ensino Superior, inserção em grupos de pesquisa, formação acadêmica a nível de mestrado profissional e/ou acadêmico são aspectos que podem beneficiar o grupo de professores em busca da necessária reforma inclusiva. A LBI (2015) dispõe em seu Capítulo IV – Do direito à educação, Art. 28, inciso X e XI, a seguinte colocação sobre a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência:

X – Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio [...] (Brasil, 2015).

Os participantes também citaram sobre o público a quem a Educação Especial se destina e apontaram, de modo geral, que a mesma é para aqueles alunos que “*não conseguem acompanhar o restante da turma, para aqueles que têm laudo*”. A PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) definem o público-alvo da Educação Especial, considerando que são alunos com deficiência aqueles que apresentam deficiência de ordem visual, física, auditiva, intelectual ou múltipla, ou que apresente Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Restringir a compreensão dos estudantes da Educação Especial a um público que não consegue acompanhar o restante e que tem laudo é um posicionamento equivocado que vai na contramão da legislação da Educação Especial. A compreensão equivocada acerca do conceito e do público-alvo da Educação Especial demonstram que há sérias lacunas na formação continuada a nível de especialização. São afirmações feitas por professores “especialistas” na área que nos convocam a repensarmos a qualidade da formação *lato sensu* ofertada no país.

Cabe aqui lembrar que Vygotsky (2019) propôs em sua nova Defectologia que as escolas deixassem de focar suas ações na deficiência e na sua superação, e direcionassem suas energias para identificar e estimular o potencial que existe em cada aluno, dando um peso maior à saúde do que à doença. Dessa forma, contrariando a definição dos professores, participantes

desta pesquisa, referente à Educação Inclusiva, ressaltamos que a mesma deve ser para todas as crianças, independente se têm laudo ou não, e, as atividades propostas devem ser significativas para todos os que fazem parte do espaço escolar. Destacamos a importância de que a criança com deficiência se sinta acolhida não só pelo professor, mas também pelos colegas da sala, efetivando a inserção delas no meio social.

Vygotsky ainda (2019) apresenta a deficiência como uma questão que vai além dos aspectos físicos e biológicos, atingindo as questões sociais de forma direta, apontando a interação social como um fator determinante no processo da educação das pessoas com deficiência.

O problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia tem de ser estabelecido e compreendido como um problema social, porque seu momento social, não detectado anteriormente e geralmente considerado secundário, é, na realidade, fundamental e prioritário. É necessário considerá-lo o mais importante. É preciso considerar esse problema como um problema social. “Se, no aspecto psicológico, a deficiência corporal significa um desvio social, então, no aspecto pedagógico, educar essa criança significa incorporá-la à vida, como se cura o órgão enfermo afetado” (Vygotsky, 2019, p. 11).

Na sequência do GF, foram levantadas as questões sobre a conceituação do que é a Educação Inclusiva e a quem ela se destina. Nesse momento, apenas dois professores se manifestaram, os demais ficaram em silêncio ou admitiram não saber conceituar.

Eu acredito assim, que a educação inclusiva não seja só para aquele aluno que tem laudo, que seja respaldado por alguma coisa, sabe? Mas para aquele aluno que é uma partinha ali, que a gente vê que ele não está se adaptando com os outros alunos, que é especial (sic) (P6).

É uma educação que deve trabalhar no sentido de acolher os alunos que tem laudo e os que não tem, para tentar ensinar alguma coisa, passar algum conhecimento para o aluno sentir que tem sentido estar na sala, interagindo com os outros (sic) (P2).

Em relação ao conceito de Educação Inclusiva, dos nove participantes do GF, apenas dois falaram sobre suas concepções. Mais uma vez é evidente o desconhecimento a respeito dos conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, posto que preponderaram opiniões equivocadas e errôneas por parte dos professores, dos quais, enfatizamos, a maioria é especialista na área. Reforçamos que a Educação Inclusiva é um paradigma, ou seja, uma forma atualizada de compreendermos a Educação para todos. Nela, não há um público específico, mas abarca todos os estudantes, destacando aqueles marginalizados (estudantes em condição de vulnerabilidade social, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, público LGBTQIA+ e negros) (Casagrande, 2020).

Os professores que participaram do GF não manifestaram compreensão de que o público que compõe a Educação Especial está contido na perspectiva da Educação Inclusiva, daí a conclusão de que também possuem limitações no entendimento da Educação Inclusiva do/no Campo.

Em relação às práticas voltadas à Educação Inclusiva em seu cotidiano escolar docente, os professores foram distintos em suas manifestações. Destacamos dois fragmentos da participação e interação no GF:

Com conversas, acho que dando oportunidades para todos. Também procurando a professora da sala de recursos, que às vezes facilita, ajudam a maioria dos casos. Seria mais ou menos isso (sic) (P6).

Eu espero a interação do aluno pra daí poder pensar em como agir com ele, pra fazer de acordo com o comportamento do aluno. O problema é quando eles não interagem, ficam lá no cantinho. Então vai muito do dom professor também, às vezes chamar o aluno num canto, conversar, perguntar se tá tudo bem, se tá tendo alguma dificuldade. Sem expor aquilo pra turma, mas partindo de uma conversa primeiro com o aluno, entender as dificuldades (sic) (P2).

No quesito supracitado referente às práticas inclusivas, mais uma vez houve dificuldade nas interações do GF, demonstrando dificuldades na manifestação. As duas participantes (P6 e P2) levantaram aspectos importantes. A primeira citou a conversa entendida como prática inclusiva e indicou a professora da sala de recursos como alguém a quem recorrer e solicitar ajuda. Acrescentamos que a LBI (2015) cita o Desenho Universal para a Aprendizagem como um recurso para atuação com vistas a inclusão de todos os alunos, bem como o trabalho colaborativo, porém não houve menção a nenhuma dessas propostas. A segunda professora indicou “*esperar a interação do aluno para aí pensar como agir com ele*”. Ora, o professor, juntamente com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais devem atuar conjuntamente para proporcionar multimeios didáticos a todos os estudantes, a fim de promoverem o desenvolvimento e a aprendizagem. Seria incumbência do aluno iniciar a interação? Citar “*dom*” do professor é preocupante em detrimento da formação, da ética e da apropriação e aprimoramento docente.

Finalmente foi solicitado aos participantes do grupo que se manifestassem em relação à Educação Especial Inclusiva do/no Campo, os quais, mais uma vez demonstraram receio e insegurança. Os professores conceituaram a Educação Especial Inclusiva do/no Campo (n=6) da seguinte forma:

Concordo com os colegas...a Educação Especial Inclusiva que acontece aqui no campo, ela é diferenciada, porque os alunos são diferentes.... são, vem de realidades

diferentes. Então a gente tem que ter todo um trabalho diferente pra eles, pensado pra os que são especiais, sem excluir ninguém (sic) (P2).

Pra mim a Educação Especial Inclusiva do/no campo é aquela voltada pros alunos especiais que estudam aqui. É, falo por mim né, uma educação que carrega a responsabilidade de incluir os alunos como eles são. Ela deve, é...ser desenvolvida com um olhar diferenciado para aqueles alunos que tem laudo, e também para aqueles que não tem laudo mas a gente identifica uma certa dificuldade na aprendizagem (sic) (P9).

É, eu não tenho muito preparo para falar sobre isso, mas acho que, é, a Educação Especial inclusiva do/no campo é para incluir...acolher os alunos que são de sala de recurso de uma escola que tá no campo (sic) (P10).

Pra mim é a educação que acontece numa escola do campo, pros alunos com alguma dificuldade...que não conseguem acompanhar os outros. É... é um jeito de ensinar diferente, que respeite as dificuldades e não deixe de lado o aluno (sic) (P14).

É uma educação que acontece nas escolas do campo né? O professor sabe das dificuldades dos alunos e entende isso. Busca adaptar suas aulas para não deixar ninguém de lado (sic) (P15).

A Educação Especial Inclusiva do/no campo é uma educação que acontece no meio rural, para os alunos do campo (sic) (P16).

Como esperado, as dificuldades apresentadas sobre conceituação, público e práticas voltadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva foram associadas ao conceito de Educação Inclusiva do/no Campo. Houve limitação e confusão conceitual entre as duas modalidades de ensino, especialmente no que se refere: a) ao local (escola rural); b) compreensão da Educação Inclusiva como voltada apenas ao público da Educação Especial; c) aquela voltada aos alunos que têm laudo médico; d) trabalhar de maneira diferente com os alunos da Educação Especial.

Destacamos a importância de uma formação que inicie pelas diferenças terminológicas entre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Segundo Casagrande (2020), esses termos são colocados como sinônimos, porém é necessário que se estabeleça a distinção entre eles. Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que oferta uma série de recursos educacionais especiais para auxiliar o processo de formação dos educandos. Já a Inclusão pode ser considerada como um processo que ajuda na superação das barreiras e dificuldades que se apresentam às pessoas com deficiência. Essas barreiras agem como limites para a permanência e o sucesso dos alunos na sua trajetória escolar. E a Educação Inclusiva pode ser conceituada como um modelo de escola que busca efetivar a equidade, e, dessa forma, não leva em consideração questões relacionadas ao aspecto social, cultural, econômico e biológico.

Portela (2019) elaborou seu texto de acordo com a realidade de uma escola indígena, mas as conclusões a que chegou podem ser compreendidas no contexto da realidade dos participantes do GF.

Portanto, a atuação pedagógica do professor da Educação Especial na Educação indígena perpassa pela superação de fronteiras, por meio de um movimento que supere as contradições nesse campo e viabilize uma práxis crítica e construtiva, um ensinar e/ou um atender aos discentes proporcionando-os a aprender, a construir seu próprio conhecimento (Portela, 2019, p. 97).

Com os dados do GF, identificamos que nenhum dos professores têm apropriação dos conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva e sua relação com a Educação do/no Campo, porém todos manifestaram desejo e determinação em incluir todos os alunos, apesar de não terem direcionamento para efetivação desse processo. Caiado, Gomes e Sá (2016, p. 339) destacam que

Há no país uma cruel desigualdade social, que se desdobra nas desigualdades escolares. Conhecer essa realidade é ponto de partida para elaborarmos qualquer proposta de superação, seja com ações imediatas, seja para a construção de um novo projeto de sociedade, comprometido com a dignidade do homem, em que a educação não é um negócio, é criação, não é qualificação para o mercado de trabalho, mas formação para a vida.

4.3 ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO/NO CAMPO

A atuação docente na Educação Especial do/no Campo está permeada por certezas acerca das especificidades que o colégio do/no campo traz consigo, mas também está marcada pela falta de conhecimento sobre a Educação Especial Inclusiva do/no Campo. Desse modo, o trabalho docente não se desenvolve adequadamente, quando os professores apresentam desconhecimento sobre aspectos básicos que permeiam sua atuação.

Mesmo com a manifestação de desconhecimento, limitações conceituais, os professores mostram-se confiantes em relação às práticas desenvolvidas com os alunos. Sua rotina de trabalho é definida de acordo com os horários das suas aulas e realizam seus planejamentos semanais nas horas atividades ou em casa.

No GF, quando indagados sobre a reação ao se depararem com alunos caracterizados como público-alvo da Educação Especial, por exemplo, os participantes demonstraram tranquilidade em expor suas realidades.

Quando a gente é informado antes que tem um aluno especial na sala é melhor. A gente pode se preparar, ter uma ideia da dificuldade do aluno, elaborar uma atividade adaptada...a surpresa é menor (sic) (P13).

Ter um aluno com deficiência não é fácil, ainda mais dependendo do tipo da deficiência. Se for igual o xxx⁵ por exemplo, que apesar de ser autista ele consegue ficar na sala e fazer as atividades, é mais fácil...também tem o xxx⁵ que tem a xxx⁵ do lado dele auxiliando, aí fica mais fácil. O problema é na questão do conteúdo, é aí que parte a dificuldade, tem que adaptar (sic) (P16).

Como o Professor Tiago falou, vai depender muito de qual é a deficiência. Aí a gente precisa equilibrar a aula, pensar no conteúdo, ter essa balança, de até quando eu posso levar uma atividade adiante, se vai ser benéfico pra todos. Tem que fazer esse controle (sic) (P11).

Nós vemos em sala de aula que cada vez mais aparecem alunos laudados, eu tenho, por exemplo uma turma de 9 alunos, 7 são alunos de laudo né? É, então imagine vocês como que acontece nesse caso. O aluno A tem uma dificuldade, o aluno X tem outra dificuldade, o aluno Y tem outra dificuldade, o aluno z tem outra dificuldade, então é um processo bem complexo na questão do conteúdo. No contato entre eles não é tão difícil, complexo assim, eles se sentem inclusos com relação à afetividade entre eles (sic) (P2).

O P1 destacou a importância de ser avisado com antecedência sobre a presença de um aluno considerado público-alvo da Educação Especial, pois isso evita surpresas, bem como facilita a adaptação de atividades. Apesar dessa afirmação, ao ser questionado sobre as práticas inclusivas, a maioria dos professores indicou limitações e dificuldades. Partindo desses pressupostos, frisamos que o professor deve estar preparado para atender todos os alunos, independentemente de sua particularidade.

O P2 destacou que não é fácil ter um aluno com deficiência, citando os nomes de alguns alunos. Para ela, é mais fácil quando tem alguém do lado auxiliando. Desloca-se a responsabilidade para outra pessoa, nesse caso uma aluna. Embora o conhecimento mediado por pares seja um recurso importante, devemos destacar a corresponsabilidade entre o professor da sala de aula regular e da Sala de Recursos Multifuncionais, a fim de derrubar as barreiras que impedem a inclusão escolar.

O P3 destacou a importância de entender o tipo de deficiência, deixando evidente a noção de categorização e a existência de condições mais fáceis e mais difíceis de trabalhar. A noção de atuação por meio de recursos didáticos disponíveis a todos os alunos é interessante, porém é necessário avançar para que haja uma diferenciação nos métodos e recursos, a fim de atender aos diferentes tipos de aprendizagem.

A P4 apontou a existência de alunos “laudados” e que as suas singularidades desencadeiam uma visão complexa quando se trata do conteúdo. Uma perspectiva conteudista

⁵ O nome do estudante foi suprimido por questões éticas.

que necessita ser revista, bem com a relação entre aprendizagem, público da Educação Especial e afetividade.

Festa (2020, p. 121) destaca que

A efetivação da inclusão escolar não pode ficar restrita às práticas integracionistas do aluno com deficiência em sala de aula, partindo do pressuposto de que suas especificidades serão supridas pelo simples fato de assegurar sua matrícula na escola comum, pois as atividades reais desse sujeito, em meio aos conceitos ideológicos a respeito da inclusão escolar, precisam ser garantidas.

Ao passo que Zago (2019) aborda, em sua tese, a necessidade de que os professores estejam bem preparados e formados para trabalhar com todos os alunos que integram a Educação Especial do/no Campo, afirmando que a falta de preparo profissional é uma barreira que dificulta o processo de inclusão. A escola deve ser o espaço que oportunize a inclusão, demonstrando que as diferenças existem, e a educação como um todo deve ser pensada para eliminar as barreiras do preconceito e oportunizar o convívio de todos os alunos.

Vygotsky (2019) aponta para a necessidade de que a escola seja espaço de convívio social e demonstra sua rejeição em relação a espaços escolares que ainda permitem atitudes discriminatórias e não inclusivas: Tudo isso em objeção à escola especial que marginaliza a criança, que a isola do meio, das relações com seus contemporâneos, “à escola que não se vincula com a vida e a prática, [...] que afasta a criança da sociedade (Vygotsky, 2019, p. 21).

O problema da não aceitação de estudantes com deficiência nos espaços regulares de ensino é um dado que se apresenta como preocupante, ainda mais quando nos debruçamos sobre a realidade do campo. Nozu (2018) esclarece que a Educação Especial nas escolas do/no campo é marcada pela marginalização e silenciamento, tornando o processo de ensino duplamente mais difícil: a dificuldade gerada a partir da deficiência e a dificuldade em ter garantido seus direitos numa escola do/no campo.

Trata-se de um mecanismo de marginalização, baseado em marcações biológicas e de origem, que funciona para silenciar e invisibilizar os sujeitos com deficiência oriundos do campo, alijando-os, muitas vezes, do acesso aos direitos fundamentais, dentre os quais se destaca a educação (Nozu, 2018, p. 922).

As informações apresentadas nos levam a concluir que a atuação docente na Educação Especial do/no Campo, quando bem preparada profissionalmente, é essencial para que a escola adquira uma identidade que dê abertura para as diferenças, eliminando as barreiras conceituais, em especial, de que a criança e o adolescente com deficiência não podem conviver com os considerados normais.

Contudo chegará o momento em que vislumbraremos uma transformação acerca de conceptualizações positivas referentes à deficiência. Há um trecho da obra de Vygotsky (2019), em que o autor registra sua visão em relação a um mundo futuro visto sob a ótica da nova Defectologia, no qual a deficiência deixará de ser vista como um problema e a humanidade poderá desfrutar de uma convivência social mais acolhedora e saudável.

Está em nossas mãos tratar de que o surdo, o cego e aquele com deficiência mental não sejam pessoas com defeito. Então, desaparecerá também o próprio conceito, o sinal justo de nosso próprio defeito. Devido às medidas eugênicas e ao sistema social modificado, a humanidade avançará para outras condições mais saudáveis de vida (Vygotsky, 2019, p. 121).

Vygotsky (2019) afirma que é preciso um novo olhar sobre a educação escolar e, a partir disso, compreender que a diversidade é uma característica intrínseca à humanidade, em que os professores devem ter atitudes de agentes transformadores, retirando de cena a velha concepção de que a deficiência está ligada à incapacidade.

4.3.1 Desafios da atuação docente com a Educação Especial do/no Campo

Em relação aos desafios e/ou dificuldades encontradas na atuação com a Educação Especial do/no Campo, todos os professores manifestaram suas opiniões, das quais destacamos:

Eu tenho dificuldade, não me sinto preparada. É difícil pra mim pensar em como desenvolver uma aula para os alunos especiais. Eu sinto que preciso de ajuda (sic) (P7).

A nossa dificuldade é preparar uma aula individual, de acordo com as dificuldades de aprendizagem de cada aluno. Falta tempo para esse preparo. Falta hora atividade pra realizar isso (sic) (P13).

Eu concordo que falta tempo mesmo. Mais hora atividade. E também a gente, tem casos que a gente não sabe como agir direito, com aquele aluno. A gente vê que na aula da gente é de um jeito, na aula do outro parece que é mais fácil, que o aluno obedece mais...entende mais (sic) (P3).

O desafio é você dar conta de tudo. A cobrança vinda do governo é enorme. Ai tem mais a questão da adaptação para os alunos da Educação Especial. Difícil...muita coisa pra fazer em pouco tempo(sic) (P16).

Podemos afirmar que entre os principais desafios apontados pelos professores estão:

- desconhecimento sobre atuação docente na Educação do/no campo;
- adaptação de conteúdo
- a falta de preparo para trabalhar com os alunos da Educação Especial inseridos no ensino regular e
- a falta de tempo para preparar aulas voltadas para todos.

Durante as interações no GF foi visível o desconforto dos participantes ao manifestarem seu desconhecimento e suas limitações, a necessidade de ajuda, mas, ao mesmo tempo, ficou explícita a necessidade do desejo de aprender a respeito.

Em relação à adaptação de conteúdos, identificamos que a intenção dos professores em realizá-la justifica-se por acreditarem que essa é uma maneira eficaz de incluir o aluno, mesmo que seja somente a partir de adaptações no conteúdo curricular e nas atividades desenvolvidas em sala.

Sobre a adaptação curricular para os alunos, público da Educação Especial, destacamos a necessidade de revisão. Atualmente busca-se desenvolver a diferenciação curricular de modo a atender a todos os alunos. Construir e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas é uma tarefa que se faz necessária em nosso contexto educacional atual, justamente pelo fato de que o número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial do/no Campo tem aumentado nos últimos anos e principalmente pela necessária efetivação de uma educação de qualidade para todos, como preconiza a Educação Inclusiva. Palma e Carneiro (2018, p. 162), quando discutem sobre Educação Inclusiva, destacam que

Para alcançar esse propósito, o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais [...].

A falta de preparo também aparece como um desafio/dificuldade na atuação docente na Educação Especial do/no Campo. Arroyo (2007) faz uma reflexão importante em relação aos conhecimentos que os professores devem ter ao iniciarem seus trabalhos na Educação do/no Campo: “Um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade na conformação das crianças, dos adolescentes, jovens ou adultos do campo não terá condições de ser educador[...]” (Arroyo, 2007, p. 171). Estar preparado para atuar na Educação Especial do/no Campo é essencial no desenvolvimento de um trabalho com qualidade, portanto, a formação dos professores é um conceito-chave diante dessa situação.

Zago (2019) defende que a formação docente e a escolarização das pessoas com deficiência são aspectos que não podem ser vistos de forma separada, afinal, os processos sociais perpassam essas duas questões, ligando-as historicamente. Silva e Bruno (2016) também dissertam sobre como a formação de professores é influenciada pelas políticas, transformando-se num movimento de disputas de interesses.

A política da formação de professores para as diferenças não é um processo tranquilo, envolve tensões, disputas de poder e requer negociações. Na construção e efetivação dessa política, as identidades desses professores e a sua profissionalização para atender às diferenças entram em conflito com as identidades universalistas ou particulares, principalmente quando se fala da interface entre as modalidades analisadas (Silva e Bruno, 2016, p. 328).

Ainda em relação à discussão sobre o processo de formação de professores para atuar na Educação Especial do/no Campo, Carmo (2019) expõe que os conceitos de inclusão e de diversidade têm sido silenciados nos cursos de formação de professores, gerando desconhecimento, desinteresse e despreparo dos profissionais para atuarem com essa demanda educacional.

O processo de formação de professores para atuar na Educação Especial do/no Campo é contínuo, pois os profissionais precisam ter em mente que existe uma dinamicidade própria dessa modalidade educacional, sendo necessário repensar e reconstruir suas práticas pedagógicas. Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza (2016), em seu artigo sobre como a Educação Especial e a Educação do/no Campo possuem características históricas em comum, destacam as características de um ambiente escolar inclusivo:

O processo de repensar e construir uma educação inclusiva desvinculada daquela existente nas escolas urbanas tradicionais pode ser uma abertura para que sejam inseridas práticas de educação inclusiva nesses espaços. Uma escola que pratica o respeito a todos, que trabalha a partir de uma ótica multicultural, que vê riqueza nas diferenças, nas complementaridades, se torna um ambiente que oportuniza importantes aprendizagens e um desenvolvimento humano valioso (Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza, 2016, p. 610).

Diante do exposto, consideramos a falta de preparo apontada pelos professores como uma questão de peso na consolidação da Educação Especial do/no Campo, sendo necessário reflexões sobre essa questão, a fim de apontar soluções para essa dificuldade.

Outro desafio apontado pelos professores, foi a falta de tempo para a preparação das aulas e o acúmulo de exigências por parte da mantenedora, causando uma sobrecarga nos profissionais. Palma (2016) destaca em sua pesquisa que, muitas vezes, a professora da Sala de Recursos se desdobra entre três escolas, não tendo tempo para preparar suas atividades e nem de conversar com os professores da sala de aula regular. Aumentar o tempo de preparação de aulas é importante, mas que depende de mudanças nas leis e no funcionamento geral do sistema educacional. Portanto, é uma dificuldade difícil de sanar porque não está ligada às questões que

a escola tem autonomia para mudar, dependendo de mudanças estruturais que extrapolam o espaço escolar.

4.3.2 Possibilidades para atuação docente na Educação Especial do/no Campo

Durante os encontros do GF, nos momentos de discussão a respeito das possibilidades para a atuação docente na Educação Especial do/no Campo, tivemos momentos de silêncio que evidenciaram que os participantes estavam refletindo sobre suas práticas. Os professores se manifestaram apontando possibilidades: a) em relação à formação docente; b) ao aumento de tempo disponível para preparação das aulas; c) mudanças no formato de avaliação de rendimento dos professores; e d) mais diálogo entre a professora da Sala de Recursos e os demais professores. Transcrevemos alguns trechos das falas dos participantes:

Formações para os professores, para adequar, colocar eles a par. Fala em inclusão mais não tem inclusão. Os professores não pensam sempre nos alunos da educação especial, eles estão focados mais nos outros. Então quem sabe alguns momentos de cursos poderia mudar isso (sic) (P6).

Formações que reunissem todos os professores e fossem abordados assuntos da educação especial, onde a gente pudesse trocar experiências entre os colegas (sic) (P9).

Mais tempo né? Se voltassem aquelas horas atividades, eu acho que já iria melhorar um pouco sabe? (sic) (P11).

Uma possibilidade é que a gente pudesse trabalhar mais tranquilo, sem essas cobranças para atingir a meta sempre. Trabalhar sem pressão, com a atenção para o aluno e não para as plataformas (sic) (P16).

Procurar mais a professora da Sala de Recursos que sou eu. E lembrando que não é o professor da Sala de Recurso que vai pegar a prova do professor de matemática e vai adaptar. O que eu posso fazer é auxiliar, mas quem faz é o professor (sic) (P4).

A partir desses dados conseguimos identificar que as possibilidades giram em torno da formação de professores, dando a impressão de que a partir da oferta de formações, a Educação Especial do/no Campo se efetivará automaticamente. Ressaltamos aqui que o processo de reconhecimento e implantação da Educação Especial do/no Campo é histórico e está em processo de construção, sendo uma realidade recente na educação brasileira, pois tem complexidades e especificidades que precisam ser respeitadas pelos que compartilham dessa vivência. Os autores Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza (2016, p. 609) expõem de forma muito coerente o que essa modalidade de ensino aborda:

Além dessa complexidade em abarcar diferentes contextos sociais, culturais e geográficos, a educação do campo envolve questões de cunho político, e, em especial, de empoderamento, no sentido de seus atores se tornarem sujeitos ativos e autônomos na práxis de suas decisões.

Diante disso, a formação dos professores é importante, mas necessita englobar práticas inovadoras universais, que abarquem todos os estudantes e que efetive uma educação de qualidade. As formações prontas, plataformizadas, não partem da realidade local e caracterizam-se mais por convenções do que por necessidades que surgem do cotidiano dos professores.

Outra possibilidade elencada pelo grupo diz respeito ao âmbito e ao clima organizacional, ou seja, a necessidade de ambientes de trabalho mais acolhedores que criem condições para ampliação de conhecimento e conseqüentemente de suas práticas pedagógicas.

A Educação Especial do/no Campo é uma modalidade respeitada pelos professores. Eles acreditam em sua potencialidade de desenvolvimento. Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza (2016, p. 610) destacam que é preciso acreditar e investir na efetivação da Educação Especial Inclusiva do/no Campo.

Assim, considerando que a educação do campo é um espaço que busca e possibilita a consciência e a vontade de transformação, que traz em suas origens uma nova visão de mundo, de educação e de escola, seu contexto histórico, de lutas políticas e sociais, buscando sempre a garantia de direitos, abre-se caminho para se pensar em educação do campo inclusiva, com a inclusão sendo algo intrínseco a ela. Buscar uma transformação na educação que implique mudanças na sociedade de maneira mais ampla e garantir uma educação inclusiva através de acesso e permanência de todos na escola são ações que fazem parte da educação do campo.

A Educação Especial e a Educação do/no Campo são duas modalidades da educação que foram e ainda estão sendo construídas a partir de lutas pelo reconhecimento e valorização. Portanto, ser desafiado é algo intrínseco a essas modalidades educacionais, e a atuação dos professores que trabalham nessa realidade não é diferente. Destacamos, no entanto, que as dificuldades não devem paralisar a Educação Especial do/no Campo, considerando que ela está em contínuo movimento. É essencial enfrentarmos a padronização imposta às instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar quais são os desafios e possibilidades da atuação docente, na perspectiva da Educação Especial, em uma escola do/no campo, a partir da realização de um grupo focal.

Utilizamos como referencial teórico especialmente a obra Defectologia, escrita por Vygotsky (2019), que representa uma importante abordagem na forma de concebermos a pessoa com deficiência e os demais estudantes que integram o público-alvo da Educação Especial. Nela, o autor nos apresenta alguns conceitos, dentre os quais elegemos a compensação, definida como um meio utilizado pelo organismo para superar as dificuldades que surgem em razão do defeito existente no sujeito. Com a compensação, o defeito não deixa de existir, o que se modifica é a forma como o corpo lidará com essas singularidades.

Outro conceito marcante na obra Defectologia é a concepção dialética da deficiência, na qual o autor expõe uma concepção de homem baseada no Materialismo Histórico-Dialético, e, portanto, leva em consideração que a influência do meio social sobre os indivíduos com deficiência exerce um papel mais importante do que as condições físicas e biológicas de cada pessoa. Nesse sentido, Vygotsky (2019) estabelece que a deficiência, além de causar limitações físicas, também impacta na inserção social do indivíduo, provocando atrasos na compensação do defeito.

A Educação social é mais um elemento importante exposto por Vygotsky (2019). Ele afirma que os impactos causados pela deficiência vão além das questões físicas e biológicas e aponta na direção das questões sociais e culturais. Diante disso, o autor destaca que a escola deve promover a Educação Social, no sentido de substituir antigas formas de ensino, por meio de atividades repetitivas, desenvolvendo um ambiente adaptado a elas, não as preparando para atuar nos espaços sociais que existem, além dos muros da escola.

Foram destacados, neste estudo, os termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva e suas diferenças. Dessa forma, compreendemos a Educação Especial como uma modalidade de ensino que deve oferecer serviços educacionais especiais para auxiliar o ensino regular. A Inclusão pode ser considerada como um movimento que se desenvolveu mundialmente e que visa eliminar as barreiras existentes nas escolas, as quais impossibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento. A Educação Inclusiva, enquanto paradigma atual, tem como objetivo propiciar educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente de sua origem, cor, condições socioeconômicas e/ou biológicas.

O panorama histórico-político da Educação Especial e da Educação do/no Campo realizada apontou alguns marcos históricos e políticos dessa modalidade de ensino, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Imperial Instituto dos Meninos Surdos Mudos (1857); o surgimento do CENESP em 1973; a Declaração Mundial de Educação Para todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008). Em relação à Educação do/no Campo, destacamos a Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB), de 3 de abril de 2002, e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, como marcos políticos dessa modalidade de ensino.

Em relação às produções acadêmicas que discorressem sobre a Educação Especial do/no Campo e sobre a formação de professores, os resultados obtidos revelaram que existem poucos trabalhos voltados especificamente à discussão da interface entre essas duas modalidades educacionais, especialmente no que diz respeito aos trabalhos realizados com o público do Ensino Fundamental fase final e do Ensino Médio. As produções foram organizadas em quatro categorias, sendo elas: 1) Dados educacionais sobre Educação Especial do/no Campo; 2) Formação docente em Educação Especial e Educação do/no campo; 3) Interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo; 4) Práticas pedagógicas sobre a Educação Especial do/no Campo.

A primeira categoria revelou trabalhos que se dedicaram a analisar os dados educacionais no que diz respeito às matrículas dos alunos da Educação Especial do/no Campo, além de discutir sobre a efetivação dessa modalidade educacional, a estrutura das escolas e a produção de trabalhos sobre essa temática. A segunda categoria apontou discussões sobre a formação docente para atuação na Educação Especial do/no Campo, apresentando reflexões sobre as diferentes realidades enfrentadas pelos que atuam no cotidiano escolar do/no campo. A terceira categoria revelou a existência de algumas discussões críticas acerca da existência da interface entre a Educação Especial e a Educação do/no Campo. A quarta categoria discutiu como os profissionais das escolas estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas na Educação Especial do/no Campo.

Do ponto de vista metodológico, caracterizamos esta pesquisa como qualitativa e exploratória. Para a coleta de dados, utilizamos o Grupo Focal, como meio para atingirmos os nossos objetivos. Dessa forma, os participantes foram convidados com antecedência, tomando conhecimento de seu funcionamento. No momento da concretização dos encontros, os professores foram dispostos num ambiente tranquilo, sem interferências externas, onde puderam expor suas opiniões, com respeito e segurança.

No que diz respeito aos aspectos éticos, este estudo obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por meio do Parecer Consubstanciado n.º 5.780.629.

A utilização do GF como instrumento de coleta de dados demonstrou-se válida e eficaz. Os professores apontaram como positivo o fato de terem tido a oportunidade de refletirem sobre suas práticas docentes e de poderem ser ouvidos, afinal, em meio a tantas cobranças enfrentadas, os momentos de escuta possibilitaram reflexões importantes sobre o desenvolvimento de seu trabalho, suas angústias, desafios enfrentados e possibilidades de melhoria.

O campo da pesquisa foi um colégio no interior do Paraná, que possui um total de 158 alunos, distribuídos entre o período matutino e vespertino. O corpo de professores é composto por 20 profissionais, e dentre estes, uma é responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais e outra é Tradutora e Intérprete de Libras. Todos os professores foram convidados a participar da pesquisa, que contou com 17 participantes. Com as respostas, foi possível identificar que todos os professores possuem licenciatura em áreas distintas, doze têm especialização *lato sensu* e apenas dois possuem *stricto sensu*.

Para a organização e sistematização dos dados, utilizamos a análise de conteúdos de Bardin (1977), após, identificamos que seria possível agrupar os temas de acordo com a similaridade dos contextos que abordavam.

Em relação à identificação e caracterização dos professores participantes, constatamos a diversidade de formações iniciais e em relação às especializações, chamou a atenção o fato de que oito professores têm especialização voltada para a Educação Especial. No que diz respeito aos dados relacionados ao vínculo profissional, a minoria dos professores corresponde ao Quadro Próprio do Magistério (QPM). Essa realidade revela limitações na continuidade do trabalho que desenvolvem com os alunos, causando uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao tempo de docência, identificamos que somente três professores atuam há 20 anos ou mais. Esses professores indicam que já atuaram em diversas escolas e em diferentes municípios. Essa informação confirma que, para o professor temporário, as dificuldades são mais acentuadas, especialmente em relação à instabilidade profissional, distribuição geográfica diversa, impossibilidade de continuação do trabalho, pouca interação com os demais professores e a sensação de não pertencimento à escola.

Levantamos dados que caracterizaram a identidade docente dos professores que atuam na Educação Especial do/no Campo, portanto, segundo os participantes, para atuar nessa modalidade educacional é preciso estarem dispostos a realizarem alguns “sacrifícios”, como

maior tempo de dedicação, deslocamento e necessidade de conhecimentos específicos sobre a zona rural.

As concepções docentes sobre a Educação do/no Campo estão ligadas a definições que se referem às pessoas que vivem na área rural, sendo um meio para que possam ter acesso ao aprendizado. Essas definições estão corretas e vão de encontro a legislação, vinculando a escola do/no campo à realidade dos seus alunos.

Os professores apontaram que, em relação ao funcionamento, as escolas do campo se assemelham as da zona urbana, ou seja, o modo de funcionar é igual às escolas da cidade. Essa equivalência pode ser explicada pelo fato de que, na prática diária, os professores são conduzidos a realizarem seus trabalhos seguindo o ritmo das escolas da cidade, não tendo orientações específicas para as escolas do/no campo.

Sobre os estudantes, os professores destacaram características pessoais, porém não houve menções sobre a relação de tais características ao seu desempenho acadêmico. Ainda em relação à atuação docente, especificamente no que diz respeito às abordagens metodológicas, identificou-se no GF poucas interações, demonstrando uma certa limitação em relação a essa temática e ideias ultrapassadas e equivocadas.

Foi possível identificar que nem todos os professores se apropriaram dos conceitos de Educação Especial e Inclusiva, mesmo os que possuem especialização na área. A partir disso, consideramos importante a ampliação de discussões sobre conceitos, paradigmas e práticas inclusivas universais, em que o estabelecimento de parcerias com Instituições de Ensino Superior, inserção em grupos de pesquisa, formação acadêmica a nível de mestrado profissional e/ou acadêmico são ações que podem beneficiar o grupo de professores.

Em relação ao conceito de Educação Inclusiva do/no Campo, as inseguranças e falta de conceituação permaneceram e identificamos uma confusão conceitual entre essas duas modalidades de ensino, em especial quanto: a) ao local (escola rural); b) compreensão da Educação Inclusiva como voltada apenas ao público da Educação Especial; c) aquela voltada aos alunos que têm laudo médico; d) trabalhar de maneira diferente com os alunos da Educação Especial, e, mais uma vez, apontamos a necessidade de uma formação que auxilie os professores no esclarecimento desses conceitos.

Sobre a atuação docente com a Educação Especial do/no Campo, identificamos que essa questão está permeada por certezas acerca das especificidades que o colégio do/no campo traz consigo, mas também está marcada pela falta de conhecimento sobre a Educação Especial Inclusiva do/no Campo. Apesar das dificuldades em relação à apropriação do conhecimento, os

professores se mostraram confiantes em suas práticas, tendo responsabilidades em relação às suas rotinas profissionais nas escolas em que atuam.

Sobre os desafios da atuação docente com a Educação Especial do/no Campo, os principais apontados pelos professores foram: a) desconhecimento sobre atuação docente na Educação do/no Campo; b) adaptação de conteúdo; c) falta de preparo para trabalhar com os alunos da Educação Especial inseridos no ensino regular e d) a falta de tempo para preparar aulas voltadas para todos. Todos esses desafios estão intimamente ligados ao processo de formação e aprimoramento profissional dos professores.

Finalmente, sobre as possibilidades para atuação docente na Educação Especial do/no Campo, foram elencadas: a) oferta de formação docente; b) aumento de tempo disponível para preparação das aulas; c) mudanças no formato de avaliação de rendimento dos professores e d) mais diálogo entre a professora da Sala de Recursos e os demais professores. São possibilidades que evidenciam aspectos práticos importantes, porém não podem estar permeados por uma visão ingênua e simplista de que são autossuficientes. Há aspectos que dependem das esferas públicas e devem ser discutidos a partir do engajamento político dos professores, como a qualidade da formação docente, aumento de tempo disponível e mudanças no formato de avaliação. Embora caiba ao setor público educacional vários encaminhamentos, a responsabilidade do professor pela busca de uma formação de qualidade, as trocas de conhecimento no grupo, o acesso ao conhecimento produzido de forma gratuita em revistas e periódicos da área, a participação em eventos e a visão universalista da qualidade da educação para todos são ações possíveis de serem desenvolvidas.

Os desafios estão presentes, mas as possibilidades para superá-los também existem. Devemos lutar juntos, o que inclui toda comunidade escolar, para que possamos derrubar e/ou eliminar barreiras que dificultam a inclusão. Seguimos em busca de uma Educação Inclusiva, de fato, gratuita e de qualidade!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. C. **Educação Inclusiva no Campo**: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas. Universidade Federal do Amazonas, 2018.
- ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 23-32, mar. 2004.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ANJOS, T. F. **Educação Especial no campo**: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- BRASIL. [Declaração (1994)]. **Declaração de Salamanca** - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 abr. 2023
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 06 abr. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. 2011b. Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 23 abr. 2019.
- CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; SÁ, M. A. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Revista Linhas Críticas**, v. 22, n. 48, maio-ago. 2016.
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, 2012.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In: CALDART, R. S. et al. Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas* (orgs.) 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CARMO, B. C. M. do **As políticas públicas para inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e a formação de professores da Educação Básica**. Universidade Federal de Alagoas, 2019.

CASAGRANDE, R. C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. Ponta Grossa. 2020.

DAINEZ, D. **Estudos da Defectologia**. YouTube, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zpt6NHMIx4M>

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vygotsky: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 145–156, 2018. DOI:10.24933/horizontes.v36i3.685. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685>. Acesso em: 30 jan. 2023

FESTA, P. S. V. **As interfaces Educação Especial e Educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico na produção acadêmica e documental**. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo Focal nas ciências sociais e humanas**. Brasília, Liber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

HONNEF, C. **O trabalho docente articulado como concepção teórico prática para a educação especial**. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela Educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANTSCH, L. B.; SOUZA, N. S.; FONTANA, D. G. R.; SARTURI, F.; SILVA, E. B. Acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contextos rurais. **Revista Educação Especial**, v. 24, p. 1-17, 2021.

KATUTA, A. M. Formação continuada de professores na educação do campo: as demandas e desafios do Estado do Paraná. *In: SOUZA, M. A., GERMINARI, G. (orgs.). Educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais*. Curitiba, Ed. UFPR, 2017.

LOPES, J. C.; PULINO, L. H. C. Z.; BARBATO, M.; PEDROZA, R. L. S. Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 607-623, jul./set. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>.

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio-ago. 2010.

MENDES, R. M. **A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível**. Universidade Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.

MENDES, R. M.; MUSKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul./set. 2017.

MICHELS, M.H. **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC, 2017.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. Dourados, UFGD, 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 131-143, maio-ago. 2021.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M da.; SANTOS, B. C. dos. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 920-934, dez. 2018.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Inclusão em Escolas da Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-30, 2020.

OLIVEIRA, I. A. de. Educação Especial e Educação do Campo no Contexto Brasileiro: Memórias e Diálogo. *In*: FERNANDES, A. P. C. dos S. (org.). **Educação Especial do Campo: trilhas, perspectivas e renovação**. Belém, EDUEPA, 2021

PALMA, D. T. **Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, 2016.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. Atendimento Educacional Especializado em escolas do Campo: desafios e perspectivas. *In*: CAIADO, K. R. M. (org). **Educação Especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 161-172, abr.-jun. 2018.

PORTELA, S. M. C. **Identidade profissional do professor na sala de recurso multifuncional: estudo a partir de uma Escola Estadual Indígena em Roraima**. Boa Vista, RR. UERR, 2019.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Lev Vygotsky, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Revista de Psicologia**, v. 29, p. 288-290, set.-dez. 2017.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ Vozes, 1995.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008

SANTOS, A. C. S. **Práticas de professores em interface Educação Especial e educação do campo em uma instituição especializada**. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2021.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In*: CALDART R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, E. R. dos. **A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista, RR**. UERR, 2018.

SANTOS, A. C. S.; FERNANDES, A. P. C. S. A unidade educacional especializada considerando-se a educação especial e a educação do campo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022015, jan./dez. 2022.

SILVA, J. H.; MORAES, G. B. Formação dos professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais. **Revista Educação**, v. 39, n. 3, set-dez, 2016.

SOUZA, M. A. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SOUZA M. A.; FESTA P. S. V.; RODRIGUES M. K. Educação Especial e Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba. *In*: SOUZA, M. A. (org.). **Escola pública, educação do campo e projeto político pedagógico**. Curitiba, UTP, 2018

SOUZA, S. R. C. **Educação Especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STETSENKO A; SELAU B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos 1 (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”). **Educação**, v. 41, n. 3, 2018.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>

VIÇOSI, P. W. B. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na educação do campo no município de Conceição da Barra – ES**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

VIDAL, D. G.; SILVA, J. C. S. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos da Defectologia**. Cascavel, EDUNIOESTE, set.-dez. 2019.

ZAGO, C. C. **O lugar da formação docente e da escolarização de pessoas com deficiência nos discursos instituídos sob o véu da distopia**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO (2012 A 2022)

Quadro 3 – Teses e dissertações sobre Educação Especial e Educação do/no Campo (2012 a 2022)

(continua)

Tipo de produção	Autor/Ano	Título
Dissertação	Souza, S. R. C. (2012)	Educação Especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.
Dissertação	Silveira, S. T. (2014)	A aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger.
Dissertação	Ferreira, C. E. (2015)	A Educação do campo no território do Velho Chico: contribuições histórico-críticas ao debate e formulação de currículos.
Dissertação	Montebanco, V. M. (2015)	A Escola comum/Educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas.
Dissertação	Würfel, R. F. (2015)	Contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky para a Educação Especial: análise do GT 15 da ANPED.
Dissertação	Noya, C. P. (2016)	Gestores Educacionais para a Educação Inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade.
Dissertação	Rocha, L. M. (2016)	A gestão da Educação Especial nos municípios da área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Dissertação	Palma, D. T. 2016	Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional.
Dissertação	Anjos, C. F. 2016	Realidades em contato: construindo uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.
Dissertação	Furnaleta, P. R. S. 2016	Políticas públicas e programas municipais para a inclusão escolar de pessoas com deficiência na Região Metropolitana da Baixada Santista.
Dissertação	Ribeiro, L. P. 2016	Representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência.
Dissertação	Kühn, E. R. 2017	A Educação Especial na Educação do Campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino.
Dissertação	Leite, M. M. 2017	Educação Escolar da Pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral.
Dissertação	Medeiros, B. A. 2017	O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão.
Dissertação	Santos, R. 2017	Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de Educação do Campo.
Dissertação	Silva, F. L. 2017	Políticas de Educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia - PA

Quadro 3 – Teses e dissertações sobre Educação Especial e Educação do/no Campo (2012 a 2022)

(continuação)

Tipo de produção	Autor/Ano	Título
Dissertação	Santos, E. R. 2018	A escolarização do público-alvo da Educação Especial nas Escolas Estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista/RR
Dissertação	Izidio, S. R. 2018	Educação do Campo: um estudo sobre a alfabetização e letramento na Sala de Recursos Multifuncional.
Dissertação	Anjos, T. F. 2018	Educação Especial no Campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP
Dissertação	Siqueira, M. L. P. 2018	Políticas Públicas de Educação inclusiva: desafios à escolarização Profissional do público-alvo da Educação Especial - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (Campus Boa Vista).
Dissertação	Santos, C. F. 2018	Memória camponesa: os conflitos pela terra e Educação do Campo no município de Barreiras (BA).
Dissertação	Portela, S. M. C. 2019	Identidade profissional do professor que atua na Sala de recurso Multifuncional: estudo a partir de uma Escola Estadual Indígena em Roraima.
Dissertação	Jesus, G. S. 2019	A Educação do Campo e a luta pela reforma agrária no Alto Sertão Sergipano.
Dissertação	Polidoro, G. S. 2019	Educação Especial no Campo: um estudo de caso em Colatina/ES.
Dissertação	Oliveira, A. E. A. 2019	Projeto Político-Pedagógico e a construção da Escola do Campo: desafios e possibilidades na Escola Estadual Lídio Almeida no Distrito de Itapiru, Rubim/MG.
Dissertação	Rodrigues, M. S. 2019	Uma matriz inclusiva e uma gestão escolar: sujeitos e escolas em produção.
Dissertação	Eloy, A. C. M. 2020	Educação Especial e o direito à educação: um estudo sobre alfabetização em Sala de Recursos Multifuncionais na Escola do Campo.
Dissertação	Gabriel, D. H. M. 2020	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo Quilombola no município de Posse – GO.
Dissertação	Viçosi, P. W. B. 2020	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição da Barra – ES.
Dissertação	Luiz, W. O. 2020	Educação inclusiva: matrículas de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos.
Dissertação	Santos, A. C. S. 2021	Práticas de professores em interface Educação Especial e Educação do Campo em uma instituição especializada.
Dissertação	Alves, D. C. A. 2021	Identificação e encaminhamento do aluno da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado: uma análise bibliométrica.

Quadro 3 – Teses e dissertações sobre Educação Especial e Educação do/no Campo (2012 a 2022)

(continuação)

Tipo de produção	Autor/Ano	Título
Dissertação	Lima, G. A. M.	Tornar-se professor do campo: Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática.
Tese	Silva, K. C. B. 2014	Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes.
Tese	Ramos, F. S. 2014	A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª colônia de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas.
Tese	Macedo, M. A. L. D. 2015	Formação Continuada de Educadores do Campo: as repercussões do curso de especialização em Educação do/no Campo na vida profissional dos educadores dos Assentamentos do Norte de Minas Gerais.
Tese	Rebello, A. S. 2016	A Educação Especial no Brasil: Indicadores Educacionais de Atendimento Especializado (1973-2014)
Tese	Borowsky, F. 2016	Contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na perspectiva da inclusão.
Tese	Rigo, N. M. 2017	Outras pedagogias, outras subjetividades: do dispositivo da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças.
Tese	Nozu, W. C. S. 2017	Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais.
Tese	Melo, K. K. G. 2017	A produção do conhecimento em Educação Especial e Educação Inclusiva no Centro-Oeste brasileiro.
Tese	Mendes, K. A. M. O. 2017	Educação Especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros.
Tese	Souza, F. C. 2018	Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós anos 1990.
Tese	Almeida, L. S. C. 2018	Educação Inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas.
Tese	Honnef, C. 2018	O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial.
Tese	Casemiro, M. F. P. 2018	Formação de professores para a Educação Especial: a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na década de 1960.
Tese	Lozano, D. 2019	A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso.
Tese	Lepke, S. 2019	O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão.
Tese	Zago, C.C. 2019	O lugar da formação docente e da escolarização de pessoas com deficiência nos discursos instituídos – sob o véu da distopia.

Quadro 3 – Teses e dissertações sobre Educação Especial e Educação do/no Campo (2012 a 2022)

(conclusão)

Tipo de produção	Autor/Ano	Título
Tese	Carmo, B. C. M. 2019	As políticas para inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação especial e a formação de professores da educação básica.
Tese	Festa, P. S. V. 2020	As interfaces Educação Especial e Educação do Campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico na produção acadêmica e documental.
Tese	Vieira, A. V. 2020	O Atendimento Educacional especializado nas escolas rurais de Uberlândia: a interface entre a Educação especial e a Educação do Campo.
Tese	Gomes, M. S. F. 2021	Território camponês do Sudeste do Pará: a construção da educação do campo.

Fonte: A autora (2023).

**APÊNDICE B – ARTIGOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO
CAMPO (2012 A 2022)**

Quadro 4 – Artigos sobre Educação Especial e Educação do/no Campo (2012 a 2022)

(continua)

Repositório	Autor/Ano	Título
Scielo	Souza, M. A. (2012)	Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.
Scielo	Greguol, M.; Gobbi, E.; Carraro, A. (2013)	Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano.
Redalyc	Garcia, R. M. C. 2013	Política da educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.
Scielo	Kassar, M. C. M. 2014	A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência.
Scielo	Pinola, A. R. R.; Prette, Z. A. P. D. 2014	Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas.
Doaj	Rabelo, L. C. C.; Caiado, K. R. M. 2014	Educação Especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA.
Scielo	Duarte, C. G.; Santos, S. V. 2015	Apresentação Educação do Campo
Scielo	Tavares, L. M. F. L.; Santos, L. M. M.; Freitas, M. N. C. 2016	A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente.
Scielo	Lopes, J. C.; Pulino, L. H. C. Z.; Barbato, M.; Pedroza, R. L. S. 2016	Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores.
Doaj	Nascimento, I. V.; Carvalho, M. B. W. 2016	A formação de professores no contexto de uma política de inclusão.
Scielo	Pasian, M. S.; Mendes, E. G.; Cia, F. 2017	Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor.
Scielo	Papi, S. O. G. 2018	Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na Educação Especial.
Scielo	Bezerra, D. R. S.; Silva, A. P. S. 2018	Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento.
Scielo	Palma, D. T.; Carneiro, R. U. C. 2018	O olhar social da deficiência intelectual em Escolas do Campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença.
Doaj	Silva, O. O. N.; Miranda, T. G.; Bordas, M. A. G. 2019	A educação especial nas escolas do campo: uma análise da estrutura física das salas de recursos multifuncionais de escolas do Piemonte da Diamantina/BA.
Scielo	Pereira, C. A. R.; Guimarães, S. 2019	A Educação Especial na formação de Professores: um estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia.
Scielo	Neves, L. R.; Rahme, M. M. F.; Ferreira, C. M. R. J. 2019	Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva.
Scielo	Torres, J. P.; Mendes, E. G. 2019	Atitudes sociais e formação inicial de professores para a Educação Especial.
Scielo	Pinto, G. U.; Amaral, M. H. 2019	Formação docente e continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado.
Scielo	Silva, A. L. B. 2020	A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo.
Scielo	Herederro, E. S. 2020	Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Quadro 4 – Artigos sobre Educação Especial e Educação do/no Campo (2012 a 2022)

(continuação)

Repositório	Autor/Ano	Título
Scielo	Manfroi, M. N.; Noal, M. L. 2020	Enxada, caneta e mouse: o diálogo entre tecnologias na formação continuada de professores do campo na modalidade a distância.
Scielo	Oliveira, A. A. S.; Prieto, R. G. 2020	Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial.
Scielo	Zerbato, A. P.; Vilaronga, C. A. R.; Santos, J. R. 2021	Atendimento Educacional Especializado nos institutos Federais: Reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial.
Doaj	Fernandes, A. P. S.; Carmo, D. K. F.; Pereira, A. C. T. 2021	Educação Especial do Campo: estudos iniciais nas ilhas de Cotijuba e Combu
Scielo	Garcia, R. M. C.; Barcelos, L. G. 2021	A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral.
Scielo	Schwendler, S. F.; Santos, A. N. 2021	A formação de educadoras/es no contexto da diversidade socioterritorial do campo.
Scielo	Nozu, W. C. S.; Bruno, M. M. G. 2021	Inclusão e produção da diferença em escolas do campo.
Scielo	Silva, A. L. S.; Lopes, S. G.; Takahashi, E. K. 2021	Necessidades formativas de professores de ciências de escolas do campo: uma investigação no semiárido piauiense.
Scielo	Dalmolin, A. M. T.; Garcia, R. N. 2021	O canto dos pássaros egressos da licenciatura em Educação do Campo em ciências da natureza da UFRGS.
Scielo	Zerbato, A. P.	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.
Scielo	Piccolo, G. M. 2022	Contribuições antropológicas aos estudos da deficiência.
Scielo	Sousa, B. S.; Santos, F. M. 2022	Ideologia e mudança de discurso de graduandos camponeses: contribuições bakhtinianas para a educação do campo.
Scielo	Castro, C. H. S.; Magnani, L. H.; Marques, L. O. C. 2022	Uma proposta curricular para a formação de professores de línguas no contexto da educação do campo: reflexões e práticas de Educação Linguística.
Redalyc	D'Agostini, A. 2012	A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas.
Redalyc	Silva, L. C. 2015	Formação de professores: desafios à educação inclusiva.
Redalyc	Rossetto, E. 2015	Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão.
Redalyc	Caiado, K. R. M.; Gonçalves, T. G. G. L.; Sá, M. A. 2016	Educação escolar no campo: desafios à educação especial.
Redalyc	Silva, J. H.; Moraes, M. G. B. 2016	Formação de professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais.
Redalyc	Nozu, W. C. S.; Silva, A. M.; Santos, B. C. 2018	Alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo da região Centro-Oeste: análise de indicadores de matrículas.
Redalyc	Nozu, W. C. S.; Kassab, M. C. M. 2020	Inclusão em Escolas das Águas do pantanal: ente influências globais e particularidades locais.

Quadro 4 – Artigos sobre Educação Especial e Educação do/no Campo (2012 a 2022)

(conclusão)

Repositório	Autor/Ano	Título
Redalyc	Jantsch, L. B.; Souza, N. S.; Fontana, D. G. R.; Sarturi, F.; Silva, E. B. 2021	Acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contextos rurais.
Redalyc	Souza, M. A. 2021	Educação e contradição no campo: e as escolas públicas?
Redalyc	Santos, A. C. S.; Fernandes, A. P. C. S. 2022	A unidade educacional especializada considerando-se a Educação Especial e a Educação do Campo.
Redalyc	Ribeiro, L. L.; Silva, R. M. 2022	Empresariamento e Formação Docente para a Educação Especial.

Fonte: A autora (2023).

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (*)

(*) Será disponibilizado em um drive e o link será incluído no questionário on-line – Google Forms

Questionário para professores

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado (a) para participar da etapa empírica da pesquisa **Desafios da Atuação Docente na Educação Especial do/no Campo**, sob a responsabilidade de **Rafaela dos Santos**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de atuação docente na perspectiva da Educação Especial do campo, numa cidade do interior do Estado do Paraná.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao colaborar nesta pesquisa, você participará da etapa de coleta de dados. Nesta etapa participará de um Grupo Focal, que será realizado pela pesquisadora, através de perguntas que guiarão a conversa dos integrantes do grupo. Esse grupo acontecerá de forma presencial, onde os participantes poderão ficar à vontade para expor suas opiniões sobre o tema. Ao aceitar participar da pesquisa você deverá: a) eletronicamente aceitar participar da pesquisa e a sua aceitação confirmará o seu desejo em participar da pesquisa. b) participar ativamente do momento de encontro do grupo focal (encontro que terá local e data pré-definido com antecedência para que todos os envolvidos tenham a oportunidade de participar). A sua participação é voluntária. Você tem a liberdade de não querer participar, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. No entanto, a sua desistência acarretará prejuízo para a pesquisa e, sendo assim, solicitamos que reflita e esclareça todas as suas dúvidas antes de aceitar a participação.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação no grupo focal poderá acarretar algum desconforto no sentido de expor as fragilidades e dificuldades enfrentadas nas salas de aula das escolas do campo, podendo acarretar o receio de expor suas opiniões. Há o risco da falta de disponibilidade para participar da pesquisa. Este tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela otimização dos encontros do grupo.

3. BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa proporcionará a cada participante a possibilidade de expor a realidade da Educação Especial do/no campo, como também os desafios e as dificuldades profissionais que surgem no percurso profissional de cada indivíduo atuante na sala de aula. Ainda podem surgir reflexões positivas acerca dos atos que já foram desenvolvidos, o que pode desencadear novas ações que possam melhorar, ampliar, maximizar as ações desenvolvidas.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as contribuições ou informações que os participantes oferecerem por meio da participação no grupo será utilizado somente para a pesquisa **“Desafios da atuação docente na Educação Especial no/do campo”**. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. No relatório da pesquisa e nas demais publicações dela oriundas garantir-se-á o anonimato dos participantes.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou do método utilizado na mesma, a qualquer momento, entre em contato com o pesquisador e/ou Comitê de Ética.

- Nome do pesquisador responsável: Rafaela dos Santos

Endereço:

Rua: Praça Santos Andrade, 01 - Centro, Ponta Grossa - PR,

CEP 84010-330– Ponta Grossa - PR Brasil

Telefone: 55 (42) 9-8411-0601

E-mail: rafasantos1406@gmail.com

- Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEPG

Contato do CEP-UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco da Reitoria, Sala 22. Campus Universitário. CEP: 84030-900. Ponta Grossa, PR.

Email: propespsecretaria@uepg.br

Fone: (42) 3220-3282 Horário: Segunda a Sexta, 8h às 12h e 13h às 17h

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Os participantes não receberão nenhuma compensação financeira. No entanto, a pesquisa não exigirá investimento financeiro.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo deverá eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que ocorre a assinatura do Termo de Consentimento Pós-Informado.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido, firmo meu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo eletronicamente ao aceitar participar da pesquisa.

Castro, 15 de maio de 2023.

Aceito participar ()

Não aceito ()

Assinatura do participante da pesquisa

Rafaela dos Santos

Responsável pela pesquisa

APÊNDICE D – COMPROVANTE DA APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desafios da atuação docente na Educação Especial do/no campo numa cidade do interior do Estado do Paraná

Pesquisador: RAFAELA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65040922.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.780.629

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Desafios da atuação docente na Educação Especial do/no campo numa cidade do interior do Estado do Paraná.

Pretende-se realizar uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, por meio da coleta de dados sobre os docentes e

sua atuação na Educação Especial do campo, desenvolvida por meio de Grupo Focal (GF).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo de atuação docente na perspectiva da Educação Especial do campo, numa cidade no interior do Estado do Paraná.

Objetivo Secundário:

- Analisar fundamentos da Defectologia relacionados a Educação Especial do/no campo;
- Diferenciar os termos Educação Especial Inclusiva, Educação Especial do/no campo;
- Apontar aspectos histórico-políticos da Educação Especial do/no campo;
- Identificar o processo de formação docente para atuação na Educação Especial do/no campo;
- Discutir a atuação docente no âmbito da Educação Especial do/no campo.

Continuação do Parecer: 5.780.629

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

A participação no Grupo Focal poderá trazer algum desconforto como receio de expor suas opiniões e ética profissional impedindo a exposição de aspectos relacionados às instituições, bem como falta de disponibilidade para participar da pesquisa. Este tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela objetividade das perguntas.

Benefícios:

A participação na pesquisa proporcionará a cada participante o resgate a exposição do percurso docente, bem como reflexão acerca dos encaminhamentos desenvolvidos, promovendo o desencadeamento de ações que possam melhorar, ampliar, maximizar as ações desenvolvidas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar o processo de atuação docente na perspectiva da Educação Especial do/no campo, numa cidade do interior do Estado do Paraná. Como base teórica utilizaremos a Psicologia histórico-cultural, com ênfase à obra Defectologia de Vigotski. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, do tipo estudo de caso, utilizaremos como objeto de estudo o processo

de atuação docente na perspectiva da Educação Especial do/no campo. Os participantes da pesquisa compõe um conjunto de 20 docentes da instituição escolar e o instrumento de coleta de dados utilizado será o Grupo Focal (GF). A organização e sistematização para análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Como resultados prevemos a evidência de dificuldades no processo de formação docente para atuação na perspectiva da Educação Especial do/no campo, com implicações no processo de inclusão das pessoas que integram o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), com destaque para as pessoas com deficiência. Ao final serão retomados os dados da pesquisa e explicitadas as suas implicações e impactos na formação e atuação docente na Educação Especial do/no campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2042156.pdf	01/11/2022 07:51:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RAFAELA_DOS_SANTOS_CORRIGIDO.docx	01/11/2022 07:49:04	RAFAELA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_RAFAELA.pdf	31/10/2022 13:14:24	RAFAELA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinado.pdf	31/10/2022 13:04:22	RAFAELA DOS SANTOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_GF.docx	29/10/2022 14:27:44	RAFAELA DOS SANTOS	Aceito

APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

ROTEIRO - GRUPO FOCAL

1. Identificação/Apresentação

2. Percurso profissional

3. Concepções

3.1 Educação do/no Campo

3.1.1 O que é?

3.1.2 Qual a identidade do docente que atua na Educação do/no Campo?

3.1.3. Qual a identidade do aluno que frequenta a escola do Campo?

3.1.4. Como devemos direcionar/desenvolver a Educação do/no Campo?

3.1.5. Como você se sente sendo um professor de uma escola do Campo?

3.2 Educação Especial

3.2.1. O que é?

3.2.2. A quem é direcionada?

3.2.3. O que é Inclusão? A quem se destina?

3.2.4. O que é Educação Inclusiva? A quem se destina?

3.2.5. Como Inclusão pode ser colocada em prática?

3.2.6. Como a Educação Inclusiva pode ser colocada em prática?

3.3. Educação Especial Inclusiva do/no Campo

3.1.1. Como você a define?

4 Atuação profissional

4.1 Rotina profissional

4.1.1. Qual é sua reação e o que você faz, ao se deparar com um aluno público-alvo da Educação Especial em sua turma?

4.2 Desenvolvimento de ações didático-pedagógicas

4.2.1. Que recursos/instrumentos didáticos você utiliza na atuação com o público-alvo da EE?

4.2.2. Que tipo de abordagens você conhece e que podem ser utilizadas no processo de inclusão escolar?

5. Desafios da atuação docente

5.1. Quais as dificuldades encontradas em sua atuação na EE ou com alunos público-alvo da EE?

6. Possibilidades para atuação docente

6.1. Quais elementos indicam possibilidades de efetivação da inclusão na escola do/no campo?

6.2. De que a efetivação da inclusão numa escola do/no campo depende?

Questionário Final – Grupo Focal

1. Qual sua opinião/impressões sobre o GF?

2. Elenque aspectos negativos em relação a realização do GF:

3. Elenque aspectos positivos em relação ao GF:

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO *ON-LINE* ENVIADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

Identificação dos participantes do Grupo Focal

Este formulário tem como objetivo coletar dados para identificar o perfil dos participantes do Grupo Focal.

* Indica uma pergunta obrigatória

*1.Nome completo

*2.Sexo

Marcar apenas uma oval.

() Feminino

() Masculino

() Outro:

*3.Idade

*4.Formação inicial

*5.Pós-graduação

*6.Tempo de atuação docente

*7.Em relação à atuação docente, descreva de forma detalhada quais escolas você já lecionou na sua carreira. Também especifique o tempo que trabalhou em cada uma delas.

*8.Qual seu vínculo com o Estado:

*Marcar apenas uma oval.

() QPM

() PSS

*9.Cidade que reside:

APÊNDICE G – EIXOS TEMÁTICOS DE ACORDO COM OS TEMAS INICIAIS

Quadro 5 – Eixos temáticos de acordo com os temas iniciais

(continua)

GF	Eixos temáticos	Temas iniciais
	Realização profissional	Percurso Profissional
		Material voltado para a Educação do/no Campo
		Escola do campo x escola da cidade
	Identificação com a Educação do/no Campo	Identificação com a realidade da Educação do/no Campo
		Identidade dos professores e alunos que atuam na escola do campo
	Adaptações de conteúdos	Adaptações de conteúdos
	Considerações sobre formação continuada	Considerações sobre formação continuada na Educação Especial
		Considerações na formação continuada para a Educação do/no Campo
	Concepções	Concepção de Educação Especial
		Concepção de Educação do/no Campo
Concepção de inclusão		
Concepção de exclusão		
ENCONTRO 2	Ações realizadas com os alunos da Educação Especial	Ações com alunos da Educação Especial
		Recursos didáticos utilizados
		Abordagens utilizadas
	Formação continuada na Educação Especial	Considerações sobre formação continuada na Educação Especial
ENCONTRO 3	Ausência de Formação para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial	Não estar preparado para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial
		Ter uma formação inicial que não auxiliou no momento de trabalhar com a Educação Especial
		Falta de formação ofertada pelo governo
	Efetivação da inclusão	Efetivação da inclusão na escola do/no campo através da formação dos professores
ENCONTRO 4	Metodologia de trabalho	Mudança na forma de trabalho
		Dificuldade em mudar a forma de trabalhar
	Atuação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais	Função do professor da Sala de Recursos Multifuncionais

Quadro 5 – Eixos temáticos de acordo com os temas iniciais

(conclusão)

GF	Eixos temáticos	Temas iniciais
	Formações ofertados pelo governo	Mudanças no formato das formações oferecidas pelo governo
ENCONTRO 5	Participação no GF	Opinião sobre o GF
	Importância de participar do GF	Importância de ser ouvido
		Importância de parar para refletir sobre a prática docente

Fonte: A autora (2023).

APÊNDICE H – EIXOS TEMÁTICOS E INTERAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Quadro 6 – Relação dos eixos temáticos e interação dos participantes

(conclusão)

	Eixos temáticos	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17
	Formações ofertados pelo governo																	
ENCONTRO 5	Participação no GF																	
	Importância de participar do GF																	

Fonte: A autora (2023).

Nota: Adaptado de Mendes e Mendes (2013).