

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**SILVIA IRIS AFONSO LOPES**

**ENTRE O QUE SE FALA E O QUE SE CALA NA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO:  
INCLUSÃO E CONTRADIÇÃO**

**CURITIBA**

**2022**

**SILVIA IRIS AFONSO LOPES**

**ENTRE O QUE SE FALA E O QUE SE CALA NA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO:  
INCLUSÃO E CONTRADIÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação –  
Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade  
Tuiuti do Paraná, Linha de Pesquisa: Práticas  
Pedagógicas – elementos articuladores; como requisito  
parcial ao título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Antônia de Souza.

**CURITIBA**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

L864 Lopes, Silvia Iris Afonso.

Entre o que se fala e o que se cala na educação especial nas  
escolas do campo: inclusão e contradição / Silvia Iris Afonso  
Lopes; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Antônia de Souza.  
210f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,  
2022

1. Educação do campo 2. Educação especial.  
3. Desigualdade. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-  
Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 371.9

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

# TERMO DE APROVAÇÃO

## TERMO DE APROVAÇÃO

SILVIA IRIS AFONSO LOPES

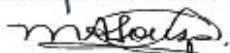
**“ENTRE O QUE SE FALA E O QUE SE CALA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NAS ESCOLAS DO CAMPO: INCLUSÃO E CONTRADIÇÃO”**

Essa tese foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Doutora em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Curitiba, 17 de outubro de 2022



**Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho**  
Coordenador do PPED-UTP



**Prof. Dra. Maria Antônia de Souza**  
Orientadora  
Universidade Tuiuti do Paraná



**Prof. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia**  
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG



**Prof. Dra. Sandra Aparecida Machado Polon**  
Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO



**Prof. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira**  
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP



**Prof. Dra. Silvana Elisa de Moraes Schubert**  
SMED Araucária e Faculdade Educacional da Lapa - FAEL

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Maria Antônia, por acreditar no meu potencial, por não me deixar desistir diante das limitações e adversidades. Por toda confiança, ajuda e paciência em todos os momentos e, principalmente, pela maneira dedicada e comprometida de produzir ciência. Admirável em sua sabedoria, ética e profissionalismo primando pela excelência acadêmica, a quem direciono profunda e sincera gratidão.

À Instituição Universidade Tuiuti do Paraná, por nos proporcionar pós-graduação de qualidade com conceito de excelência junto à CAPES, fruto do trabalho e dedicação de nossos Mestres para com o ensino e a pesquisa.

A todos os colegas do NUPECAMP que sempre contribuíram para a minha formação, através de suas pesquisas e vivências acadêmicas, pelos ensinamentos que transcendem os limites da Universidade. Aos professores do programa de pós-graduação em Educação pelo conhecimento, experiências e reflexões. Aos profissionais da secretaria acadêmica, por todo apoio.

À banca de qualificação e defesa, por todas as contribuições para que esta pesquisa pudesse ser aprimorada e estruturada. Atingimos, assim, ao que nos propusemos, primando pela consistência e cientificidade.

À família: meus pais, Douglas e Sofia, que sempre me incentivaram em tudo, principalmente nas decisões de seguir estudando e aprofundando meus conhecimentos, que se iniciaram de modo simples e humilde, no seio da família, quando criança. Aos meus filhos, Flávio e Rafael, que sempre foram meu alicerce, motivação, amores e alegrias da minha vida. Ao meu esposo, Andrei Leandro, por toda compreensão, apoio e companheirismo durante as viagens no decorrer do curso. E por não ter deixado eu desistir, enfrentando as dificuldades do percurso.

A toda equipe da SME de Prudentópolis. Às professoras das Escolas do Campo: Solange e Edicléia. Aos motoristas Adriano e Tarcísio. E a todos os demais funcionários das duas instituições pesquisadas, que contribuíram de modo generoso, dando suporte e apoio para o desenvolvimento deste trabalho.

À família da dona Marlene Semkiv, que me acolheu, ouviu e atendeu prontamente a esta pesquisa, dando-me a oportunidade de aprendizado significativo diante de sua luta diária para que seus filhos tenham o atendimento especializado de que necessitam. É ela exemplo de mãe, mulher e educadora nata. Ao Wesley e Wellen, por serem crianças incríveis e por me propiciarem momentos únicos de crescimento pessoal e intelectual, que deram vida à pesquisa, com suas vozes.

À amiga Sandra Aparecida Polon, que indicou o caminho deste doutorado, mostrou-me as possibilidades e me fez conhecer o Programa da UTP. Também, à amiga Vanessa Molinari de Andrade, pela escuta sensível e atenta, pelos conselhos, apoio e conversas inspiradoras.

À colega do programa Maria de Belém, que num momento difícil, me fez olhar adiante e superar adversidades, num gesto nobre sem o qual não teria chegado até aqui.

À Rosangela Cristina Rosinski Lima, pesquisadora, amiga, conselheira, cujos exemplos de força, disposição e entusiasmo me animaram. Acompanhei e me inspirei com sua determinação, em sua magnífica defesa de doutorado. Foi uma companheira que marcou profundamente, pelo seu modo de ser e seu compromisso, não apenas com seus afazeres, mas por se importar com o coletivo, sempre atenta, participativa e observadora daqueles que têm sede de conhecimento. Esse foi seu diferencial, sempre solícita a tudo que envolve a cientificidade. Estudiosa, dedicada, sempre disposta a dialogar, fazendo fluir o conhecimento. Gratidão pela sua presença nessa trajetória acadêmica, gratidão por irradiar luz no meu caminho e por me ajudar a florescer na estação da primavera de meu doutorado.

Principalmente a Deus, por ter nos permitido sobreviver após uma pandemia violenta e dolorosa, que nos fez parar e repensar o sentido de nossa existência. Gratidão por poder concluir este doutoramento, que passou por todas as estações, mas que finda com as flores da Primavera! Que esta tese possa produzir bons frutos e servir de inspiração, propagando suaves aromas para as próximas pesquisas que virão!

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a realidade de alunos do campo que têm deficiências. A ênfase foi na valorização das vozes dos sujeitos. O objetivo geral foi ouvir e compreender as narrativas de estudantes com deficiência, de suas famílias, das comunidades e dos profissionais da educação que trabalham com os sujeitos com deficiências em escolas denominadas do/no campo. Os objetivos específicos foram: a) Caracterizar os sujeitos da escola do campo em Prudentópolis, estado do Paraná, considerando as suas deficiências; b) Compreender a prática pedagógica e as especificidades na relação com os sujeitos com deficiências; c) Identificar e problematizar as narrativas dos sujeitos da escola, considerando as suas deficiências. O método que orienta esta pesquisa é o materialismo histórico e dialético, com as categorias da Contradição e Processos Sociais como cerne do estudo. Investigaram-se, em específico, duas escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais, localizadas no campo no município de Prudentópolis. Os critérios utilizados para seleção das escolas foram o tipo de atendimento ofertado e a distância. Os sujeitos do estudo são seis alunos, sendo três de cada escola, além de familiares e demais envolvidos com a acessibilidade deles, sendo: motoristas, atendente, merendeira e professores das classes comuns das escolas localizadas no campo que atendem alunos público-alvo da Educação Especial. Os procedimentos para a coleta de dados envolvem observação, registros fotográficos e entrevistas com os alunos e seus familiares. Para o tratamento dos dados, foi utilizada a identificação temática a partir de duas categorias: Potenciais transformadores e Potenciais limitadores ou obstaculizadores, conforme Bezerra (2016). Defende-se a tese de que a invisibilidade, o silêncio dos sujeitos e os precários conhecimentos acerca da Educação Especial contribuem para limitar a efetivação dos direitos dos sujeitos, aumentando as desigualdades e a exclusão, principalmente no campo. Apesar de existir um conjunto normativo e jurídico, a contradição entre o que está prescrito e a realidade do trabalho pedagógico nas escolas do/no campo constituem potenciais obstaculizadores, permeando os processos sociais do contexto educacional. O trabalho pretendeu contribuir com a educação brasileira ao desvelar essas contradições, ressaltando a voz dos sujeitos com deficiência que estão nas escolas do/no campo, em busca de uma educação transformadora e que propicie aprendizagem a todos os sujeitos, sem discriminações ou exclusões.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Educação Especial. Desigualdades.

## ABSTRACT

This research investigated the reality of rural students who have disabilities. The emphasis was on valuing the voices of the subjects. The general objective is to listen and understand the narratives of students with disabilities, their families, communities and education professionals who work with people with disabilities in rural schools also called schools from in the field. The specific objectives are: a) to characterize the subjects of the rural school in Prudentópolis, considering their deficiencies; b) to understand the pedagogical practice and the specificities in the relationship with subjects with disabilities; c) identify and problematize the narratives of the school subjects, considering their deficiencies. The method that guides our research is historical and dialectical materialism, with the categories of contradiction and social processes at the heart of the study. We specifically investigated two elementary schools, from initial grades, located in the countryside in the municipality of Prudentópolis. The criteria used to select schools were the type of service offered and distance. The study subjects are six students, three from each school, in addition to family members and others involved with their accessibility, drivers, attendant, lunch school cooks and teachers from the common classes of schools located in the countryside that attend students of Special Education. The procedures for data collection were observation, photographic records and interviews with students and their families. For data processing, we used the thematic identification from two categories: Transforming potentials and Limiting or hindering potentials, according to Bezerra (2016). We defend the thesis that the invisibility, the silence of the subjects and the precarious knowledge about Special Education contribute to limit the implementation of the subjects' rights, increasing inequalities and exclusion, especially in the countryside. Despite the existence of a normative and legal framework, the contradiction between what is prescribed and the reality of pedagogical work in rural schools constitute potential obstacles, permeating the social processes of the educational context. Our work intends to contribute to Brazilian education by revealing these contradictions, highlighting the voice of subjects with disabilities who are in schools in/in the countryside, words a transformative education that provides learning to all subjects, without discrimination or exclusions.

**Keywords:** Rural Education. Special education. Inequalities.



## RESUMEN

Esta investigación investigó la realidad de los estudiantes rurales que tienen discapacidades. El énfasis estaba en valorar las voces de los sujetos. El objetivo general es escuchar y comprender las narrativas de estudiantes con discapacidad, sus familias, comunidades y profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en las escuelas denominadas hacer/en el campo. Los objetivos específicos son: a) caracterizar las asignaturas de la escuela rural de Prudentópolis, Paraná, considerando sus deficiencias; b) comprender la práctica pedagógica y las especificidades en la relación con sujetos con discapacidad; c) identificar y problematizar las narrativas de los sujetos escolares, considerando sus carencias. El método que guía nuestra investigación es el materialismo histórico y dialéctico, con las categorías de contradicción y procesos sociales en el centro del estudio. Investigamos específicamente dos escuelas primarias, de primeros años, ubicadas en el interior del municipio de Prudentópolis. Los criterios utilizados para seleccionar las escuelas fueron el tipo de servicio ofrecido y la distancia. Los sujetos de estudio son seis alumnos, tres de cada escuela, además de familiares y otros involucrados con su accesibilidad, siendo: choferes, auxiliares, loncheras y docentes de las clases comunes de las escuelas ubicadas en el interior que atienden a los alumnos público objetivo de Educación Especial. Los procedimientos de recolección de datos involucran observación, registros fotográficos y entrevistas con los estudiantes y sus familias. Para el procesamiento de datos, se utilizó la identificación temática a partir de dos categorías: Potenciales transformadores y Potenciales limitantes o entorpecedores, según Bezerra (2016). Defendemos la tesis de que la invisibilidad, el silencio de los sujetos y el precario conocimiento sobre la Educación Especial contribuyen a limitar la realización de los derechos de los sujetos, aumentando las desigualdades y la exclusión, especialmente en el campo. A pesar de la existencia de un conjunto normativo y legal, la contradicción entre lo prescrito y la realidad del trabajo pedagógico en las escuelas rurales constituyen obstáculos potenciales, permeando los procesos sociales del contexto educativo. Nuestro trabajo pretende contribuir a la educación brasileña revelando esas contradicciones, destacando la voz de los sujetos con discapacidad que están en las escuelas del/del interior, en busca de una educación transformadora que proporcione aprendizajes a todos los sujetos, sin discriminación ni exclusiones.

**Palabras clave:** Educación Rural. Educación especial. Desigualdades.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	IMAGEM RESGATADA DA MEMÓRIA DA AUTORA.....	14
FIGURA 2 –	POPULAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS.....	50
FIGURA 3 –	MATRÍCULAS REFERENTES À POPULAÇÃO DO CAMPO, DE INDÍGENAS E QUILOMBOLAS.....	51
FIGURA 4 –	RELAÇÕES UNIVERSALIDADE-PARTICULARIDADE E SINGULARIDADE NA REALIDADE ESTUDADA .....	106
FIGURA 5 –	POSIÇÃO GEOGRÁFICA DE PRUDENTÓPOLIS NO ESTADO .....	108
FIGURA 6 –	LIMITES TERRITORIAIS DO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS .....	108
FIGURA 7 –	COMUNIDADES DE PRUDENTÓPOLIS.....	112
FIGURA 8 –	PRINCIPAIS DESTAQUES QUANTO A CULTURA E TURISMO.....	117
FIGURA 9 –	LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS MULTISSERIADAS ..	124
FIGURA 10 –	CONJUNTO DE IMAGENS DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO.....	126
FIGURA 11 –	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE.....	147
FIGURA 12 –	PEQUENO ESTABELECIMENTO RURAL.....	151
FIGURA 13 –	GRANDE ESTABELECIMENTO RURAL.....	152
FIGURA 14 –	ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO DE LIGAÇÃO .....	153
FIGURA 15 –	VISTA AÉREA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO DE LIGAÇÃO .....	153
FIGURA 16 –	COMUNIDADE DE LIGAÇÃO .....	154
FIGURA 17 –	CONJUNTO DE IMAGENS DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO JESUÍNO MARCONDES.....	156
FIGURA 18 –	SUJEITOS COM A PESQUISADORA.....	171
FIGURA 19 –	IMAGENS DA ESTRADA DE ACESSO À ESCOLA.....	177
FIGURA 20 –	CONTRADIÇÕES IDENTIFICADAS NA PESQUISA .....	180
FIGURA 21 –	CONDIÇÕES ADVERSAS DA ESTRADA-CRIANÇAS EM RISCO.....	182

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR DESCRITORES .....	74
GRÁFICO 2 –	DISTRIBUIÇÃO DA PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS: 2014 A 2019.....	75
GRÁFICO 3 –	ARTIGOS EM RELAÇÃO AOS DESCRITORES .....	76
GRÁFICO 4 –	DISTRIBUIÇÃO DE PUBLICAÇÃO DE TESES SELECIONADAS AO LONGO DOS ANOS.....	85
GRÁFICO 5 –	DEMONSTRATIVO DE TESES ESTUDADAS POR DESCRITORES.....	86
GRÁFICO 6 –	DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR DESCRITORES .....	91
GRÁFICO 7 –	DISTRIBUIÇÃO DA PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS: 2015 A 2020.....	92
GRÁFICO 8 –	DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PRUDENTÓPOLIS.....	120
GRÁFICO 9 –	RELAÇÕES DA PARTICULARIDADE/SINGULARIDADE QUANTO ÀS DEFICIÊNCIAS .....	145
GRÁFICO 10 –	SINGULARIDADE DA PESQUISA .....	145

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	62
QUADRO 2 – CONTEÚDO DOS ARTIGOS.....	77
QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS TESES QUE SE ARTICULARAM À DISCUSSÃO DESTE CAPÍTULO .....	87
QUADRO 4 – PUBLICAÇÕES DA PLATAFORMA SCIELO ( <i>SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE</i> ) TERMO DE BUSCA: EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	89
QUADRO 5 – PUBLICAÇÕES DA PLATAFORMA SCIELO ( <i>SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE</i> ) TERMO DE BUSCA: EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	90
QUADRO 6 – ARTIGOS COM INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	90
QUADRO 7 – CONTEÚDO DOS ARTIGOS.....	93
QUADRO 8 – QUANTIDADE DE ALUNOS/DEFICIÊNCIA E ATENDIMENTO.....	143
QUADRO 9 – ABORDAGENS TEÓRICAS QUANTO ÀS DEFICIÊNCIAS VISUAIS .....	159
QUADRO 10 – TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA - TEA .....	161
QUADRO 11 – DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA.....	163
QUADRO 12 – CRONOLOGIA DA COLETA DE DADOS.....	168

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA -2019 .....	54
TABELA 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL POR ETAPA DE ENSINO – 2015-2019 .....	54
TABELA 3 – TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE POR ETAPA DE ENSINO E REDE, SEGUNDO O SEXO - 2019 .....	55
TABELA 4 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO – 2015-2019 .....	55
TABELA 5 – PERCENTUAL DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS EM CLASSES COMUNS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2015-2019 .....	56
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS PESQUISADOS A PARTIR DE CADA DESCRITOR.....	73
TABELA 7 – TESES SEGUNDO OS DESCRITORES .....	84
TABELA 8 – COMPARATIVO DOS FILTROS 1 E 2 .....	90
TABELA 9 – POPULAÇÃO EM PRUDENTÓPOLIS.....	110
TABELA 10 – EXTENSÃO TERRITORIAL DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ .....	110
TABELA 11 – DENOMINAÇÃO DAS COMUNIDADES E DISTÂNCIAS .....	113
TABELA 12 – DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS-PR.....	116
TABELA 13 – ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS E ÁREA SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS .....	118
TABELA 14 – ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS E ÁREA SEGUNDO A CONDIÇÃO DO PRODUTOR.....	119
TABELA 15 – POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO TIPO DE DEFICIÊNCIA EM PRUDENTÓPOLIS.....	141
TABELA 16 – MATRÍCULAS DA COMUNIDADE DE LIGAÇÃO.....	155
TABELA 17 – MATRÍCULAS NA ESCOLA DO CAMPO JESUINO MARCONDES ...	157

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>22</b>
<b>2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS MÚLTIPLAS FACES DA EXCLUSÃO E O QUE REVELAM OS INDICADORES SOCIAIS</b> .....	<b>39</b>
2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	40
2.2 SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	43
2.3 INDICADORES SOCIAIS E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	52
2.4 O REVELAR DOS INDICADORES SOCIAIS QUANTO A ESCOLA PÚBLICA (2015 A 2019).....	53
2.5 ANÁLISE DOS DADOS APRESENTADOS A PARTIR DOS ÍNDICES ESTATÍSTICOS E DESTAQUES INDICADOS NA LITERATURA.....	57
2.6 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERFACES E CONTRADIÇÕES.....	66
<b>3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS PESQUISADORES NAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	<b>70</b>
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PESQUISAS SELECIONADAS .....	72
3.2 ABORDAGEM DA DIVERSIDADE NAS PESQUISAS .....	82
3.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES).....	83
3.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PLATAFORMA SCIELO (2015 A 2020): EVIDENCIANDO AS VOZES DOS SUJEITOS NAS PESQUISAS .....	89
<b>4 CONTRADIÇÃO E O CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS E OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIAS</b> .....	<b>105</b>
4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS...107	
4.1.1 Classes sociais .....	109
4.2 COMUNIDADES.....	111
4.3 O TRABALHO E SUAS CONTRADIÇÕES .....	118
<b>5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO EM PRUDENTÓPOLIS</b> .....	<b>123</b>
5.1 ESCOLAS DO CAMPO EM PRUDENTÓPOLIS .....	123

5.2	OMISSÕES E CONTRADIÇÕES QUANTO À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO MUNICIPAL.....	129
5.3	ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO MUNICIPAL.....	136
5.4	DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO EM PRUDENTÓPOLIS.....	141
5.5	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A REALIDADE ESTUDADA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	146
5.6	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS.....	149
5.6.1	Escola Municipal do Campo de Ligação.....	151
5.6.2	Escola Municipal do Campo Jesuíno Marcondes.....	155
5.7	DEFICIÊNCIAS: APROFUNDAMENTOS NECESSÁRIOS.....	158
5.7.1	Sujeitos do campo com deficiência visual.....	159
5.7.2	Sujeito da Escola do Campo pesquisada com Transtorno de Espectro Autista e aproximações conceituais sobre TEA.....	160
5.7.3	Sujeitos das escolas pesquisadas com Deficiência Física Neuromotora.....	162
5.7.4	Sujeitos das escolas pesquisadas com Deficiência Intelectual.....	164
<b>6</b>	<b>SINGULARIDADE: AS VOZES DOS SUJEITOS.....</b>	<b>167</b>
6.1	VOZES DOS ALUNOS.....	169
6.2	VOZ DA MÃE DOS ALUNOS CEGOS.....	173
6.3	VOZES DAS PROFESSORAS.....	174
6.4	VOZES DOS DEMAIS PROFISSIONAIS.....	176
6.4.1	Acessibilidade e escola.....	177
6.5	CONTRADIÇÕES: PERCURSOS.....	179
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>184</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>192</b>
	<b>ANEXO 1 - DECRETO Nº10.502 DE 30 DE SETEMBRO DE 2020.....</b>	<b>200</b>

## MEMORIAL

Minha trajetória com a Escola iniciou-se precocemente, recorde-me que por volta dos meus 3 ou 4 anos de idade, de “uma escolinha” de madeira muito simples e acolhedora que ficava próxima a um campo de futebol na comunidade de Barreiro, quando falo dela me vem à memória um assoalho de madeira escuro todo encerado, ouço como se fosse hoje o barulho que ecoava ao andar por sobre esse assoalho. Eram duas salas de aula, para chegar até elas, subia por uma escadinha que ficava ao lado de uma pequena área, onde era servido o lanche. Ao fundo uma cozinha com um fogão de lenha no canto, algumas prateleiras e grandes panelas.

Ao falar da cozinha, me recordo dos cheiros daquela merenda, em especial da polenta feita com uma car ninh a de soja e molho de tomate. Vejo minha mãe atarefada entre a sala de aula e a cozinha, ela ia e voltava, por várias vezes para cuidar daquelas panelas, e eu num canto sentada observando tudo e ouvindo atentamente o que ela ensinava a seus alunos. A professora era ela: “Dona Sofia”, a minha mãe, era assim que toda a comunidade a conhecia. Na Figura 1, a seguir, essa imagem está presente.

FIGURA 1 – IMAGEM RESGATADA DA MEMÓRIA DA AUTORA



FONTE: Acervo da autora (2022).

Nota: Escola Rural Municipal Divino Espírito Santo, município de Rebouças, Paraná. Ao fundo, a professora Sofia Chepluki Lopes. Imagem fotográfica de 1980.



Lembro-me de que na hora do recreio após o lanche todos os alunos pegavam um paninho de lã que ficava atrás da porta e brincavam de lustrar o assoalho da sala de aula. Eu achava aquilo o máximo, mas não podia me envolver na atividade porque era muito pequena. Um dos meninos maiores passava um escovão, ele era azul com um cabo de madeira.

Enquanto isso, minha mãe (Dona Sofia) ocupava-se em lavar a louça que os alunos tinham usado para lanchar. Eu observava tudo com muito entusiasmo, aguardando ansiosa o momento de poder estar realizando as mesmas atividades.

Eu era uma criança muito feliz por poder estar nesse contexto, os alunos de minha mãe conversavam muito comigo, e me levavam passear entre o pátio da escola e o campo de futebol. Aprendi muito ouvindo as aulas, os conteúdos, me marcou em especial as tabuadas que eram estudadas todos os dias, e as histórias que eu ouvia diariamente no momento de leitura.

O tempo foi passando e enfim, chegou o momento de eu me tornar aluna dessa escola: Escola Rural Municipal Divino Espírito Santo. Desta época, recordo-me do caminho até chegar à escola, era uma estrada de chão, passávamos por entre alguns carreiros de um *lagianá* (termo usado para uma vegetação do local que era usada para fazer vassoura), era uma subida grande e cortava caminho.

Entre os dias de sol, de chuva, de geada, estávamos sempre lá, éramos alegres. Íamos muitos alunos por este caminho, todos juntos com a Dona Sofia.

Nesta escola iniciei meus estudos no ano de 1982, em uma classe multisseriada, minha mãe foi minha primeira professora, e a sala de aula era composta por primeira e segunda séries, na outra sala trabalhava minha tia, a professora Helena, que atendia o terceiro e quarto anos. Quando passei para o segundo ano, a “Escolinha” foi demolida para a construção de uma escola de material, pois as condições dela não garantiam segurança. Naquele momento, passamos a ter aula no barracão da Igreja que ficava próxima à escola, onde eu estudava no botequim (local onde vendiam bebidas nas festas da igreja), e me lembro de que era um local semiaberto, mas estudamos lá em torno de um ano.

Quando retornamos à escola, era tudo diferente, eu já estava no terceiro ano e a minha mãe ainda era a professora, afinal, foi ela quem lecionou como minha professora do primeiro ao quarto ano primário.

A estrutura da escola havia mudado bastante e, na minha opinião, já não era mais tão acolhedora como a velha escolinha de madeira; essa me parecia fria, sem muita vida, a estrutura de material e os muros roubaram a riqueza que tínhamos na simplicidade da “escolinha de madeira”, aquela escola nunca mais foi a mesma.

Com o passar do tempo, perdi a ingenuidade, o encantamento e a magia que vivenciei, mas foi este encantamento que me fez despertar para o magistério.

Mas, voltando um pouco à minha infância e escola, algo que também marcou profundamente essa trajetória foi o “armazém”, pois quando eu não estava na escola com minha mãe, era no armazém de meu pai que eu ficava. Foi lá, entre os papéis de embrulho, que tracei as primeiras letras e números, quanta coisa a vida me reservou, mesmo eu estando maior parte do tempo na escola, foi meu pai, que tinha apenas a quarta série primária, quem me ensinou a ler e escrever, pois na escola eu ficava sempre na cozinha para não atrapalhar a aula, mas o que eu ouvia já era suficiente para enriquecer minha intelectualidade e facilitar o aprendizado que viria adiante.

Papai traçava nos papéis de embrulho com uma caneta Bic as letras para que eu aprendesse a ler, e assim foi com os numerais, vendendo e aprendendo a fazer os cálculos. Ele sempre foi simples, trabalhou a vida toda na lavoura e no armazém, e em meio a isso eu vivia a minha infância, e ele iniciou a minha alfabetização, mesmo com sua simplicidade.

Logo após, saí dessa escola e fui estudar no Colégio Professora Maria Ignácia, em 1987. Quanta dificuldade de adaptação eu tive, pois esse colégio situava-se na zona urbana e tinha uma rotatividade muito grande de professores. Foi ali que eu concluí o antigo primário.

Sofri por não ser uma menina como as demais que moravam na “cidade”, minha timidez atrapalhava o aprendizado, em especial na disciplina de Matemática. Eu não me sentia confortável em fazer perguntas para a professora, as demais crianças riam de meu modo de ser quando eu falava, então sempre permanecia calada.

No caminho para a escola, eu levava vários litros de leite para entregar na “cidade”, passava pelas casas e deixava o leite, e na volta da escola pegava os litros vazios. E isso se repetia todos os dias na minha rotina entre casa e escola. No final do mês, recebia e entregava todo o dinheiro para meu pai, era ele que cuidava dos gastos e sabia melhor em que aplicar o dinheiro.

Minha família sempre me incentivava para dar o meu melhor e tirar boas notas, meu pai me ensinava a “matemática da roça”, as medidas de área eram seu forte, fazia cálculos de alqueires, litros, quarta, enfim; ele me explicava o tudo que era relacionado à agricultura. Épocas de plantio, de colheita, a ordenhar as vacas, tratar os animais, abater os porcos, galinhas, carneiros e bode, cortar lenha, organizar o paiol, enfim, todo o trabalho do campo e do armazém.

E assim eu terminei o primário, tive um bom desempenho, mesmo com a dificuldade na matemática e de socialização.

Logo mais segui para o Ensino Médio, no ano de 1991, onde iniciei o Curso de Magistério, e ali pude realizar o sonho de ser professora. Lembro-me bem de que nessa época perdi a timidez, já que o curso possibilitou-me condições para aplicar, através dos estágios, a prática pedagógica que eu tanto almejava. Este anseio era tão grande que eu consegui dar conta de vencer a timidez, dedicando-me cada dia mais para ser uma professora, seguindo o exemplo de minha mãe e tia, que eram as professoras da escola que eu estudava anteriormente.

Sendo assim, em 1994 terminei o Magistério, fui aluna destaque na formatura, recebendo uma homenagem, que me foi entregue por meu pai, que na ocasião ocupava um banco na Câmara de Vereadores de nosso Município.

Já em 1995 prestei o primeiro concurso público para professora, sendo aprovada em segundo lugar, por apenas um décimo de diferença do primeiro, quão grande foi minha alegria. Assumi a Escola Rural Municipal Nossa Senhora de Lourdes, na localidade de Água Quente dos Luz.

Era uma escola multisseriada e ali trabalhei durante um mês, pois logo após abriu vaga para eu assumir na localidade de Barreiro, na Escola Rural Municipal Divino Espírito Santo. Era a “escolinha” onde eu havia estudado durante toda minha infância, e neste momento a escola, já não mais multisseriada, estruturada com direção

e apoio pedagógico, atendia a alunos vindos das vilas da redondeza e de mais duas comunidades próximas.

Nessa ocasião, minha mãe, já quase em final de carreira, aguardando sua aposentadoria, era a diretora desta instituição. Assumi uma classe de alfabetização no período vespertino e ali trabalhei por 10 anos. A experiência foi riquíssima, pois trabalhava em uma comunidade onde vivi desde a infância até os dias atuais daquele momento.

Saí dessa escola para atuar na Secretaria Municipal de Educação, em 2004, como coordenadora dos cursos denominados de Salto para o Futuro. Neste ano fui aprovada em mais um concurso público municipal, de modo que passei a atuar, no período matutino, em uma escola da localidade de Coxos, multisseriada, onde eu atendia quatro turmas, cozinhava e limpava a escola, que funcionava em uma casa. Era assim caso a professora viesse a residir na localidade, pela sua distância do centro da cidade, aproximadamente 25 quilômetros.

Permaneci nesta escola por mais um ano e, no contraturno, na Secretaria Municipal de Educação. Foi uma experiência singular, gratificante e desgastante ao mesmo tempo. A relação da escola com a comunidade não era tão próxima, tínhamos muitas dificuldades, e os alunos tinham que vir a pé pelas estradas ou carreiros. A pobreza era muito grande, as dificuldades de aprendizagem eram enormes e, ainda, a escola era constantemente invadida por ladrões. Toda semana havia roubo de merenda e utensílios da escola. Eu tinha receio em estar lá, ficávamos vulneráveis pela estrutura precária que a escola dispunha.

A escola foi indicada pelo prefeito municipal ao fechamento em 2004, mas houve resistência por parte da comunidade, a qual não permitiu; no entanto, a própria comunidade não tinha organização, nem liderança para reivindicar por melhorias, o que dificultava seu bom andamento. A comunidade este unida em prol do não fechamento, mas não o suficiente para que a escola tivesse boas condições de funcionamento.

Nesse mesmo período, iniciei meus estudos na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, no curso de Pedagogia. Foi um período de muitas dificuldades para conciliar trabalho, estudo e família, mas muito gratificante. Em

2006, concluí o curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial.

No ano seguinte, iniciei Especialização em Gestão Escolar; dois anos após, Especialização em Educação Especial - Formação Generalista com Ênfase na área da Surdez, e depois Especialização em Psicopedagogia.

Em 2011, prestei o teste seletivo para professora colaboradora da mesma Universidade que me formei em 2006. Fiz a prova como um desafio, apenas para testar minha capacidade diante de uma prova didática. Recordo-me como se fosse hoje o ponto e a banca: o ponto era sobre o Estágio Supervisionado, abordava a questão de teoria e prática.

A banca era composta por três professoras, duas eram da graduação e outra eu não conhecia. A prova foi uma realização pessoal, eu me sentia calma e segura daquilo que eu falava; lembro-me de que, ao término, após a arguição da Banca, uma professora me disse: “Você ficou na ponta”, elogiando-me, revelando que viu meu crescimento profissional. As demais professoras perguntaram sobre minha trajetória até então e questionaram quais eram as leituras e os autores dos quais eu me apropriei até aquele momento.

Passaram-se duas semanas e saiu o resultado do teste, em que fui aprovada. Fiquei surpresa, já que a minha intenção foi apenas verificar meu desempenho, sem a pretensão de atuar. A aprovação motivou-me e, assim, comecei a trabalhar no Departamento de Pedagogia da UNICENTRO como docente colaboradora, sendo que sou a primeira aluna do curso de Pedagogia a atuar como docente no Departamento de Pedagogia. Escolhi fazer o Mestrado na UNICENTRO por estar mais próximo de meu local de trabalho, já que teria de conciliar ambas as atividades. Na ocasião, licencieme do cargo que ocupava na Secretaria Municipal de Educação e mantive o vínculo com a Universidade.

Em 23 de novembro de 2014, defendi o Mestrado em Educação, na linha de Educação e Diversidade Cultural, com o tema Análise da dinâmica de avaliação e encaminhamentos de crianças com necessidades educacionais especiais num sistema municipal de ensino. Na pesquisa, investiguei a dinâmica de avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado do Paraná, sob a ótica dos

profissionais envolvidos nesse processo. Conclui que tal avaliação carrega consigo características clínicas, demonstrando concepções de categorização das deficiências e avaliação com fins de classificação e encaminhamento do aluno avaliado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A falta de articulação da equipe durante o processo avaliativo foi um dos principais problemas expostos nos relatos dos profissionais.

Notei, também, a ausência de um plano educacional individualizado ao término das avaliações, o que reforça a ideia de inserção do aluno no AEE sem a proposição de uma intervenção pedagógica. Diante dos resultados da avaliação, percebi que todos os esforços são válidos ante a preocupação com a educação especial e com a inclusão. E, portanto, com a avaliação não é diferente, desde que ela possibilite condições de ensino e de aprendizagem que respeitem as necessidades de cada aluno, com ou sem deficiência. Para que mudanças significativas ocorram nesse processo, é necessária uma mudança de conceitos diante da inclusão e da educação especial.

Daí por diante, atuei em diversos cursos de especialização, em semanas pedagógicas, realizei algumas produções científicas em torno da temática da minha pesquisa e, em 2017, por motivos de cortes de professores pelo governo do Estado, fiquei fora da Universidade de janeiro a agosto de 2017. Em vista disso, voltei a atuar na Prefeitura de Rebouças, mas agora não em escolas, nem na Secretaria Municipal de Educação, mas na Área de Assistência Social, como pedagoga do CRAS.

Em agosto de 2017, retornei à Universidade como docente do mesmo Departamento que havia atuado até então, local onde permaneço até hoje. Em 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, sob orientação da professora doutora Maria Antônia de Souza. O motivo por ter escolhido o doutorado é aprofundar o conhecimento nas questões relacionadas ao Campo e à Educação. Até aqui, pude vislumbrar que a Educação do Campo é muito mais que Escola, vai além de tudo aquilo que eu, enquanto professora da Escola Rural, visualizava.

A partir dessa trajetória, na condição de pesquisadora espero contribuir para as discussões em torno da Educação do Campo, aliando a ela a Educação Especial, que foi uma das áreas de minha formação. Durante o mestrado já sentia a necessidade de

compreender a avaliação e como era realizada com crianças deficientes, mas isso não foi suficiente. Ainda anseio ir além das questões da avaliação, pois, após a avaliação psicoeducacional, é direcionada uma devolutiva em forma de Relatório Descritivo contendo os encaminhamentos necessários e as sugestões de intervenção. Contudo, nesta investigação analisaremos, a partir dos relatos dos alunos avaliados e incluídos, a efetividade da prática pedagógica e da inclusão.

Escolhi o contexto da Educação do Campo em escolas denominadas do Campo em Prudentópolis, Paraná, porque neste Município há um total de 34 alunos inclusos, distribuídos em 54 escolas localizadas no campo<sup>1</sup>, as quais, em sua grande maioria, não possuem professores com formação específica para trabalhar com alunos advindos da Educação Especial, e outras ainda não possuem o AEE, dificultando ainda mais a intervenção pedagógica sugerida após a avaliação psicoeducacional.

Neste Memorial, busco demonstrar o vínculo construído com a Educação do Campo ao longo da trajetória de vida e profissional. Na sequência, serão desenvolvidos os elementos da pesquisa, trazendo os dados da realidade, bem como enfatizando as contradições identificadas ao longo do estudo, no esforço da construção de argumentos que fundamentam a tese que defendo.

---

<sup>1</sup> Segundo dados obtidos da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, Paraná, conforme *e-mail* direcionado à Secretária de Educação, Jane Aparecida de Souza Grande, datado de 1/6/2020. Ela ocupou o cargo de 01/01/2019 a 30/12/2020, passando o cargo à Eliane Dal Pisol a partir de 1/1/2021.

## 1 INTRODUÇÃO

A problemática da Educação Especial está presente na minha<sup>2</sup> vida desde 2006, quando, no Curso de Pedagogia, optei pela Habilitação Educação Especial. Foi o último ano do curso, e toda a grade curricular era voltada à Educação Especial. Portanto, no ano de 2006 começaram minhas reflexões acerca das deficiências, dificuldades de aprendizagem e processos de ensino voltados à inclusão. Vale destacar que, naquele ano, já atuava havia onze anos como professora concursada da Prefeitura Municipal de Rebouças.

Já a realidade da escola rural está nas minhas raízes desde os primeiros anos do ensino primário, em meados da década de oitenta. Muito embora nessa época ainda não tivesse a nomenclatura Escola do Campo, mas Escola Rural, a experiência neste contexto era de aluna de uma classe multisseriada<sup>3</sup>.

Naquele momento, não se distinguia a Educação Rural da Educação do Campo, prática construída no final dos anos de 1990 por força das lutas e experiências formativas do MST.

A inquietação quanto à compreensão da vivência de pessoas com deficiências em escolas localizadas no campo é algo que acompanha minha trajetória desde antes de imaginar tornar-me pesquisadora. Ela vem desde cedo. Lembro-me de que, quando estudava na escola multisseriada, tínhamos duas colegas com sérias dificuldades de aprendizado.

Nesse contexto, eu ficava a imaginar por que elas não conseguiam aprender como os demais, tudo parecia tão óbvio para todos, menos para elas, e na simplicidade de criança, pensava: “Como pode não aprender?”

---

<sup>2</sup> Ao iniciar o texto usamos a primeira pessoa do singular, devido ao fato de estar explicando a trajetória acadêmica pessoal da pesquisadora.

<sup>3</sup> As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Para maior aprofundamento da temática, citamos, dentre outros: Janata & Anhaia (2015). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45783.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2022.



Mas não passava desta reflexão, e era angustiante ver o sofrimento que elas vivenciavam, principalmente as cobranças e “xingamentos” por parte da professora. À época, não se falava em deficiências ou inclusão, tampouco em dificuldades de aprendizagem. Não me recordo que houvesse preocupação ou adaptação para que aquelas meninas conseguissem aprender; elas eram consideradas apenas como atrasadas e que iriam reprovar; era isso que ouvíamos sempre.

Já em 1995 iniciei a trajetória como docente, tendo sido efetivada por meio de concurso público no dia 13 de fevereiro, assumindo uma Escola Rural Municipal no Município de Rebouças, atendendo a quatro séries dentro de uma mesma sala de aula, tendo que realizar as tarefas de limpeza e cozinha.

Neste contexto, lembro-me de que, assim como na classe multisseriada que estudei, havia alunos com sérias dificuldades de aprendizagem, parecia que as coisas se repetiam como na minha classe há muitos anos. Mas aqui a responsabilidade de dar conta da aprendizagem de todos, inclusive daqueles que apresentavam inúmeras dificuldades, era minha, enquanto professora. Afinal, agora não era apenas a colega que observava a dificuldade e pensava com estranheza: “como pode não aprender?”

Esse talvez tenha sido um dos maiores desafios encontrados durante a trajetória acadêmica, pois foi carregado de incertezas, dúvidas e medo, decorrentes da falta de formação para tal; haja vista ser recém-formada em magistério na modalidade de ensino médio, neste momento as discussões em torno da inclusão e das deficiências eram desconhecidas por mim.

Mesmo assim, trabalhei durante alguns anos até ingressar na Universidade e buscar conhecimento teórico-científico, permanecendo até então apenas na prática, agindo através das necessidades que se apresentavam e resolvendo as situações pedagógicas do modo que julgava correto.

No último ano da graduação do curso de Pedagogia, havia a possibilidade de aprofundar-me em uma das áreas. As opções eram Administração Escolar, Orientação Escolar e Educação Especial. Optei por educação especial, pois a curiosidade e a necessidade diante das dificuldades de aprendizagem me acompanhavam desde o ensino primário.

Porém, como eu desejava apenas sanar essa curiosidade, mas nesta etapa da vida eu já havia tido contato muito próximo com tais dificuldades de aprendizagem, neste ano eu já era mãe e sentia, na prática, o que era compreender e conviver com alguém especial.

Meu filho mais novo, nessa época com 6 anos de idade, estava passando por diversas avaliações na sua condição de aluno do primeiro ano escolar. Ele não conseguia aprender e nem sequer se concentrava nas aulas na etapa de alfabetização. Esse episódio me motivou ainda mais a buscar conhecimentos voltados à área da educação especial, pois além de necessitar dos conhecimentos para a vida profissional, havia uma necessidade de vida pessoal.

Ser professora e, ao mesmo tempo, mãe de aluno com dificuldades é algo difícil de definir, pois há um misto de insegurança e cobrança. Insegurança por não conseguir desenvolver as habilidades acadêmicas, por não saber lidar como deveria com o inesperado. Por outro, a dificuldade da cobrança porque, a partir do momento que você é professora, há uma expectativa de que seu filho seja exemplo de aprendizado e dedicação na escola.

Mas não foi isso que aconteceu, já que ele foi diagnosticado com TDAH<sup>4</sup> do tipo desatento e com falha no processamento auditivo. A partir do diagnóstico, foram duros anos pedagógicos até que a alfabetização acontecesse, mas, com o passar do tempo, a superação aconteceu através do estímulo e dedicação de muitos professores envolvidos.

Depois de ter concluído o curso de Pedagogia, busquei a primeira especialização, em gestão escolar; na sequência, a necessidade da busca por mais conhecimentos na área da educação especial me fez buscar mais duas especializações na área da educação especial, optando por psicopedagogia e depois a área da surdez.

Não satisfeita ainda com tudo o que havia feito, um questionamento me consumia: a questão da avaliação psicoeducacional de alunos com necessidades especiais, termo utilizado na época, no ano de 2014. Essa avaliação tinha por

---

<sup>4</sup> A sigla significa Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Para aprofundar essa compreensão sugerimos o conteúdo, conforme Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2022).

objetivo analisar, encaminhar e indicar o que era observado nos primeiros contatos com os alunos avaliados.

Essas inquietações levaram-me à busca por um maior aprofundamento dos estudos, razão pela qual ingressei na pós-graduação em nível de mestrado. A intenção era o desenvolvimento de uma pesquisa para analisar a forma como se dava a avaliação de alunos com necessidades especiais, pois, na condição de mãe, me angustiava tal avaliação. Eu a percebia como um peso de medida que julgava e, posteriormente, “alocava” alunos em determinados lugares, segregando-os e tendo assim uma “desculpa formal” para seu insucesso escolar.

Enfim, a possibilidade do mestrado fez-me aprofundar e compreender o processo da avaliação a partir da equipe multidisciplinar, ao passo que pude compreender que não era apenas uma forma de “alocar” os alunos, mas de evidenciar suas potencialidades e dificuldades, traçando um plano individual de atendimento que pudesse explorar melhor todas as áreas de desenvolvimento.

Nesta trajetória de estudos no mestrado, as reflexões teóricas realizadas nas disciplinas do curso foram fundamentais, pois adensam meus conhecimentos. No trabalho desenvolvido durante o mestrado, analisamos a dinâmica de avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado do Paraná, sob a ótica dos profissionais envolvidos nesse processo.

Do ponto de vista acadêmico, foi possível observar as implicações dessa avaliação, que naquele momento se resumia única e exclusivamente na indicação ou não de um encaminhamento dessa criança para a Educação Especial, cuja base era a classificação do aluno como público-alvo da educação especial ou não.

A concepção dos profissionais evidenciava-se excludente e classificatória na medida em que não propunha estratégias diversificadas diante dos resultados avaliativos. Entendemos que havia contradição entre dificuldades advindas do processo pedagógico e prática avaliativa.

Além disso, já no mestrado, o desenvolvimento de uma pesquisa com o uso de procedimentos metodológicos possibilitou aprendizagens importantes e aguçou nosso senso crítico.

No curso da pesquisa para elaboração da dissertação (SEMKIV, 2014), notamos a ausência de um plano educacional individualizado ao término das avaliações, o que reforça a ideia de inserção do aluno no AEE sem a proposição de uma intervenção pedagógica, diante dos resultados da avaliação.

Observamos que o papel da avaliação psicoeducacional e os seus encaminhamentos são centrados no aluno avaliado e definidos pela equipe. Tal avaliação carrega consigo características clínicas, demonstrando concepções de categorização das deficiências e avaliação com fins de classificação e encaminhamento do aluno avaliado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Pontuamos que a avaliação psicoeducacional não encaminha um plano individualizado. Ela orienta o que, à primeira vista ou nos primeiros contatos, precisa ser trabalhado com o estudante. Mas é no atendimento que será desenvolvido um plano para cada estudante em especial. A avaliação é uma base para o desenvolvimento do trabalho, ressaltando que, na maioria das vezes tem caráter clínico e parcial.

Outro fator, é que a falta de articulação da equipe durante o processo avaliativo foi um dos principais problemas expostos nos relatos dos profissionais. Notamos, também, a ausência de um plano educacional individualizado ao término das avaliações, o que reforça a ideia de inserção do aluno no AEE sem a proposição de uma intervenção pedagógica, diante dos resultados da avaliação.

Concluimos que todos os esforços são válidos diante da preocupação com a educação especial e com a inclusão. E, portanto, com a avaliação não é diferente, desde que ela possibilite condições de ensino e de aprendizagem que respeitem as necessidades de cada aluno, com ou sem deficiência.

Para que mudanças significativas aconteçam nesse processo, apontamos a urgência de uma mudança de conceitos diante da inclusão e da educação especial. Além disso, a ampliação das dimensões da avaliação e da ação pedagógica para as esferas envolvidas nos processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Todo esse caminho de pesquisa, desde a graduação até o mestrado, foi imensurável para minha compreensão dos processos de inclusão, principalmente porque tive o privilégio de vivenciar profundamente teoria e prática. Isso me fez ter um olhar cauteloso e atento como mãe e como professora, muito embora não tenha sido em nenhum momento professora de meu filho em ambiente escolar.

Destaco essa experiência, pois o ambiente favorável foi fundamental para o desenvolvimento acadêmico de meu filho. Isso ocorreu em uma escola no campo, onde a alfabetização aconteceu por volta dos 12 anos de idade. Por motivos particulares voltou a estudar em escolas do meio urbano, mas a conclusão do ensino médio foi na mesma escola onde ocorreu a alfabetização.

Muitos episódios aconteceram durante as etapas que percebemos a necessidade de voltar para a escola do campo, e, assim, neste meio, ele conseguiu finalizar a etapa do ensino básico com êxito e, principalmente, valorização por parte de toda equipe pedagógica e colegas de sala de aula.

Isso também me aproximou das inquietações da escola do/no campo, especialmente pelo modo diferenciado de atendimento às particularidades dos alunos que vivenciei, em especial nesta instituição.

Em 2018, ao ingressar no Programa de Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná, tive a oportunidade, através de minha orientadora, de conhecer o NUPECAMP (Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas), passando a fazer parte dele através de encontros, reuniões e seminários temáticos, o que possibilitou estar em contato direto com a Educação do Campo.

As atividades de pesquisa me aproximaram da legislação, do histórico e especialmente das discussões, contextualizando a trajetória de construção, as lutas de todo o movimento em torno da Educação do Campo.

Esse breve histórico pessoal apresenta-se para que se possa compreender a relação entre as modalidades da Educação Especial e Educação do Campo em minha vivência enquanto pesquisadora. Em especial, pela vivência profissional, e enquanto mãe de um aluno que conseguiu desenvolver suas potencialidades mesmo diante de um diagnóstico de TDAH, com atendimento em uma escola localizada no campo.

Isso posto, nos faz lançar outros olhares aos alunos, partindo do pressuposto de que a educação é um processo de formação humana, a qual se estabelece em tempo e espaço específicos, portanto, que se molda para atender as especificidades da vida humana e suas necessidades, buscamos através desta pesquisa compreender como se dão os processos de inclusão em escolas do campo, com a intenção de analisar contradições e determinações na relação entre práticas e políticas educacionais.

As indagações que nos<sup>5</sup> mobilizaram a pesquisar vinculam-se à situação concreta de crianças com deficiências que vivem e estudam em escolas do/no campo. Para isso, algumas inquietações sustentaram-se, tais como: Quem são os alunos? Como vivenciam a trajetória escolar? Quais são seus principais desafios? Existe uma organização de planos individuais voltados às deficiências e dificuldades deles? Como fica a acessibilidade no campo em questões de transporte, locomoção na escola, alimentação, entre outros fatores determinantes?

A partir dessas inquietações, a **pergunta central desta pesquisa** é: Quais as contradições entre o que se fala e o que se cala, a partir das narrativas dos sujeitos da Educação Especial das escolas do campo de Prudentópolis?

O objetivo geral da pesquisa é compreender as narrativas advindas das falas de alunos incluídos em escolas denominadas do/no campo. Neste movimento, a ênfase é no reconhecimento dos sujeitos, de suas falas e de suas vivências. Buscamos, portanto, captar a materialidade das relações existentes, revelando o que é importante para os sujeitos, captando suas vozes, pensamentos e vivências.

Para que tenhamos uma visão ampla a esse respeito, considerando que o mesmo não ocorre de maneira isolada, coletamos depoimentos de familiares e professores envolvidos para compreensão do todo, bem como das contradições evidenciadas.

Os três objetivos específicos são: caracterizar os sujeitos das escolas do campo em Prudentópolis, estado do Paraná, considerando as suas deficiências; compreender a prática pedagógica e as especificidades na relação com os sujeitos com

---

<sup>5</sup> A partir deste ponto do trabalho, em adequação às normas de apresentação da pesquisa, passo a elaborar o texto com a utilização da primeira pessoa do plural, uma vez que encerro a parte de trajetória pessoal.

deficiências, ressaltando as contradições existentes; e ainda identificar e problematizar as narrativas dos sujeitos da escola, considerando as suas deficiências e entendendo os processos sociais aos quais estão vinculados.

A pesquisa está fundamentada nas categorias do método materialista histórico-dialético, as quais são usadas para dar condições de análise e síntese das ideias defendidas. Adotamos as categorias “Contradição” e “Processos Sociais” para a compreensão da realidade estudada e para o método com o qual operamos. Esse entendimento perpassa a constatação de que as contradições permeiam os processos sociais.

As contradições estão presentes na sociedade e são demonstradas na História em seus movimentos. Na dinâmica das relações e na perspectiva de compreender o processo social. Entendemos os limites que os condicionantes históricos da sociedade trazem aos deficientes. Isso porque não é fácil ser deficiente em um país marcado por desigualdade e concentração de renda. E a desigualdade afeta com mais rigor os deficientes pobres e sem recursos.

A contradição da sociedade torna-se evidente quando há diferenças no tratamento e nas oportunidades dadas aos alunos. Para o aluno deficiente originário da camada mais favorecida economicamente da população, embora com as dificuldades inerentes a sua situação, mesmo com deficiência, essa criança tem mais oportunidades. As condições econômicas permitem que seus familiares busquem recursos além do que a escola propicia. Geralmente as famílias abastadas podem contratar profissionais, oportunizar tratamentos de ponta.

Já para o filho da classe trabalhadora, a deficiência acirra, resalta ainda mais as dificuldades e a exclusão. São os filhos da classe trabalhadora os mais afetados quando têm sob sua responsabilidade crianças ou jovens com deficiência. Aí a perversidade da exclusão os afeta com maior rigor.

São dificuldades com o acesso aos tratamentos como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, entre outros, que comprometem ainda mais os orçamentos familiares. E com o agravante das dificuldades de acesso e locomoção, para quem mora nas comunidades rurais, como é o caso do município investigado.

Portanto, aqui há um imbricamento entre as categorias da Contradição e Processos Sociais, estes processos que ocorrem na sociedade, como é o caso da nossa brasileira, que é excludente e com o conflito de classes.

O objetivo desta pesquisa é identificar essas contradições e valorizar as vozes aos sujeitos com deficiência, seus familiares, comunidade e profissionais que estão nas Escolas do Campo de Prudentópolis, Paraná. Desta forma, o intuito é contribuir para romper com a invisibilidade hoje existente, bem como desvelar as contradições que permeiam o contexto estudado.

Uma das contradições que nos inquietam se refere ao direito ao Atendimento Educacional Especializado, pois embora a legislação o preconize, ele não é respeitado na totalidade das unidades escolares. Hage (2011) contribui para este entendimento:

Constituindo-se num espaço social conflitivo e marcado por contraditórios processos de produção simbólica, a escola, como instituição histórica e cultural, sempre incorpora interesses políticos e ideológicos. Ela é um terreno a partir do qual a cultura dominante “fabrica” suas certezas hegemônicas, mas é também espaço onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e num intercâmbio incessantes, em resposta às condições histórico-sociais que se apresentam e na qual se encontra inserida. (HAGE, 2011, p.91)

Em vista disso, o propósito foi contribuir para romper com o distanciamento entre o que se fala, o que se cala e como se age no atendimento ao aluno deficiente, bem como desvelar as contradições que permeiam o contexto estudado, conforme ao final desta pesquisa, sistematizamos no quadro que indica as contradições.

Verificamos que há distância entre o conjunto normativo e jurídico da educação e o trabalho pedagógico nas escolas do/no campo. E para além dessa constatação, a tese que defendemos é de que, apesar de existir um conjunto de direitos dos sujeitos da Educação Especial, existem contradições entre o conjunto normativo e jurídico e o trabalho pedagógico nas escolas do/no campo.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que essa compreensão se coadunou com a realidade presente (no período de 2018 a 2022) no qual as contradições estiveram evidentes, quer seja nas lutas de classe, no agravamento da desigualdade, nas tentativas antidemocráticas e nos retrocessos das políticas públicas de inclusão social e educacional.



Evidenciamos a contradição presente no cotidiano da Educação Especial do território pesquisado pela narrativa dos sujeitos. Por narrativa entendemos, conforme Cunha (1997), a relação dialética entre teoria e realidade, tendo em vista que é neste espaço que se percebe que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação.

Minayo (1994, p.92) afirma sobre narrativas que, enquanto “a realidade informa a teoria, esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação.” (MINAYO, 1994, p.92).

Este movimento precisa estar presente na prática investigativa que utiliza as narrativas como fonte, conforme procuramos efetivar neste trabalho, com o apontamento das contradições. Uma das contradições que nos inquieta se refere ao direito ao Atendimento Educacional Especializado, pois, embora a legislação preconize esse direito, ele não é respeitado na totalidade das unidades escolares.

Prudentópolis é o quinto maior dos municípios da região centro-sul e centro-oeste do Estado do Paraná, estando atrás apenas de Guarapuava. Está situado a 200,88 km da capital, e seu território ocupa uma área total de 2.461,58km<sup>2</sup>, com uma população de, aproximadamente, 52.513 habitantes (estimativa de setembro de 2020) (IPARDES, 2022).

O que nos instigou a defini-lo como território de pesquisa é que cerca de 60% localizam-se na zona rural do município, que tem no setor primário a base de sua economia. Isto é, a escolha se deu pelo fato de que a população rural foi contabilizada em 26.329 habitantes, maior que a população urbana no mesmo período, que era de 22.463 (IPARDES, 2020, p.13)<sup>7</sup>.

No aspecto educacional, conta com um total de 54 escolas públicas localizadas no campo e 24 escolas públicas localizadas na área urbana. Assim, temos um amplo campo de pesquisa a ser explorado: das 54 escolas localizadas no campo, 8 possuem alunos inclusos, e dessas apenas 4 possuem o AEE.

---

<sup>7</sup> Dados do censo de 2010. Disponível em: IPARDES. *Caderno estatístico- Município de Prudentópolis*. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84400&btOk=ok>. Acesso em: 11 ago. 2022.

Utilizaremos como critério de seleção uma escola com Atendimento Educacional Especializado e outra sem esse atendimento, perfazendo um total de duas escolas do campo.

Selecionamos dois alunos por escola, tendo como critério de escolha o laudo das “deficiências” junto à documentação escolar do aluno. Além desse critério, consideramos a aceitação dos familiares quanto à participação de forma livre e consensual na pesquisa.

Buscamos, por meio de visitas periódicas, o estabelecimento de vínculos com os alunos e seus familiares, a fim de interagirmos com naturalidade com todos os envolvidos na pesquisa. A preocupação foi para que se instaurassem diálogos proveitosos, que objetivaram colher as vozes dos sujeitos e procedermos a observação necessária para compreender as situações de forma ampla. Esses procedimentos foram imprescindíveis na apreensão da totalidade que buscamos.

A pesquisa está estruturada em seis momentos. No primeiro, reestruturamos o projeto de pesquisa e encaminhamos para a avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná<sup>8</sup>, por se tratar de pesquisa com relatos e observações envolvendo histórias de vidas de seres humanos.

O segundo momento do estudo se constituiu no levantamento e na análise da produção científica e suas implicações no contexto da Educação do Campo, em suas interfaces com a educação inclusiva.

No terceiro momento, estudamos os pressupostos teóricos, quanto ao método, bem como os elementos para a construção do objeto de investigação.

No quarto momento, contextualizamos e caracterizamos a configuração da Educação Especial e Escolas do Campo no Município de Prudentópolis.

O quinto momento consiste nas narrativas de familiares e alunos inclusos nas escolas pesquisadas, que foram analisadas e interpretadas à luz do método. E no último momento, apresentamos as considerações finais e implicações para novas pesquisas.

---

<sup>8</sup> A documentação pertinente que enviamos foi avaliada como “pesquisa viável, sem pendências” e em conformidade com a normatização do Comitê de Ética da UTP; “sem recomendações”. Sendo, portanto, aprovada pelo Comitê de Ética. Fonte: Parecer Consubstanciado do CEP – UTP – número do Parecer: 4.721.947 de 19 de maio de 2021.

Quanto ao tratamento dos dados coletados, estes foram sistematizados em quatro eixos, dos quais serão extraídas duas categorias de análise. Ademais, nos ocupamos da análise das narrativas para compreendermos toda a trajetória apontada através dos relatos narrados pelas vozes dos sujeitos da Educação Especial de Prudentópolis. As duas categorias são “Contradição” e “Processos Sociais”.

E, para tanto, utilizamos quatro eixos norteadores para sistematização dos resultados, quais sejam:

#### Eixo 01 - Prática pedagógica (Percepção dos Professores)

Relatos dos professores quanto ao trabalho pedagógico e critérios de avaliação das crianças incluídas nas escolas do/no campo, relação dos professores com a Educação Especial, atendimento educacional especializado, possibilidades e desafios cotidianos.

#### Eixo 02 – Aluno Incluso (Percepções do Sujeito)

Relatos dos alunos inclusos – percepções do sujeito quanto à sua vida acadêmica e relação com a comunidade escolar, ou seja, a escuta, através de narrativas orais, sobre o processo que se diz de inclusão no espaço pesquisado.

#### Eixo 03 – Familiares do aluno incluso e suas percepções quanto à inclusão

Relatos dos familiares – percepções dos familiares quanto ao desenvolvimento acadêmico e socialização do aluno incluso e acompanhamento pedagógico.

#### Eixo 04 – Motorista, atendente, auxiliar de serviços gerais

Relatos dos demais profissionais que compõem a comunidade escolar – quanto à infraestrutura, adaptação, desafios enfrentados, transporte, alimentação e saúde.

A partir das informações coletadas nos referidos eixos, avançamos em nosso estudo, identificando o lugar de fala das escolas no/do campo, além de analisar se trata-se de um local ainda marginal para a Educação Especial Inclusiva, em particular na escola pública.

A pesquisa em foco tem relevância no contexto educacional em face da carência de estudos dessa natureza que abordam a interface entre Educação do Campo e Educação Especial, já iniciados em Nozu (2016), Marcoccia (2011, 2018) e, mais recentemente, Festa (2020).

As categorias Contradição e Processos Sociais foram analisadas a partir das narrativas apresentadas a partir da fala dos sujeitos que vivem na localidade rural do campo em Prudentópolis, tendo em vista apreender os modos como vivem suas infâncias e as aprendizagens nos diferentes contextos educativos em que estão inseridas: escola, família e comunidade. A opção pela pesquisa com os sujeitos da Educação Especial se justifica pelo fato de valorizarmos as narrativas evidenciando singularidades e histórias de vida.

Segundo Souza (2006), através da abordagem de investigação-formação, o sujeito é capaz de construir conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre suas vivências cotidianas, o que lhe permite, nessa dinâmica, viver o papel de autor da sua própria história, por meio das relações que estabelece entre a subjetividade e a narrativa.

Ainda, devido à existência de alunos com necessidades especiais e/ou deficiências com matrículas em escolas denominadas do campo, os quais deparam com preconceitos, discriminações e dificuldade no acesso a tratamentos ou atendimentos especializados de que necessitam e aos quais têm direito assegurado por lei, mas não efetivados na prática. São classificados como “incluídos”, mas na realidade o que se vê é a precariedade de inclusão, que os mantém excluídos. E aí identificamos uma das contradições no contexto estudado.

Abordamos o conceito de exclusão na escola pública do/no campo com o intuito de compreender os processos que se dizem de inclusão. Frigotto (2010) e Patto (1997) já apontaram que a exclusão está vinculada à questão da renda e da

desigualdade social, ao passo que Martins (1997) contribui com a ideia de “inclusão precária”.

O critério temporal que estabelecemos é atual, em função da necessidade de atenção aos sujeitos inclusos, conforme levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, no ano de 2019, que apresenta um número significativo de matrículas na rede municipal de ensino em escolas denominadas do/no campo. Tais dados serão apresentados no decorrer deste trabalho.

No contexto da pesquisa, educação do/no campo na escola pública, realizamos observações, entrevistas e coleta documental, com abordagem qualitativa do tipo explicativa. Almejamos trazer contribuições à educação brasileira ao pontuarmos o distanciamento da inclusão nas escolas do/no campo, além de revelar as vozes dos sujeitos da Educação Especial nas escolas do campo, até então silenciosas.

Deste modo, defendemos a tese de que a invisibilidade, o silêncio dos sujeitos e os precários conhecimentos acerca da Educação Especial contribuem para limitar o reconhecimento e a efetivação dos direitos dos sujeitos, aumentando as desigualdades e a exclusão. Todavia, entendemos que tal realidade educacional não está desvinculada de uma realidade maior, que envolve a exclusão da sociedade como todo. Além disso, reproduz os processos sociais, que são autoritários, excludentes e que produzem os conflitos entre as classes sociais, fruto das desigualdades e da luta de classes.

No contexto dessas desigualdades é que ressaltamos a existência de uma inclusão precária nas escolas do/no campo, conforme as considerações de Martins (1997, p.14, grifos nossos):

[...] rigorosamente falando, não existe exclusão: existe **contradição**, existem vítimas de **processos sociais**, políticos e econômicos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, suas esperanças, sua for reivindicativa e sua reivindicação corrosiva.

Destacamos, nas palavras de Martins (1997), as duas categorias do método com o qual operamos na pesquisa, o que fortalece a convicção de que, de fato, são fundamentais ao movimento reflexivo que procuramos efetivar. Além disso, há um

lugar ainda marginal sobre o processo que se diz de inclusão, mais perceptível na escola pública.

Justificamos tal distanciamento a partir do relato dos sujeitos incluídos. Nesta perspectiva de visibilidade, Souza (2019, p.225) explica que:

Assim, a valorização das narrativas infantis se apresenta como um relevante dispositivo para compreender a infância, em sua diversidade, e para se pensar em uma educação que possa concretizar os direitos das crianças, estabelecidos legalmente por documentos oficiais destinados às crianças e à Educação Infantil.

Acerca do distanciamento, salientamos que ele demarca a exclusão dos sujeitos. Ou seja, há múltiplas faces da exclusão<sup>9</sup>, conforme abordaremos, oportunamente, ao longo da pesquisa. Destacamos a importância da pesquisa realizada por Festa (2020)<sup>10</sup> em torno da interface entre Educação Especial e Educação do Campo. Partindo dos estudos de Festa (2020), debatemos acerca da interface que defendida pela autora. Contudo, avançamos ao dar voz aos sujeitos e ao ressaltarmos as contradições e os processos sociais existentes na prática pedagógica das escolas localizadas no campo.

O texto está estruturado em quatro capítulos, a saber. O primeiro capítulo, intitulado *Educação Especial e Educação do Campo: as múltiplas faces da exclusão e o que revelam os indicadores sociais caracteriza Educação Especial e a Educação do Campo*, traz os indicadores sociais, as relações, as interfaces e contradições identificadas.

No segundo capítulo, intitulado *Análise das produções dos pesquisadores nas áreas da Educação Especial e da Educação do Campo*, apresentamos a problematização teórica mediante um levantamento de artigos científicos, teses e dissertações produzidos nos últimos cinco anos. Apresentamos resultados de

<sup>9</sup> Acerca desta discussão, consideramos a pertinência do estudo de Scherer-Warren (2004). Conforme em sua palestra proferida no Colóquio Internacional: Políticas Públicas, Pobreza e Exclusão Social, na UN IJUÍ em 2003; publicada com o título: “As múltiplas faces da exclusão nas lutas pela cidadania”. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/download/18745/12118>. Acesso em: 12 ago. 2022.

<sup>10</sup> Pesquisadora integrante do NUPECAMP (Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas), orientada por Maria Antônia de Souza coordenadora do NUPECAMP e uma das principais estudiosas da área de Educação do Campo em nível nacional.

pesquisas de doutorado que se ocupam de ambas as temáticas, não necessariamente apresentando a confluência entre Educação do Campo e Educação Especial, mas com o intuito de problematizar as duas áreas para uma melhor compreensão do leitor.

No terceiro capítulo, intitulado *Contradição e o contexto da pesquisa: escolas públicas do campo no município de Prudentópolis e os sujeitos com deficiências*, apresentamos algumas características do município de Prudentópolis, abordamos aspectos históricos das Escolas do Campo nele localizadas e contextualizamos as escolas investigadas, em especial da comunidade Jesuíno Marcondes e da comunidade Ligação, onde estão concentrados nossos estudos. Lançamos o olhar para a comunidade, os alunos e suas famílias, enfatizando aspectos de sua realidade, como organização familiar, trabalho, moradia, grau de escolaridade, subsistência, saúde, entre outros.

No quarto capítulo, intitulado *Educação Especial nas Escolas do Campo em Prudentópolis*, ressaltamos as contradições no contexto pesquisado, revelando dados estatísticos do município quanto à educação do/no campo, bem como identificamos as omissões e contradições no que se refere à Educação do Campo e à Educação Especial no Plano Municipal de Educação de Prudentópolis. São ressaltados os eixos que nortearam as entrevistas, evidenciando as vozes dos sujeitos incluídos no campo em seu espaço escolar. Trazemos, também, a especificidade das deficiências dos sujeitos estudados, abordando a sua realidade, de seus familiares e das escolas investigadas.

No quinto capítulo intitulado *Inclusão e contradição nas vozes dos sujeitos*, evidenciamos o que os dados das observações e, principalmente, das entrevistas revelaram. Entre o que se fala e o que se cala, aparece a contradição permeada pelos conflitos, pelos inúmeros desafios a serem superados pelos alunos, pelas professoras, pelas equipes pedagógicas e sobremaneira pelas famílias, bem como com os alunos com deficiências. Estes são os que sofrem cotidianamente com as dificuldades, com o preconceito e uma série de entraves ao acesso ao conhecimento.

Enfrentamos, também, como pesquisadora, o desafio e as dificuldades de acesso até os territórios do campo. Além dos percursos demorados, ocorreram problemas no transporte, sobretudo em dias de chuva. E, em especial, um entrave

manifestado por uma das escolas nos impediu de prosseguir na pesquisa em uma das comunidades selecionadas, conforme elucidamos no transcorrer deste trabalho.

O que os dados coletados revelaram na análise sustenta a tese que defendemos em relação às categorias e aos aprofundamentos possíveis, de modo que enfatizamos as contradições enquanto categorias da pesquisa, assim como a contradição como categoria do método.

Finalizamos com as Considerações Finais, que ressaltam as conclusões ao longo do percurso investigativo. Esperamos que esta pesquisa adicione contribuições ao processo de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiências, além de apresentar parte dessa história que se constrói diariamente, reconhecendo, inclusive, que no campo científico tal história tem se revelado timidamente.

Imbuídos desse intuito, a seguir, iniciamos com a abordagem das relações entre Educação do Campo e Educação Especial e as múltiplas faces da exclusão.



## **2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS MÚLTIPLAS FACES DA EXCLUSÃO E O QUE REVELAM OS INDICADORES SOCIAIS**

O objetivo deste capítulo é analisar a partir dos indicadores sociais da exclusão, considerando a legislação e a literatura vinculada, partimos da seguinte reflexão: Qual a situação educacional de sujeitos incluídos com deficiência que vivem no campo? Eles são incluídos ou excluídos? A quais conceitos acerca da exclusão, a Educação Especial e a Educação do Campo se vinculam? Com essas interrogações para a realidade passamos a abordar as especificidades no cenário educacional.

Inicialmente, a revisão de literatura tem por objetivo caracterizar a produção do conhecimento educacional considerando a interface entre Educação do Campo e Educação Especial, no período de 2015 a 2020. O recorte temporal que estabelecemos é justificado a partir de pesquisas como Souza (2016), Nozu (2017) e Festa (2020). Também apresentamos indicadores sociais que se referem à inclusão e à exclusão, objetivando analisar as relações existentes.

Inicialmente, com base nos autores que citamos, nos ocupamos em busca recente, pois eles apresentam em seus estudos indicações de pesquisas que consideram a interface. Nesta direção, Souza (2016) nos apresenta em seu livro a sistematização de todos os trabalhos realizados nos cursos de pós-graduação produzidos no Brasil no período de 1987 a 2015. Nozu (2017) apresenta em sua tese trabalhos que aproximam a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo. Da mesma forma Festa (2020) complementa a busca indicada por Nozu (2017).

Quanto ao conceito de Educação do Campo é importante destacar que sua identidade ressalta o protagonismo dos trabalhadores do campo e dos coletivos que os representam. Nessa conjuntura, a Educação do Campo tem vida em seu movimento. As pesquisas com a temática da Educação do Campo vêm crescendo em todas as regiões, fruto da vinculação dos pesquisadores com os movimentos sociais, conforme os estudos de Souza (2020) apontam.

Quanto às pesquisas com a temática da Educação Especial, há uma construção

histórica que data em torno de quase 60 anos. A análise da produção sobre os dois temas advém de nossa compreensão de que a Educação Especial perpassa todas as modalidades e etapas de ensino. Então compreendemos que ela perpassa a Educação do Campo. Nesse sentido que objetivamos identificar as interfaces em pesquisas educacionais, em especial nas investigações voltadas à escola pública.

A interface entre Educação Especial e Educação do Campo é expressa em dispositivos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) e nas Diretrizes Complementares da Educação do Campo (Resolução nº 2, Artigo 1º, § 5º, BRASIL, 2008b), documentos que nortearão as discussões no decorrer deste capítulo.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), será um dos documentos normativos a serem considerados em nosso estudo. Entretanto, dado o caráter geral da LDB, conduzimos nossas reflexões com base em leis específicas, posteriores, como documentos normativos. Passamos ao destaque dessas normatizações. PAREI

## 2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é fruto de processos e lutas sociais por direitos, na busca de igualdade de oportunidades no campo educacional, com o intuito de dar conta de atender à diversidade e à diferença, por meio de metodologias diferenciadas, o que é comum e o que é específico aos estudantes. Essa normatização está sistematizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), que foi o principal marco dentro da organização da Educação Especial no país.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 assim definem:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a)

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado faz parte da Educação Especial e faz-se necessário estar presente em todas as instituições que se ocupam da Educação Especial, conforme a mesma política mencionada. Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, a LDB 9394/96 determina, em seu Art. 4, Inciso III:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013a).

Desta forma, dentro da mesma legislação, temos o direcionamento de quem é o público que a própria política menciona, em suma: Educação Especial é uma modalidade de ensino que se utiliza do Atendimento Educacional Especializado como recurso para apoiar e suplementar o ensino regular, mas de maneira alguma substituí-lo.

Percebamos que esse atendimento já existia mesmo antes da política, previsto na Constituição Federal de 1988, que desde então se preocupava em atender às diversidades. O texto constitucional, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988).

Ao abordarmos o Atendimento Educacional Especializado, nos vem à mente a inclusão, pois é comum ouvirmos em algumas instituições o termo “aluno de inclusão”, algo cultural que veio sendo naturalizado no meio educacional devido às formas errôneas de interpretação da legislação. Na prática, conforme afirma Camargo (2017), há um ponto controverso entre a diferenciação de Educação Inclusiva e Educação Especial, que na maioria das vezes são tidas como sinônimos.

Quando nos referimos à Educação Inclusiva, o foco são todos, neste caso, “todos” é um termo amplo, que vai além dos adjetivos utilizados para caracterizar as diferenças quanto à aprendizagem. A educação inclusiva, então, se aplica a todos,

independentemente se há dificuldades de aprendizagem ou não, sejam da Educação Especial ou não. Quanto à Educação Inclusiva:

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

A Legislação de 2008 preconiza o atendimento a todas as especificidades, baseada no princípio dos direitos humanos, pois tem o objetivo de que a escola se torne inclusiva. Por outro lado, se a escola e a sociedade fossem, de fato, inclusivas, não haveria a necessidade de reforçar isso quando propôs a Política Nacional de Educação Especial, pois a própria Carta Magna da Nação prevê igualdade e a não discriminação por quaisquer que sejam as justificativas.

Compreendemos que a exclusão ocorre em variados espaços sociais, e da mesma forma se evidencia na escola, que é uma extensão da mesma sociedade. Sobre a exclusão, corroboramos Dubet (2003) ao afirmar que o tema exclusão não é dos mais simples, pois não podemos ceder à moda de explicá-la através de ideias mais consolidadas que se referem à desigualdade de oportunidades escolares.

Quanto a essa desigualdade de oportunidades, não parece tão clara nos instrumentos normativos, pois eles indicam sempre o contrário, afirmando que é consolidada na prática escolar, nas formas de atendimento. A partir do que está disposto nas diretrizes, nos parece assegurada a igualdade quando, ao tratar da interface da Educação Especial, estabelece:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Indagamos: a presença do AEE e demais recursos se materializa em todas essas dimensões ou fica apenas no plano teórico? A resposta é simples e direta: as populações que não estão no poder (como sujeitos do campo, indígenas e quilombolas) ficam desassistidas desse atendimento. Prova disso se apresentará no

decorrer desta pesquisa, através da busca de artigos que contemplem a interface, a insuficiência de produções a esse respeito. Em suma, compreendemos que uma forma de revelar a importância que é dada a determinado assunto é pelo fluxo de publicações no meio científico.

Para melhor compreensão das interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo, destacamos esses conceitos na sequência.

## 2.2 SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo nomeia uma concepção de educação construída e consolidada desde 1998, que:

[...] surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2009, p.40)

A Educação do Campo, segundo Molina e Caldart (2004), se consolidou ao longo desta breve história pela força dos sujeitos do campo e pela luta dos movimentos sociais. Além disso, a Educação do Campo escreve cotidianamente um novo período na História da Educação no Brasil, construção possível pelo protagonismo dos movimentos sociais populares que reivindicavam o direito à educação dos sujeitos do campo.

Segundo a Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA (FONEC 2018):

Com nossas lutas e ações da Educação do Campo, conquistamos um território há séculos bem cercado, protegido e isto tem ameaçado as classes dominantes, que tudo fazem para extinguir e se apoderar das nossas conquistas, dos fundos públicos dos quais nos apropriamos. Isso ocorre não pelo volume de recursos que as políticas públicas conquistadas pela classe trabalhadora representam, porque ele é ínfimo, quase ridículo no orçamento geral do Estado brasileiro. O que realmente está em questão é o potencial de

multiplicação geométrica inerente às ações viabilizadoras da luta contra o capital.

Nós nos apropriamos da própria produção do conhecimento científico e sistematizado. Nós escrevemos nossa história e **não aceitaremos mais que nos silenciem, que inviabilizam a nossa produção do conhecimento.** Estamos na história, fazemos história e temos memória histórica – nós mesmos a registramos, a construímos com nossas lutas, escrevendo nosso futuro. (FONEC, 2018, p. 3, grifos nossos)

Nos grifos acima, destacamos o compromisso de não admitir o silêncio e a invisibilização. São por nós compreendidos também como compromissos essenciais na Educação do Campo e na Educação Especial. A Educação do Campo emerge da prática social dos movimentos sociais do campo, dos movimentos sociais, questionando uma educação que não atendia aos povos do campo, buscando a criação de outro projeto societário brasileiro.

Já sobre a Educação Especial, a LDB 9.394/96 em seu artigo 58, classifica-a “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).<sup>11</sup>

Além disso, ao afirmar a apropriação do conhecimento científico sistematizado, o FONEC 2018 ressalta o cerne da função social da escola. Portanto, o que a Educação do Campo propõe em sua prática, são compromissos que conduzem à educação crítica e transformadora. O que também a Carta Manifesto salienta a respeito da construção de “um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar” (FONEC 2018, p. 3) é essencial.

E, ainda, reafirma como uma de suas lutas a serem travadas, a partir do Fórum Nacional de Educação do Campo, a necessidade de “10. Reafirmar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, garantindo ingresso, permanência, acessibilidade e inclusão das/os educandas/os com deficiência nas escolas do campo, das águas e das florestas [...]” (FONEC, 2018, p.4).

---

<sup>11</sup> O termo portador não é mais utilizado na literatura acadêmica atual, pois se considera que não se porta ou se carrega uma deficiência. Entretanto, o termo é aqui mantido por estarmos nos reportando à legislação utilizada.

Em 2019, na Reunião nacional ampliada de fóruns, comitês e articulações de Educação do Campo, esses compromissos foram reafirmados, retomando a concepção de que a Educação do Campo está disputando um projeto de Campo e de Sociedade e que:

A ideia central sobre democracia na Educação do Campo é o direito a ter direitos, o que está em xeque com esta condição ultraconservadora neoliberal que o Brasil está vivendo. Fator que é revelado em vista do movimento meritocrático que limita o direito à educação aos que alcançam um certo nível de aprendizagem em vista à capacidade individual. (FONEC, 2019)

O movimento social pela Educação do Campo se fortaleceu ao longo de sua história, em conquistas, a exemplo das diretrizes do MEC de 2008, expressas na Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

De acordo com a Resolução nº 2 (BRASIL, 2008b, p.1), os povos do campo são os “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

De acordo com Souza (2019), os debates em torno da Educação do Campo apresentam preocupação emergente quanto aos processos de apropriação do conhecimento, bem como quanto à prática pedagógica, ou seja, a prática pedagógica desenvolvida à classe trabalhadora do campo é realizada com materiais didáticos que favorecem a ideologia burguesa, portanto, não vêm ao encontro das necessidades e anseios dos povos do campo.

Ainda conforme Souza (2019), várias as conquistas são fruto das lutas dos sujeitos do campo, fortalecendo a Educação do Campo, destacando algumas experiências coletivas, tais como: PRONERA<sup>12</sup>; PRONACAMPO<sup>13</sup>; SECADI<sup>14</sup>, mas

---

<sup>12</sup> Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

<sup>13</sup> Conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da

também destaca quanto aos pressupostos teórico-metodológicos o distanciamento ao que diz respeito ao cotidiano dos alunos do campo, pois os conteúdos escolares e o currículo por vezes apresentam-se distantes da vivência e das necessidades dos sujeitos do campo.

O distanciamento das práticas escolares em relação à Educação do Campo requer atenção para as representações que os alunos trazem de suas vidas, em especial diante das lutas de suas comunidades. As práticas escolares apresentam-se distantes dos princípios da educação do campo, as quais necessitam ocupar-se da materialidade do movimento histórico de luta social.

Outro ponto que merece destaque ainda citando Souza (2019) diz respeito a um número considerável de representantes dos três poderes (legislativo, executivo e judiciário) que se colocam a favor do capital, ou seja, o Estado favorece o modo de produção capitalista acentuando as desigualdades sociais, estabelecendo condições cada vez mais injustas de diante de trabalhadores que são oprimidos e explorados, tanto do ponto de vista trabalhista, como de condições de vida de modo geral.

Deste modo, os interesses da ideologia burguesa apresentam forças simbólicas construídas historicamente que emergem no cenário nacional oprimindo diretamente a classe trabalhadora. A classe trabalhadora, por sua vez, busca através de seus movimentos e organizações conscientizar-se politicamente com o intuito de superar as dificuldades, mas diante dos três poderes suas forças são pequenas, ainda mais quando a capacidade de organização política do coletivo é ameaçada por tais poderes.

Esses interesses fragilizaram os movimentos sociais ao reformularem a legislação com vistas a fortalecer e manter os interesses da classe dominante, ficando

---

infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010.

<sup>14</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, Educação Especial, do Campo, escolar indígena.



evidente ao observarmos a classe trabalhadora com materiais didáticos que favorecem a ideologia burguesa.

Sobre o modo de produção capitalista citado por Souza, quanto ao fato de acentuar desigualdades, complementamos citando Dubet (2001), que ao tentar descrever as desigualdades, relata que ela não pode ser tratada na generalidade; para tal, escolhe uma *dimensão particular*, como o consumo, a educação e o trabalho, mas analisa como um *conjunto de processos sociais*.

O autor ressalta que é preciso transformar as desigualdades num objeto sociológico.

Assim, compreendemos que a educação, o consumo e o trabalho contribuem de modo particular para acentuar as questões excludentes voltadas ao conjunto social. Em vista disso, demos atenção ao olhar sociológico e tratamos as desigualdades nos utilizando do conceito exclusão, por considerar, no decorrer da pesquisa, a sociedade como reprodutora de tais desigualdades,

Nessa perspectiva de análise, Martins (1997) defendeu que a imprecisão do conceito de exclusão é uma das formas de escamotear os processos de exclusão e de produção de um novo tipo de desigualdade, na qual a existência de uma população marginalizada passa a constituir-se como regra. Sobre a questão agrária, identifica que, para o trabalhador, a exclusão significa a interdição dos pobres do acesso à terra.

Esse é um processo histórico que marca a desigualdade no Brasil, consequência do modelo econômico capitalista, de concentração de renda, de latifúndio e concentração de terras, que tem raízes na formação histórica brasileira, marcada pelo processo tardio de colonização, pouco investimento em políticas públicas favoráveis aos trabalhadores, além de relações coronelistas, pouca participação popular, crescimento desajustado e exploração desenfreada dos recursos naturais.

Concordamos com Martins (1997) em suas análises de que:

Rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu

inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva (MARTINS, 1997, p. 14).

Corroboram as elaborações de Frigotto (2010), que se refere à categoria da contradição em sua análise sobre exclusão e desigualdade social, acrescentando a reflexão da antinomia, ao afirmar que:

Configura-se, ao nosso ver, que o debate sobre exclusão social se situa claramente no campo da antinomia – incluído ou excluído – e, por isso, tem mais que ver com o discurso e o embate político do que com a análise das situações concretas [...]”. (FRIGOTTO, 2010, p. 424).

O autor conduz à leitura da realidade a partir das contradições da sociedade e da luta de classes, e acrescenta:

A teoria que vem da tradição de Marx nos lega a compreensão de que a realidade histórica é contraditória e, no seio do capitalismo, o antagonismo de classe é a contradição central. A leitura da realidade por antinomia não nos permite perceber que o novo modo de produção social, sem classes, somente se construirá arrancado do velho modo de produção. A antinomia inclusão-exclusão, por isso, somente pode ser tomada como sintoma de relações sociais, estrutural e organicamente, geradoras da desigualdade. Relações que precisam ser rompidas e superadas. Esta travessia implica teoria densa e ação política organizada, vale dizer, práxis revolucionária. (FRIGOTTO, 2010, p. 439)

São, portanto, fatores estruturantes, conjunturais, que marcam a História do Brasil e que conduzem à desigualdade e à exclusão social como um todo. Sendo que a educação, fazendo parte da sociedade, também apresenta várias faces dessa realidade excludente e contraditória.

A partir do que contextualizamos, nos cabe a seguinte reflexão no que diz respeito à prática pedagógica com crianças que apresentem deficiências neste espaço. Se por um lado defendemos o diferencial das representações que as crianças do campo trazem, sua luta, sua materialidade construída no seu dia a dia, entendendo o campo como um lugar de luta, trabalho e produção de existência, portanto, compreendemos que a prática pedagógica necessita estar alicerçada nesses princípios para ter sua eficácia.

Por outro lado, isto ocorre por parte dos alunos com deficiência que, estando no campo, assim como os demais sujeitos, trazem a necessidade educacional diferenciada, o que requer a contemplação dos mesmos princípios da educação do campo, com adaptações inerentes ao devido processo de inclusão.

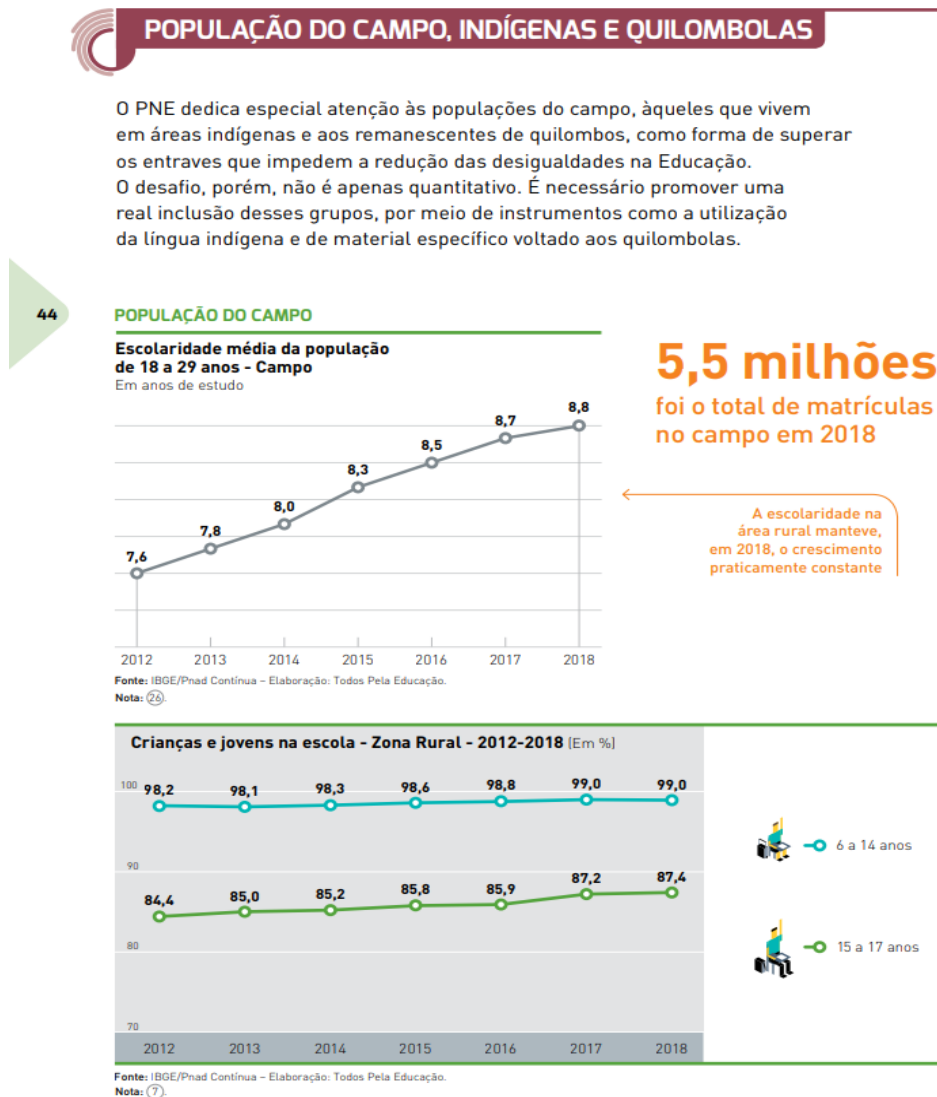
Não queremos, aqui, subjugar ou colocar os sujeitos com deficiências como incapazes ou inferiores, mas trazer à tona a reflexão de que eles, além de pertencerem ao campo, buscam tanto como os demais o seu reconhecimento que, por vezes, necessita ir além, por trazerem necessidades básicas diferenciadas, a exemplo da acessibilidade, saúde, aprendizagem, entre outras.

Falar em Educação do Campo e Educação Especial pode revelar utopias e fragilidade. Utopias em relação a um projeto de campo onde a desigualdade seja superada, com a distribuição de terras para quem nelas quiser e precisar produzir; bem como por um projeto de educação emancipatória e democrática. O que se coaduna com um projeto de sociedade que se direcione para equacionar as injustiças sociais, bem como promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade cultural que está presente em um país com dimensões continentais e que é efervescente de inúmeras influências.

Quanto à fragilidade, ocorre em decorrência da descontinuidade das políticas educacionais voltadas para os sujeitos do campo. Não só no tocante à Educação Básica, essas discussões carecem de políticas públicas sérias e continuadas, a fim de resolver os problemas que assolam a educação brasileira e comprometem seriamente o processo educativo desenvolvido nas escolas do campo.

Esse compromisso é fundamental no contexto das políticas voltadas a Educação Especial e nas políticas de Educação do Campo. Se considerarmos os altos índices de evasão, repetência e não aprendizagem dos alunos que frequentam a escola. Os dados do Anuário da Educação Brasileira de 2019 apresentam tais índices, conforme exposto na Figura 2.

FIGURA 2 – POPULAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

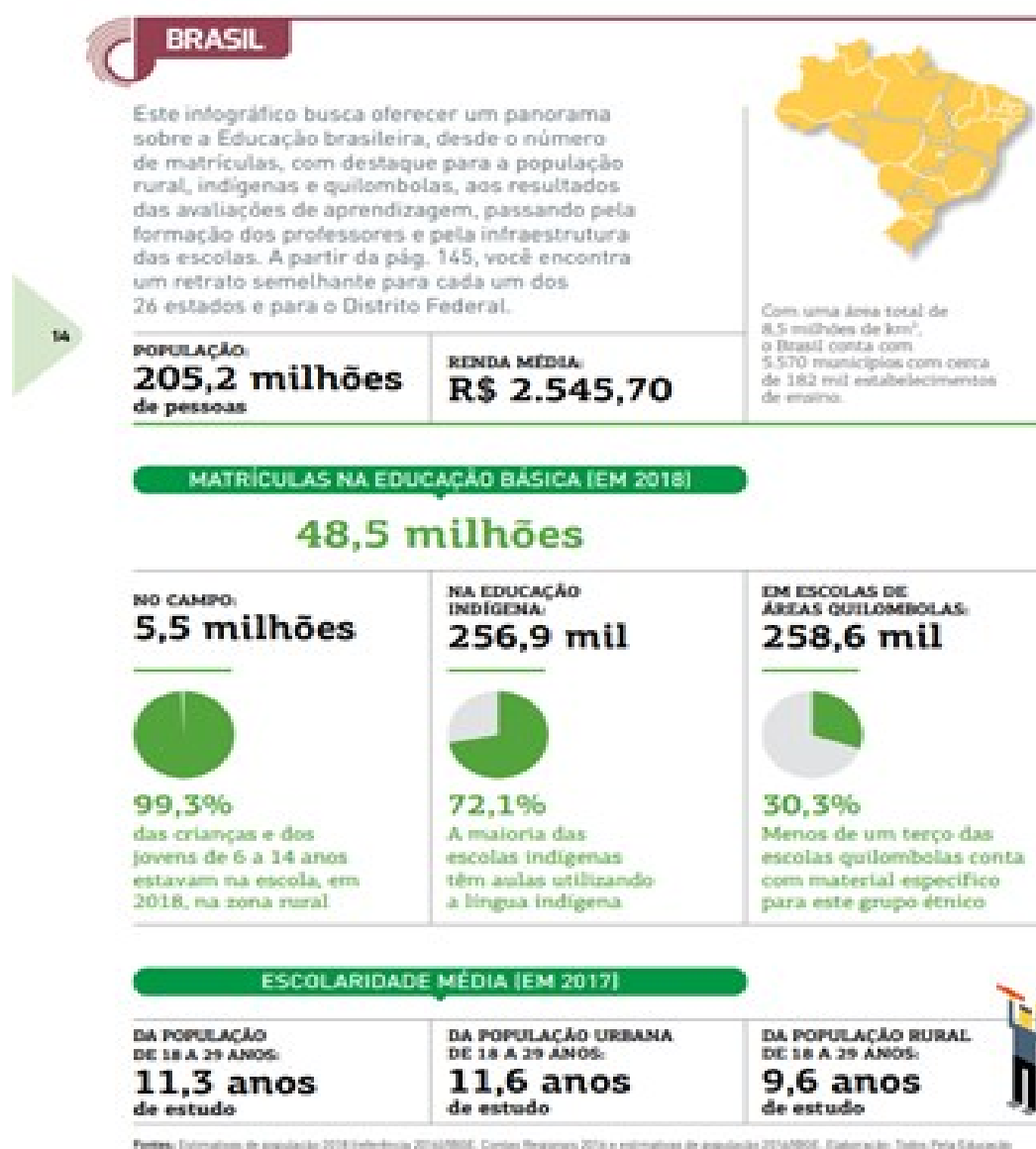


FONTE: Anuário da Educação Brasileira (2019, p. 44). Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

Expusemos o infográfico do Anuário da Educação Brasileira para identificar a população do campo no país, e apresentamos, na página seguinte, a parte do mesmo anuário que mostra as matrículas da mesma população. Somaram-se, no ano de 2018, um total de 5,5 milhões de matrículas de crianças de 6 a 14 anos em escolas rurais, e a média de escolaridade dessa parcela da população vem caindo em relação às demais.

Contribui para o estudo a análise de dados referentes ao percentual de matrículas dos sujeitos do campo, quilombolas e indígenas, conforme exposto na Figura 3.

FIGURA 3 – MATRÍCULAS REFERENTES À POPULAÇÃO DO CAMPO, DE INDÍGENAS E QUILOMBOLAS



FONTE: Reproduzido de Anuário da Educação Brasileira (2019, p. 14). Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 10 jul.2022.

O percentual de matrículas nas escolas do campo é numericamente relevante no contexto brasileiro. Isto nos instiga a averiguar, dentro dessa população, os números de alunos que, neste contexto, possuem deficiências<sup>15</sup> ou necessidades educativas<sup>16</sup>. Por isso nos preocupamos em averiguar as pesquisas voltadas à interface entre Educação do Campo e Educação Especial.

### 2.3 INDICADORES SOCIAIS E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Objetivamos neste capítulo analisar indicadores sociais encontrados no banco de dados do Anuário do ano de 2020, e no censo escolar da Educação Básica do período de 2015 a 2019 para estabelecermos um panorama do cenário educacional brasileiro e da escola pública.

Na sequência, utilizamos obras de autores tais como Martins (1997), Dubet (2003) e Frigotto (2010) que tratam da inclusão e /ou exclusão. Bem como os autores Marcoccia (2011), Nozu (2017) e Festa (2020) que abordam a interface entre Educação do Campo e Educação Especial.

Quanto à legislação, tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo são modalidades educacionais do sistema educacional brasileiro. Porém, para o movimento da Educação do Campo, ela é considerada como concepção educacional. Além disso, traz consigo o protagonismo e as lutas dos sujeitos do campo.

Quanto à modalidade da Educação Especial, segundo a LDB ela perpassa todos os níveis, etapas e modalidades existentes no sistema educacional brasileiro, não apenas a Educação do Campo, isso pelo fato de que alunos com necessidades

---

<sup>15</sup> Considerando a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008, p.11).

<sup>16</sup> Por necessidades educativas estamos compreendendo conforme a política nos aponta: estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, p. 11).

educativas especiais têm o direito de estarem matriculados em todas as modalidades de ensino. Esse perpassar significa, ou deveria significar a garantia do atendimento educacional especializado necessário a cada situação e em todos os contextos, inclusive na educação do/no campo desde a modalidade da educação infantil ao ensino superior.

Em que pese haver avanços na legislação e na política educacional, em termos das duas áreas, o que dizem os sujeitos “inclusos”? As suas narrativas indicam que há um processo de inclusão em curso? Ou será que a exclusão apresenta outras faces em meio a políticas e práticas inclusivas no campo?

Uma forma de compreensão desta realidade que nos preocupa é a pesquisa, que possibilita desmistificar as dificuldades e desigualdades educacionais que ocorrem em torno da Educação Especial em Escolas do/no Campo. No decorrer deste texto, destacamos a “inclusão marginal” que se localiza no centro do que se denomina interface entre Educação Especial e Educação do Campo, já problematizada por autores como Patto (2008), Nozu (2017) e Festa (2020). Ao tratar da escola e da exclusão nos embasamos em Dubet (2003).

Refletimos sobre a escola pública no contexto do campo com vistas à interface com a Educação Especial, mas para que compreendamos as principais implicações entre inclusão e exclusão é necessário analisar toda conjuntura do cenário educacional brasileiro. Ressaltamos as análises de Martins (1997) acerca da “inclusão precária”. As leituras e reflexões contribuíram para que a sustentação teórica desta tese, no sentido de entender os dados da realidade e os indicadores sociais. Nesse sentido, a seguir, destacamos os indicadores sociais que contribuem para a compreensão do contexto.

#### 2.4 O REVELAR DOS INDICADORES SOCIAIS QUANTO A ESCOLA PÚBLICA (2015 A 2019)

No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em comparação com 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total.

A seguir, apresentaremos dados infográficos conforme notas estatísticas. Os dados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do MEC.

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA -2019

Localização da Escola	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Urbana	42.545.428	33.499.551	354.831	14.489.627	18.655.093	9.045.877
Rural	5.328.818	5.239.910	49.976	817.406	4.372.528	88.908

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2019). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 30 jun. 2022

As matrículas da educação básica<sup>17</sup> se encontram majoritariamente na área urbana (88,9%). Na rede privada, 99% das matrículas estão em escolas urbanas. Na rede pública, as escolas municipais são as que apresentam a maior proporção de matrículas na área rural, com 19%, seguida das escolas federais, com 12,3% das matrículas.

TABELA 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL POR ETAPA DE ENSINO – 2015-2019

Ano	Etapa de ensino					
	Total EI	Creche	Pré-escola	Total EF	Anos Iniciais	Anos Finais
2015	7.972.230	3.049.072	4.923.158	27.931.210	15.562.403	12.368.807
2016	8.279.104	3.238.894	5.040.210	27.691.478	15.442.039	12.249.439
2017	8.508.731	3.406.796	5.101.935	27.348.080	15.328.540	12.019.540
2018	8.745.184	3.587.292	5.157.892	27.183.970	15.176.460	12.007.550
2019	8.972.778	3.755.092	5.217.686	26.923.730	15.018.498	11.905.232

FONTE: Reproduzido de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2019). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 30 jun. 2022.

O número de matrículas na educação infantil cresceu 12,6% de 2015 a 2019, atingindo 8,9 milhões em 2019. Esse crescimento decorreu, principalmente, do acréscimo de 706 mil matrículas em creches no período.

<sup>17</sup> Educação Básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).



TABELA 3 – TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE POR ETAPA DE ENSINO E REDE, SEGUNDO O SEXO - 2019

Etapas de ensino						
Sexo	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
<b>Total</b>	16,25%	18,7%	4,7 %	26,2%	28,9%	7,0%
<b>Masculino</b>	19,6%	22,5%	5,8%	30,1%	33,2%	8,8%
<b>Feminino</b>	12,6%	14,6%	3,5%	22,5%	24,9%	5,3%

FONTE: Reproduzido de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2019)  
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 30 jun. 2022.

A distorção idade-série<sup>18</sup> em classes comuns (não exclusivas de alunos com deficiência) se torna mais intensa a partir do 3º ano do ensino fundamental e se acentua até o 7º ano dessa etapa e na 1ª e 4ª séries do ensino médio. A taxa de distorção idade-série alcança 16,2% das matrículas no ensino fundamental e 26,2% no ensino médio.

Além disso, a taxa de distorção do sexo masculino é maior que a do sexo feminino em todas as etapas de ensino. A maior diferença entre os sexos é observada no 6º ano do ensino fundamental, no qual a taxa de distorção idade-série é de 29,8% para o sexo masculino e 18% para o sexo feminino.

TABELA 4 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO – 2015-2019

Etapas de ensino						
Ano	Total	Ed. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Prof. Con./Sub	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2019). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumo> Acesso em: 30 jul. 2022.  
Elaboração: A autora (2020).

<sup>18</sup> Expressa o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à recomendada.

O número de matrículas da educação especial<sup>19</sup> chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015. Tal aumento pode ser interpretado como positivo, do ponto de vista da demanda ter aumentado em razão do reconhecimento da importância da Educação Especial e do maior fluxo de laudos que possibilitam a inclusão de crianças com deficiência no atendimento específico.

Prosseguindo nas análises, elaboramos a Tabela 5, a seguir, que relaciona os percentuais de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial que estão em classes comuns. A análise foi categorizada por dependência administrativa no período de 2015 a 2019.

TABELA 5 – PERCENTUAL DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS EM CLASSES COMUNS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2015-2019

Ano	Etapas de ensino					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41%
2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4	96,6	47,6
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98%	97,1%	51,8%
2019	92,8%	97,6%	90,1%	98,3%	97,4%	56,7%

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2019). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 30 jul. 2022. Elaboração: A autora (2022)

Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019.

No que concerne ao estado do Paraná e em específico ao município de Prudentópolis, a realidade local será abordada no próximo capítulo. Passamos à análise dos dados gerais, nacionais, destacando elementos importantes para a pesquisa.

<sup>19</sup> Matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas.

## 2.5 ANÁLISE DOS DADOS APRESENTADOS A PARTIR DOS ÍNDICES ESTATÍSTICOS E DESTAQUES INDICADOS NA LITERATURA

O anuário da Educação Básica tem o foco pautado diligentemente no desafio central da Educação brasileira, consolida-se entre os estudos que melhor permitem compreender e equacionar tais desafios, está comprometido com uma agenda de transformações, e esta é a razão do alinhamento das informações segundo as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) sendo essencial para a compreensão do atual momento do ensino brasileiro.

A partir do que foi exposto nas tabelas, destacamos alguns pontos importantes, tais como: 1) há um percentual acima de 90% de crianças e jovens matriculados na escola na faixa etária de 4 a 17 anos; 2) a distorção idade-série traz a porcentagem de alunos com dois anos ou mais de atraso em relação à série/ano adequado e isso se acentua no ensino médio; 3) a cada 100 crianças que ingressam na escola 89 concluem o Ensino Fundamental 1 aos 12 anos, dos quais 78 concluem o Ensino Fundamental 2 aos 16 anos e apenas 65 concluem o Ensino Médio aos 19 anos; 4) O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns e classes especiais aumentaram de forma consistente.

Há um potencial a ser discutido tendo como referência os quatro pontos destacados, com base nos indicadores nacionais; se, por um lado, o problema do acesso da população em idade escolar ao sistema público do ensino fundamental está praticamente equacionado, representando um avanço para a educação brasileira, por outro, o diagnóstico do ensino fundamental no Brasil revela um quadro alarmante e incompatível com as possibilidades econômicas do país.

Quanto a este avanço, Dubet (2013), em seus estudos, explica sobre as desigualdades justas que estão ligadas à igualdade de oportunidades e de direitos. Afirma que as desigualdades entendidas no senso comum como “naturais” privilegiam as desigualdades coletivas.

E, ainda, favorecem os que trazem consigo heranças culturais e socioeconômicas e aristocracia de berço e da mesma forma prejudica aqueles que sofrem ausência de tais heranças sejam elas culturais, econômicas, de gênero ou cor.

Dos alunos matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental, um total de 35% não concluiu o ensino médio, os que concluíram precisam de um tempo maior para finalizar, o que pode ser observado na tabela de distorção (Tabela 3), ou seja, alunos têm idade superior à adequada para os anos escolares em curso.

Essa parcela que não conclui o ensino ou que necessita de uma permanência maior para concluir também se vincula às “desigualdades justas” ou “naturais”, pois, ainda que estejam inclusos, com as mesmas igualdades de oportunidades, talvez enfrentem obstáculos que dificultam o processo de finalização, os quais podem, sob o ponto de vista de Dubet (2003), estar atrelados à questão de ordem econômica e social.

No cenário brasileiro, é comum a necessidade de jovens ingressarem muito cedo ao mercado de trabalho, a desestruturação familiar por vezes gera tal necessidade. Ainda existe o alto índice de gravidez na adolescência que pode vincular-se a desistência ou repetência. Por conseguinte, seguimos na linha de raciocínio considerando a escola como uma extensão da sociedade, que reflete as desigualdades e, conseqüentemente, exclui, embora predomine no discurso político-pedagógico a narrativa da inclusão.

Quanto ao número de matrículas de alunos inclusos ou em classes especiais, há um fator que merece atenção, que está atrelado ao atendimento: 15,2% das escolas da zona rural possuem sala de recursos multifuncionais, que compreendem o Atendimento Educacional Especializado. Na zona urbana, esses recursos estão disponíveis em 31,2% dos estabelecimentos.

No que diz respeito à acessibilidade, considerando a inclusão, apenas 28,9% das escolas da zona rural possuem banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Na zona urbana, tal realidade está presente em 61% das unidades de ensino.

Com base nas estatísticas apresentadas, percebemos disparidade entre a área urbana e a rural, pois ambas não apresentam uma cobertura completa no que se refere à acessibilidade, tanto pedagógica quanto às salas de atendimento especializado, conforme preconiza a política, muito menos em questão de acesso e superação de

barreiras arquitetônicas. Dessa forma, boa parte das instituições escolares não dispõe do AEE, conforme a Política Educacional (2008) prevê.

Partindo da premissa da inclusão, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, o processo de inclusão deve propiciar o direito de cada aluno constituir sua própria identidade, ao mesmo tempo que deve saber reconhecer essa identidade, os direitos de igualdade e respeito às diferenças dos outros (BRASIL, 2008).

Não obstante, parece que isto ainda não foi assimilado como um processo fundamental e imprescindível no ambiente escolar. Logo, percebemos a necessidade de impulsionar a mudança de paradigma quando falamos da inclusão vivenciada nas instituições escolares.

Tal mudança de paradigma se dá pelo fato da antiga “integração” difundida na década de noventa, quando se buscava apenas colocar o aluno em sala de aula; e em pleno século XXI, isso ainda ocorre, de certa forma. Tal conceito na legislação, nos relatórios internacionais, na literatura em geral, foi superado pelo termo inclusão, mas na prática persiste em sua essência.

O aluno está presente na sala de aula, esteja ou não diagnosticado como deficiente ou com algum impedimento de desenvolver-se plenamente, academicamente e socialmente, mas, na prática, o mesmo aluno sente-se lesado quanto ao ponto de vista acadêmico, pois está matriculado na escola, mas esta não dá garantia de aprendizado significativo.

Isso não é inclusão se tomarmos como base a política que mencionamos, a qual se refere à identidade, ao direito de igualdade e respeito às diferenças. Este cenário instiga o fracasso escolar, o qual podemos aproximar do conceito de exclusão, que se sustenta dentro do processo escolar por meio de mecanismos como reprovação e repetência, laudos e adaptações curriculares.

Autores como Patto (1997) criticam as vinculações simplistas do fracasso com a questão social e ao preconceito com a pobreza, como se os pobres não tivessem capacidade de superação. Pois bem, o que eles não têm são as chances de um atendimento digno nas questões de saúde, já que passam por fila de espera.

Outro destaque importante da autora é quanto às avaliações, principalmente as que avaliam o potencial cognitivo dos alunos, as quais são padronizadas não considerando a realidade individual de cada um, com base nisso e considerando a experiência que vivenciei em escolas públicas, analisando o texto posso afirmar com convicção que a grande maioria das dificuldades apresentadas na escola são advindas de situações de extrema pobreza e exclusão.

Outro fator que vem de encontro com as ideias da autora é quanto aos testes psicológicos, na prática o que observei foi um atendimento estritamente clínico, com duas ou três sessões de atendimento para medir o potencial intelectual, num ambiente diferente do escolar através de teste que não consideram a interação e socialização no ambiente escolar, em especial a interação aluno/professor e demais alunos, ainda conforme a autora menciona os testes piagetianos medem produtos mentais, que podem ignorar o processo.

A autora afirma que a criança, por vezes, porta uma história de fracasso escolar que pode ter sido produzida pela sociedade capitalista ao dividir as classes sociais e conseqüentemente pela escola que reflete as ações da sociedade. No entanto, essa mesma criança não tem a obrigação de continuar portando essa história, ela pode mudar. Ao ser considerada como um sujeito de valores, que traz uma vida carregada de história e de subjetividades que vão além do ambiente escolar, será respeitada e várias possibilidades de aprendizagem se colocam.

E o cenário é também preocupante no Ensino Médio, em que o sistema educacional brasileiro segue incluindo mais jovens, mas ainda está longe das metas contidas no PNE em vigência, apesar de 91,5% dos jovens de 15 a 17 anos de idade cursarem a escola, apenas 68,7% estão no Ensino Médio (Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020).

Como se isso não bastasse, a desigualdade social é marcante. A diferença na taxa líquida de matrículas entre brancos e pretos chega a 12 pontos percentuais. Pelas análises, estudos efetivados e por nossa experiência profissional<sup>20</sup>, concluímos que,

---

<sup>20</sup> Por exemplo, de todas as análises que realizei nas escolas (durante 4 anos como pedagoga em escola Rural) com mães de alunos com dificuldades de aprendizagem, 99% delas tiveram relato de desnutrição infantil, doenças infecciosas, violência doméstica e abandono por parte dos pais.

na realidade educacional brasileira, é preponderante a visão limitada quanto ao trato com as dificuldades de aprendizagem e deficiências.

O que prevalece nesse contexto são as avaliações psicoeducacionais, encaminhamentos psicológicos, neurológicos que, de alguma forma, justifiquem tal dificuldade e que procuram encaixar os alunos em um padrão proposto por algumas normativas vigentes.

De modo geral, a escola necessita de uma explicação para o fracasso ou insucesso de alguns indivíduos. Dessa forma, o fazer pedagógico é amparado por um laudo de baixo QI ou de patologias, o que “alivia” e justifica o fracasso, “culpabilizando-se” exclusivamente o indivíduo por sua necessidade. Por outro lado, isso gera rótulos e estigmas preconceituosos, causando a exclusão e a evasão escolar.

Perceber a existência do indivíduo que sofre a exclusão não só na escola, mas na sociedade como um todo, é parte principal desta investigação, dando-se voz aos sujeitos “incluídos”, percebendo sua vida e seus anseios, que não se resumem apenas ao ambiente escolar, mas no caminho para escola, em suas famílias, em seus sonhos e nas relações com o mundo.

Não será apenas através da psicologia, de testes, avaliações e de medicalização que iremos justificar deficiências ou síndromes; compreendemos que há necessidade de observar o ser humano num todo, como um ser social constituído de direitos e de valores, que não precisa de julgamentos e classificações, mas de dignidade e humanidade em todos os espaços sociais.

O conceito de exclusão, para Patto (1997), está ligado ao conceito de classes, a da alta burguesia, que são definidos pela autora como os favorecidos e incluídos. Esses, mesmo que tenham dificuldades ou deficiências, terão acesso a terapias e adaptação. Já os alunos das classes subalternas têm todo um percurso de dificuldades. Por vezes, após obtenção de laudo que comprove a deficiência, são excluídos da escola regular ou, mesmo frequentando-a, não recebem prontamente o atendimento especializado a que têm direito.

Dessa forma, ressaltamos a concordância implícita no que se refere aos conceitos sobre a exclusão social e, conseqüentemente, de exclusão no ambiente escolar, buscando compreender como a escola produz e reproduz o fenômeno da

exclusão escolar, em conexão com uma exclusão mais ampla, a exclusão social. Justificando a mudança de paradigmas ao tratarmos a inclusão ou exclusão na escola pública, seguimos apresentando um quadro com sínteses dos principais autores referenciados no início deste capítulo como aporte condutor de nossas discussões.

Com o intuito de refletir sobre os conceitos de inclusão e exclusão, selecionamos os autores Martins (1997), Patto (2008), Frigotto (2010), Nozu (2019) e Festa (2020), conforme sistematizamos no Quadro 1, relacionando os conceitos de inclusão e exclusão.

QUADRO 1 – REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

(continua)

Autor/ano	Termo predominante	Principais ideias
Martins (1997)	Inclusão marginal e Inclusão excludente	Na obra “Exclusão ou Inclusão Marginal?”, o autor desconstrói o conceito de exclusão ao explicar que esse é, na verdade, um falso problema, afirmando que o verdadeiro problema, que deve estar no centro das discussões, são as <u>formas marginais, deficientes e escassas pelas quais a sociedade pretende gerar inclusão</u> .
Patto (2008)	Inclusão no discurso político	Revela que uma das coisas sobre o que mais há intriga em termos de Brasil é o uso epidêmico da palavra “inclusão”, ela argumenta que tal termo está na mídia, nos discursos políticos, em vários documentos, em todas as esferas governamentais, na produção acadêmica e no senso comum. A mesma autora comenta que, nesse cenário, havia dispensa em massa do trabalho e por outro lado falava-se o tempo todo em incluir. Sobre a inclusão, a autora aponta o longo caminho ainda a percorrer na efetivação do discurso já incorporado.
Frigotto (2010)	Exclusão	Destaca algumas advertências críticas ao uso da noção de exclusão social e aponta alguns limites e riscos para seu uso, salienta que a antinomia <u>inclusão-exclusão é um sintoma de relações geradoras de desigualdades</u> , as quais precisam ser rompidas e superadas e para tal necessita de teoria densa e ação política organizada.
Nozu (2019)	Inclusão Marginal	Ao investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo aponta o descaso do poder público, do silenciamento acadêmico, revela as fragilidades, as instabilidades e os desafios enfrentados entre as porteiras marginais e as fronteiras culturais. Esse autor não utiliza o termo inclusão marginal, mas <u>o termo “porteiras marginais” por ele mencionada nos remete a inclusão marginal</u> já discutida por outros autores.



## QUADRO 1 – REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

(conclusão)

Autor/ano	Termo predominante	Principais ideias
Festa (2020)	Inclusão	<p>A autora complementa os estudos de Nozu (2017) trazendo a ideia de que a interface entre Educação Especial e a Educação do Campo está em vias de construção, ela complementa apresentando gráficos que comprovam o aumento de matrículas em educação especial no âmbito rural.</p> <p>O aumento de matrículas ficou em torno de 9,75%; Festa (2020) relata que a interface ainda não está bem definida, mas que a inclusão está alicerçada no reconhecimento dos alunos com deficiências nas escolas do campo. Sobre inclusão Festa se posiciona afirmando que, embora avanços sejam verificáveis, principalmente com a construção da Política Nacional.</p>

FONTE: A autora (2022)

Além das análises do Quadro 1, destacamos que a sociedade, a escola ao tentar difundir e estabelecer a inclusão em alguns momentos evidencia-se de maneira excludente.

A escola por sua vez, preocupasse em ser justa, atender a todos igualmente tentando incorporar de certo modo e o desejo de justiça, principalmente diante de uma sociedade desigual, tal necessidade é indiscutível, mas, conforme Dubet (2004):

[...] a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras. Por exemplo, a escola justa deve:

- Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
- Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas conseqüências sobre as desigualdades sociais?
- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

Seria perfeito se todas as questões colocadas como exemplo de justiça pelo autor se concretizassem, mas, ao contrário, na prática não é o que se observa. Não queremos transmitir uma visão pessimista a esse respeito, porém, a intenção aqui é

evidenciar os problemas fazendo aproximações com os autores apresentados, relacionando os conceitos e nos apropriando dos mecanismos que permitem a inclusão ou exclusão na escola pública.

Ouvimos demasiadamente o discurso de que a escola é justa, acolhedora e inclusiva; a política educacional, os líderes políticos, os meios de comunicação difundem essa falsa ideia, causando em grande parte da população certa comoção e uma visão fragilizada e errônea do que, de fato, realmente é.

Quanto ao discurso político, Patto (2008) chama a atenção quanto ao uso epidêmico da palavra “inclusão” no Brasil, relacionando as desigualdades sociais, a política educacional, as esferas governamentais, a produção acadêmica e até mesmo o senso comum de que todos confirmam que a inclusão acontece satisfatoriamente.

A realidade que se apresenta nos indicadores sociais que dispusemos ao início deste capítulo nos apresenta crescimento quanto ao número de matrículas de alunos incluídos com faixa etária de 4 a 17 anos, bem como na EJA. Esse aumento é gradativo na medida em que os números de matrículas na educação básica cresceram de modo geral.

Devido aos números de crescimento de matrículas de alunos inclusos, cria-se um falso conceito da realidade, julgando que a inclusão ocorre de fato. Quanto a isso, Martins (1997) observa reações que fazem parte da realidade, ocorrendo não de fora para dentro, mas no interior da realidade problemática. Tais reações ocorrem dentro e fora da realidade escolar e, por vezes, os indicadores que trabalham com dados apenas quantitativos que não consideram a realidade vivenciada na escola. Ou seja, a análise da qualidade da inclusão gerada apenas pelos números não reflete o contexto estudado.

O autor pontua os processos de “inclusão excludente” ou “inclusão marginal” que observamos; em suma, há muito que se ler nas entrelinhas dos dados quantitativos e das políticas educacionais.

Frigotto (2010) ratifica a tese de Martins, afirmando que a concepção de exclusão é escassa e insuficiente para referir-se aos processos discriminatórios sofridos atualmente por uma camada pobre da população, e, em particular, no que se refere aos direitos à educação. Aqui, o autor nos sinaliza mais um fator que merece destaque, as

desigualdades sociais que se refletem na escola pública, causando a “inclusão excludente” ou “inclusão marginal”, conforme as palavras de Martins.

Podemos justificar esse termo a partir da análise das distorções idade-série (Tabela 3), dado que revela uma problemática dentro da realidade escolar, as dificuldades evidenciadas principalmente a partir do 3º e 7º anos do ensino fundamental. A dificuldade e a distorção acontecem justamente onde não há promoção automática de um ano para outro, portanto, quando aplicada à avaliação escolar, aparecem as debilidades do processo, a escola apresenta-se excludente ao tentar equacionar uma nota, um padrão, exigir de todos os alunos um mesmo parâmetro acadêmico.

Compreendemos a necessidade de avaliação, porém, o sentido dela, em nosso entendimento, é auxiliar no processo, retomando conteúdos que se revelem frágeis, isso seria ação de uma escola inclusiva, mas na prática não acontece. Ao avaliar para apenas classificar e reprovar a escola torna-se excludente, e nesse caminho as desigualdades sociais se evidenciam, pois alunos com melhores condições econômicas conseqüentemente saem-se melhor, devido ao maior acesso à cultura, ao contrário dos menos favorecidos economicamente, que nem sequer têm oportunidades de auxílio dos pais nos afazeres escolares, entre outras necessidades básicas.

Podemos estabelecer uma relação com Nozu (2017), quando menciona as “porteiros marginais”, que estão relacionadas com as “fronteiras culturais”, que revelam instabilidade e desafios enfrentados por aqueles que se dizem incluídos pela escola pública.

Neste mesmo sentido, Festa (2020) menciona que a inclusão se pauta no reconhecimento dos alunos com deficiência nas escolas do campo. Sua investigação explicita tal cenário, salientando que a interface entre Educação Especial e Educação do Campo está em vias de construção, concordando com Nozu (2017) quanto aos desafios enfrentados para esta via de construção, que passa pelo poder público e revela um silenciamento acadêmico, em especial das vozes dos sujeitos incluídos. Ou seja, há uma inclusão marginal, já discutida por Martins (1997).

Nosso posicionamento é de concordância com Festa (2020), em especial, ao trazer as conexões entre os dois conhecimentos acumulados historicamente: os da

Educação do Campo e os da Educação Especial. Aponta a autora as interfaces e as lacunas a serem preenchidas no atendimento das reais necessidades dos alunos, das famílias e das comunidades do campo em relação à Educação Especial. Na sequência, abordamos com detalhamento este posicionamento.

## 2.6 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERFACES E CONTRADIÇÕES

A Educação do Campo vivenciou, em sua história, a busca pelos direitos dos sujeitos do campo e de reconhecimento, da mesma forma que a Educação Especial, muito embora a Educação do Campo tenha uma luta de 20 anos desde sua implantação. Por outro lado, a Educação Especial tem uma caminhada mais longa, se tomarmos como base o Brasil, com mais de um século de história.

Algo em comum nesse contexto é a busca por direitos, reconhecimento, particularidades, especificidades, entre outros. O que nos instiga ir além é quando pensamos em alunos do campo que possuam deficiências ou dificuldades, no entanto, o “ser aluno do Campo” demanda atendimento às especificidades, sobretudo quando o aluno do campo tem algum tipo de deficiência ou comprometimento.

A questão da especificidade não está ligada à questão de limites, dificuldades ou deficiências, mas pelas particularidades que são advindas do contexto, ou seja, que consideram a diversidade e os saberes locais do campo.

A prática pedagógica voltada ao aluno do campo com deficiência ou necessidades educativas especiais foi elaborada com base na realidade vivida e não com moldes e parâmetros prontos, vindos do meio escolar urbano; neste sentido, reforçamos a questão da especificidade. Poderíamos dizer que a necessidade do atendimento da especificidade das especificidades, quando falamos de uma inclusão “marginal”, é o alvo do que nos referimos, o distanciamento das Escolas do Campo em relação à Educação Inclusiva e vice-versa, portanto, a inclusão acontece de forma marginal, ficando uma grande lacuna nesse espaço de luta e contradição.

Somando-se a isso, tomamos como base a inclusão perversa, já discutida por Martins (1997, p. 32), o qual afirma que “a sociedade capitalista desenraiza, exclui,

para incluir, mas incluir de outro modo, com suas próprias regras, segundo sua própria lógica”.

Com a educação não é diferente. A mesma escola que exclui, fragiliza e rotula, busca, por meio de seu discurso político-pedagógico, embasado na legislação vigente, dizer que inclui a todos, mas de que forma a inclusão acontece? Somente estar presente na escola não garante a inclusão e a adaptação necessárias, seja em questões curriculares ou de acessibilidade, conforme mencionamos em Patto (1997) e Frigotto (2008). Dessa forma, justificamos a necessidade de trabalhar com as narrativas dos sujeitos denominados inclusos, os quais configuram a preocupação central desta tese.

A legislação vigente cria e dita suas próprias regras, sem ao menos observar as diferentes realidades e contextos a que se aplica. Apontamos contradição porque a própria Política da Inclusão preconiza o atendimento especializado a todos, mas não é isso que percebemos na prática de modo em geral, tampouco no contexto da Educação do/no Campo. A maioria das escolas do/no campo ocupa-se de classes multisseriadas, de difícil acesso, falta de recursos pedagógicos e, principalmente, de profissionais especializados na área de educação especial ou inclusão.

Esses questionamentos foram primordiais para o desenvolvimento da presente pesquisa, pois, ao analisarmos a narrativa dos alunos que passam por tais experiências de inclusão em escolas do/no Campo, será possível aprofundar questões teórico-metodológicas, a fim de auxiliar na organização de políticas e práticas pedagógicas.

A partir do exposto, relacionamos as conexões<sup>21</sup> da Educação do Campo com a Educação Especial e os processos de inclusão ou exclusão a partir da escola pública. Concluimos que ambas buscam reconhecimento e melhorias nas condições do cotidiano escolar e que as práticas excludentes quanto à diversidade dificultam as transformações.

Tais transformações tanto quanto na Educação do Campo e na Educação Especial precisam passar pelo Estado, o qual atua como instrumento de dominação,

---

<sup>21</sup> Termo utilizado por Festa (2020).

por vezes atendendo os interesses de entes privados, desta forma, dificultando e barrando a escola pública de desempenhar com autonomia sua função social.

Compreende-se que tudo que diz respeito à Educação Especial não pode ser visto apenas como inovação, mas sim, como uma realidade a ser enfrentada, respeitada e valorizada em todos os seus aspectos, sejam eles humanos ou legais. As diferenças existem, necessitam ser respeitadas, com respaldo nos direitos humanos, pois ninguém pode ser excluído deles, independentemente da sua condição física, sensorial ou intelectual.

Tal processo tem revelado características específicas tanto da Educação do Campo, quanto da Educação Especial, as quais sempre procuraram atender as necessidades advindas tanto dos povos do campo, de sua identidade, de sua cultura, quanto às deficiências, síndromes, transtornos ou altas habilidades. Nessa direção, Dubet (2001) trata da escola e a da exclusão, ressaltando que vivenciamos a exclusão, que não é só educacional, mas principalmente social.

Concluimos que, a partir dos dados e das pesquisas analisadas, o cenário do sistema de ensino revelado está carregado de mudanças, transformações e processos pautados na luta pelo reconhecimento e garantia de direitos, de um lado; e de outro no movimento contraditório da realidade, pelo conservadorismo, preconceito e discriminação.

Os indicadores apresentados relacionam-se com os processos sociais na contradição entre inclusão e exclusão. Ou seja, embora a legislação, as políticas institucionalizadas e o discurso afirmem os direitos, o reconhecimento da diversidade e o respeito aos alunos da Educação Especial e da Educação do Campo, na realidade observada, as práticas são excludentes e autoritárias. E ainda carecem de discussões e mudanças na prática conforme apontam Souza e Marcoccia (2018, p.360):

[...] discutir as políticas de Educação Especial no contexto da Educação do Campo requer considerar que, se por um lado, o Estado, ao estabelecer as políticas educacionais aos estudantes com deficiência, as subordina aos interesses da classe dominante, à medida que respondem ao desenvolvimento econômico, político e social de uma classe, de outro lado, as reivindicações dos movimentos sociais passam a ser incorporadas à legislação. Nessa direção, o conceito de política aqui exposto ancora-se na perspectiva do Estado em ação, em que se busca apreender como ela é efetivada a partir das práticas sociais vividas por homens e mulheres

concretos, os quais põem “a nu” os limites da política educacional, suas resistências constantes e as contradições presentes nos seus fundamentos e na prática.

Ao focar a realidade a partir da apreensão da contradição e das resistências, as autoras fornecem o norte para nossas análises, pois há que considerarmos o contexto educacional em suas múltiplas determinações, para que possamos entender as relações entre a Educação do Campo e a Educação Especial.

Tal entendimento perpassa as relações mais gerais entre Estado, sociedade, escola pública e política educacional, indo até as relações mais localizadas e, no caso, até a realidade do território investigado, o município de Prudentópolis, cujas análises também são objetivo desta pesquisa. No próximo capítulo, destacamos os principais elementos da produção dos autores que estudam a Educação do Campo e a Educação Especial, com vistas a aprofundar a pesquisa em foco.

### **3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS PESQUISADORES NAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Objetivamos melhor compreensão da realidade estudada, para tanto, levantamos a produção de artigos científicos, teses e dissertações dos últimos cinco anos. O foco foi analisar a produção científica na área de Educação do Campo com enfoque em contextos inclusivos, trazendo, ainda, alguns dados estatísticos contidos nas páginas oficiais e apontarmos a relação desses dados com os documentos oficiais advindos de resultados de conferências e fóruns voltados à Educação do Campo.

Delimitamos a análise a partir de 2015, em razão de encontrarmos o que de mais recente se apresenta no cenário nacional. Porém, sabemos que a Educação Inclusiva circunscreve uma luta em aspectos temporais mais longa que a Educação do Campo, que, atualmente, possui uma militância de 20 anos.

Outro aspecto a ser destacado trata-se dos pontos que são determinantes para a efetivação de uma política de inclusão e disseminação de propostas educacionais que, de fato, contribuam com o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento no contexto da Educação do Campo.

Considerando isso, esta revisão de literatura buscou elementos para compreender e discutir a interface da Educação Inclusiva para o contexto da Educação do Campo, tendo como base o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SciELO, nos periódicos da UFSC, UFSCAR e UNICAMP, ANPED, mais especificamente no GT de Educação Especial e Revista Brasileira de Educação Especial, e, ainda, teses e dissertações.

Esta revisão sistematizada contou com três etapas: na primeira, realizamos a busca por descritores, assim definidos: Educação Especial e Educação do Campo, a área buscada foi Ciências Humanas, com temática Educação e Pesquisa Educacional.

Na segunda etapa, foi realizada uma seleção dos títulos que contemplavam os principais critérios estabelecidos, ou seja, a interface entre Educação do Campo e Educação Especial e, por fim, foi estudado cada artigo selecionado. O levantamento realizado teve como foco o período compreendido entre 2015 e 2020, que abrange o recorte temporal delimitado no estudo.



Realizamos a leitura de todos os títulos dos artigos encontrados, excluindo aqueles que não sugeriram interface entre as expressões de Educação do Campo e Educação Especial. Isto porque, segundo Bardin (2009, p. 123), “nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante.”

Assim, houve o recorte dos descritores por relevância ao tema, voltado para a realidade brasileira. Utilizamos a abordagem quantitativa, tendo como critério inicial selecionar o número expressivo de publicações do tema em foco. Ao mesmo tempo, remetemo-nos à qualitativa, pois após a seleção quantitativa, houve a preocupação em qualificar e selecionar os textos para posterior análise e tratamento dos dados coletados.

Desta forma, os critérios utilizados para seleção dos textos a serem analisados foram, primeiramente, a literatura estar vinculada à interface entre Educação do Campo e Educação Especial. Além disso, deveriam tratar da Educação do Campo e Educação Especial tendo ligação com a Escola Pública e a Prática Pedagógica.

Quanto à busca, nos inspiramos com base nos estudos realizados por Nozu (2017), em sua tese intitulada *Educação Especial e Educação do Campo: Entre Porteiras Marginais e Fronteiras Culturais*, que apresenta o levantamento de teses e dissertações que tratam da relação entre Educação Especial e Educação do Campo. O autor aponta que há poucos trabalhos realizados acerca dessa interface, e que esta é uma história a ser construída. O trabalho de Festa (2020) é fundamental para esta análise, haja vista que investigou os elementos constitutivos que configuram a interface entre Educação e Especial e Educação do Campo.

No entanto, considerando os dois autores, identificamos que Festa (2020), ao contrário de Nozu (2017), vem comprovar que a interface é visível nos documentos educacionais (diretrizes, legislação e documentos da política educacional) e na produção acadêmica. A autora deixa em aberto a análise sobre a realidade escolar, embora dê pistas de que, no chão da escola, ainda está distante a efetivação da referida interface. Ela defende a tese de que:

[...] a interface entre Educação Especial e Educação do Campo é uma articulação discursiva localizada na interseção entre estas duas concepções de educação, que possuem elementos constitutivos em comum, sendo que em seu movimento interno é baseado nas relações dialógicas e contraditórias. (FESTA, 2020, p. 41).

Um diferencial central entre a nossa investigação e as realizadas por Festa (2020) e Nozu (2017) reside no fato de que objetivamos trazer as vozes dos sujeitos da inclusão educacional que frequentam as escolas públicas localizadas no campo. Inicialmente, estudamos as produções acadêmicas que já abordaram as duas temáticas e as interfaces. Para tanto, realizamos a busca, seleção, leitura e estudo dos textos de artigos e de trabalhos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado.

Na sequência, passaremos aos dados sistematizados.

### 3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PESQUISAS SELECIONADAS

Para uma análise preliminar, selecionamos artigos a partir de descritores a seguir explicitados e apresentamos os dados quantitativos, estabelecendo algumas relações discursivas entre tais dados. Posteriormente, descreveremos os estudos selecionados para análise. Por fim, teceremos discussões com base no que foi apontado em cada pesquisa e autores complementares da área.

Em uma primeira consulta, foi realizada a pesquisa tendo como descritores *Educação do Campo e Educação Inclusiva*. Foram encontrados 3 artigos, que foram salvos, os quais apresentavam relação com a temática proposta.

Com o descritor *Educação do Campo e Educação Especial*, foram encontrados 7 artigos que, em uma primeira seleção, foram salvos utilizando-se o mesmo critério, por se tratar da Educação Especial e do Campo.

Com o descritor *Educação do Campo e Diversidade*, foram encontrados 5 artigos, selecionados para análise.

Na busca pela expressão *Educação do Campo e Deficiências* não foram encontrados artigos, o que nos chamou a atenção.

Passamos, então, aos resultados da segunda etapa de seleção, e de um total de 15 artigos, foram selecionados 13. Posteriormente, 11 artigos foram analisados de

modo minucioso, ao passo que os demais artigos foram descartados pelo fato de não condizerem com a temática proposta.

A seguir, apresentamos, por meio de estatística descritiva, os artigos encontrados com cada um dos descritores estabelecidos, a partir dos filtros 1 e 2 (F1 e F2). Destacamos, por meio da Tabela 6, os estudos que mais se articularam a presente discussão.

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS PESQUISADOS A PARTIR DE CADA DESCRITOR

Descritores	Total de artigos encontrados	Total de artigos selecionados*	Total de artigos analisados**
Educação do Campo e Educação Inclusiva	03	03	03
Educação do Campo e Educação Especial	07	05	03
Educação do Campo e Diversidade	05	05	05
Educação do Campo e Deficiências	0	0	0
Totais (%)	100%	90%	75%

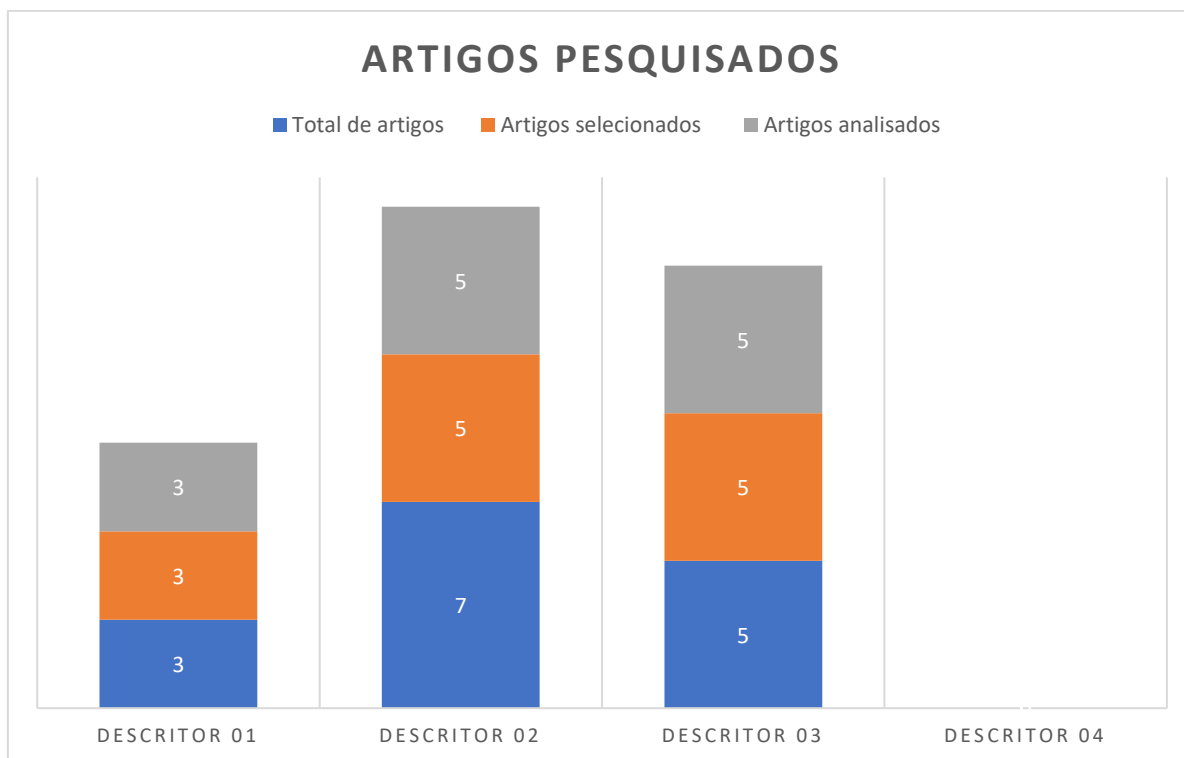
FONTE: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2019. Elaboração: A autora (2022)

Notas: \*Artigos que apresentaram os descritores, podendo ou não ter em seu conteúdo relação com a temática pesquisada e, no caso de não ter relação, são descartados da análise.  
\*\* Artigos que trazem conteúdo e relação com a temática pesquisada, ou seja, correspondem à busca.

No levantamento bibliográfico, constatamos que alguns artigos, mesmo com descritores diferentes, repetiam-se, o que é compreensível por se tratar de interfaces do mesmo tema. Para o descritor *Educação do Campo e Deficiências* não obtivemos artigos através dos resultados pesquisados.

O que nos chamou atenção na busca pelos descritores foi o pequeno número de publicações voltadas à vinculação da Educação do Campo com a temática da Educação Inclusiva de modo geral, e ainda mais preocupante quando buscamos pelas deficiências, pois fomos refinando a busca com termos mais específicos que dialogam com a área da Educação Especial, e da mesma forma, os resultados foram poucos expressivos. A seguir, no Gráfico 1, sistematizamos os dados, com a distribuição dos descritores.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR DESCRITORES



FONTE: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 2019. Elaboração: A autora (2022).

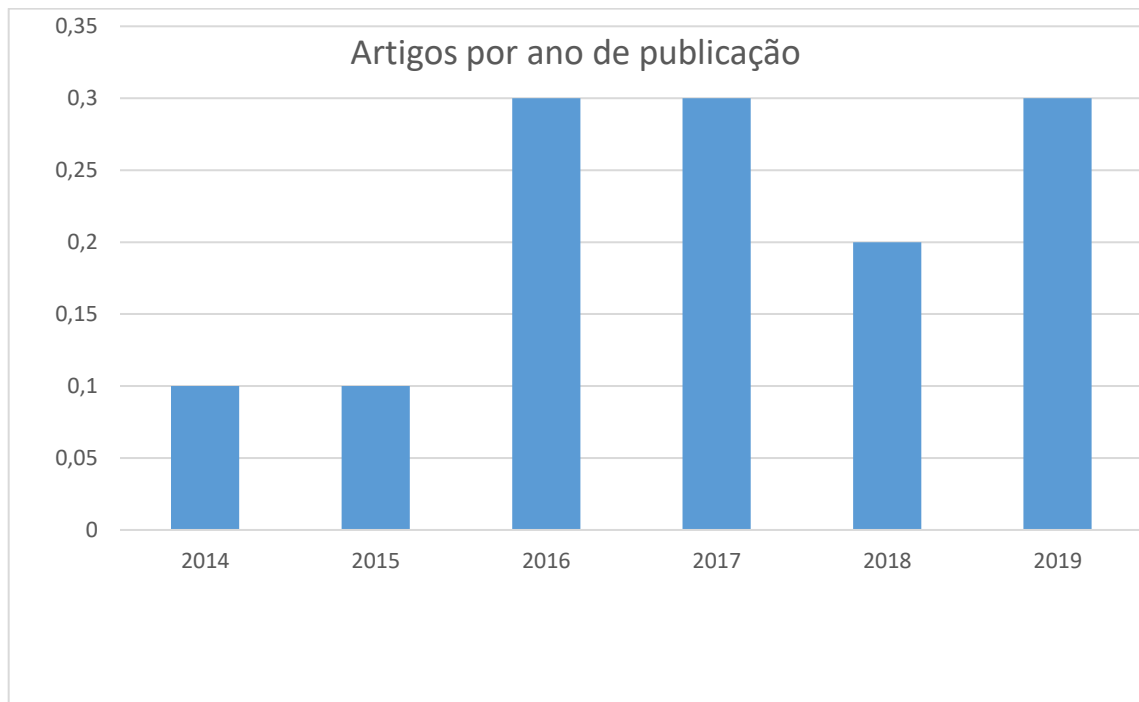
Nota: Descritor 01 – Educação do Campo e Educação Inclusiva; Descritor 02- Educação do Campo e Educação Especial; Descritor 03- Educação do Campo e Diversidade; Descritor 04- Educação do Campo e Deficiências.

Uma das inferências é que ao buscarmos pelo termo *deficiência*, nada fora encontrado. Porém, ao realizar a leitura minuciosa dos artigos, percebemos a presença de um artigo encontrado pela busca ao descritor *Educação do Campo e Educação Especial* que tratava sobre deficiência intelectual.

O texto apresenta uma investigação voltada ao olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferenças, e foi incluído para a análise no descritor que contempla as deficiências.

Durante os anos pesquisados, a distribuição dos artigos selecionados ficou representada conforme o Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DA PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS: 2014 A 2019



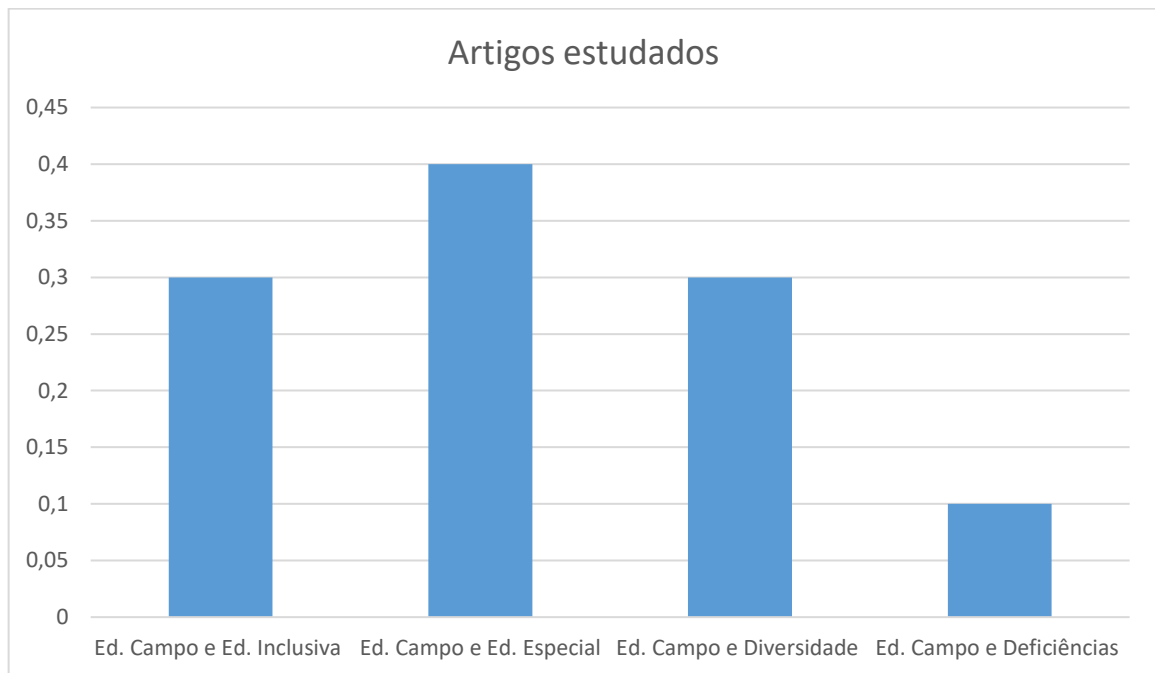
FONTE: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2019). Elaboração: A autora (2022)

Os achados expostos no Gráfico 2 permitem afirmar que o interesse por essa área de estudos ainda carece de atenção. Notamos que, entre os anos de 2016 e 2019, houve aumento de pesquisas que se interessaram pela relação Educação Especial e Educação do Campo.

Isto pode estar relacionado com investigações anteriores que indicavam tal fragilidade, bem como pelas manifestações de coletivos acadêmicos e da sociedade civil atentos à problemática.

Os 13 artigos selecionados, que se distribuíram entre os descritores, estão dispostos no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – ARTIGOS EM RELAÇÃO AOS DESCRITORES



FONTE: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)2019. Elaboração: A autora (2022).

Apresentamos, no Quadro 2, a análise de sete artigos que representaram as ideias principais encontradas ao longo dos textos selecionados. Todos os 17 foram lidos na íntegra. A partir da leitura, estudo e reflexões propiciadas, foi possível a elaboração da sistematização a seguir apresentada.

Essa exposição foi estabelecida em ordem cronológica decrescente e, em seguida, procedemos às discussões advindas dos estudos e que mais se articularam à proposta do capítulo. As categorias utilizadas para a análise de conteúdo foram: objetivos, metodologia e resultados.

QUADRO 2 – CONTEÚDO DOS ARTIGOS

(continua)

AUTOR/ANO	OBJETIVOS	ASPECTOS METODOLÓGICOS PRINCIPAIS	ALGUNS RESULTADOS/IMPLICAÇÕES
NOZU, W. C. S.; BRUNO, G. M. M.; HEREDERO, E. S. (2016).	Investiga o estudo da articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo.	Foram selecionados dispositivos relativos à Educação Especial, à Educação do Campo e à interface entre ambas, previstos nos documentos político-normativos brasileiros	Aponta um breve panorama da produção de conhecimento acadêmico, registrando teses e dissertações e a atuação de alguns grupos de pesquisa que discutem a temática. Por fim, estabelece aproximações entre a Educação Especial e a Educação do Campo e acena para alguns desafios políticos e epistemológicos para a interface entre essas modalidades educacionais
LOPES, J. C.; PULINO, L. H. C. Z.; BARBATO, M.; PEDROZA, R. L. S. (2016).	Explora a proposta de uma Educação do Campo inclusiva através de uma pesquisa realizada em um curso de formação de professores sobre o tema.	O trabalho iniciou-se através da formação de professores, o qual foi pautado em práticas reflexivas sobre o tema, em quatro encontros para uma pesquisa de mestrado de uma das autoras. Foram analisadas as discussões e falas que emergiram durante os encontros, uma vez que este foi o início do processo de construção de um espaço reflexivo aberto a possibilidades.	A reflexão de futuros educadores sobre as questões com as quais irão lidar em sala de aula apareceu como um ponto bastante interessante para que seja realizada uma construção coletiva em cursos de licenciatura em Educação do Campo, e se elabore uma possibilidade real e contextualizada de uma Educação do Campo inclusiva.
BUENO, J. G. S.; SOUZA, S. B. (2018).	Apresentar, analisar e discutir a constituição do campo da Educação Especial, tendo como fonte os textos publicados pelo periódico Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE, no período de 1992 até 2017.	Os dados colhidos foram organizados por meio de indicadores que alimentaram o banco de dados, permitindo a elaboração de tabelas e a análise das principais tendências dessa produção, desde o seu lançamento até o ano de 2017. O referencial teórico centrava-se nos estudos de Pierre Bourdieu, especificamente as noções de campo e linguagem.	Destacam-se, como resultados da análise, a grande incidência de produções da região Sudeste do Brasil, de autores com título de doutores inseridos no campo acadêmico e vinculados à educação, culminando com a análise dos termos que designam a população atendida pela Educação Especial e que expressam a disputa pela autoridade científica desse campo de investigação.

QUADRO 2 – CONTEÚDO DOS ARTIGOS

(continuação)

AUTOR/ANO	OBJETIVOS	ASPECTOS METODOLÓGICOS PRINCIPAIS	ALGUNS RESULTADOS/ IMPLICAÇÕES
PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. (2018)	Discutir o olhar social sobre as escolas em Campo, sobre a Deficiência Intelectual.	Ocupou-se de uma abordagem qualitativa e teve como procedimento metodológico o Estudo de Caso. Para coleta dos dados, utilizaram-se questionários, observações, registro fotográfico e análise de documentos escolares. Participaram 31 professores das 3 escolas do campo analisadas.	Os resultados apontam que o tipo de deficiência encontrado nas escolas é somente intelectual. Os dados dos questionários indicam a perspectiva de os professores considerarem que outros alunos da sala de aula necessitariam de atendimento pedagógico diferenciado.
SANTOS, J. B.; FREIRE, J. E.; GARCIA, A. V. (2019).	Dar visibilidade às questões que não dizem apenas respeito à realidade do campo, mas à educação, pobreza e desigualdade social por meio do Dossiê da Revista Brasileira de Educação do Campo (UFT) que objetiva.	Busca esforço em compreender aspectos importantes da realidade brasileira, sobretudo da Educação do Campo, através da exposição de vários artigos.	Resultou em reflexões na produção científica, dando visibilidade não apenas às questões campesinas, mas ao enfrentamento das desigualdades e invisibilidade da diversidade sociocultural.
MELO, M. A. V. (2019).	Discutir a inclusão nas escolas do campo de crianças acometidas por deficiências de qualquer natureza.	Desenvolve-se, a partir de uma revisão de literatura à luz de autores que defendem os direitos humanos, o marco legal da Educação Inclusiva e a especificidade da Educação do Campo.	A legislação contribui com a discussão do direito à inclusão nos processos educativos, mas não é evidente especificamente nas escolas do campo, de tal forma que os educadores também não estão preparados para intervir pedagogicamente com as pessoas que precisam do atendimento especializado no sistema regular de ensino.



## QUADRO 2 – CONTEÚDO DOS ARTIGOS

(conclusão)

AUTOR/ANO	OBJETIVOS	ASPECTOS METODOLÓGICOS PRINCIPAIS	ALGUNS RESULTADOS/ IMPLICAÇÕES
VAZ, K. (2019).	Expor o estudo acerca da produção do conhecimento sobre o professor de Educação Especial (EE) no Brasil durante os anos de 2000 a 2016. Analisar como está sendo disseminada a concepção sobre esse professor específico pelas pesquisas acadêmicas.	Pesquisa bibliográfica e qualitativa, cuja base teórico-metodológico é o materialismo histórico-dialético. Foi utilizado o balanço de produções acadêmicas como procedimento metodológico para a coleta e análise de dados, o qual contribui para a seleção dos trabalhos acadêmicos e a análise inicial sobre a concentração desses trabalhos em ano, local, professores e grupos de pesquisa.	Destaca a imprecisão sobre a forma de denominar esse professor específico, o que, em grande medida, indica a concepção de professor disseminada hegemonicamente no início do século XXI. Na análise dos trabalhos selecionados, três formas de denominar o professor de EE foram destacadas: o professor, o profissional e o educador, os quais, em suma, demonstram uma concepção alargada de docência e a correlação das pesquisas acadêmicas com a proposta da política educacional em vigor.

FONTE: A autora, com base no Portal CAPES (2019).

A análise do conteúdo das publicações permitiu destacar três importantes pontos de discussão: a ausência de pesquisas que descrevem ou discutem pontualmente a inclusão de alunos em escolas do campo; a necessidade de problematizar os conceitos de inclusão no contexto de escolas do/no campo; e ainda a recorrente necessidade de discutir os contextos inclusivos, considerando os sujeitos incluídos como pertencentes à vida campesina, com ações que contribuam efetivamente para o processo de inclusão e de aprendizagem significativa, tendo em conta suas particularidades.

Quando tratamos da temática *inclusão*, compreendemos que há muito tempo ela vem sendo discutida no cenário educacional brasileiro e mundial, em termos de

legislação, acessibilidade, condições e qualidade de vida, dentre vários outros aspectos políticos e educacionais.

Ao tratarmos da Educação do Campo, sabemos que é uma história que recentemente foi e está sendo construída em um espaço de lutas e de contradições. Ainda, ao longo de seus 20 anos de construção, tivemos marcas deixadas por três grandes conjunturas políticas, conforme nos orienta Souza (2019).

É evidente a consolidação das políticas, lutas, programas e projetos de Educação do Campo, seu reconhecimento e sua singularidade.<sup>22</sup> Essas lutas, projetos e propostas de intervenção na realidade foram reafirmadas em 2019, na Reunião Nacional Ampliada dos Fóruns, Comitês e Articulações de Educação do Campo que ocorreu em Brasília, nos dias 10, 11 e 12 de abril de 2019. O Documento Final desta reunião consta nos Anexos.

Entretanto, se observarmos a Educação do Campo em suas interfaces com a Educação Inclusiva, nos parece que não há existência de sujeitos com deficiência neste meio, ou uma existência muito tímida. Justificamos nossa proposição pela investigação das pesquisas relacionadas. Não há visibilidade do sujeito incluso, ao menos o campo científico não nos revela tal realidade.

A proposição nesta discussão é instigar a reflexão neste sentido, considerando a busca realizada pelos descritores utilizados. O primeiro estudo ao qual nos reportamos é o de Nozu, Bruno e Heredero (2016) vindo ao encontro do que buscamos, pois trazem um estudo da articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza (2016) apontam para a formação de professores do campo em um contexto inclusivo. A produção foi resultado de uma pesquisa de mestrado de uma das autoras, onde foi analisado o discurso das participantes de cursos de licenciatura em Educação do Campo, chegando ao resultado de que há uma possibilidade real e contextualizada de uma Educação do Campo inclusiva.

---

<sup>22</sup> São conquistas do movimento pela Educação do Campo, dentre as mais recentes: a luta pelo não fechamento de escolas, campanhas como “Escola é Vida na Comunidade” que mobiliza os sujeitos do campo e consolida as vitórias. Sobre estas lutas e conquistas várias campanhas estão disponíveis em Comunicação APEC PR (2022).

O resultado da pesquisa suscitou a seguinte questão: O que podemos avançar nessa reflexão? O contexto educacional necessita de ações efetivas voltadas às práticas inclusivas nesse meio. Compreendemos que a reflexão é parte deste processo, mas ela precisa vir seguida de ações que façam com que tais reflexões tomem forma e, conseqüentemente, auxiliem os processos formativos e pedagógicos.

Podemos definir, neste caso, após o estudo do texto, que inclusão no sentido da palavra, objetiva explicar pertencimento a um determinado grupo de pessoas, representando a luta da população camponesa no Estado, por um lado. E por outro lado, ao estudarmos o texto de Bueno e Souza (2018), que apresentaram uma revisão sistemática de tudo que foi publicado na Revista Brasileira de Educação Especial no que tange a Educação Especial, não se evidenciou, no decorrer do artigo, que trabalha com o intervalo temporal de 1992 até 2017, nada que contemplasse a Educação Especial ou Inclusiva vinculada à interface do Campo.

O objetivo da pesquisa foi de apresentar, analisar e discutir a constituição do campo da Educação Especial, e por isso constou na busca do descritor *Educação do Campo e Educação Especial*. Ainda assim, tomamos este trabalho para o *corpus* em função de trazer uma síntese apurada das publicações nessa área, que é correlata ao que buscamos.

Também prevalece como resultados da análise desses autores a grande incidência de produções da região Sudeste do Brasil, de autores com título de doutor, inseridos no campo acadêmico vinculado à educação. Culminou com a análise dos termos que designam a população atendida pela Educação Especial e que expressam a disputa pela autoridade científica desse campo de investigação.

Compreendemos que a autoridade científica está vinculada pelo grande fluxo de trabalhos produzidos, mas, ao mesmo tempo, percebemos a quase inexistência da referida autoridade científica se atrelar à Educação do Campo. Esta educação tem sua identidade e particularidades, mas também acolhe alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem, enfim, alunos que precisam de um olhar diferenciado e condizente com tais necessidades.

Palma e Carneiro (2018) discutiram o olhar social em escolas do campo sobre a deficiência intelectual. Porém, a investigação considerou a percepção dos professores e

não o sujeito incluso. Ao lermos o título do trabalho, nos ocorreu que no artigo encontraríamos o que nos preocupamos desde o princípio: a visibilidade do sujeito incluso, a compreensão dos seus anseios, desejos, facilidades e dificuldades. Contudo, o trabalho não contemplou a percepção do deficiente intelectual, mas a ótica de quem o observa.

### 3.2 ABORDAGEM DA DIVERSIDADE NAS PESQUISAS

Por sua vez, os autores Santos, Freire e Garcia (2019) apresentam um dossiê que aborda a questão da diversidade; todavia, voltada à questão sociocultural relacionada ao enfrentamento de desigualdades. Tomamos este trabalho como aporte porque, se consideramos o sujeito com deficiência, ele também está sujeito a sofrer desigualdades devido à sua condição, por poder apresentar limites relacionados a algumas áreas do desenvolvimento humano.

A busca ocorreu na *Revista Brasileira de Educação do Campo*, com um volume específico considerando o primeiro trimestre de 2019. Evidenciou-se, dentre todas as temáticas de escritos contidos no dossiê, a preocupação e o esforço acadêmico em compreender as desigualdades econômicas, culturais, raciais, bem os cuidados com a infância, a resistência da educação rural e indígena, legislação, currículo, a licenciatura em Educação do Campo, as classes multisseriadas e a alfabetização, mas nada voltado às questões de cunho inclusivo.

Melo (2019) desenvolveu seu estudo a partir da problemática: a educação em direitos humanos promove a educação inclusiva nas escolas do campo? Evidencia-se de fato, na investigação, a preocupação quanto à inclusão no campo. Notamos que esta foi, depois do terceiro artigo analisado, outra pesquisa que veio ao encontro de nossa preocupação central. Portanto, averigua, através das produções acadêmico-científicas, a intensidade de pesquisas relacionadas com a educação inclusiva na comunidade rural.

Observamos que a autora atrela as questões vinculadas à legislação. No entanto, defende os direitos humanos trazendo à tona o marco legal da Educação Inclusiva e a especificidade da Educação do Campo. Nas palavras da autora, a inclusão nos processos educativos não é evidente, especificamente nas escolas do campo.

Se partirmos de outro prisma, portanto, se observarmos as escolas urbanas, também poderemos nos deparar com uma realidade muito próxima a tais processos de inclusão no meio rural. O que as diferencia é que, em outras escolas, é comum serem abordadas questões relacionadas à acessibilidade e inclusão, transporte adaptado quando necessário, entre outros. Contudo, percebe-se que há em potencial um discurso mais comum quanto a este respeito, muito embora ainda se tenha muito que avançar em ações, em pesquisas, em intervenções, entre outros determinantes nesse contexto.

Finalizamos a reflexão com Vaz (2019), que se preocupou em estudar a concepção do professor de Educação Especial, principalmente nas pesquisas acadêmicas. A investigação buscou abarcar um balanço das produções acadêmicas dos últimos 16 anos de pesquisa, selecionando 24 trabalhos entre teses, dissertações, artigos científicos e trabalhos publicados em anais de eventos. Em suma, Vaz (2019) destaca que o professor da Educação Especial é considerado como uma forma de recurso para a efetivação da política de inclusão nas escolas regulares.

Sendo assim, a busca, leitura e análise de conteúdo dos sete artigos selecionados foram imprescindíveis, pois contribuíram com esta pesquisa, ao fornecer dados sobre os estudos já efetivados, bem como suas conclusões. Ainda nesta direção de aprofundar nossos conhecimentos, prosseguimos com o levantamento bibliográfico e análise dos conteúdos, conforme na sequência.

### 3.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES)

Tomamos como ponto de partida a pesquisa realizada por Nozu (2017), que trouxe contribuições sobre a produção acadêmica na área, e por Festa (2020), que nos apresenta uma busca detalhada sobre as interfaces da Educação do Campo e Educação Especial, em um recorte de 2009 a 2017.

Festa (2020) cita, em seu trabalho, o título da pesquisa e autor, o tipo de publicação, ou seja, seu artigo, tese ou dissertação. Nozu (2017) delimitou sua busca em teses e dissertações com recorte entre os anos de 1994 e 2014, citando o tipo de trabalho e a que instituição pertence, nome do autor e ano de publicação.

Identificamos e apresentamos um quantitativo de pesquisas que se ocupam da

visibilidade dos sujeitos incluídos, portanto, pesquisas que dão voz aos alunos incluídos em escolas do/no campo. Ainda, nos ocuparemos de Souza (2016), que traz um levantamento minucioso de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduações no Brasil, com um recorte temporal de 1987 a 2015, e temático para Educação do Campo e Movimentos Sociais.

A autora faz uma organização da produção científica separando por eixos temáticos. Os eixos são: Educação do Campo e política pública, Educação do Campo e Diversidade e outros temas. E na sequência, apresentaremos tabelas e gráficos contendo informações acerca da busca realizada.

TABELA 7 – TESES SEGUNDO OS DESCRITORES

<b>Descritores</b>	<b>Total de teses encontradas</b>	<b>Total de teses selecionadas*</b>	<b>Total de teses analisadas**</b>
Educação do Campo e Educação Inclusiva	07	01	01
Educação do Campo e Educação Especial	05	02	02***
Educação do Campo e Diversidade	01	00	00
Educação do Campo e Deficiências	01	01	01
Totais (%)	100%	30%	30%

FONTE: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 2019. Elaboração: A autora (2022),

Notas: \* Artigos que na busca apresentaram os descritores objetivados, podendo ou não ter em seu conteúdo relação com a temática pesquisada e, no caso de não ter relação, são descartados da análise.

\*\* Artigos que trazem em si conteúdo e relação com a temática pesquisada, ou seja, correspondem à busca.

\*\*\* Um artigo foi encontrado em dois descritores, deste modo repetindo-se, sendo computado em ambos

Nos números apresentados na Tabela 7, baseados na busca por teses no Portal da CAPES pelos mesmos descritores buscados nos artigos, nos chama atenção a escassez de teses que contemplem os descritores que selecionamos. A partir da coleta de dados efetivada, identificamos um total de 7 teses encontradas no descritor Educação do Campo e Educação Inclusiva, sendo uma sobre a interface entre as áreas, ou experiências vivenciadas por alunos do campo quanto à inclusão.

Quanto ao descritor Educação do Campo e Educação Especial, em

concomitância, localizamos na busca inicial 5 teses. Ao realizar a leitura para seleção das teses, apenas 2 vieram ao encontro do que almejamos, e os demais textos se apresentaram na busca devido ao fato de conterem muitos termos que correspondiam ao campo da educação, e não educação do campo, bem como quanto à Educação Especial num espaço escolar, mas não havia relação com Educação do Campo.

No Gráfico 4, sistematizamos a distribuição ao longo dos anos de 2009 a 2020. Esclarecemos que, embora o recorte temporal compreenda os últimos 5 anos (2015 a 2020), incluímos neste gráfico os trabalhos de 2009. O objetivo foi retroceder nas buscas para a percepção ampliada ao longo do tempo. Entretanto, mantemos o limite de início das análises de conteúdo para as obras a partir de 2015, conforme já explicitado.

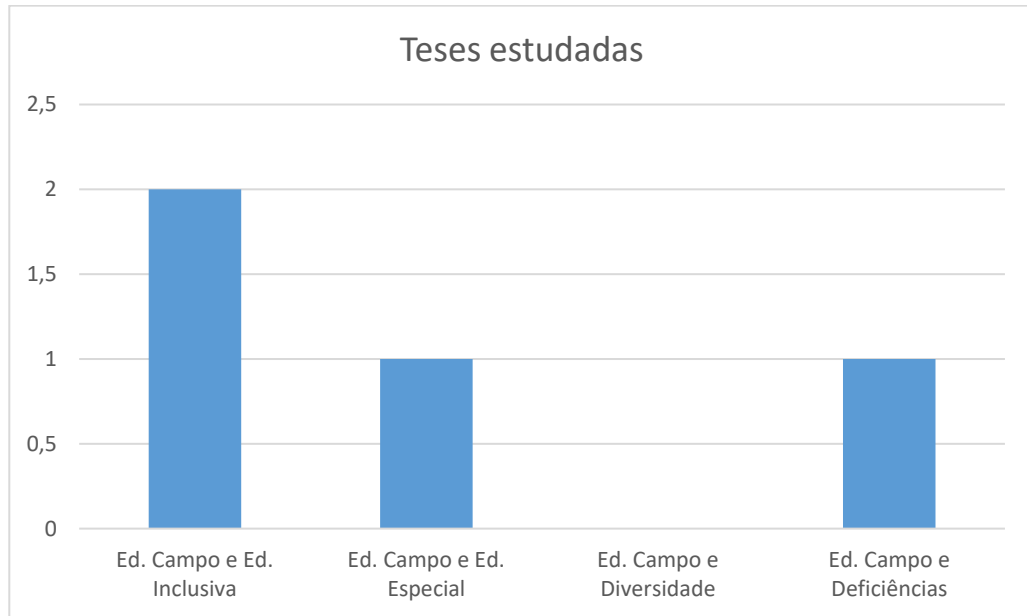
No Gráfico 5, nos referimos às teses selecionadas e das quais estamos elaborando as análises de conteúdo. Ressaltamos, nessa discussão, que a busca em teses se deu na tentativa de vislumbrar a interface entre Educação do Campo e Educação Especial, mais especificamente identificar as vozes do sujeito que permeiam tal entrelaçamento, pois compreendemos a importância dessa escuta. Além disso, reforçamos a necessidade de compreensão dos anseios, buscas e necessidades dos alunos que se encontram incluídos nesse ambiente.

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DE PUBLICAÇÃO DE TESES SELECIONADAS AO LONGO DOS ANOS



FONTE: A autora (2022)

GRÁFICO 5 – DEMONSTRATIVO DE TESES ESTUDADAS POR DESCRITORES



FONTE: A autora (2022)

Conforme a pesquisa de Festa (2020), apenas 2% das teses e dissertações apresentam as vozes do sujeito. Procederemos aqui à continuidade de sua investigação, pois buscamos incansavelmente, seja através de artigos, teses e dissertações, e destacamos a necessidade de mais investimentos investigativos que considerem o sujeito com deficiência que reside no campo, ou melhor, que estude em escolas do/no campo.

Destacamos a busca por teses que trouxessem a interface entre Educação do Campo e Educação Especial, as quais foram insuficientes no campo acadêmico científico; essa junção, ou seja, a interface, termo utilizado por Festa (2020), ainda não se concretiza do ponto de vista da cientificidade. Com o objetivo de prosseguir com os aprofundamentos, trazemos a caracterização das teses articuladas à presente discussão.



QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS TESES QUE SE ARTICULARAM À DISCUSSÃO DESTE CAPÍTULO

(continua)

Autor/Ano	Objetivos	Aspectos metodológicos principais	Alguns resultados/implicações
NOZU, W.C.S, 2017	O objetivo geral foi analisar as práticas discursivas e não discursivas de articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS	O arcabouço teórico-metodológico da tese partiu das contribuições dos Estudos Foucaultianos e dos Estudos Culturais. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, no bojo da qual foi constituída uma rede discursiva – compreendida como um artefato metodológico para captura de práticas discursivas e não discursivas acerca do objeto eleito para a investigação	O trabalho indicou como desafio emergente a construção de uma articulação entre ambas as modalidades que atenda tanto às necessidades específicas como as diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, de gênero, de origem, as possibilidades e os limites do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação oriundos do campo
ALMEIDA, L. S. C. de 2018	Consistiu em analisar a Educação Inclusiva nas Escolas no Campo, na efetivação de suas ações político-pedagógicas e no que diz respeito a Política Nacional de Inclusão Educacional. Propôs-se analisar a ação humana e o contexto político-histórico-social, na valorização do indivíduo, suas crenças, cultura e sua experiência de vida, mediado pelo processo educativo, de uma Educação verdadeira para todos e todas.	Metodologia compreendida pela dialógica e a hermenêutica crítica (RICOEUR, p. 2000, 1994), o estudo se constituiu em meio a uma abordagem teórico-epistemológica, que se relaciona com o paradigma sistêmico (VASCONCELLOS, Ma. J. E de. 2013; AUN, J.G. VASCONCELLOS, M. J. E. de; COELHO, S. V. 2005; JAPIASSU. 2005; MATURANA. 2001a, 2001b), daí o próprio envolvimento do pesquisador com o processo de construção do conhecimento	A inclusão educacional é uma ação educativa, que, embora encontre extremos desafios em incluir tais pessoas, e isso esteja na legislação, não se constitui e não se efetiva somente por determinação da política nacional de inclusão educacional.

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS TESES QUE SE ARTICULARAM À DISCUSSÃO DESTE CAPÍTULO

(conclusão)

Autor/Ano	Objetivos	Aspectos metodológicos principais	Alguns resultados/implicações
FESTA, P.S. V, 2020	Analisou as confluências e fatores que configuram a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo. Elaborou análise dos discursos existentes na interface da Educação Especial e Educação do Campo.	Utilizou a abordagem de pesquisa quali – quantitativa Procedimento técnico é de natureza bibliográfica e documental	A confluência entre educação do campo e educação especial existe na questão normativa, mas ainda necessita de atenção especial quanto a sua prática.

FONTE: A autora (2022)

O mapeamento e análise de conteúdo são fundamentais para a construção desta pesquisa, uma vez que objetivamos ampliar os estudos e, assim, contribuir para a construção e consolidação do conhecimento nesta área, o que prescinde de realizar um mapeamento e/ou levantamento do que já foi produzido.

Quanto ao mapeamento de teses e dissertações produzidas no Brasil, Souza (2016) afirma:

São duas décadas e meia de existência do MST e uma década de acúmulos de debates e produções bibliográficas e pedagógicas sobre a Educação do Campo. Dessa forma, a tendência é que as pesquisas sejam ampliadas na área. Prova disso é o expressivo número de dissertações e teses defendidas nos últimos sete anos[...] (SOUZA, 2016, p. 344)

Nessa perspectiva de ampliação apontada por Souza (2016) é que objetivamos trabalhar neste estudo. Na sequência, trazemos mais um levantamento criterioso realizado, a fim de conhecer sobre a produção da interface Educação do Campo e Educação Especial, desta feita na Plataforma SciELO.

### 3.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PLATAFORMA SCIELO (2015 A 2020): EVIDENCIANDO AS VOZES DOS SUJEITOS NAS PESQUISAS

Após a leitura e análise dos artigos, que seguiram os termos ou expressões dos descritores de busca, foi realizada a sistematização e descrição, para posterior discussão. Com isso, buscamos as implicações dos estudos para as práticas pedagógicas, incluindo os descritores e, em especial, tentamos evidenciar as vozes dos sujeitos nas pesquisas.

Com os dados expostos na sequência, segue um dos levantamentos efetivados a partir da Plataforma SciELO<sup>23</sup>, cuja seleção se deu pelo critério de sua representatividade no meio acadêmico e por trazer a avaliação Qualis A1. Essa avaliação é feita pelos pares, pesquisadores da mesma área ou pesquisas aderentes às temáticas, portanto, consideradas fidedignas pela CAPES<sup>24</sup>. Apresentamos os dados com referência à área de Ciências Humanas e temáticas da educação e pesquisa social, conforme sistematização nos Quadros 4 e 5.

QUADRO 4 – PUBLICAÇÕES DA PLATAFORMA SCIELO (*SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE*) TERMO DE BUSCA: EDUCAÇÃO DO CAMPO

	<b>FILTRO 1</b>
Coleção	Brasil
Periódicos	Qualis A 1
Idioma	Português
Ano de publicação	2015 a 2020
Área	Área de Ciências Humanas
Áreas Temáticas	Educação e Pesquisa Educacional
Tipo de Literatura	Artigos
Termo de busca	Educação do Campo

FONTE: Plataforma SciElo. Elaboração: A autora (2022)

<sup>23</sup> “O objetivo deste site é implementar uma biblioteca eletrônica que possa proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca.” (PLATAFORMA SCIELO, 2022).

<sup>24</sup> Conforme disponível na Plataforma Sucupira, que é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação Brasileira, que disponibiliza informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2022).

QUADRO 5 – PUBLICAÇÕES DA PLATAFORMA SCIELO (*SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE*) TERMO DE BUSCA: EDUCAÇÃO ESPECIAL

	<b>FILTRO 2</b>
Coleção	Brasil
Periódicos	Todos
Idioma	Português
Ano de publicação	2015 a 2020
Área	Área de Ciências Humanas
Áreas Temáticas	Educação e Pesquisa Educacional
Tipo de Literatura	Artigos
Termo de busca	Educação Especial

FONTE: Plataforma SciElo. Elaboração: A autora (2022)

Elucidamos que, no Quadro 4, o filtro para termo de busca é Educação do Campo. Já no Quadro 5, o termo é Educação Especial, ou seja, distinguimos as duas áreas de conhecimento que são o cerne desta pesquisa. Realizamos a distinção com o intuito de apreensão dos dados no levantamento preliminar, e na Tabela 8, a seguir, trazemos o comparativo dessa busca.

TABELA 8 – COMPARATIVO DOS FILTROS 1 E 2

<b>RESULTADOS</b>			
Termo Utilizado	Artigos encontrados	Artigos descartados	Artigos selecionados
Educação Especial	426 artigos	426 artigos	0 artigos
Educação do Campo	595 artigos	593 artigos	2 artigos

FONTE: Plataforma SciElo. Elaboração: A autora (2022)

A partir dos dados sistematizados nos quadros anteriores, elaboramos o Quadro 6, que destaca os artigos cujas temáticas apresentam interface entre Educação do Campo e Educação Especial, conforme segue.

QUADRO 6 – ARTIGOS COM INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

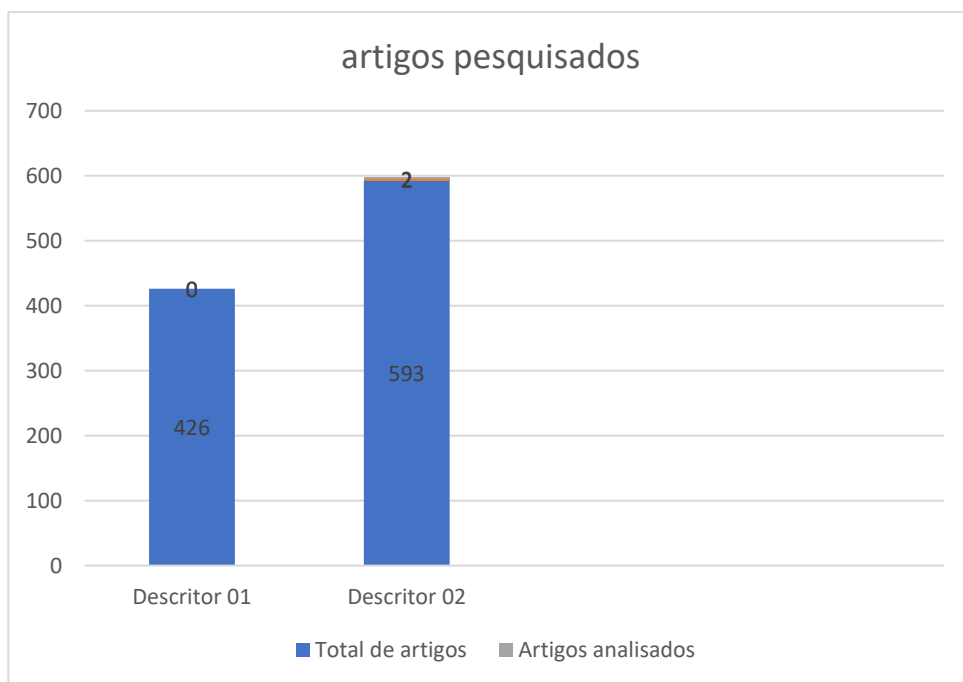
<b>Ano de publicação</b>	<b>Título do Artigo</b>
2018	Saúde da pessoa com deficiência que vive no campo: o que dizem os trabalhadores da Atenção Básica? ( <i>Artigo A</i> )
2016	Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores ( <i>Artigo B</i> )

FONTE: Plataforma SciElo. Elaboração: A autora (2022)

Em consulta realizada com o descritor Educação Especial, localizamos 426 artigos, dos quais não houve artigo que abordasse a Educação do Campo em estudos voltados à área da Educação Especial, o que nos leva a inferir que há necessidade de abordagens com a interface entre as áreas.

Com o descritor Educação do Campo, foram encontrados 595 artigos, conforme a Tabela 8, dos quais 2 foram selecionados para análise por apresentarem alguma ligação com a Educação Especial, sugerindo algum tipo de interface. Do total de artigos, perfazendo 1.019, foram descartados 1.017 por não condizerem com a temática proposta. A seguir, apresentamos, por meio de estatística descritiva, os artigos encontrados com cada um dos descritores estabelecidos, a partir dos filtros 1 e 2 (F1 e F2).

GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR DESCRITORES



FONTE: Portal SciELO, 2020. Elaboração: A autora (2022).

Nota: Descritor 01 – Educação Especial; Descritor 02- Educação do Campo.

O que nos chamou atenção na busca pelos descritores foi o escasso número de publicações voltadas à vinculação da Educação do Campo com a temática da Educação Especial. Foi ainda mais preocupante quando buscamos por artigos que

evidenciassem a voz dos sujeitos deficientes em escolas do Campo, pois refinamos a busca através da leitura e não encontramos nenhum artigo que se ocupasse de tal voz.

GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DA PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS: 2015 A 2020



FONTE: Portal SciELO (2020). Elaboração: A autora (2022)

Os dados expostos no Gráfico 7 permitem afirmar que o interesse por essa área de estudos ainda carece de atenção. Notamos que, entre os anos selecionados na busca (2015 a 2020), apenas em 2016 e 2018 houve duas pesquisas que se interessaram pela relação Educação Especial e Educação do Campo, o que pode ter relação com investigações anteriores que indicavam essa fragilidade, bem como pelas manifestações de coletivos acadêmicos e da sociedade civil atentos à problemática.

Apresentamos no Quadro 7 os artigos que representaram as ideias principais encontradas ao longo dos textos selecionados (2) para leitura na íntegra. A exposição foi estabelecida em ordem cronológica decrescente e, em seguida, procedemos às discussões advindas destes estudos e que mais se articularam à proposta deste Capítulo.

As categorias utilizadas para a análise de conteúdo foram: objetivos, metodologia e resultados, buscando as particularidades da “deficiência” e a sua relação com a escola.

QUADRO 7 – CONTEÚDO DOS ARTIGOS

Autor – Ano	Objetivos	Aspectos metodológicos principais	Alguns resultados/implicações
Ursine BL, Pereira EL, Carneiro FF (2018)	<p>Refletir sobre a interação entre as vulnerabilidades que atingem pessoas do campo com deficiência.</p> <p>Analisar as percepções dos trabalhadores da Saúde da Família sobre a saúde da pessoa do campo com deficiência, valorizando-se seus modos de ser e subjetividades</p>	Foi realizada observação participante e debates por meio da roda, com registro em diário de campo, e entrevistas semiestruturadas.	As pessoas do campo com deficiências parecem viver em maior desvantagem quanto às suas condições de saúde, uma vez que a deficiência e a vida no campo estão associadas: a menor número de oportunidades de educação e emprego, à falta de transporte público acessível e a dificuldades comunicacionais e no acesso a serviços de saúde
Juliana Crespo Lopes; Lucia Helena C. Zabotto Pulino; Mariana Barbato; Regina L. Sucupira Pedroza. (2016)	O objetivo foi explorar a proposta de uma educação do campo inclusiva através de uma pesquisa realizada em um curso de formação de professores sobre o tema.	<p>O trabalho de formação de professores realizado foi pautado em práticas reflexivas sobre o tema, em quatro encontros para uma pesquisa de mestrado de uma das autoras.</p> <p>Foram analisadas as discussões e falas que emergiram durante o segundo encontro, uma vez que este foi o início do processo de construção de um espaço reflexivo aberto a possibilidades.</p>	A reflexão de futuros educadores sobre as questões com as quais irão lidar em sala de aula apareceu como um ponto bastante interessante para que seja realizada uma construção coletiva em cursos de licenciatura em educação do campo e se elabore uma possibilidade real e contextualizada de uma educação do campo inclusiva.

FONTE: Plataforma SciELO (2020). Elaboração: A autora (2022)

A análise do conteúdo das duas publicações permitiu destacar três importantes pontos de discussão: a ausência de pesquisas que descrevem e discutem pontualmente a Educação Especial em escolas do campo; a necessidade de problematizar os conceitos de inclusão no contexto de escolas do/no campo; e, ainda, a recorrente necessidade de discutir os contextos inclusivos, considerando os sujeitos inclusos como pertencentes à vida campesina, com ações que contribuam efetivamente para o

processo de inclusão e de aprendizagem significativa, tendo em conta suas particularidades.

Quando tratamos da temática Educação Especial, compreendemos que há muito tempo ela vem sendo discutida no cenário educacional brasileiro e mundial, em termos de legislação, acessibilidade, condições e qualidade de vida, dentre vários outros aspectos políticos e educacionais. Ao tratarmos da Educação do Campo, sabemos que é uma história que recentemente foi e está sendo construída em um espaço de lutas e de contradições. Ainda, ao longo de seus 20 anos de construção, tivemos marcas deixadas por três grandes conjunturas políticas, conforme nos orienta Souza (2019).<sup>25</sup>

No decorrer de consolidação das políticas, lutas, programas e projetos de Educação do Campo, evidenciamos o reconhecimento e sua singularidade, mas se tentarmos observá-los pelo viés da Educação Especial, parecendo-nos que não há sujeitos com deficiência neste meio, ou há uma existência muito tímida. Justificamos esta proposição pela investigação das pesquisas relacionadas em razão de que ainda não há a visibilidade necessária dos sujeitos com deficiências no cenário acadêmico e científico. Intencionamos instigar a reflexão neste sentido, considerando a busca realizada pelos descritores utilizados.

O primeiro estudo ao qual nos reportamos se refere às reflexões quanto à educação inclusiva em um contexto de Educação do Campo, cuja proposta dos autores foi realizada em um curso de formação de professores no qual se trabalharam as práticas de formação docente para a inclusão. Segundo os autores, a Educação do Campo se apresenta como um espaço aberto para trabalhar ideias sobre educação inclusiva, uma vez que pauta suas práticas em uma educação que saia dos moldes tradicionais e que valorize os sujeitos envolvidos.

Ao iniciarmos a leitura desse texto, a princípio supomos que traria as reflexões que buscamos, ou seja, a visibilidade dos sujeitos incluídos em espaços da Educação do Campo, porém, ao seguirmos a leitura, percebemos que, mesmo tendo no enunciado do resumo a valorização dos sujeitos envolvidos, não se tratava de tal objeto.

---

<sup>25</sup> Para maior aprofundamento, acessar Capítulo II da obra *Educação do Campo e projeto histórico: conhecimento, prática e intervenção social* (FALEIRO *et al.*, 2019).



O estudo seguiu na direção de que os sujeitos envolvidos eram futuros educadores que cursavam Licenciatura em Educação do Campo, através de quatro encontros realizados por uma aluna de mestrado com oficinas reflexivas denominadas: “espaço reflexivo, aberto a possibilidades”.

As oficinas giraram em torno de um dualismo entre as dificuldades de se realizar uma educação inclusiva e a importância de colocá-la em prática. Foram trabalhados benefícios e malefícios de uma educação inclusiva em contextos de escolas do Campo, pois os sujeitos que responderam as questões eram alunos da LEDOC.

Alguns relatos contidos no estudo se evidenciaram, conforme segue:

Já é difícil para a gente, imagina então **para um aluno que tem um certo grau de dificuldade**, daí se a gente tá falando de inclusão, se a **professora não é qualificada** para especialmente fazer isso, porque na verdade ela não é preparada. Se ele for surdo, por exemplo, ela tem que dar mais cuidado para ele, né? Trabalho junto, né? (LOPES *et al.*, 2016, p.617, grifos nossos)

No decorrer do texto, segue a fala de outro participante:

[...] Eu vejo os dois lados, os malefícios e os benefícios. No sentido de politicamente mais semelhante é um benefício para, mas vendo o lado do malefício, por exemplo, não dando condições, o professor não tem qualificação para trabalhar, além da má qualificação, as coisas mais físicas não são preparadas. Benefícios, só o político, porque a democratização da inclusão tá sendo vista, mas a desmoralização das escolas, que não tão conseguindo atender a qualidade de ensino **para alunos que são normais e para os que não são normais**. (LOPES *et al.*, 2016, p.618, grifos nossos)

Além disso, muito embora o artigo de modo geral aponte reflexões importantes fazendo articulação com a educação popular, citando autores como Paulo Freire (2007), ainda trouxe o viés da construção de uma educação do campo inclusiva com Marques (2007), Martins (2014) notamos a prática da reflexão desarticulada da intervenção/ação no que se refere à Educação Especial Inclusiva.

Em vista dos relatos aqui expostos, tal como se apresenta no texto, fica evidente a exclusão nas falas dos estudantes da LedoC, lastimável ao olhar científico, em que se evidencia a exclusão quando se remete ao aluno com “um certo grau de dificuldade” ou, ainda, quando diz: “para alunos que são normais e para os que não são normais”.

Portanto, ao descrevermos os relatos dos participantes das oficinas apresentados no texto sobre as reflexões acerca da inclusão em escolas do campo, o que nos instiga a refletir é a igualdade de oportunidades e seus limites, pois ela apresenta-se como algo limitado. Destacamos dois fragmentos dos relatos citados acima: fragmento 1: “Já é difícil para a gente, imagina então **para um aluno que tem um certo grau de dificuldade**. Fragmento 2: “... não tão conseguindo atender a qualidade de ensino **para alunos que são normais e para os que não são normais**.”

No fragmento 2, a maior gravidade está em tratar o ser humano como “**anormal**”, que na acepção da palavra seria alguém fora da norma. Estas palavras negativas são excludentes, evidenciando o despreparo, ainda que num contexto de investigação científica, em um trabalho de mestrado, ao se tratar sobre a Educação do Campo Inclusiva com futuros professores. O que seria a “normalidade”, então? O que seria certo grau de dificuldade? Todos apresentam tanto dificuldades quanto facilidades diante de determinadas situações. É lastimável quando se referem à normalidade como privilégio de alguns, então, qual seria o padrão de normalidade?

Além dessa reflexão, os fragmentos nos fazem refletir que a palavra *dificuldade* é algo avassalador quando utilizada com intenção de superioridade. No fragmento 1, esse modo de se expressar apresenta-se excludente, pois decreta uma radicalização ou um ser “superior” excluindo e subjugando pessoas com dificuldades como inferiores, criando, dessa forma, estigmas e preconceito.

Não se trata de incluir, mas de reconhecer. Podemos tomar como base a Educação do Campo, que não buscava ou sonhava ser incluída pelo MEC na SECADI<sup>26</sup>, mas em ser reconhecida. Da mesma forma, quando falamos em inclusão, reforçamos um projeto de exclusão, de marginalização, o que ficou evidente nos dois fragmentos do texto apresentado.

---

<sup>26</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), foi criada com vistas a “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.” E desenvolvia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais” atualmente extinta pelo governo atual.

Em Dubet (2001, 2004) encontramos a exclusão que se evidencia nas falas dos futuros professores, através das atividades realizadas nas oficinas reflexivas. O autor nos faz refletir sobre as desigualdades multiplicadas. Tais desigualdades são entendidas como conjuntos de processos sociais. Chama a atenção ao questionar o que é uma escola justa? Ele analisa as desigualdades como advindas de duas faces da modernidade: a primeira representada por Tocqueville e a segunda por Marx.

A respeito da primeira, Dubet (2001) infere que os indivíduos são considerados cada vez mais iguais e que suas desigualdades não podem encontrar justificativa no berço e tradição, isso seria uma descrição otimista sobre as desigualdades. Dubet (2001) utiliza como exemplo a França, em que a igualdade quanto à educação cresceu, porque a educação não é mais um bem raro, ou seja, ela beneficia a todos, mas, por outro lado, ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quanto às barreiras, que foram substituídas pelos níveis.

Nessa perspectiva, ao analisarmos a exclusão, fica evidente que todos têm acesso à escola, porém, na medida em que as dificuldades acadêmicas, arquitetônicas, de acesso e socialização se acentuam, acontece a segregação. E, por outro lado, alunos vindos de classes sociais privilegiadas, mesmo que apresentem deficiências ou dificuldades de aprendizagem, são favorecidos pelas oportunidades advindas das condições econômicas e culturais.

Aprendemos com isso que suas condições econômicas permitem que seus familiares busquem recursos além do que a escola propicia, os quais favorecem o desenvolvimento de modo geral, refletindo no que compete à escola, portanto, a aprendizagem. Isso exemplifica o que Dubet (2001) aponta sobre a segunda face da modernidade, quanto à desigualdade embasada pelo mesmo autor em Marx.

É necessário o reconhecimento desses sujeitos como seres humanos que o são, ou seja, sujeitos de valores e de conhecimentos. Não precisamos declará-los como deficientes, decretar isso é a maior radicalização da exclusão.

Se seguirmos linha de raciocínio a história da educação, as políticas construídas são brutais e terríveis ao radicalizar tal concepção, de modo que não se percebeu que, em todo esse tempo, tais políticas vêm reforçando a exclusão nos contextos escolares.

É necessário encarar e aceitar a Educação Especial em seu bojo, com sujeitos que trazem particularidades, como quaisquer outros sujeitos. Nessa abordagem, a condição de aprendizagem não pode ditar as regras e menosprezar ou excluir.

A igualdade de oportunidades é necessária a todos, conforme Dubet (2004), mas ela supõe igualdade de acesso. E isso não significa êxito na vida escolar, ter acesso à escola, estar nela, participar dela não nos dá a garantia de nos apropriarmos do conhecimento que ela pretende oferecer. Por isso, ao falarmos de inclusão, não temos a garantia do êxito escolar.

Salientamos a necessidade de que os cursos de formação de professores ampliem a concepção sobre inclusão, porque há uma ficção errônea a esse respeito; à medida que nos preocupamos com a inclusão preconizada na legislação, não observamos a exclusão sendo implantada e vivenciada na prática pelo viés da inclusão.

No outro texto selecionado, cujo tema é *Saúde da pessoa com deficiência que vive no campo: o que dizem os trabalhadores da atenção básica?*, observamos que, mesmo tendo refinado a busca para a área da educação, o artigo selecionado pelo título é advindo de um estudo realizado com profissionais da saúde. O artigo contempla a questão das pessoas com deficiências que vivem no campo, embasado na Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (2013), dentre outros documentos oficiais que tratam da Rede de cuidados à Pessoa com Deficiência, desenvolvido no Estado de Minas Gerais.

O artigo em questão apresenta narrativas dos profissionais da atenção básica para estratégia de saúde da família, advindas das relações estabelecidas pelos profissionais com pessoas “deficientes”. A intenção, ao trazer o estudo, se dá pelo fato de que tais pessoas são atendidas pela saúde por sua debilidade e, certamente, estão ou estiveram na escola, afinal, a escola é uma extensão da sociedade em que esses atores estão inseridos, ou melhor, a escola deveria ser um território onde transitam tais pessoas.

Ao analisarmos o conjunto de textos selecionados para a pesquisa em foco, fica evidente que neles há a presença de pessoas ditas “com deficiência” no campo. Neste mesmo contexto, há a presença de sujeitos em idade escolar, matriculados ou não.

Nos dois artigos selecionados (A e B) percebemos que os estudos de Pereira e Carneiro (2018), bem como os de Lopes *et al.* (2016), denotam vulnerabilidade, ao mesmo passo que é preocupante a visão equivocada sobre inclusão apresentada por parte dos futuros docentes no outro artigo. Isso demonstra que não apenas na área educacional questões excludentes se intensificam, mas nas demais áreas de estudo.

Compreendemos que há uma relação marcada com a área da saúde, pois ela se ocupa de fazer a interdisciplinaridade no que se refere aos atendimentos voltados aos sujeitos da Educação Especial. No entanto, para que o aluno esteja matriculado na modalidade da Educação Especial, ele precisa passar por avaliação no contexto escolar ou psicopedagógica<sup>27</sup> realizada por equipe multidisciplinar, a qual é composta por profissionais da área da saúde, como psicólogo, fonoaudiólogo, médico neurologista, nutricionista, entre outros que se façam necessários, a depender da avaliação.

A avaliação em contexto ou psicopedagógica ocorre para embasar a implementação das práticas de ensino voltadas para a modalidade de Educação Especial. Do *artigo A* selecionado, recortamos algumas das narrativas dos profissionais da saúde. Também analisamos as citações para ampliar as discussões e dialogar com o outro artigo selecionado, articulação importante visto que apenas dois artigos evidenciaram a interface entre Educação do Campo e Educação Especial.

O texto do *artigo A* utiliza dois modelos teóricos para discutir o termo deficiência: o biomédico e social:

O modelo biomédico aborda a deficiência na perspectiva individual como condição essencialmente negativa, infortúnio, tragédia pessoal e drama familiar, estando fortemente arraigada no determinismo biológico. O modelo social da deficiência surgiu como contraponto ao modelo biomédico, e transfere a responsabilidade de mudança defendendo que a opressão social não decorreria de suas limitações corporais. O tema da deficiência, portanto, além de ser pautado pela biomedicina, também deve ser alvo de ações políticas e intervenções do Estado por meio de proteção social e reparação de desigualdades. (PEREIRA; CARNEIRO, 2018, p. 110)

---

<sup>27</sup> Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, ao utilizarmos a expressão avaliação no contexto escolar estaremos nos remetendo a esta definição a qual tem o mesmo sentido de avaliação psicoeducacional.

Em ambos os casos, a “deficiência” é tida como desvantagem ou algo negativo que apresenta impedimentos, já na introdução algo que nos chama atenção quando expõe o seguinte:

As pessoas do campo com deficiências parecem viver em maior desvantagem quanto às suas condições de saúde, uma vez que a deficiência e a vida no campo estão associadas: a menor número de oportunidades de educação e emprego, à falta de transporte público acessível e a dificuldades comunicacionais e no acesso a serviços de saúde. (PEREIRA; CARNEIRO, 2018, p. 110)

No decorrer das discussões, ficou exposta uma dupla vulnerabilidade na vida social das pessoas com deficiências que vivem no campo. Dupla pelo fato de residirem no campo e, também, por serem deficientes, o que, para os autores, é algo desfavorável nos dois sentidos, implicando restrições ao desenvolvimento. Quando desvelados através dos relatos advindos das narrativas, a prática da exclusão foi se delineando em suas várias nuances. Assim, seguem algumas das percepções sobre deficiências expostas no texto para compreendermos a dimensão do que estamos identificando.

Diferentemente dos outros tópicos abordados, o tema deficiência não surgiu espontaneamente nas entrevistas nem nas conversas. Isto revela que essa não é uma questão que faça parte das preocupações cotidianas deles. A deficiência física foi mais frequentemente abordada pelos trabalhadores, mas também houve menção às deficiências auditiva e intelectual, sendo esta última tratada como transtorno mental. A deficiência é narrada pelos trabalhadores, na perspectiva individual, como infortúnio – “Graças a Deus na minha área nunca houve deficiente...” (Entrevistado 4) –, tragédia pessoal e drama familiar – “[Ser deficiente] pode acabar com a vida...” (Entrevistado 4). (PEREIRA; CARNEIRO, 2018, p. 114).

O recorte apresentado destaca a invisibilidade por parte dos profissionais da saúde ao falar sobre a deficiência, haja vista que o fato de não surgir de modo espontâneo nas falas, ainda que faça parte do dia a dia, evidencia o despreparo ou, talvez, uma forma de omissão diante da dificuldade de se lidar com tal situação.

Sobre essas inferências, não pretendemos desqualificar o trabalho dos profissionais de saúde, mas, sim, alertar para um possível despreparo ou falta de condições de trabalho que propiciem atendimentos mais adequados.

Nas narrativas da deficiência que aparecem no texto dos autores (PEREIRA; CARNEIRO, 2018), como “infortúnio”, “tragédia”, “drama”, a exclusão se acentua, evidenciando tamanha falta de consideração com o ser humano. Logo, o que esperar por parte da atenção básica à saúde se os profissionais que atendem esses indivíduos, já que antes mesmo que tenham o ingresso na escola, os excluem do atendimento, da estimulação, do apoio e orientação às famílias? Isso, portanto, vem dificultar o seu desenvolvimento intelectual e social, privando-os daquilo que lhes é garantido pela política educacional e pelas políticas de atenção básica à saúde.

Isso reitera nossa constatação de quanto são excluídos e deixados à margem da sociedade, visto que a área da saúde é que tem o contato próximo e pode incluir aos diversos atendimentos, especialmente à estimulação precoce, que é uma área da educação especial cujo objetivo é estimular e facilitar posturas e movimentos que favoreçam a aquisição sensório-motora, potencializando o desenvolvimento neuropsicomotor.

Como a família terá apoio necessário por parte dos profissionais da saúde? Toda família, ao esperar uma criança, sonha com um filho com todas as condições físicas e psíquicas “perfeitas”, no entanto, se isso não acontece, se a criança esperada tem alterações específicas que demandam atenção maior, ou mesmo tratamento diferenciado por ter capacidades diferentes das esperadas, é através dos profissionais da atenção à saúde básica que se iniciam os primeiros cuidados e encaminhamentos necessários, ou ao menos deveria.

É através da estimulação precoce<sup>28</sup>, de intervenções de equipe multidisciplinar, com a participação dos profissionais de saúde, que se pode estimular ou recuperar habilidades desfavorecidas por alguma questão genética; ou mesmo advindas de ambiente desfavorável ao desenvolvimento. Se isso não ocorrer de imediato, perde-se um potencial relevante de recuperação; muitas vezes, a percepção de determinadas necessidades vai ser percebida apenas quando a criança ingressa no ambiente escolar,

---

<sup>28</sup> A estimulação precoce pode ser definida como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional com bebês de alto risco e com crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas, buscando o melhor desenvolvimento possível, por meio da mitigação de sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como de efeitos na aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva, podendo contribuir, inclusive, na estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças (BRASIL, 2016).

em alguns casos em torno dos 5 anos de idade, e na melhor das hipóteses, no caso de a criança frequentar a educação infantil, em torno de 1 ou 2 anos de idade.

Entretanto, na Educação do Campo, as crianças são matriculadas, na maioria das vezes, por volta dos 4 anos de idade, já que muitas escolas do campo não têm atendimento da educação infantil a partir dos 6 meses de idade. Neste sentido, a maioria das famílias não percebe a necessidade de estimulação e de um atendimento especializado. As crianças com deficiências passam a ser identificadas quando adentram na escola, tendo os professores referências à comparação com demais alunos da mesma idade. Só neste momento inicia-se o atendimento que deveria ser realizado desde os primeiros dias de vida, ou assim que percebida a necessidade. A demora entre o reconhecer e realizar o atendimento pode trazer prejuízos à criança que dele necessita.

A atenção básica da saúde é essencial para que as crianças cheguem bem à escola, a percepção por parte dos profissionais da saúde é extremamente importante, pois são eles que as acompanham mês a mês e podem realizar a intervenção necessária, bem como a orientação às famílias para lidar com a situação.

Outro aspecto que se evidenciou no texto é a limitação da participação social, conforme segue: “A pessoa com deficiência, geralmente, não frequenta a escola nem trabalha fora, ainda que desenvolva habitualmente atividades domésticas...”. Enquanto o afastamento do convívio social é naturalizado pelos trabalhadores da saúde, o isolamento social vem acompanhado de denúncia, uma vez que gera incômodo neles, os quais mobilizam, por exemplo, o Conselho Tutelar para atendimento às pessoas.

Observamos, a partir disso, que há uma falta de entendimento a esse respeito, pois não há que se naturalizar o afastamento do convívio social, e o que é mais grave, a privação do direito de frequentar a escola e, assim, ter acesso ao conhecimento, à educação de qualidade, conforme prevê a legislação vigente. Disso apreendemos como uma violação aos direitos humanos.

Para finalizar a análise instituída a partir dos dois textos selecionados no decorrer de nossa busca, salientamos alguns pontos importantes: 1) a invisibilidade do aluno incluso em escolas do campo; 2) a invisibilidade de sujeitos “deficientes” na



sociedade pertencente ao campo; 3) a presença da atenção básica da saúde nas comunidades do campo e a falta de articulação em relação à família e escola.

Sabemos da existência de indivíduos com “deficiências”, conforme a legislação e literatura os identificam, eles existem nos números, mas apresentam-se invisíveis, ou melhor, excluídos pela sociedade. Sua existência é real apenas para seus familiares, os quais enfrentam situações adversas na luta por direitos que legalmente deveriam ser reconhecidos. A inclusão nos processos educativos não é realidade na sociedade atual de modo geral e, mais especificamente, em escolas do campo; infelizmente, o que se torna explícito é a exclusão.

Tendo como base o objetivo deste capítulo, que foi apresentar, analisar e discutir a contribuição da Educação Especial para com a Educação do Campo e vice-versa, os artigos estudados sinalizaram que não há uma interface relacionada entre ambas as áreas na prática.

Deste modo, finalizamos dando ênfase ao estudo de Festa (2020), a qual aponta que a interface é visível nos documentos educacionais, mas se encontra em processo, para que se efetive no ambiente escolar. Culmina a análise expressando que há necessidade de autoridade científica nesse campo de investigação, ou seja, a interface precisa ser mais bem vivenciada na prática e explorada em sua totalidade, aliada à produção acadêmica. Neste âmbito, é notória a necessidade de avançarmos para que a exclusão seja extinta não só do ambiente escolar, mas da sociedade.

Quando nos referimos às pessoas com deficiência, muitas vezes sua condição humana é ignorada. Entretanto, são sujeitos capazes de superar meras expectativas escolares, podendo ir além do que a escola “julga” importante ou necessário. Suas expectativas pessoais diferem das expectativas que outros têm em relação a eles, afinal, cada um a depender de sua capacidade, de sua realidade, de seus interesses apresenta objetivos singulares, os quais na maioria das vezes não são reconhecidos, nem sequer respeitados por uma sociedade que julga a partir de algumas normativas a padronização do ser humano.

É nessa perspectiva que dar voz a esses sujeitos é o início de transformação social e inclusão de pessoas com deficiência protagonistas de uma história construída. Isso ocorre na Educação Especial e na Educação do Campo. Se partirmos da premissa

que a Educação Especial é uma área que perpassa todas as outras áreas e modalidades de ensino, este estudo contribui para destacar que ainda há o distanciamento entre o discurso e a prática. Há que se construir esse perpassar por todas as modalidades e áreas de ensino. Um trilhar que se configura timidamente e demanda muito aprofundamento, pesquisas e especialmente intervenções que efetivem tal prática, pois o que observamos é a padronização de práticas sociais que não consideram a especificidade tanto dos sujeitos do campo quanto dos sujeitos da Educação Especial.

O que concluímos acerca do que já foi produzido na Educação do Campo e na Educação Especial é que, não obstante haja estudos significativos, ainda é necessário trazer ao conhecimento da comunidade científica não somente a existência da interface, mas, principalmente, as lutas diárias, dificuldades, entraves, sucesso e insucesso de quem faz tal história acontecer, seja na figura do aluno, do professor, do familiar, do motorista, da atendente escolar ou da merendeira. Assim, perceber o sujeito incluído como protagonista dessa luta, que merece reconhecimento, é o diferencial que buscamos.

As pesquisas educacionais voltadas à Educação do Campo ainda demandam atenção e ampliação de investigações que considerem tal interface. Chegamos a essa conclusão com base no levantamento do número de pesquisas que abordam a interface. Partimos desse pressuposto para justificar e instigar a necessidade de maiores investimentos científicos quanto à interface da qual nos ocupamos durante toda a trajetória de busca.

E a escola como segmento da sociedade internaliza tal padronização, tomando isso como verdade absoluta, reforçando e reproduzindo a exclusão. Objetivando o aprofundamento do estudo, no próximo capítulo passamos à análise da realidade do município de Prudentópolis, *locus* delimitado nesta pesquisa.

#### **4 CONTRADIÇÃO E O CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS E OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIAS**

Neste capítulo, objetivamos aprofundar o conhecimento acerca da educação no município de Prudentópolis-PR, *lócus* desta investigação, haja vista que é necessário ampliarmos o olhar para além da Educação Especial, buscando compreender as múltiplas determinações da realidade local, bem como conhecer a história e o contexto atual, construindo nexos no conjunto da pesquisa.

Reiteramos que o principal enfoque é ouvirmos os sujeitos do campo e os alunos com deficiências. Daremos voz e visibilidade aos seus relatos, suas histórias de vida, de suas famílias, da comunidade e dos profissionais que trabalham com eles. Portanto, construímos o capítulo com destaque para algumas características do município de Prudentópolis, além de abordarmos aspectos históricos das Escolas do Campo nele localizadas. Também, contextualizamos as escolas investigadas, lançando o olhar para a comunidade, os alunos e suas famílias.

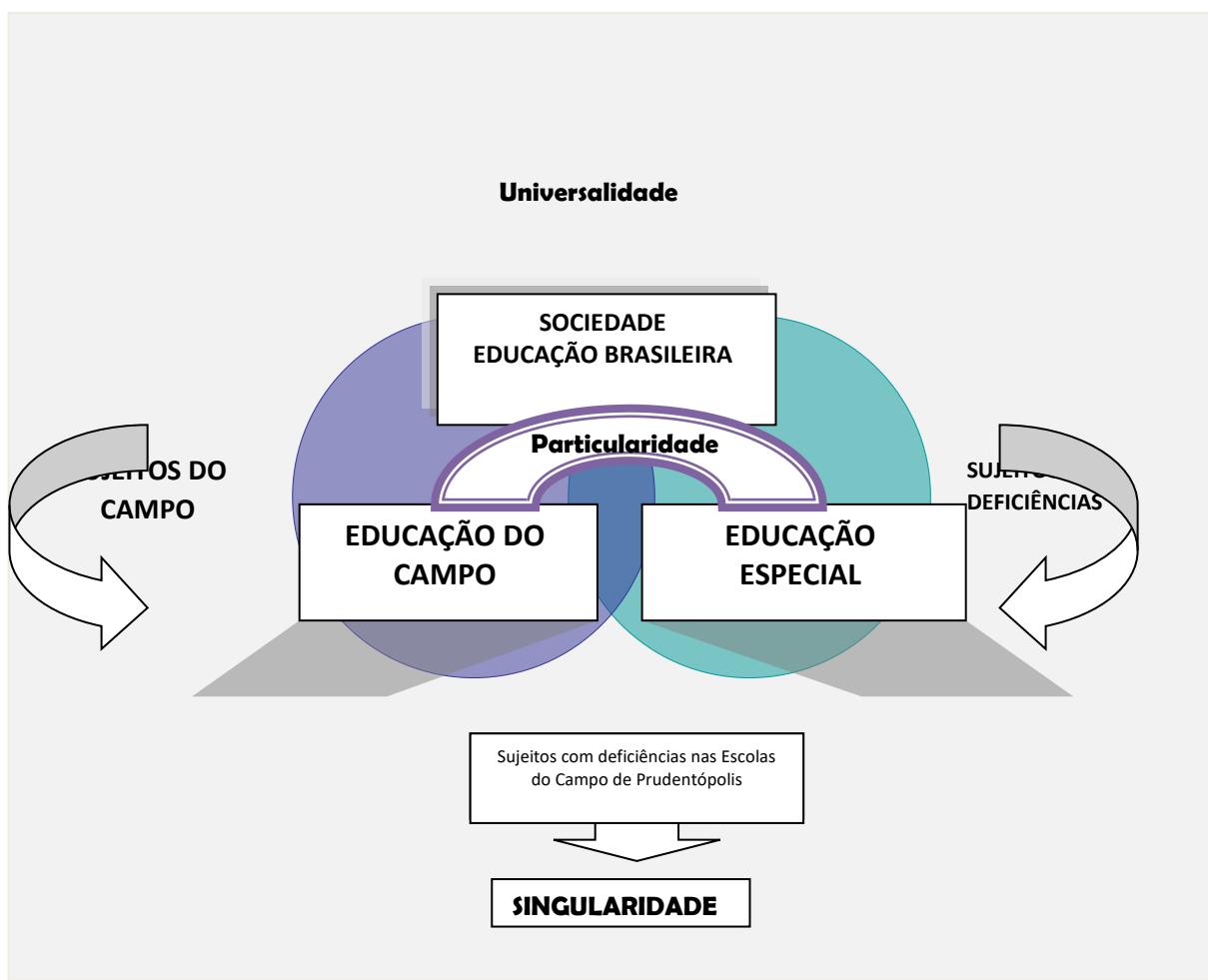
Os dados que fazem parte deste capítulo foram coletados em fontes disponíveis em *sites*, documentos, de entrevistas com a equipe pedagógica, pessoas das comunidades onde foram realizadas visitas, além do trabalho de campo para conhecimento da área rural do referido município. Para o registro da coleta de dados, utilizamo-nos de um diário de campo e do registro fotográfico.

Abordamos aspectos da organização familiar, tipo de trabalho, condições de moradia, grau de escolaridade dos familiares, envolvimento com associação de moradores ou agricultores, forma de subsistência, condições de saúde, entre outros. Por conseguinte, enfatizamos aspectos da realidade dos alunos e famílias, em especial da comunidade Jesuíno Marcondes e da comunidade Ligação, onde estão concentrados nossos estudos.

Os critérios de seleção utilizados foram: por serem eminentemente onde estão os sujeitos do campo e que concomitantemente fazem parte da Educação Especial, temática desta pesquisa. Ainda, a seleção das escolas ocorreu pelo tipo de deficiência e distância da sede do município e atendimento ofertado na instituição de ensino, conforme elucidaremos.

Dessas comunidades, em específico, investigamos a organização familiar, as atividades desenvolvidas pelos trabalhadores, tipo de trabalho, condições de moradia, grau de escolaridade dos membros, envolvimento com associação de moradores ou agricultores, forma de subsistência, condições de saúde, entre outros. Para representar as relações pertinentes, elaboramos a Figura 4, a seguir.

FIGURA 4 – RELAÇÕES UNIVERSALIDADE-PARTICULARIDADE E SINGULARIDADE NA REALIDADE ESTUDADA



FONTE: A autora (2022).

Consideramos a universalidade como a totalidade estudada, ou seja, a sociedade brasileira, a conjuntura nacional e a educação brasileira nela inserida. Esse contexto de universalidade engloba as políticas públicas, aspectos econômicos e sociais, que no atual cenário brasileiro, se configura como uma sociedade excludente e desigual. Além disso, é onde a luta de classes traz o constante confronto pelo poder e a exploração dos trabalhadores.

E é neste contexto que a Educação Especial e a Educação do Campo disputam as escolas públicas em cada chão de escola, em cada espaço em que as contradições se evidenciam em sua **particularidade**. E no território das Escolas Públicas do Campo de Prudentópolis que estudamos a **singularidade**<sup>29</sup>, a partir das vozes dos sujeitos que estão nas escolas do campo e que têm deficiências.

Para fins de estudo, organizamos a categoria Contradição em: 1) Contradição básica: consiste em indicadores amplos, como a concentração da renda em contraponto com a pobreza do município de Prudentópolis. 2) Contradição secundária: decorrente da contradição básica, na qual elencamos a falta de moradia, falta de água, de escola, assim como outras carências identificadas.

Na sequência, destacamos a singularidade como categoria que evidencia as relações entre: a extensão territorial, baixa densidade demográfica que marcam o município de Prudentópolis; o grande volume de produção de grãos, em monoculturas destinadas à exportação e a pobreza da população além elementos como a seguir desenvolvido.

#### 4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS

O município de Prudentópolis, segundo informações retiradas do *site* da Prefeitura, foi colonizado a partir do final do século XIX por imigrantes ucranianos, além de outros imigrantes que também se estabeleceram na região e foram importantes para o processo de colonização do município, entre os quais destacam-se os poloneses, alemães e italianos. Segundo dados do Relatório Estatístico do IPARDES (2020), a origem do município vincula-se ao desmembramento de Guarapuava, e a data de instalação é 12 de agosto de 1906.

O município de Prudentópolis abrange uma área territorial de 2.257,711 km<sup>2</sup> e fica a uma distância da capital de 200,88 km<sup>2</sup>, possui uma altitude média de 1500 metros acima do nível do mar (IPARDES, 2020, p. 3). Localiza-se na Região Centro-Sul do Paraná conforme ilustra a Figura 5.

---

<sup>29</sup> Relações baseadas em Masson (2014) e Lima (2020), esta última também pesquisadora do NUPECAMP.

FIGURA 5 – POSIÇÃO GEOGRÁFICA DE PRUDENTÓPOLIS NO ESTADO



FONTE: Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84400&btOk=ok>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Prudentópolis tem como municípios limítrofes Guarapuava, Turvo, Cândido de Abreu, Ivaí, Guamiranga, Imbituva, Irati e Inácio Martins, conforme ilustrado a seguir.

FIGURA 6 – LIMITES TERRITORIAIS DO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS



FONTE: IPARDES, 2022. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84400&btOk=ok>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Após a caracterização territorial, passamos a um aspecto muito importante, referente aos sujeitos do território, relacionado às classes sociais.

#### 4.1.1 Classes sociais

Quanto às classes sociais, nossas análises têm por referência os escritos de Marx e Engels e os aprofundamentos possíveis durante a trajetória dos estudos no curso de Doutorado, principalmente nas Atividades Orientadas. Dos estudos e das observações da realidade concluímos que há em Prudentópolis três classes sociais distintas e antagônicas.

A classe da maioria da população, que são os **trabalhadores**, explorados, endividados e muitos em condições precárias de vida. Divididos em categorias diferenciadas, nas quais algumas têm consciência de classe de que são trabalhadores e vendem sua força de trabalho aos empregadores, detentores do capital. São eles principalmente os trabalhadores com funções manuais nas indústrias, pequenos agricultores, bem como assalariados do comércio e de serviços com poder aquisitivo menor.

Por outro lado, há categorias de trabalhadores que não se reconhecem como tais e se intitulam autônomos ou “classe média”. Motoristas de aplicativos, microempreendedores e alguns trabalhadores de sub-ocupações estão incluídos nesta parcela. Além de profissionais liberais, tais como: advogados, médicos, servidores públicos, por exemplo.

E a minoria faz parte da classe social **capitalista**, exploradora e que detém o capital e os meios de produção, ou seja, os grandes latifúndios de terras, maquinários e insumos para produção material nas indústrias, as empresas comerciais; além de acumularem o capital, que multiplicam em operações no mercado financeiro e em outras estratégias do sistema capitalista.

Em Prudentópolis, a classe dos capitalistas está representada, nos territórios do campo, pelos grandes proprietários rurais que na maioria das vezes, utilizam seus territórios para monoculturas destinadas à exportação. Essas classes sociais têm interesses diversos, modos de vida diferenciados e historicamente são antagônicas. Do

embate delas é que a luta de classes se concretiza, pois cada classe objetiva a defesa de seus interesses e da própria sobrevivência.

Em termos quantitativos, a população do município é de 48.792 habitantes, dos quais 26.329 residem no campo, um número significativo se comparado ao total, o que requer justamente o entendimento sobre o tipo de escolarização ofertada, conforme enfatizamos (Tabela 9).

TABELA 9 – POPULAÇÃO EM PRUDENTÓPOLIS

<b>POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO TIPO DE DOMICÍLIO E SEXO – 2010</b>			
<b>TIPO DE DOMICÍLIO</b>	<b>MASCULINA</b>	<b>FEMININA</b>	<b>TOTAL</b>
Urbano	10.796	11.667	22.463
Rural	14.095	12.234	26.329
<b>TOTAL</b>	<b>24.891</b>	<b>23.901</b>	<b>48.792</b>

FONTE: IBGE – Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/prudentopolis.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

Os dados revelam uma população em Prudentópolis predominantemente rural, com maior número de homens, do que mulheres no campo. Diferente do que ocorre nos domicílios urbanos, onde o gênero feminino é predominante. Na Tabela 10, a seguir, destacamos a extensão territorial dos municípios paranaenses.

TABELA 10 – EXTENSÃO TERRITORIAL DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ

<b>PARANÁ – N. DE MUNICÍPIOS: 399</b>	<b>EXTENSÃO TERRITORIAL</b>
1º Guarapuava	3.117,1 km <sup>2</sup>
2º Tibagi	2.951,57 km <sup>2</sup>
3º Castro	2.531,50 km <sup>2</sup>
4º Ortigueira	2.429,56 km <sup>2</sup>
5º Prudentópolis	2.308,50 km <sup>2</sup>

FONTE: IBGE, 2014. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 20 jul. 2022.



Nota-se que Prudentópolis é o quinto<sup>30</sup> município em extensão territorial, com muitas comunidades rurais. Essa característica de ruralidade é observada em aspectos como atividades econômicas, cultura e cotidiano das pessoas. Junto desta, a característica da vida intensa em comunidade é presente. Passamos por essa abordagem.

## 4.2 COMUNIDADES

Na sequência, é observável o número expressivo de comunidades, em sua maioria vinculadas à realidade do campo. Ao todo, estão identificadas 68 comunidades no município de Prudentópolis, sendo que na zona rural a densidade demográfica é maior, conforme apresentaremos na sequência. A Figura 7 reproduz a localização das comunidades de Prudentópolis. Consta, no destaque à esquerda da figura, o nome de cada comunidade e as distâncias em quilometragem da sede (centro administrativo) do município.

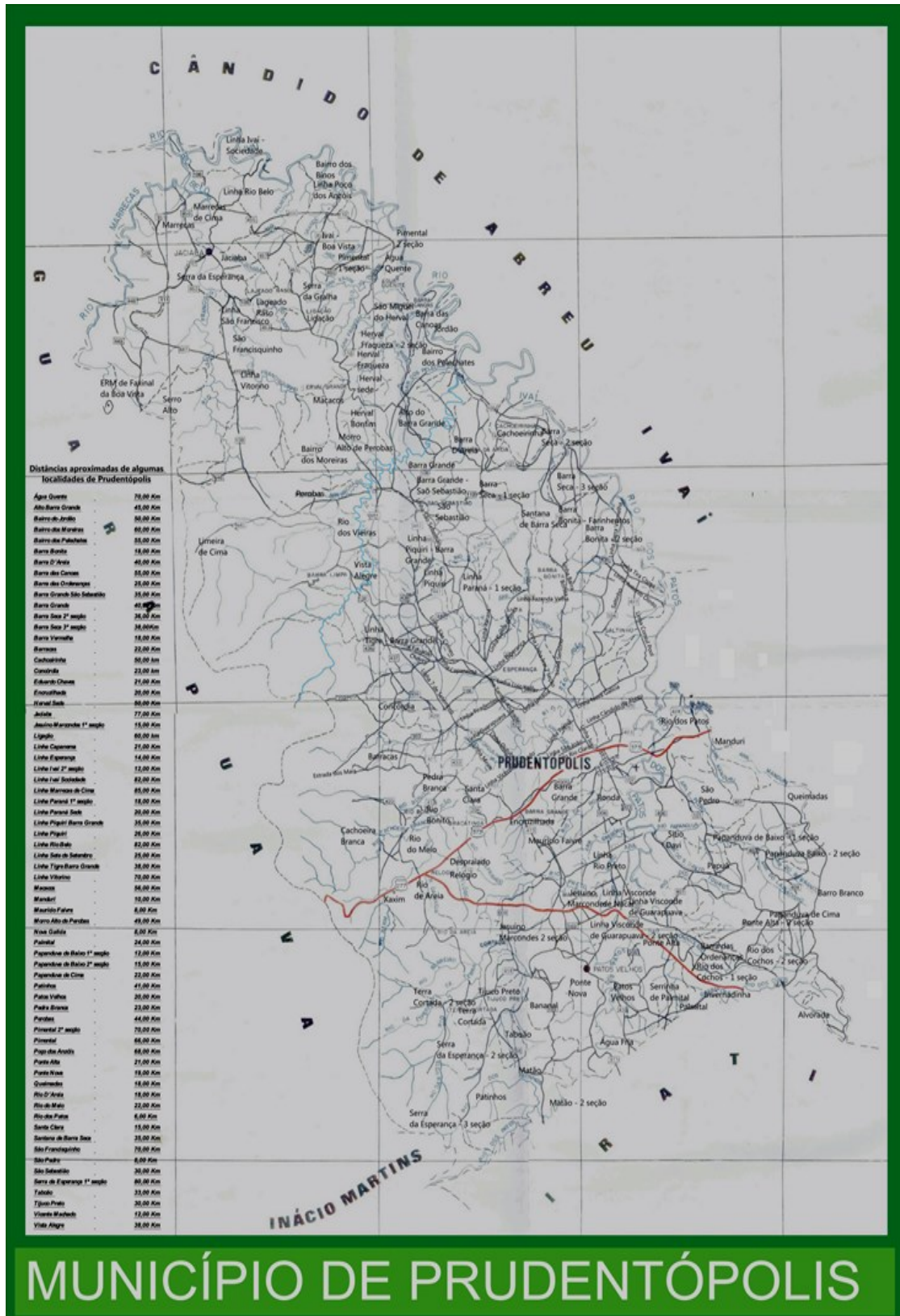
Em Prudentópolis, há três distritos: Jaciaba, Patos Velhos e a Sede. Nos distritos localizam-se as comunidades. Com base na Figura 7, reproduzimos a Tabela 11, que dá continuidade com o estudo do território, trazendo, além das 68 comunidades, suas respectivas distâncias em relação ao centro administrativo de Prudentópolis. Denominamos como sede ou centro administrativo os locais onde se situam a Prefeitura Municipal de Prudentópolis e os principais órgãos públicos.

A partir da sistematização, constatamos que, das 68 comunidades, a mais próxima do centro administrativo, a 6 km, é a Rio dos Patos, ao passo que a comunidade mais distante é a de Linha Marrecas de Cima, que está a 85 km do centro administrativo do município.

---

<sup>30</sup> Em ordem de maior extensão territorial no Paraná, encontram-se os municípios de Guarapuava, Tibagi, Castro, Ortigueira e em 5º. Prudentópolis.

FIGURA 7 – COMUNIDADES DE PRUDENTÓPOLIS



FONTE: PRUDENTÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Prudentópolis. Município de Prudentópolis. Secretaria Municipal de Urbanismo (2022).

TABELA 11 – DENOMINAÇÃO DAS COMUNIDADES E DISTÂNCIAS

(continua)

COMUNIDADES	DISTÂNCIAS APROXIMADAS EM QUILÔMETROS
1.Água Quente	70
2.Alto Barra Grande	45
3. Bairro do Jordão	50
4. Bairro dos Moreiras	60
5.Bairro dos Pelechates	55
6. Barra Bonita	18
7. Barra D'Areia	40
8. Barra das Canoas	55
9. Barra das Ordenanças	25
10. Barra Grande São Sebastião	35
11. Barra Grande	40
12. Barra Seca 2ª. Secção	36
13. Barra Seca 3ª. Secção	38
14. Barra Vermelha	18
15. Barracas	22
16. Cachoeirinha	50
17. Concórdia	23
18. Eduardo Chaves	21
19. Encruzilhada	20
20. Herval Sede	50
21. Jaciaba	77
22. Jesuino Marcondes 1ª. Secção	15
23. Ligação	60
24. Linha Capanema	21
25. Linha Esperança	14
26. Linha Ivaí 2ª Secção	12
27. Linha Ivaí Sociedade	82

TABELA 11 – DENOMINAÇÃO DAS COMUNIDADES E DISTÂNCIAS

(continuação)

COMUNIDADES	DISTÂNCIAS APROXIMADAS EM QUILÔMETROS
28. Linha Marrecas de Cima	85
29. Linha Paraná 1ª. Secção	18
30. Linha Paraná Sede	20
31. Linha Piquiri Barra Grande	35
32. Linha Piquiri	25
33. Linha Rio Belo	82
34. Linha Sete de Setembro	25
35. Linha Tigre Barra Grande	38
36. Linha Vitorino	70
37. Macacos	56
38. Manduri	10
39. Mauricio Faivre	8
40. Morro Alto de Perobas	49
41. Nova Galida	8
42. Palmital	24
43. Papanduva de Baixo 1ª. Secção	12
44. Papanduva de Baixo 2ª. Secção	15
45. Papanduva de Cima	22
46. Patinhos	41
47. Patos Velhos	20
49. Perobas	44
50. Pimental 2ª. Secção	70
51. Pimental	66
52. Poço dos Anzóis	68
54. Ponte Nova	19
55. Queimadas	18

TABELA 11 – DENOMINAÇÃO DAS COMUNIDADES E DISTÂNCIAS

(conclusão)

COMUNIDADES	DISTÂNCIAS APROXIMADAS EM QUILÔMETROS
56. Rio D'Areia	18
57. Rio do Meio	22
58. Rio dos Patos	6
59. Santa Clara	15
60. Santana da Barra Seca	35
61. São Francisquinho	70
62. São Pedro	8
63. São Sebastião	30
64. Serra da Esperança 1ª. Secção	80
65. Taboão	33
66. Tijuco Preto	30
67. Vicente Machado	12
68. Vista Alegre	38

FONTE: PRUDENTÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Prudentópolis. *Município de Prudentópolis*. Secretaria Municipal de Urbanismo (2022). Elaboração: A autora.

Destacamos as comunidades 22 e 23, que são foco de aprofundamento neste estudo. Optamos por trazer os dados da realidade dos sujeitos do campo e com as deficiências estudadas dessas duas comunidades: de Ligação, distante 60 km do centro administrativo, e Jesuíno Marcondes, a 15 km do centro. Os critérios para esta opção estão explicitados na continuidade, no subitem “5.6 Contextualização das escolas investigadas”. A partir de um recorte da realidade, teremos condições de aprofundar o conhecimento em duas comunidades diferentes e que propiciarão dar voz aos sujeitos em espaços onde a diversidade poderá ser observada e compreendida.

Para tanto, procuramos estabelecer os nexos com a realidade econômica e social do município. Buscamos o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 e, a partir dele, o relatório de 2020 do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES).

O município de Prudentópolis apresentou os seguintes dados em relação à população, número de eleitores e índices que revelam a qualidade de vida, conforme representados na Tabela 12, adiante.

Essas comunidades de Prudentópolis têm características predominantemente rurais. Seus sujeitos plantam para a subsistência e para abastecer o comércio local e regional. Criam animais em atividades pecuárias, de suinocultura, em estabelecimentos como granjas. Também trabalham na produção de leite e derivados lácteos, como queijos de diferentes formatos e curas (tempo de expor o queijo à oxigenação, ou reservando-os para intensificar o sabor). Produzem embutidos e derivados processados de suínos, conforme enfatizamos. A seguir, inserimos a imagem das comunidades de Prudentópolis, assim como o quadro com a respectiva denominação.

TABELA 12 – DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS-PR

COMPONENTE	QUANTIDADE
População	48.792 habitantes
Densidade demográfica	23,14 habitantes por km <sup>2</sup>
Zona Urbana	22.463
Zona Rural	26.329
População Masculina	24.891
População Feminina	23.901
Número de eleitores	37.582
Grau de alfabetização do município	92, 30%
Grau de Urbanização	46,04 %
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	2.524
Índice IPARDES de Desenvolvimento (IPDM)	0,6635
Produto interno Bruto per capita (PIB) R\$	22.488
Principal atividade econômica Agropecuária	Agricultura

FONTE: IPARDES, 2022

Na Tabela 12, constatamos que a população de Prudentópolis vive mais em localidades do campo e exerce como principal atividade econômica a agropecuária, com destaque à agricultura, o que denota sua relação com a identidade dos sujeitos do campo e configura a aderência da presente pesquisa ao contexto da Educação do Campo.

Na Figura 8, incluímos imagens dos principais pontos turísticos do município e, dentre as belezas da cidade, destacam-se cachoeiras, dezenas de Igrejas Católicas de ritos latino e bizantino ucraniano, com suas belas arquiteturas, que encantam os turistas que as visitam. Quanto à cultura, destacamos o Grupo Folclórico Vesselka, o artesanato da cultura ucraniana, em especial a confecção de *pêssankas* ucranianas (ovos decorados feitos tipicamente para presentear membros da família e amigos) e bordados ucranianos.

É destaque nacional e internacional o evento conhecido como FENAFEP, que é a comemoração nacional da Festa do Feijão Preto, que acontece anualmente no mês de agosto, como tradição do povo prudentopolitano.

FIGURA 8 – PRINCIPAIS DESTAQUES QUANTO A CULTURA E TURISMO



FONTE: Disponível em <http://turismoprudentopolis.com.br/> e <https://prudentopolis.pr.gov.br/turismo/?categoria=1>. Acesso em: 30 out. 2022. Organização: A autora (2022).

Conforme ressaltamos nas imagens, o turismo rural é importante atividade econômica do município, representa fonte de renda e contribui para a valorização das belezas naturais, abundantes no município. Nas atividades de turismo, são agregadas rendas oriundas de produções artesanais e artísticas. Esses aspectos econômicos conferem visibilidade à produção cultural dos sujeitos do campo de Prudentópolis.

#### 4.3 O TRABALHO E SUAS CONTRADIÇÕES

Ainda quanto à atividade econômica, segundo o IBGE (2010), mais da metade da população ocupa-se de atividades voltadas à agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura. Ainda conforme IPARDES (2020), o município é o maior produtor do feijão preto do Brasil, com destaque para a produção de soja, milho, fumo, arroz e cebola. Tem se consolidado, também, a fabricação de embutidos, como a cracóvia.

TABELA 13 – ESTABELECEMENTOS AGROPECUÁRIOS E ÁREA SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS

ATIVIDADES ECONÔMICAS	ESTABELECEMENTOS	ÁREA (ha)
Lavoura temporária	5.145	97.005
Horticultura e floricultura	83	476
Lavoura permanente	274	4.207
Produção de sementes, mudas e outras formas de propagação vegetal	4	X
Pecuária e criação de outros animais	895	33.531
Produção florestal de florestas plantadas	147	6.974
Produção florestal de florestas nativas	71	1.046
Pesca - -	-	-
Aquicultura	6	X
TOTAL*	6.625	143.313

FONTE: IBGE – Censo Agropecuário (2017). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73096>. Acesso em: 31 jul. 2022. Organização: A autora (2022).

Nota: \* Segundo nota do IBGE, a soma das parcelas da área, não corresponde ao total porque os dados das unidades territoriais com menos de três informantes, estão desidentificados com o caractere 'x'. Dados revisados e alterados após a divulgação dos resultados definitivos em 25 de outubro de 2019. Conforme disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73096>. Acesso em: 30 out. 2022.



A partir das tabelas anteriores, podemos inferir que a lavoura temporária é a atividade econômica que ocupa maior extensão territorial no município, seguida da pecuária e criação de outros animais. E a que ocupa menor área é a produção de sementes, mudas e outras formas de propagação vegetal. Lavoura e pecuária, predominantes no município, determinam uma de suas características de ruralidade. Dessa forma, é plausível estabelecer as relações entre a ruralidade municipal e os sujeitos da pesquisa, ou seja, os sujeitos do campo.

Na Tabela 14, a seguir, aprofundamos essa abordagem, na relação entre os estabelecimentos agropecuários e área de produção, segundo as características ou condições dos produtores.

TABELA 14 – ESTABELECEMENTOS AGROPECUÁRIOS E ÁREA SEGUNDO A CONDIÇÃO DO PRODUTOR

CONDIÇÃO DO PRODUTOR	ESTABELECEMENTOS	ÁREA (ha)
Proprietário	5.965	134.321
Assentado sem titulação definitiva	10	X
Arrendatário	277	4.840
Parceiro	148	2.325
Comodato	192	1.419
Ocupante	15	X
Produtor sem área	18	
TOTAL <sup>31</sup>	6.625	143.313

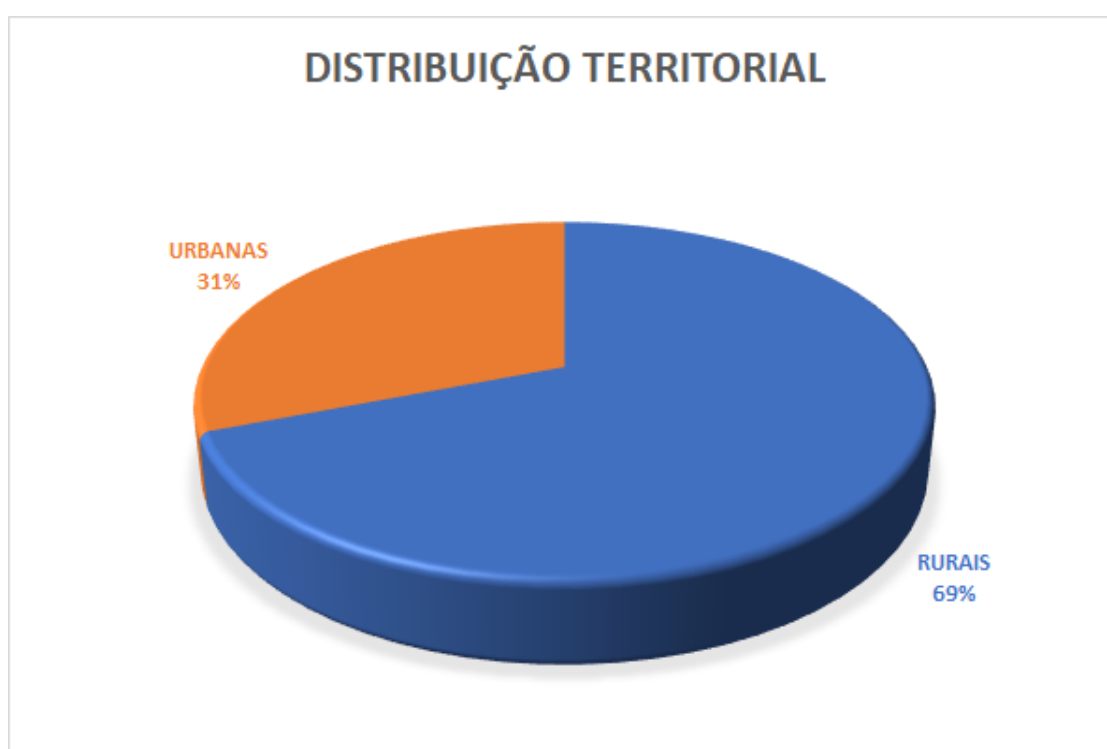
FONTE: IBGE – Censo Agropecuário (2017). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73096>. Acesso em: 01 ago. 2022. Elaboração: A autora (2022)

Na Tabela 14, a condição do produtor proprietário da terra é majoritária. Entretanto, os assentados e ocupantes de terra aparecem somando 25 estabelecimentos, em área não identificada pelo IBGE no Censo Agropecuário de 2017, cujos dados foram disponibilizados com a divulgação dos resultados definitivos em 25 de outubro de 2019.

<sup>31</sup> Segundo nota do IBGE, a soma das parcelas da área, não corresponde ao total porque os dados das unidades territoriais com menos de três informantes, estão desidentificados com o caractere 'x'. Dados revisados e alterados após a divulgação dos resultados definitivos em 25 de outubro de 2019.

Embora a realidade rural seja predominante em Prudentópolis, ainda carece no município de um maior entendimento da especificidade desta ruralidade. Assim, ao nos debruçarmos na análise do contexto que estamos estudando o que encontramos no campo de pesquisa são escolas localizadas no campo um total de 54 escolas área rural para 24 escolas urbanas. É a seguinte proporcionalidade desta constatação: da totalidade de 78 escolas municipais de Ensino Fundamental, 69% das escolas estão localizadas em territórios do campo. E o restante, 31 % na zona urbana. Portanto, com preponderância no número de escolas localizadas no campo, conforme ilustramos no Gráfico a seguir.

GRÁFICO 8 – DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PRUDENTÓPOLIS



FONTE: A autora (2022)

No Gráfico 8, destacamos a proporção das escolas localizadas no campo. Na maioria dessas escolas do campo, não existe o Atendimento Escolar Especializado (AEE). Das 10 escolas com alunos inclusos, apenas 4 alunos possuem o AEE, os quais têm laudo médico e são contabilizados.

Todavia, é provável que haja mais crianças com deficiências, mas que ainda não passaram por uma avaliação. Este fato foi inferido pelos relatos de falas dos sujeitos envolvidos e pela nossa observação da realidade.

Muitos alunos não recebem atendimento especializado, o qual é ofertado fora da sua localidade, pois os pais optam por não enviar seus filhos, devido às condições de transporte; nos casos mais complexos de deficiências que necessitam de atendimento em APAE para terapias ocupacionais, atendimento psicológico, fonoaudiológico, fisioterapeuta, é preciso viajar vários quilômetros, de modo que eles permanecem mais tempo no transporte de que no próprio atendimento.

Este é um dos fatores que dificultam o desenvolvimento e não favorecem a inclusão, pois seria inclusivo se os profissionais se deslocassem até as comunidades, até mesmo para terem a compreensão da realidade lá vivenciada.

A Secretaria Municipal de Educação se preocupa com a formação dos professores que atendem tal demanda. Além de que os professores são comprometidos com os aspectos pedagógicos. Porém limitam a sua prática, visto que os atendimentos especializados complementariam o desenvolvimento num todo, facilitando o processo.

Percebemos como positivas as relações e o envolvimento do professor com o aluno deficiente na comunidade, que vai além da escola. Há um envolvimento com a família, ocorrendo até mesmo acompanhamento médico da professora com a família e a criança ao médico para poder compreender e auxiliar a família. Inferimos desta constatação que a escola vai além do que lhe é sua incumbência nesse contexto.

Com o aporte do materialismo histórico e dialético, ampliamos a análise da realidade, caminhando além da descrição. O que trazemos à tona é que a paisagem revela também as contradições existentes. Se, por um lado, há um vasto território, uma extensão privilegiada, por outro esse território é ocupado, em sua maioria, por grandes proprietários de terra, latifundiários que estão vinculados ao agronegócio. Produzem no padrão da monocultura para exportação.

Os sujeitos do campo, que trabalham em sua maioria de forma artesanal, são pequenos agricultores e produtores que buscam a sobrevivência através da produção familiar. Neste contexto, as forças políticas dominantes são as que refletem a disputa entre o capital e o trabalho, ou seja, a luta de classes.

A disputa pela terra no município também é presente. Os grandes produtores, ligados ao agronegócio, dominam o território e não demonstram preocupações com a preservação ambiental. Os agrotóxicos que utilizam contaminam o solo e as reservas hídricas.

Emergem também outros problemas que afligem o campo, tais como a falta de serviços básicos de saúde, precariedade em atendimentos especializados em saúde e educação, distância das escolas, transporte e vias rodoviárias esburacadas, sem manutenção pelos órgãos públicos.

Portanto, há no território do entorno de Prudentópolis, um pequeno grupo de latifundiários que detém a propriedade de grandes extensões de terra; enquanto os sujeitos do campo, que vivem e trabalham para o sustento próprio e das famílias, produzem em pequenas propriedades.

Essa, bem como as outras contradições apontadas, são importantes para entendermos a realidade educacional do município, conforme passaremos a abordar. Além disso, no próximo capítulo desta pesquisa trazemos o enfoque da Educação Especial em suas interfaces com a Educação do Campo, a partir do *locus* de vida dos sujeitos.

## 5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO EM PRUDENTÓPOLIS

Nos capítulos anteriores, abordamos aspectos da estrutura agrária, estudando sobre as comunidades do município, seus sujeitos, suas vidas, o trabalho e suas características para que entendêssemos a realidade investigada, bem como seus determinantes históricos, econômicos e sociais. Conhecer o território do campo, em específico de Prudentópolis, é de interesse desta pesquisa devido ao *locus* da investigação, desenvolvendo observações, escutas e reflexões.

Abordamos, na sequência, a especificidade educacional, trazendo aspectos históricos das Escolas do Campo do município, pois é onde os sujeitos do campo serão ouvidos. É, portanto, nosso lugar de fala. E, principalmente, de *escuta* nesta pesquisa.

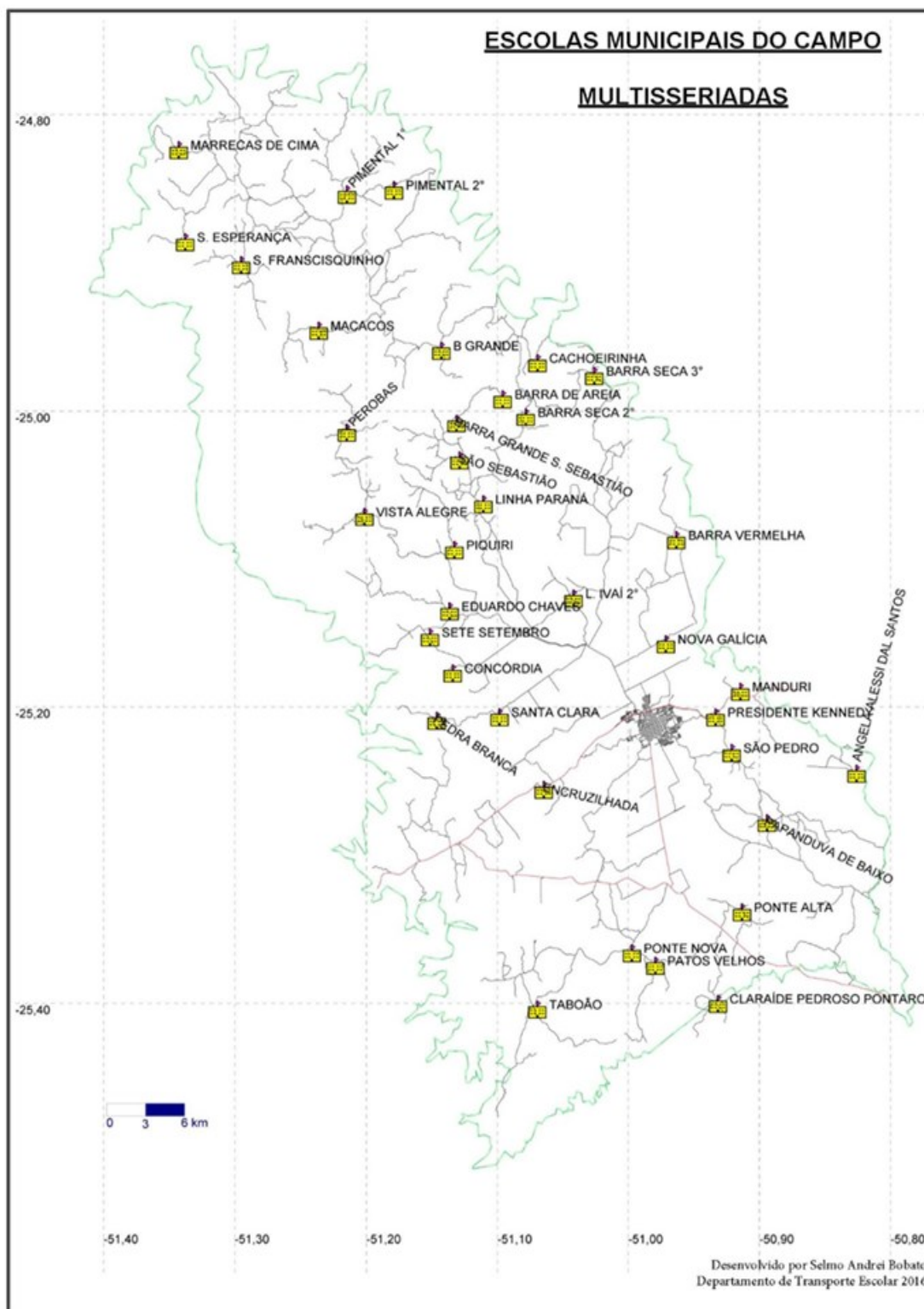
Neste capítulo, também analisamos o Plano Municipal de Educação de Prudentópolis, em suas omissões e contradições quanto à Educação do Campo. Ainda, trazemos as contribuições teóricas sobre as deficiências dos sujeitos, conforme a seguir.

### 5.1 ESCOLAS DO CAMPO EM PRUDENTÓPOLIS

As informações constantes neste subitem da pesquisa foram construídas após informações coletadas no Plano Municipal de Educação do referido município, bem como em fontes como: IBGE e IPARDES, complementadas com informações obtidas através E-mail (devido a pandemia) com a Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis.

No município de Prudentópolis são contempladas as duas etapas de ensino: a Educação Básica e Superior. A rede de ensino do município é composta por escolas localizadas no campo e as urbanas, e a rede municipal é a que mais tem escolas localizadas no campo (51), seguida da rede estadual (11, Fundamental e Médio), e da rede federal (1), no âmbito ensino superior. A Figura 9 representa o município de Prudentópolis com suas comunidades e escolas municipais multisseriadas localizadas no campo.

FIGURA 9 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS MULTISSERIIDAS



FONTE: PRUDENTÓPOLIS, *Escolas municipais do Campo – Multisseriadas*. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Transporte Escolar (2016).

Podemos observar na Figura 9 que, embora constem 37 escolas, o total é de 51 escolas localizadas no campo que estão em funcionamento, porém no mapeamento fornecido pela SME constam as que se ocupam da prática de organização multisseriada. Ficando um total de 14 escolas com a prática de organização em forma de seriação.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação (SME, 2020), as escolas multisseriadas têm em sua principal característica um mesmo professor que atende estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento em uma mesma turma simultaneamente. Os professores, na sua maioria, possuem formação acadêmica em Pedagogia e contam com o apoio de estagiário para auxiliar em sala de aula. Em algumas escolas com um número maior de alunos, há o apoio de uma funcionária para serviços gerais.

As turmas são compostas por Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação Infantil. No município é muito comum escolas com classes multisseriadas no campo, devido às características do município e as comunidades localizam-se em áreas de difícil acesso, com número de matrículas reduzido.

O número reduzido de matrículas é um dos argumentos usados para justificar o fechamento de turmas e até de escolas, conduta que vai radicalmente contra o direito à educação dos povos do campo. Acerca desta problemática, o trabalho de Pereira (2017), também pesquisadora do NUPECAMP, contribui para denunciar as investidas autoritárias dos sistemas de ensino em detrimento da educação escolar no/do campo.

Com vistas a ilustrar as condições estruturais e de infraestrutura da educação em Prudentópolis, trazemos imagens das fachadas externas das escolas. Esclarecemos que, da totalidade das 51 escolas do campo, selecionamos 18 imagens das escolas do Campo de Prudentópolis, dispostas a seguir.

FIGURA 10 – CONJUNTO DE IMAGENS DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO



Escola Municipal do Campo  
Angela Alessi Dal Santos



Escola Municipal do Campo  
de Alto Barra Grande



Escola Municipal do Campo  
de Barra d'Areia



Escola Municipal do Campo de Barra Grande São  
Sebastião



Escola Municipal do Campo de Barra  
Seca 2ª Secção



Escola Municipal do Campo de  
Barra Seca 3ª Secção



Escola Municipal do Campo de Barra  
Vermelha



Escola Municipal do Campo de  
Cachoerinha



Escola Municipal do Campo de  
Concórdia





Escola Municipal do Campo de Papanduva de Baixo



Escola Municipal do Campo de Patos Velhos



Escola Municipal do Campo de Pimental



Escola Municipal do Campo de Santa Clara



Escola Municipal do Campo de Ponte



Escola Municipal do Campo de Santa Clara



Escola Municipal do Campo de São Francisquinho

FONTE: Acervo da Secretaria Municipal de Educação (PRUDENTÓPOLIS, 2020). Elaboração: A autora (2020)

Constatamos que há, no território investigado, extensas vegetações naturais no entorno das escolas. São árvores em sua maioria nativas, observáveis nos arredores das escolas do campo de Prudentópolis. Observamos a agricultura, fruto do trabalho das famílias. No entorno da escola, há o cultivo de hortaliças, feijão, milho, mandioca, além da criação de galinhas, patos e porcos.

Com a agricultura familiar camponesa disputam espaço as grandes propriedades, onde a monocultura é predominante e gestada pelo agronegócio. Essa contradição da pequena com a grande propriedade rural; bem como do uso de agrotóxicos nas grandes propriedades é observável.

Ainda nos arredores da escola há em torno da escola o que se evidencia é um povoado com alguns trechos asfaltados, alguns pontos comerciais tais como panificadora, mercearia. Há também um posto de saúde e até uma agência do Sicredi (Sistema de Crédito Cooperativo).

No caminho da escola, por vários quilômetros, o que predomina são as extensas pastagens com gado, criação de carneiros em regiões de acesso mais distante da escola, com verdes pastagens. No entorno da escola, percebemos lonas esticadas ao sol secando feijão, algumas plantações de milho, feijão e soja, em espaços pequenos, para subsistência. A região da comunidade tem um relevo caracterizado por montanhas, dificultando o acesso, com estradas rudimentares, sem cascalho, mas no seu coração tem asfalto, ou seja, no seu centro.

Conforme as imagens fotográficas demonstram, a maioria das escolas está localizada em estradas sem pavimentação. Suas edificações contam com estruturas simples, de alvenaria ou mistas (alvenaria e madeira), pintadas nas cores branco e verde. As fachadas das construções são padronizadas, sem imagens decorativas ou motivos infantis que remetam a um ambiente mais acolhedor. Não observamos quaisquer equipamentos de parquinhos, balanços ou outro complemento que possibilitem a recreação e brincar<sup>32</sup> ao ar livre para as crianças, conforme segue nas figuras.

A este respeito, ao abordarem a situação das escolas básicas do campo, Oliveira e Campos (2012, p.242) alertam que: “A precariedade da infraestrutura das escolas do campo e a longa permanência de escolas unidocentes (multisseriadas) são a expressão mais imediata da situação”. Do ponto de vista da gestão, a Secretaria Municipal da Educação responde pela parte pedagógica, técnica, estrutura e transporte escolar dessas escolas e realiza o acompanhamento através de visitas periódicas nas comunidades, dando orientações e assistência para as escolas.

---

<sup>32</sup> É evidente que as crianças podem brincar sem equipamentos, com bolas ou cordas, por exemplo, ou mesmo correr ou inventar brincadeiras, mas isso já fazem no ambiente familiar. O que procuramos evidenciar, no entanto, é a falta de parquinhos, tão apreciados pelas crianças, cujo acesso, em geral, as escolas oportunizam de forma ímpar, por ser um dos poucos espaços onde existem.

Segundo informações que coletamos com a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Prudentópolis, via e-mail, o trabalho do órgão é desenvolvido através da participação em:

[...] Comissões envolvendo todas as modalidades da educação deste Município. [...] O trabalho é realizado através de pesquisas, observações, palestras e atividades para os alunos e suas famílias especialmente os que se encontram em situações de Vulnerabilidade Social. (PRUDENTÓPOLIS, SEMED, 2020)

Sobre a especificidade e os conceitos da Educação do Campo, constatamos que há lacunas a serem superadas. A Secretaria Municipal de Educação e seus servidores não desenvolvem discussões ou propiciam reflexões a respeito da especificidade da Educação do Campo, o que constatamos principalmente ao fazermos a análise de conteúdo da Lei Municipal 2.155 de 2015, que instituiu o Plano Municipal do município, conforme aprofundaremos na sequência.

## 5.2 OMISSÕES E CONTRADIÇÕES QUANTO À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO MUNICIPAL

O Plano Municipal de Educação de Prudentópolis foi aprovado em 2015 e cumpriu todos os trâmites legislativos exigíveis. Passou previamente por discussões, foi elaborado por uma equipe para esse fim designada e aprovado em audiências públicas, após o que foi sancionado pelo prefeito e publicado para que tenha força de lei. Segundo o normatizado em seu artigo 3º:

Art. 3º. O Plano Municipal de Educação – PME contém a proposta educacional do município, com seus respectivos objetivos, diretrizes, metas, ações e recursos, critérios de acompanhamento e avaliação da execução do mesmo, conforme documento anexo.

Sobre este importante documento que direciona a educação do município, analisamos que, embora na Comissão de elaboração estivessem presentes os representantes da Educação do Campo no Ensino Fundamental, conforme consta no

próprio Plano, em suas 105 páginas, não há menção da concepção da Educação do Campo, ou de qualquer aspecto relacionado a ela.

Realizamos a análise de conteúdo do Plano Municipal de Educação de Prudentópolis e nos instigou a seguinte reflexão: o que ele revela e o que silencia? Revela preocupação com as normatizações de educação no âmbito federal, cita e referência a legislação brasileira, mas não traz nenhum conceito ou reflexão sobre a Educação do Campo. E embora o município tenha maioria de escolas localizadas em territórios rurais e as suas escolas são denominadas “do Campo”, verificamos a ausência de referências<sup>33</sup> aos documentos norteadores da Educação do Campo.

Isso posto, a ausência dos sujeitos do campo ou das demandas relacionadas à Educação do Campo no Plano Municipal de Educação de Prudentópolis nos inquieta. O silêncio revela ausência de conhecimento sobre as concepções? Revela falta de vinculação desses representantes da secretaria municipal à realidade do campo? Ou são lacunas do próprio movimento social que não se fez representar com a força necessária para ser ouvido? Isso quando das discussões, elaboração e votação da proposta do plano.

São questionamentos provocados pelas nossas análises, pois, segundo o próprio documento: “hoje contamos com um total de 82 escolas de Educação Básica. Desse total, 56 são municipais, 7 Educação Infantil, 4 são particulares e 15 estaduais, sendo desse total 54 na área rural. (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.17). Mesmo com essa quantidade, que é majoritária, as vozes dos sujeitos do campo não foram ouvidas.

Verificamos que a elaboração do relatório foi de responsabilidade da Comissão Organizadora do Plano Municipal de Educação, composta por 21 membros, dos quais 3 eram representantes do Ensino Fundamental-Educação do Campo. Na materialidade das relações, o que de fato ocorreu foi a designação de servidores da própria Secretaria ocupando as vagas, que não obstante trabalhem em equipes de gestão em escolas do campo, não trouxeram a discussão sobre a especificidade da Educação do Campo para o contexto da elaboração do plano municipal.

---

<sup>33</sup> Com base nas referências bibliográficas citadas no Plano Municipal de Educação (2015) e na análise das 105 páginas do documento original (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p. 101-102).

Sistematizamos esses dados e constatamos a seguinte relação: a representação do Ensino Fundamental – Educação do Campo na comissão de elaboração do Plano Municipal de Educação foi de 14,3% do total de participantes. Constatando que as escolas do campo perfizeram, em 2015, o percentual de 65,8% do total de escolas do município, portanto, quase 70% do total de escolas, inferimos que essa representatividade foi insuficiente. Uma vez que lhes foi conferida a atribuição de representar o segmento da Educação do Campo, em nosso entendimento não o fizeram de forma efetiva, pois não trouxeram as concepções dela para o conhecimento do conjunto da comissão.

Nessa participação, não lograram êxito em, de fato, representar o importante acúmulo de discussões e a trajetória que a Educação do Campo perfaz ao longo dos anos de sua história de lutas pela educação transformadora e crítica. Para reafirmar essa trajetória, reiteramos os conceitos sobre a Educação do Campo, destacando o que Caldart (2012) assim definiu:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. [...] (CALDART, 2012, p.259)

Tal concepção não está presente no plano, nem de forma implícita, além de que o plano em análise não trouxe a voz dos sujeitos do campo. Essas vozes silenciadas nos preocupam. Acerca da temática, Oliveira e Campos (2012), ao escreverem sobre a Educação Básica do Campo, assinalam que os sujeitos do campo são:

Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores urbanos, juventude rural e outras formas identitárias, sujeitos que buscam afirmar seus pertencimentos sociais como “povos do campo” encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas;

o investimento na formação dos gestores das escolas do campo [...] (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 244)

Na realidade de Prudentópolis, esses sujeitos são agricultores familiares, agricultores urbanos e juventude rural, sujeitos invisibilizados, embora quantificados, pois, segundo o próprio texto do plano, a Rede Municipal de Ensino de Prudentópolis atendia, em 2015, quando da aprovação do Plano Municipal de Educação, a 1.831 alunos nas Escolas do Campo. Desses, a Educação Infantil do Campo contava com 231 alunos, 256 alunos nas Escolas Urbanas, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais 2.079 do 1º ao 5º ano, organizados em 56 unidades escolares do município.

Ao não fazer menção ou trazer referência aos princípios ou à especificidade dos seus sujeitos, o Plano Municipal de Educação reforçou a discriminação e a invisibilidade dos sujeitos do campo, em um território marcado pela ruralidade, conforme evidenciamos.

No que se refere ao Ensino Fundamental, o Plano Municipal de Educação de Prudentópolis cita as Diretrizes Curriculares Nacionais:

As Diretrizes Curriculares Nacionais, expressas na Resolução nº 7 de 2010 do Conselho Nacional de Educação – CNE, ressalta que o Ensino Fundamental de 9 Anos deve comprometer-se com uma educação com qualidade social igualmente entendida como direito humano. Em seus fundamentos, as diretrizes ressaltam que: § 2 – A educação de qualidade como direito fundamental é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa. I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e desenvolvimento pessoal. II – A pertinência refere-se **à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais** e com diferentes capacidades e interesses. III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.22, grifos nossos).

No destaque grifado, salientamos que, não obstante haja a citação das diretrizes do Conselho Nacional de Educação, a “possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais” ficou, na realidade, somente na letra inerte da lei. A respeito do reconhecimento da diversidade, Arroyo (2012) salienta que:

O reconhecimento da diversidade de coletivos em lutas por terra, território, trabalho, educação, escola está presente na história da defesa de outra educação do campo nas conferências, no fórum e na pressão por políticas públicas, na proximidade dos cursos de Formação de Educadores, Pedagogia da Terra e Formação de Professores para o campo, indígenas, quilombolas etc. A diversidade está exposta e exige reconhecimento. (ARROYO, 2012, p.231)

Arroyo, dentre outros autores, nos inspira a perceber que, sem o reconhecimento da diversidade no projeto de Educação do Campo, não há como considerá-la do campo. Sem a marca de seus sujeitos e da diversidade, esse caminho é vazio de sentidos. Continua o autor:

A especificidade de nossa formação social e política na história da dominação e da opressão do trabalho e da terra merece destaque nos currículos de formação e de educação básica. Há que se pesquisar e teorizar também com maior profundidade sobre os determinantes históricos da persistente precarização da escola do campo, sobretudo os determinantes históricos da conformação dos outros como inexistentes na história intelectual e cultural. Se não analisarmos a fundo a história da produção dessas inexistências dos povos diversos do campo, será difícil entender a negação da escola do campo e a construção de outra escola. (ARROYO, 2012, p. 237)

A direção que o autor aponta é para que busquemos o entendimento de que os determinantes históricos persistem na precarização das escolas do campo. Refletem e são refletidos na conformação, na alienação, na subserviência, que inferiorizam os sujeitos do campo. Trata-se de uma realidade que persiste desde os idos da nossa colonização. Arroyo (2012, p.237) ressalta:

A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do campo.

Com abordagem semelhante, Molina e Sá (2012), ao escreverem sobre as Escolas do Campo, destacam:

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que

já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. (MOLINA; SÁ, 2012, p.331)

É apontado pelas autoras que o conhecimento da materialidade da vida dos alunos é fundamental para que os processos de ensino e aprendizagem sejam ressignificados, a partir da cultura dos sujeitos do campo. Esse conhecimento é um dos objetivos da presente pesquisa, ou seja, conhecer a realidade de vida, suas experiências pedagógicas e na comunidade, bem como escutar a voz dos sujeitos do campo que estão em escolas e que também são sujeitos da Educação Especial do município de Prudentópolis.

Para tanto, um dos componentes que objetivamos investigar é se o trabalho diversificado, na prática, nas salas de aula das escolas do campo, respeita a singularidade de cada educando. Pelo menos, no texto da lei, tal preocupação é expressa. Conforme o Plano Municipal de Educação acerca de planejamento e avaliação, consta a seguinte redação:

A Proposta Pedagógica da rede municipal contempla o ensino por anos de aprendizagem, sendo do 1º ao 5º ano. A organização por anos garante um tempo maior de aprendizagem, respeitando-se o tempo da criança. A escola organizada em anos de aprendizagem traz a necessidade de uma avaliação contínua no sentido de diagnosticar as dificuldades que os alunos apresentam quanto à aprendizagem no decorrer de cada ano. Assim, a proposta educativa orienta-se pela avaliação formativa, pois a mesma garante a regulação da aprendizagem, trabalhando-se com os objetivos de que o aluno ainda não se apropriou. Desta forma, o planejamento pedagógico contempla o trabalho diversificado, tendo-se clareza da **singularidade** de cada educando. (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p. 23, grifo nosso)

A pergunta é: a Proposta Pedagógica, conforme citada no Plano Municipal, permite, de fato, uma organização do trabalho pedagógico de qualidade, que contemple a cultura, a diversidade dos sujeitos do campo? Para o entendimento das disputas em torno do Projeto Político Pedagógico, Cruz (2018), em seu trabalho<sup>34</sup> de

---

<sup>34</sup> A pesquisadora é também participante do NUPECAMP, orientada pela professora doutora Maria Antônia de Souza, cuja tese estudamos no contexto das atividades de pesquisa.



doutorado em Educação, aborda as contradições e as disputas no contexto das escolas públicas.

A autora, além da investigação acadêmica, participou da construção da proposta de Educação do Campo em um município da Região Metropolitana de Curitiba, além de enfrentar as dificuldades para a manutenção da proposta construída após a troca de gestão municipal. Relata sobre as disputas em torno das concepções e a participação dos sujeitos do campo, liderados pelos representantes do segmento dos profissionais da educação no Conselho Municipal da Educação naquele contexto (CRUZ, 2018).

Quanto às metas e estratégias do Plano, informa a meta “1.13 – Incentivar e orientar a participação efetiva e o fortalecimento das relações família/escola/comunidade no atendimento e acompanhamento de todas as necessidades educacionais dos estudantes [...]” (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.78). Neste sentido, pretendemos observá-la na realidade das escolas do campo estudadas.

Em outra direção, sobre a natureza e o ambiente, destacamos a menção à atuação da população expressa no plano, que traz em duas de suas Metas:

2.24 – Mobilizar as escolas para participar de programas para a conservação da natureza e sua biodiversidade, contribuindo para que pesquisadores, cientistas, estudantes e pessoas comuns atuem por meio de formas coletivas e sistematizadas, **cobrando melhores políticas públicas em favor da natureza;**

2.25 – Promover o desenvolvimento da consciência sobre a necessidade de conservar áreas naturais responsáveis pelos serviços ambientais, que geram o fornecimento da água e energia, mantêm a qualidade do ar, o equilíbrio climático, a fertilidade dos solos e as possibilidades de descobertas científicas; (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p. 82, grifos nossos)

As metas destacadas podem constituir um alento, uma possibilidade para que a população participe e que os movimentos sociais sejam ouvidos. É de se esperar. Afinal, a educação se relaciona com esperança e com conhecimento.

Inicialmente, destacamos a construção da concepção de Educação do Campo, em sua trajetória e história, configurada a partir dos movimentos sociais, tendo na diversidade uma de suas marcas. Entretanto, tais características não estão presentes na rede municipal de ensino e nas escolas do campo de Prudentópolis, conforme inferimos a partir da análise de conteúdo do Plano Municipal de Educação.

Trata-se de três contradições identificadas na pesquisa. Primeiramente, o distanciamento entre o que está normatizado e o que, de fato, ocorre nas escolas. Segunda, a ausência de conceitos da Educação do Campo em território marcado pela ruralidade e em escolas que se intitulam “do Campo”. E a terceira contradição: a ausência dos sujeitos do campo, que se mantêm invisíveis no processo.

Sobre a situação das turmas multisseriadas, no Plano Municipal de Educação de Prudentópolis salientamos o que é proposto em uma das metas:

2.5 – Promover e fortalecer ações, visando à integração entre escola, família e comunidade; 2.6 – Garantir para Ensino Fundamental Anos Iniciais **turmas multisseriadas** com no máximo 15 alunos por professor e de no mínimo uma funcionária de serviços gerais; [...] (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.80, grifos nossos).

Essa é a única menção (no total das 105 páginas analisadas, na íntegra, do documento) a uma das especificidades das escolas do campo, ou seja, sua organização em turmas multisseriadas<sup>35</sup>. Contudo, tal garantia é importante e esperamos que, de fato, se concretize.

Enfatizamos as omissões e contradições identificadas no plano. E dando prosseguimento às análises de conteúdo do Plano Municipal de Educação do município passamos à abordagem da Educação Especial. Para tanto ressaltamos que na equipe de elaboração do plano participaram dois psicólogos representando este segmento. Prosseguimos com as análises.

### 5.3 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO MUNICIPAL

A partir de nossa análise de conteúdo, a abordagem da Educação Especial no Plano Municipal de Educação se configura de forma assertiva e de acordo com a legislação existente à época de sua elaboração, em 2015.

O texto da lei reitera que “A escola como local de aprendizagem e formação precisa adequar-se a esse novo paradigma, aceitando as diferenças e buscando o crescimento através delas.” (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.26). Informa que a

---

<sup>35</sup> As escolas unidocentes, multisseriadas, são concepções construídas na história da educação rural no Brasil. São lógicas interrogadas pela Educação do Campo.

Secretaria Municipal de Educação adota como política educacional a inclusão de seus alunos preferencialmente na Rede Regular de Ensino, pautando-se na elaboração da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica.

Segundo o artigo quinto da Resolução, o AEE é realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Extraímos do texto do Plano Municipal de Educação de Prudentópolis:

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades educacionais específicas dos seus estudantes. (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.28)

Ainda segundo o plano, “o trabalho com a **diversidade** é uma realidade na Rede Municipal, necessitando, neste momento, manter as Classes especiais e Salas de recursos Multifuncionais, para posterior reavaliação e inclusão no ensino comum.” (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.39, grifos nossos).

Destacamos o termo diversidade, cujo conceito já abordamos, mas que é usado de forma diferente ao da concepção da Educação do Campo. Na elaboração do Plano Municipal de Educação, o termo se refere às diferenças de atendimento que o aluno da Educação Especial necessita. Portanto, sua abordagem é mais restrita. Consta no Plano Municipal de Educação acerca da Educação Especial e Inclusiva que:

A inclusão social e educacional é um processo que se concretiza no Brasil por meio de uma política de educação cujos pressupostos filosóficos compreendem a construção de uma escola aberta para todos e que respeita e valoriza a diversidade. Assumir a diversidade pressupõe o reconhecimento do direito à diferença como enriquecimento educativo e social. Este processo vem provocando mudanças de paradigma, impulsionando as pessoas a conviverem com uma concepção de aprendizagem sem restrições de qualquer ordem. (PRUDENTÓPOLIS, Lei Municipal nº 2155/2015, 2015 p.24)

Nossas inferências a partir da Lei Municipal que instituiu o Plano citado é que a concepção adotada no documento se coaduna com a de Educação Especial, pautada na democratização do ensino e na igualdade de oportunidades a todos os sujeitos. Segue na Lei que:

A escola como local de aprendizagem e formação precisa adequar-se a esse novo paradigma, aceitando as diferenças e buscando o crescimento através delas. Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação adota como política educacional a inclusão de seus alunos preferencialmente na Rede Regular de Ensino. Esta política está pautada na resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) No 4/2009, onde estabelece as diretrizes operacionais para o AEE (Atendimento Educacional Especializado) na educação básica [...] (PRUDENTÓPOLIS, Município. Lei Municipal nº 2155/2015, 2015 p.24)

Segundo a prescrição da Lei, conforme na citação referenciada, a inclusão dos alunos ocorreria preferencialmente na Rede Regular de Ensino. Assim, visamos conhecer *in loco* tal realidade da prática pedagógica nas escolas, verificando se o que está na legislação está sendo cumprido. Destacamos do Plano algumas metas e estratégias: “1.19 – Ampliar o atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais e suas famílias, tanto em relação à rede de apoio, quanto à periodicidade de atendimento sistemático [...]” (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.76).

Meta 2- Assegurar a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que 90% concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE. (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.79) [...]

Estratégias:

2.8 – Garantir o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, por meio de programas e/ou medidas de acompanhamento pedagógico, com recursos humanos, financeiros e pedagógicos específicos, visando à superação das limitações diagnosticadas ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental; (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.80) [...]

2.20 – Incentivar a participação efetiva e o fortalecimento das relações família/escola/comunidade, no atendimento e acompanhamento de todas as necessidades escolares dos alunos; (PRUDENTÓPOLIS, 2015a, p.81) [...]

Ressaltamos que, tanto na estratégia 1.19 quanto na 2.20, as relações com as famílias dos alunos e o fortalecimento das relações entre a família, escola e

comunidade são acentuadas. São os elementos do plano que trazemos para esta pesquisa, com olhar analítico e crítico.

Quanto à Secretaria Municipal da Educação, participe da elaboração do plano, nos foi informado<sup>36</sup> que seu trabalho também consiste em orientar as Escolas com relação a aspectos da aprendizagem, avaliação, dentre outros, bem como dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades. Além disso, uma de suas atribuições é fazer cumprir o Plano Municipal de Educação, aprovado para o decênio 2015-2025.

Solicitamos à Secretaria Municipal de Educação maiores informações a respeito do cumprimento do plano e nos foi disponibilizado que:

[...] a respeito do Plano Municipal da Educação, em 2018/2019 foram realizados estudos através de Comissões envolvendo todas as modalidades da educação deste Município. E que no dia 27 de setembro foi realizada uma Audiência Pública para avaliação e aprovação das METAS e ESTRATÉGIAS, sob as orientações de membro do Conselho Estadual da Educação. (PRUDENTÓPOLIS-SEMED, 2020)

Quanto à avaliação da efetividade do Plano Municipal de Educação, a Prefeitura Municipal de Prudentópolis, através da Secretaria Municipal de Educação, elaborou um Relatório Situacional da Educação Municipal, em 2019, constando de avaliação de cada uma das metas do plano. No documento, com referência à Meta 4 da Educação Especial, o teor é de:

Universalizar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PRUDENTÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação, 2019, p. 13)

A equipe que avaliou esta meta considerou-a “inviável”, com a justificativa que segue:

Inviável. Ausência de padronização/definição conceitual, pois as fontes de dados sugeridas (Censo demográfico e escolar) possuem conceitos diferentes

---

<sup>36</sup> Conforme informações obtidas através de e-mail respondido pela Coordenadora do Ensino Fundamental do Município de Prudentópolis, em 2020.

de deficiências. O censo demográfico engloba as pessoas matriculadas ou não e o censo escolar apenas as matriculadas. Não há informações de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação para as pessoas que estão fora da escola. Impossibilidade de desagregação municipal ano a ano. Oficial Municipal. Fórmula Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1590> (2018), com base nos dados das instituições IPARDES e INEP. (PRUDENTÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação, 2019, p. 13)

O relatório não acrescenta informações para a presente pesquisa no aspecto de confirmação ou não de ações que viabilizem a consecução da meta, classificando-a como “inviável” (PRUDENTÓPOLIS, 2019). Confirma, entretanto, a necessidade de estudos sobre a Educação Especial no município e maior clareza em relação aos conceitos de deficiências.

Relacionada a essa reflexão, estudamos a Lei nº 2156/2015 que dispõe sobre o Sistema Único de Assistência Social do Município de Prudentópolis e dá outras providências. (PRUDENTÓPOLIS, 2015b).

Desta normatização, destacamos o Capítulo II, que versa dos princípios e diretrizes, e na seção primeira, dos princípios da Assistência social do município, trazendo que se propugna por: “IX- igualdade de direitos no acesso ao atendimento, **sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais;**” [...] (PRUDENTÓPOLIS, 2015b, p.108, grifos nossos). No trecho grifado, consideramos oportuno destacar esse princípio, dado que garante a equivalência no atendimento entre as populações do campo e da cidade. É o que o texto constitucional já legisla: a igualdade de direitos e oportunidades. Resta-nos a observância na prática desses preceitos constitucionais e garantidos na legislação específica de Prudentópolis.

O intuito ao estudar a referida legislação foi o de ampliar a análise para a alçada da assistência social, setor relacionado diretamente à Educação Especial, em virtude de os atendimentos realizados transitarem entre a educação e a assistência em diversas situações da prática. Seguimos com as análises, aprofundando o entendimento da realidade com os dados do município acerca da educação no campo.

#### 5.4 DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO EM PRUDENTÓPOLIS

Atualizando os dados que constam no PME de 2015, segundo dados do Censo Escolar/INEP (2018), de um total de 4.226 educandos, estão matriculados do pré ao 5º ano nas escolas municipais, 1.731 possuem matrículas em escolas localizadas no campo, enquanto 2.221 em escolas urbanas. Os dados, embora defasados, fornecem a noção quantitativa da realidade. E quanto à Educação Especial, há 314 estudantes, dos quais 66 foram matriculados em escolas localizadas no campo em 2020. Este contingente refere-se a um total de 51 escolas rurais e 16 urbanas.

Assim, as escolas do campo são a maioria na rede municipal, o que comprova a relevância da Educação do Campo para o município. A partir dos dados censitários numéricos, foi possível sistematizar os elementos que contribuem com as análises, conforme Tabela 15.

TABELA 15 – POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO TIPO DE DEFICIÊNCIA EM PRUDENTÓPOLIS

TIPO DE DEFICIÊNCIA DA POPULAÇÃO	
Pelo menos uma das deficiências investigadas*	11.376
Visual	8.341
Auditiva	2.684
Física e/ou motora	4.605
Mental e/ou intelectual	767
Sem declaração	12

FONTE: IPARDES, 2022. Elaboração: A autora

Nota: A mesma pessoa pode apresentar mais um tipo de deficiência

Ao apresentar os números de matrículas, bem como das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, pretendemos estabelecer algumas relações. De um total de 11.376 pessoas que têm deficiência, 314 estudantes têm matrícula na educação especial. Compreendemos que nem todo este montante se encontra em idade escolar, mas nos questionamos onde se encontram essas pessoas, quais as possibilidades e condições de trabalho, de subsistência e de inserção social.

Quanto aos estudantes que estão atualmente com matrícula na educação especial, diante disso nos preocupa o fato da questão social após a escola, isto é, quais

as possibilidades de igualdade de oportunidade que terão; como se organiza a vida para além da escola, seus direitos enquanto cidadão de valores e como se dá o convívio social diante da necessidade de acessibilidade física nos espaços que frequentam.

Ao refletir sobre tais questões, destacamos a contribuição de Marcochia (2011), ao asseverar que:

[...] a população da educação especial que vive no campo fica sujeita a diversos processos de exclusão, como preconceito histórico posto pelo paradigma rural que evidencia as populações do campo como modelo de atraso; discriminação produzida historicamente no interior das relações sociais, independente da questão de classe que propagou e propaga a marca do 'anormal' e do 'normal'; precariedade para organizar o trabalho pedagógico, os recursos físicos, humanos e materiais das escolas do campo e do atendimento educacional especializado, considerando as longas distâncias em relação ao centro dos municípios e, mais ainda, dos grandes centros, pois, por vezes, as estradas são precárias e, em alguns lugares, de difícil acesso. Algumas dessas questões estão presentes em todas as escolas públicas, localizadas no campo ou na cidade. No entanto, é a população do campo que convive com o estigma do atraso e, além disso, a oferta de atendimento educacional especializado e de outros segmentos sociais é mais ampla nas cidades, dentre outras questões. (MARCOCCIA, 2011, p.77).

As palavras da autora se coadunam ao que defendemos, ao assinalarmos a precariedade das condições, do acesso, a precariedade das estradas, conforme evidenciamos no conjunto de imagens contidas na Figura 10. Ademais, os estigmas que os sujeitos da Educação Especial e do campo sofrem, tendo em vista que são taxados de atrasados e que não há, ainda, o reconhecimento e o respeito às suas diferenças. Escreve ainda a autora:

Daí a importância de articular as políticas da educação do campo, comprometida com o fim das desigualdades e com a identidade dos povos do campo, com as políticas da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva comprometida com o reconhecimento e respeito às diferenças. Além disso, é necessário que se discutam as condições de acesso educacional dos alunos em questão, as práticas pedagógicas, a formação continuada, a organização da escola e as condições de trabalho dos professores que atuam no campo. (MARCOCCIA, 2011, p.78).

Todas as necessidades apontadas pela autora são fundamentais para que a Educação do Campo e a Educação Especial cumpram seus objetivos, ou seja, propiciem aprendizagens significativas aos seus sujeitos, com dignidade e respeito à



cultura e à diversidade. Acerca da diversidade, já salientamos que há a normatização pela força da Lei do Plano Municipal de Educação de Prudentópolis.

Entretanto, pontuamos que a realidade observada está distanciada do cumprimento da lei e da garantia integral desses direitos. Destacamos essa contradição, assim como existe contradição quanto ao atendimento aos alunos da Educação Especial.

A especificidade das deficiências é investigada por trazer elementos que propiciam entender tais diferenças. A seguir, sistematizamos os tipos de deficiência de acordo com suas características, a comunidade, a escola do campo onde o aluno estuda e o tipo de atendimento disponibilizado pela Secretaria de Educação do município de Prudentópolis, a partir de informações coletadas em contatos, via e-mail, entre a autora e a Coordenação de Ensino Fundamental (Quadro 8).

QUADRO 8 – QUANTIDADE DE ALUNOS/DEFICIÊNCIA E ATENDIMENTO

(continua)

ESCOLA	COMUNIDADE	TIPO DE DEFICIÊNCIA	ATENDIMENTO
Escola Municipal do Campo de Ligação	Ligação	1 Aluno com deficiência visual 1 Aluno com deficiência visual associado ao TEA* 1 Deficiência física neuromotora 1 Deficiência intelectual	AEE por meio de Sala de Recurso Multifuncional
Escola Municipal do Campo Jesuíno Marcondes	Jesuíno Marcondes	1 Deficiência física neuromotora 2 Deficiência intelectual	AEE por meio de Sala de Recurso Multifuncional
Escola Municipal do Campo Rosa Ogg	Rio D' Areia	1 Múltipla deficiência – motor e deficiência intelectual**	AEE por meio de Sala de Recurso Multifuncional
Escola Municipal do Campo de Manduri	Manduri	1 TEA	Sala de Aula
Escola Municipal do Campo de Papanduva de Baixo	Papanduva de Baixo	1 Síndrome Down	Sala de Aula
Escola Municipal do Campo de Santa Clara	Santa Clara	1 Síndrome Down	Sala de Aula

## QUADRO 8 – QUANTIDADE DE ALUNOS/DEFICIÊNCIA E ATENDIMENTO

(conclusão)

<b>ESCOLA</b>	<b>COMUNIDADE</b>	<b>TIPO DE DEFICIÊNCIA</b>	<b>ATENDIMENTO</b>
Escola Municipal do Campo de Tijuco Preto	Tijuco Preto	1 Deficiência física neuromotora	Sala de Aula
Escola Municipal do Campo de Linha Esperança	Linha Esperança	1 Deficiência intelectual	AEE por meio de Sala de Recurso Multifuncional
Escola Municipal do Campo de Perobas	Perobas	1 Deficiência intelectual	Sala de Aula
Escola Municipal do Campo de Macacos	Macacos	1 Deficiência intelectual	Sala de Aula

FONTE: PRUDENTÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Informações da Coordenação de Ensino Fundamental, 2020. Elaboração: A autora.

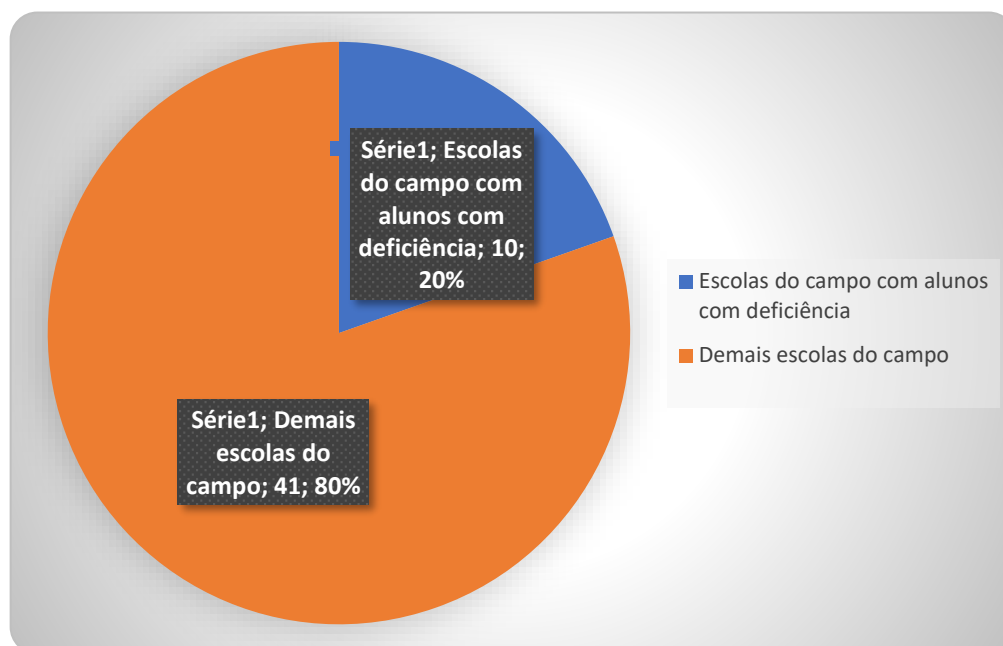
Nota: \*TEA é a sigla para Transtorno de Espectro Autista.  
\*\*Um sujeito com as duas deficiências, conforme indicado.

Do total de 51 escolas localizadas no campo, no Quadro 8 apresentamos 10 escolas que possuem alunos matriculados com deficiências. Dessas, selecionamos 2 escolas para realizarmos a pesquisa. A seleção se deu pelo tipo de deficiência e distância da sede do município e atendimento ofertado na instituição de ensino.

Ainda, um dos critérios foi o número de alunos com deficiências, pois nessas escolas encontramos 50% de incidência de sujeitos com deficiências. Na sequência, detalhamos tais critérios.

O Gráfico 9 apresenta a representação das proporções correspondentes na investigação, denotando as relações da particularidade da realidade investigada com a singularidade que abordamos na pesquisa.

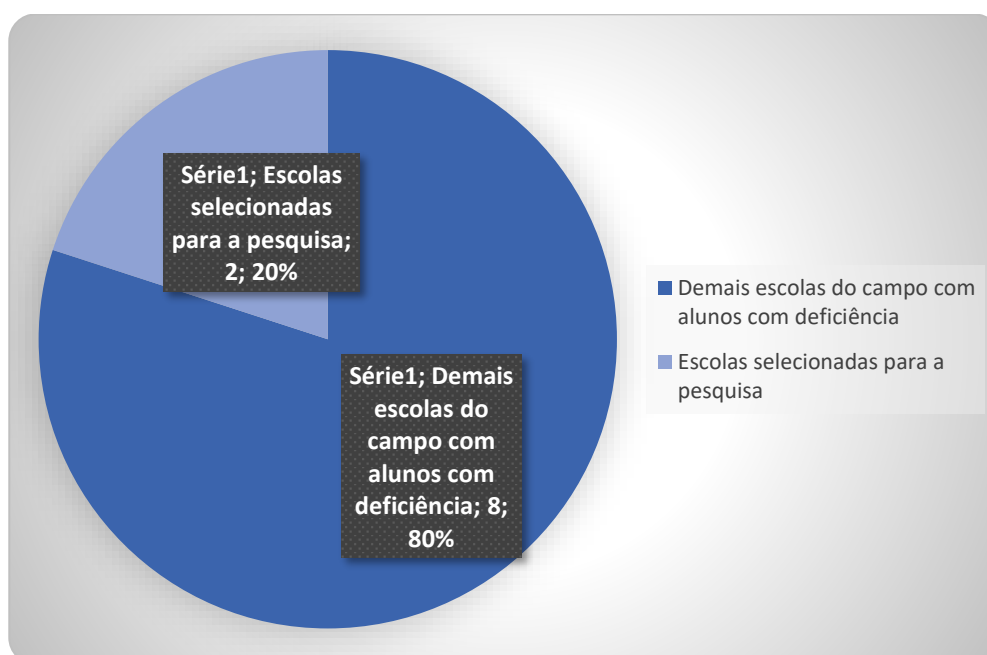
GRÁFICO 9 – RELAÇÕES DA PARTICULARIDADE/SINGULARIDADE QUANTO ÀS DEFICIÊNCIAS



FONTE: A autora (2022)

Das 51 escolas do campo de Prudentópolis, selecionamos 10 escolas que têm alunos com deficiência. A seguir, o Gráfico 10 traz as escolas das quais selecionamos os sujeitos específicos desta investigação.

GRÁFICO 10 – SINGULARIDADE DA PESQUISA



FONTE: A autora (2022)

O Gráfico 10 demonstra que, do total de 10 escolas do campo, selecionamos 20% para aprofundamento, onde ouvimos os sujeitos do campo com deficiências, suas famílias, os profissionais que trabalham nas escolas e as comunidades nas quais estão inseridos.

Neste viés, objetivamos ampliar o entendimento das deficiências dos sujeitos da investigação. Para tanto, passamos a abordar as especificidades dos sujeitos e as principais características de cada deficiência que os alunos dessas duas escolas apresentam, conforme já sistematizado no Quadro 8. Neste movimento de entender a realidade, passamos a dar voz aos sujeitos da investigação.

## 5.5 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A REALIDADE ESTUDADA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Nesta perspectiva de análise da realidade, entendemos que, dentre as concepções de educação do deficiente, conforme sistematizado por Zanuzzi (2004), nossa opção é por uma concepção mediadora, isso posto por considerarmos as possibilidades de mudança da sociedade. Neste trabalho, procuramos evidenciar os determinantes principais que atuam na educação, quer sejam econômicos, sociais, políticos, históricos e estruturais.

Enfim, consideramos os movimentos sociais, a realidade dinâmica e em sua complexidade. Percebemos, ainda, as disputas que ocorrem no contexto da Educação Especial, das concepções e, principalmente, o movimento dialético da realidade.

Nessa perspectiva, consideramos uma afinidade com a concepção mediadora apontada por Zanuzzi (2004). Segundo a autora, há três modos de pensar a educação voltada às pessoas com deficiências. Procuramos categorizar as ideias da autora a partir da sua sistematização, conforme ilustrado na Figura 11.

FIGURA 11 – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE



FONTE: A autora (2022), com base em Jannuzzi (2004).

No primeiro bloco de concepções estão as centradas na manifestação orgânica da deficiência. A preponderância reside na capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Manifesta-se em duas vertentes, conforme sistematizado na Figura 11, quais sejam: 1.1. Médico-pedagógica, cujas características voltam-se a preocupar-se com as causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência. Procura respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época.

Por sua vez, a vertente 1.2. Psico-pedagógica tem por características a ênfase na importância etiologia da deficiência e na descrição e medicação da (in)capacidade dos sujeitos. Nesta vertente, há ora uma preocupação com as técnicas de ensino, ora com um currículo individualizado (exemplo, currículo funcional) para atender cada necessidade.

A perspectiva é de segregação (institucionalização), quando os sujeitos são internados, por exemplo, em instituições. Também há uma tendência à medicalização e a testagens padronizadas, como nos testes de QI, coeficiente de inteligência com indicadores diferentes da realidade dos alunos. São representantes teóricos dessa abordagem Alfred Binet e Helena Antipoff.

O segundo grupo de concepções evidencia uma explícita vinculação da educação com o desenvolvimento econômico do país. Segundo Jannuzzi (2004),

“Seria a procura de, pela educação, formar o aluno para os postos de trabalho existentes. Uma subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado.”

Tais concepções entendem a escola como necessária à produção, produtora de “recursos humanos”, entendidos como mão de obra. A educação passa a ser vinculada diretamente ao setor produtivo. Os objetivos educacionais estão vinculados à preparação para o trabalho. Está subdividida em dois grupos, denominados: 2.1 Teoria do Capital humano, ligada à economia da educação; e a outra 2.2 da Integração/Inclusão.

A denominada 2.1 Teoria do Capital humano esteve presente em todos os setores da educação, não somente na educação especial. Nesta perspectiva, ocorre a subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento econômico. A educação se configura como produtora de recursos humanos. O deficiente é visto como consumidor e mão de obra.

E 2.2. Integração ou Normalização – *mainstreaming* tem sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida.

O pressuposto básico é de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos, indistintamente, deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. A proposta era de uma:

[...] integração progressiva na corrente da vida, com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade, requerendo para isso entrosamento da responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o de educação especial”. O método apregoado era o individual e aconselhava a adaptação curricular. (JANNUZZI, 2004, p. 16-17).

A ideia não era de extinção dos serviços existentes, mas, sim, de colocar o deficiente no ensino regular, com acompanhamento e criação de condições de

atendimento. A ênfase era no indivíduo e foco no pedagógico. Surge o termo “Necessidades Educacionais Especiais”, propondo-se a flexibilidade curricular.

Quanto à concepção nos estudos denominada Inclusão, está vinculada à perspectiva de atendimento dos Direitos Humanos, ao direito de acesso e permanência dos deficientes, o que implicaria na reestruturação dos sistemas comuns de ensino. É centrada no pedagógico e na responsabilização da agência educativa, ou seja, da escola. A ênfase é colocada na ação da escola, da educação como transformadora da realidade. Salientam-se métodos e técnicas de ensino. Uma das teóricas representantes no Brasil é Mantoan, que defende a inclusão total.

Destacamos que há ênfase no coletivo e na diversidade humana. Além disso, na proposta de que o Atendimento Educacional Especializado conste na legislação, propondo, também, a individualização do currículo e o enfoque clínico e educacional.

Já o terceiro bloco de concepções é indicado por Jannuzzi como 3. Mediação, baseada nos teóricos marxistas, no materialismo histórico-dialético, empenhando-se em análises que mostram a educação como parte da organização social, na sua base infraestrutural e superestrutural (ideias, ideologia, conhecimentos científicos, tecnologia, dentre outros).

Essa concepção mediadora apontada por Zannuzzi defendemos como a que mais se aproxima dos princípios da Educação do Campo. A partir deste escopo teórico, passamos a abordar a particularidade investigada.

## 5.6 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Para a escolha das duas escolas que são o *lócus* de investigação, utilizamos quatro critérios. O primeiro pela especificidade das escolas: escolas do campo e que se localizam em comunidades rurais, o que confere aderência aos objetivos da pesquisa.

O segundo critério refere-se à distância da sede do município, devido às necessidades de deslocamento que nos oneram, uma vez que a pesquisa não tem financiamento de fontes externas para despesas de locomoção ou outras decorrentes das visitas às comunidades.

O terceiro critério pautou-se pela representatividade da amostra para investigação, pois nas duas escolas estão 50% de alunos com deficiências, considerando a totalidade existente no município. O quarto critério utilizado no recorte metodológico para a seleção é que ambas as escolas possuem um professor qualificado e específico para atender as necessidades educacionais dos alunos com matrícula na Educação Especial, também contando com apoio da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Com esses critérios, esta investigação atende a dois elementos essenciais: são escolas localizadas no campo, com sujeitos do campo e alunos da Educação Especial, propiciando a interface que abordamos neste trabalho. A seguir, passamos a detalhar aspectos da realidade delimitada.

As escolas selecionadas para o desenvolvimento da investigação são: Escola Municipal do Campo de Ligação, na comunidade de Ligação, que fica a 60 km da sede do município. Nela, encontram-se matriculados 5 alunos com deficiências, sendo: 2 alunos com deficiência visual, 1 aluno com TEA, 1 com deficiência intelectual e 1 com deficiência física neuromotora. A segunda escola selecionada foi a Escola Municipal do Campo Jesuíno Marcondes, na localidade de Jesuíno Marcondes, a 22 km de distância<sup>37</sup> da sede do município. Nesta escola, estão matriculados 1 aluno com deficiência física neuromotora e 2 com deficiência intelectual.

Ambas as escolas possuem um professor específico para atender às necessidades específicas desses alunos com matrícula na educação especial, contando com o apoio da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Os dados apresentados quanto ao número de alunos com deficiência foram coletados através da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis em julho de 2020, o que pode ocasionar algumas diferenças entre os números apresentados pelo IDEB, que teve como referência o ano de 2019. Passamos às análises de cada escola e de algumas das características das comunidades nas quais estão inseridas.

---

<sup>37</sup> A distância da Escola do Campo Jesuíno Marcondes é de 22 km da sede, entretanto, o começo do território da comunidade está a, 15 km, aproximadamente conforme destacamos na Tabela 11.



### 5.6.1 Escola Municipal do Campo de Ligação

Ligação é uma localidade estudada nesta pesquisa cujos sujeitos do campo constroem suas existências. Segundo dados coletados junto à Secretaria de Urbanismo de Prudentópolis (2020), a comunidade Ligação abrange aproximadamente 2.200 hectares, ou 22 km<sup>2</sup>, de extensão territorial.

A comunidade conta com uma agência bancária, Cresol, com atendimento médico, comércio local de gêneros alimentícios, oficina mecânica e borracharia; possui uma associação de moradores atuante, que nos últimos anos vem conseguindo vários recursos para a comunidade, como: ambulância 4x4, resfriadores de leite comunitários e aquisição de trator para servir aos pequenos produtores. A Figura 12 ilustra a imagem de um dos pequenos estabelecimentos rurais da comunidade.

FIGURA 12 – PEQUENO ESTABELECIMENTO RURAL



FONTE: A autora (2022)

Na Figura 12, há a imagem de uma pequena propriedade rural, em madeira, cercas precárias e instalações rudimentares, diferentemente da Figura 13, a seguir.

FIGURA 13 – GRANDE ESTABELECIMENTO RURAL



FONTE: A autora (2022)

O que evidenciamos com as duas imagens são as diferenças nos estabelecimentos, este último já com edificação em alvenaria, estrutura sólida e proteção externa mais bem estruturada. As diferenças entre as Figuras 12 e 13 demonstram a diversidade do campo, aspecto essencial neste trabalho, onde convivem no território rural as pequenas e as grandes propriedades.

Na sequência, a maior escola do município, que ao mesmo tempo é utilizada pela administração estadual e municipal. No município, é denominada Escola Municipal do Campo de Ligação, ao passo que na rede estadual do Paraná é o Colégio Estadual Imaculada Conceição.

Conforme a Figura 14, na fachada o nome que consta é do Colégio, mas concomitantemente funciona a escola municipal.

FIGURA 14 – ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO DE LIGAÇÃO



FONTE: Acervo da Secretaria Municipal de Educação (2022)

A Figura 15 ilustra a vista aérea, que evidencia a estrutura da ampla escola, destacando-se na paisagem rural da comunidade.

FIGURA 15 – VISTA AÉREA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO DE LIGAÇÃO



FONTE: Acervo da Secretaria Municipal de Educação (2022)

A seguir, a Figura 16 ilustra um panorama da comunidade de Ligação. Com as imagens, objetivamos evidenciar suas características de ruralidade.

FIGURA 16 – COMUNIDADE DE LIGAÇÃO



FONTE: Acervo do Colégio Estadual Imaculada Conceição (2022)

É possível observar o entorno da escola, com a imagem da igreja local, bem como a extensa área de vegetação, com áreas cultivadas e árvores nativas, características de ruralidade.

A Escola Municipal do Campo de Ligação utiliza das mesmas dependências do Colégio Estadual Imaculada Conceição e conta com 11 funcionários na esfera municipal. Possui dependências acessíveis, porém os sanitários necessitam de adaptação; não possui biblioteca e sala de informática, tampouco sala de atendimento especial; já os computadores (2) são apenas para uso administrativo.

TABELA 16 – MATRÍCULAS DA COMUNIDADE DE LIGAÇÃO

<b>Matrículas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Pré escola	16
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	67
Educação Especial	3
Total de matrículas	86

FONTE: PRUDENTÓPOLIS (2020). Elaboração: A autora (2022)

Quanto aos índices do IDEB, a Escola Municipal de Ligação superou as expectativas e encontra-se acima da meta, que era 5.2, estando com 6.1. No que se refere aos índices de repetência, a cada 100 alunos, 9 não foram aprovados.

Na sequência, passamos às análises da Escola Municipal do Campo Jesuíno Marcondes.

#### 5.6.2 Escola Municipal do Campo Jesuíno Marcondes

Segundo dados coletados junto à Secretaria de Urbanismo de Prudentópolis (2020), a comunidade rural de Jesuíno Marcondes abrange aproximadamente 23 km<sup>2</sup>, ou 2.300 hectares de extensão territorial, conta com posto de saúde, comércio local de gêneros alimentícios e uma associação de agricultores atuante diante das necessidades da comunidade.

A Escola Municipal do Campo de Jesuíno Marcondes utiliza as mesmas dependências do Colégio Estadual de Marcondes, contando com 16 funcionários na esfera municipal. Possui dependências acessíveis, porém os sanitários necessitam de adaptação, não possui biblioteca e sala de informática, nem sala de atendimento especial, possui 1 computador apenas para uso administrativo. Esses dados da realidade demonstram a precariedade estrutural.

Quanto ao índice do IDEB, esta escola tinha como meta 6.1, mas conseguiu atingir 7.0, superando a meta desejada. Quanto aos índices de aprovação, a cada 100 alunos, apenas 1 não foi aprovado, significando a aprendizagem satisfatória dos alunos.

Ainda, possui ampla estrutura, com calçamento interno e jardins em bom estado de conservação. Internamente, pouco pudemos observar, em virtude da suspensão das aulas em decorrência da pandemia de Covid-19, não tendo sido possível prosseguir com a coleta de dados, observações e dar continuidade à pesquisa de campo em 2021. Entretanto, voltamos à escola em 2022 para finalizar a coleta de dados.

Na sequência, apresentamos imagens da Escola Municipal do Campo Jesuino Marcondes. Em razão da pandemia de Covid-19, somente será possível aprofundar os dados desta escola e dos sujeitos da Educação Especial quando da liberação por parte da Secretaria Municipal de Educação.

FIGURA 17 – CONJUNTO DE IMAGENS DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO JESUÍNO MARCONDES



FONTE: SME (2022)

Na sequência, apresentamos dados referentes às matrículas da Escola do Campo Jesuíno Marcondes.

TABELA 17 – MATRÍCULAS NA ESCOLA DO CAMPO JESUINO MARCONDES

<b>Matrículas</b>	<b>Quantidade</b>
Pré escola	34 alunos
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	135 alunos
Educação Especial	5 alunos
<b>Total</b>	<b>174 alunos</b>

FONTE: Projeto Político-Pedagógico da Escola, 2020. Elaboração: A autora (2020)

Em ambas as escolas, consta um total de 8 alunos com matrícula na Educação Especial, alguns recebem atendimento educacional especializado em salas multifuncionais, outros não. Segundo a Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, os alunos passaram por Avaliação Psicoeducacional e Multiprofissional (Pedagogo, Psicólogo e Fonoaudiólogo), que se deu a partir da Ficha de Referência Escolar, ou seja, é através dela que se realizou o encaminhamento do aluno.

Assim, após as avaliações, o aluno recebe o atendimento individualizado, são feitos estudos de caso e ainda se dá uma devolutiva com Relatório Descritivo do aluno avaliado, contendo os encaminhamentos necessários e sugestões de intervenção.

A avaliação escolar é feita mediante plano individual de atendimento e adaptação curricular. Quanto à formação dos professores que trabalham com esses alunos, nem todos possuem formação específica, “alguns professores têm uma forma de especialização que contempla Educação Especial e, também, recebem cursos de formação continuada pela equipe multiprofissional da SME” (coordenadora de Ensino Fundamental, 2019).

Como já salientado, quanto aos índices do IDEB da Escola Municipal de Ligação e da Escola Municipal Jesuíno, há diferenças. E o que nos instiga é a seguinte reflexão: como são avaliados, percebidos e incluídos os alunos da educação especial dessas escolas, visto que, segundo relato da SME, em especial da

Coordenação da Educação Especial, são avaliados através de plano individual mediante adaptação curricular? Por quanto tempo eles permanecem na Educação Especial? Como se dá a progressão deles diante do exposto? Como seria a adaptação curricular na prática para esses 8 alunos?

Nessa vertente de análise, há que considerarmos que a situação da criança com deficiência exige o estudo de cada caso, que a avaliação multiprofissional poderá dar subsídios para que a adaptação e o trabalho com os alunos se efetivem. E que cada caso é singular em sua especificidade. Não há prazo para permanecer na Educação Especial, mas isso dependerá das características e aprendizagem de cada criança. Portanto, é necessário compreender a criança com deficiência de forma ampla e detalhada.

Nesta pesquisa, através das narrativas dos alunos, buscamos compreender como as aprendizagens ocorrem, ou não. No percurso, tentaremos também entender a prática pedagógica, as relações estabelecidas dentro e fora das escolas, bem como a questão social que envolve a família e a comunidade escolar.

## 5.7 DEFICIÊNCIAS: APROFUNDAMENTOS NECESSÁRIOS

Este trabalho de pesquisa traz a voz dos sujeitos com deficiências, dentre as quais a deficiência visual, o Transtorno de Espectro Autista (TEA), a deficiência física neuromotora e a deficiência intelectual. No sentido de aprofundar o conhecimento dessas deficiências, procedemos às sínteses a seguir.

Além do estudo dos aspectos teóricos de cada deficiência, relacionamos as contribuições teóricas com a realidade dos sujeitos, bem como sistematizamos os conhecimentos propiciados nesse movimento dialético de revisitar e aprofundar a teoria em concomitância com a prática educativa.

Vamos aos destaques do estudo de cada deficiência, ressaltando que as abordagens são somente das deficiências que os sujeitos apresentam, por opção do recorte metodológico de análise.



### 5.7.1 Sujeitos do campo com deficiência visual

Dois dos sujeitos que fazem parte do presente trabalho têm deficiência visual. São gêmeos e estudam na Escola de Ligação. A presença de escolares com deficiência visual (cegueira e a baixa visão) em escolas de ensino regular vem acontecendo desde a década de 1950. Segundo Masini (2010), não há divulgação de dados relatando a inclusão educacional destes escolares.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003):

Considera-se baixa visão quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor que 20/60 e igual ou maior que 20/400, ou o seu campo de visão é menor que 20 graus com a melhor correção óptica. A baixa visão subdivide-se em 3 categorias: perda visual moderada, em que o indivíduo apresenta acuidade visual  $< 20/60$  e  $\geq 20/200$ ; perda visual grave  $< 20/200$  e  $\geq 20/400$  e profunda  $< 20/400$  e  $\geq 20/1200$ .

Constatamos que, no contexto estudado, essa realidade está presente e nos impõe melhor conhecimento sobre as abordagens teóricas a respeito. Assim, optamos por sistematizar os conhecimentos dos teóricos sobre o assunto (Quadro 9).

QUADRO 9 – ABORDAGENS TEÓRICAS QUANTO ÀS DEFICIÊNCIAS VISUAIS

(continua)

TEÓRICOS REFERENCIADOS	CARACTERÍSTICAS DESTACADAS	ASPECTOS EDUCACIONAIS
Carvalho <i>et al.</i> (2005)	Diversidade de deficiências visuais	Necessidade de parcerias entre a área da saúde, escola, família e ensino especializado.
Bezerra e Pagliuca (2007)	Dificuldades no desempenho de tarefas cotidianas limites na locomoção e exploração de objetos, gera dependência.	Efeitos no bem-estar psicológico, social e à interação social. Escola limites e preconceito, subestimação de potencialidades e capacidades em atividades realizadas em grupo e em brincadeiras livres.
Gasparetto e Montilha (2006)	Diferenças nas características. Muitos alunos têm cegueira parcial. Perda da visão total ou parcial.	Sugere melhor iluminação, mudança de posicionamento do aluno, grafia maior de letras – utilização de giz branco ou amarelo. Aproximação da carteira dos alunos. Livros e outros artefatos culturais adequados à deficiência.

## QUADRO 9 – ABORDAGENS TEÓRICAS QUANTO ÀS DEFICIÊNCIAS VISUAIS

(conclusão)

TEÓRICOS REFERENCIADOS	CARACTERÍSTICAS DESTACADAS	ASPECTOS EDUCACIONAIS
Masini (2010)		Adaptação da escola e professores preparados para ouvir as necessidades dos alunos.
Ferroni e Gasparetto (2012)		Trabalho da escola e da educação proporciona aos escolares o crescimento, a aprendizagem, o desenvolvimento e a transformação, das interações, das mediações.

FONTE: A autora (2022)

Conforme destacamos, os autores valorizam o papel da escola, as interações e a mediação que pode proporcionar. Eis uma importante função social da escola pública, a de propiciar aprendizagens significativas a todos os alunos. É aqui que a Educação Especial é imprescindível para a aprendizagem.

É nesta direção que a Educação do Campo e a Educação Especial se propõem a caminhar numa importante interface. Na sequência, abordamos sobre o TEA, pois um dos sujeitos de pesquisa foi diagnosticado com este Transtorno.

### 5.7.2 Sujeito da Escola do Campo pesquisada com Transtorno de Espectro Autista e aproximações conceituais sobre TEA

Um dos sujeitos desta investigação tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de um dos irmãos gêmeos. Além disso, os sujeitos foram diagnosticados com ecolalia, conforme informações da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis. Portanto, nos interessa esclarecer a respeito.

Segundo Mergl e Azoni (2015), em estudo específico sobre a ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista:

Os comportamentos repetitivos na linguagem podem manifestar-se pelo aparecimento da ecolalia, fenômeno persistente caracterizado como um distúrbio de linguagem, com repetição da fala do outro, dividida em imediata ou tardia. (MERGL; AZONI, 2015, p. 2072)

O TEA afeta o neurodesenvolvimento e abrange cinco modalidades: o transtorno autista clássico (ou somente autismo), a Síndrome de Rett, o Transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

Por conseguinte, o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. A seguir, elaboramos O Quadro 10, com o objetivo de sistematizar tanto a breve retrospectiva histórica, quanto os estudos da área de Educação Especial sobre a Síndrome de espectro Autista.

QUADRO 10 – TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA - TEA

<b>TEÓRICOS REFERENCIADOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DESTACADAS</b>	<b>ASPECTOS EDUCACIONAIS</b>
Bleuler (1911)	Perda de contato com a realidade Dificuldade ou Impossibilidade de comunicação	1º. Teórico a designar a expressão autismo. Não abordou os aspectos educacionais
Kanner (1943)	Inabilidade inata de estabelecer contato afetivo	Necessidade de propiciar interações e segurança afetiva
Asperger (1944)	Dificuldade de comunicação social. de inteligência normal	Possibilidade de os educadores reconhecerem as potencialidades das crianças com o transtorno

FONTE: A autora (2022)

O quadro de características do autismo inclui déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades. A grande variabilidade no grau de habilidades sociais e de comunicação e nos padrões de comportamento que ocorrem em autistas tornou mais apropriado o uso do termo Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Para os alunos que têm TEA, as dificuldades na comunicação ocorrem em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal de compartilhar informações com outros. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação. Outras têm uma linguagem imatura, caracterizada por jargão,

ecolalia<sup>38</sup>, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona, por exemplo.

Os que têm capacidade expressiva adequada podem ter inabilidade em iniciar ou manter uma conversa apropriada. Os déficits de linguagem e de comunicação persistem na vida adulta, e uma proporção significativa de autistas permanecem não-verbais. Aqueles que adquirem habilidades verbais podem demonstrar dificuldades persistentes em estabelecer conversa, tais como falta de reciprocidade, dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmo, bem como problemas para interpretar linguagem corporal e expressões faciais.

Os padrões repetitivos e estereotipados de comportamento característicos do autismo incluem resistência a mudanças, insistência em determinadas rotinas, apego excessivo a objetos e fascínio com o movimento de peças (tais como rodas ou hélices). Embora algumas crianças pareçam brincar, elas acabam por se preocupar mais mais em alinhar ou manusear os brinquedos do que em usá-los para sua finalidade simbólica.

Essa simbologia é importante no desenvolvimento das crianças. Entretanto, não impede de que estereotípias motoras e verbais, tais como balançar, bater palmas repetitivamente, andar em círculos ou repetir determinadas palavras, frases ou canções sejam também manifestações.

Na sequência, abordamos a deficiência física neuromotora diagnosticada em dois sujeitos de nossa investigação. Relatamos sobre um dos sujeitos com deficiência física neuromotora, aluno da Escola do Campo de Ligação.

### 5.7.3 Sujeitos das escolas pesquisadas com Deficiência Física Neuromotora

Conforme os dados coletados em entrevista com a professora da Escola do Campo de Ligação, há nesta escola um aluno deficiência física neuromotora, sobre a qual fizemos algumas aproximações conceituais, com o objetivo de aprofundar o entendimento necessário para compreendermos os sujeitos da pesquisa.

---

<sup>38</sup> Ecolalia foi diagnosticada em um dos sujeitos da investigação, conforme revelado na entrevista. Abordaremos essa especificidade na sequência.

A deficiência envolve sequelas no desenvolvimento, fatores que podem ser congênitos ou não. O nosso esforço em entender as deficiências é justificado pela necessidade de compreensão do processo educativo como um todo. Do esforço de entender a totalidade e de operar com a categoria processos sociais.

Com esse intuito, sistematizamos tal conhecimento, elaborando o Quadro 11, a seguir, abordando a deficiência apontada.

QUADRO 11 – DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA

<b>TEÓRICOS (INSTITUIÇÃO) REFERENCIADOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DESTACADAS</b>	<b>ASPECTOS EDUCACIONAIS</b>
Finato; Silva; Feitosa (2010)	Comprometimentos resultantes de sequelas neurológicas e neuromusculares, alterações funcionais motoras no andar, na coordenação e no controle dos movimentos, afetando significativamente a fala e a escrita.	Influenciam a oralidade dos alunos. Afetam a escrita, requer do sistema de ensino medidas que assegurem o acesso à aprendizagem, por meio da oferta de apoio efetivo, na resposta às necessidades educacionais especiais, principalmente de comunicação alternativa. Necessidade de recursos adaptados.
MEC (Secretaria de Educação Especial)  Publicação: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora.	Tipos de deficiência física neuromotora - Esclerose Múltipla, paralisia cerebral e Poliomielite (paralisia infantil), afeta qualquer parte do corpo, mas mais comumente afeta as pernas.	Necessidade de adequação dos recursos educacionais.  Formação dos profissionais.

FONTE: A autora (2022)

Destacamos no Quadro 11 alguns aspectos que demandam, segundo a referida publicação do MEC, adequações de recursos educacionais para atender aos alunos com deficiência física neuromotora.

[...] o professor deverá estar atento ao processo de ensino e aprendizagem, para identificar as necessidades peculiares do aluno com deficiência física. Crianças com lesões cerebrais às vezes apresentam dificuldades nas funções perceptuais, tais como discriminar cor, forma, número, tamanho,

natureza e semelhança de objetos. Neste caso, deve-se acrescentar objetivo (s) educacional (is) para esse aluno em particular, com o (s) correspondente (s) conteúdo (s) de estimulação psicomotora. Crianças que apresentem dificuldades de apreensão de conceitos podem ser auxiliadas nesse processo se o professor planejar o ensino organizando objetos em categorias, enfatizando os aspectos e/ou itens relevantes em um contexto, privilegiando experiências concretas antes de proceder ao estágio abstrato do trato dos símbolos numéricos, por exemplo. (BRASIL, 2006, p.30)

Conforme indicado pelas orientações do MEC, a responsabilização unilateral do professor para realizar as adequações não contempla a necessidade de condições para tanto, quer seja da escola, dos sistemas de ensino ou dos gestores. Limitar a responsabilidade aos professores é mais uma sobrecarga em suas funções pedagógicas, com a qual discordamos.

Isso por se entender que somente políticas públicas, melhores condições de trabalho e de formação inicial, continuada e em serviço propiciarão a qualidade na Educação Especial e nas escolas públicas do campo. Na sequência, abordamos outra especificidade dos sujeitos da pesquisa, a da deficiência intelectual.

#### 5.7.4 Sujeitos das escolas pesquisadas com Deficiência Intelectual

São três os sujeitos do campo com deficiência intelectual nesta pesquisa. Em termos conceituais, sobre a deficiência intelectual, o Decreto nº 5.296/04, em seu art.5º (§ 1º, I, d), conceitua a deficiência intelectual como sendo aquela que apresenta um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho (BRASIL, 2004).

Portanto, a palavra intelectual reduz a dimensão das limitações da pessoa ao nível cognitivo, sem, contudo, abarcar os efeitos do dano individual em relação a quem o termo se aplica. O conceito atual de deficiência mental vê cada indivíduo de forma global e funcional, o que significa ultrapassar o conjunto de condições apresentado por ele para a sua interação com o ambiente.

Segundo a Federação Nacional das Apaes (FENAPAES), a deficiência intelectual é conhecida por problemas com origem no cérebro e que causam baixa produção de conhecimento, dificuldade de aprendizagem, além de baixo nível intelectual.

É uma condição caracterizada pelo atraso no desenvolvimento cognitivo, de modo que a pessoa, ao longo de sua vida, não chega a alcançar totalmente o desenvolvimento de capacidades intelectuais superiores, tais como: abstração, raciocínio lógico e generalização. Ao mesmo tempo, evidencia uma limitação diferenciada, em nível e quantidade, “em habilidades adaptativas de natureza acadêmica, conceitual e social, frente às demandas de seu meio físico e social” (FENAPAES, 2007, p.7).

Como este trabalho tem como foco os sujeitos, ressaltamos a definição de deficiência intelectual, que está centrada no sujeito, corroborando Barbosa (2009), que aponta que o sujeito necessita ser entendido mais precisamente em suas potencialidades e limitações, no seu ambiente, nas suas necessidades e nos apoios que devem ser acrescentados ou eliminados para permitir-lhe a construção de uma vida pessoal satisfatória.

Para Bezerra (2010, p.14), o significado e o diagnóstico da deficiência intelectual envolvem uma ação “combinada de quatro fatores etiológicos: os biomédicos, os comportamentais, os sociais e os educacionais, todos considerados de suma importância para garantir a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho”.

Segundo o autor, é importante que os sistemas educacionais ofereçam aos sujeitos oportunidades de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimentos: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns e ensino itinerante. Sem dúvida, isso seria uma importante conquista para a Educação do Campo e a Educação Especial em suas interfaces.

Na sequência, contextualizamos a realidade das escolas do campo investigadas. Analisamos os dados coletados e ressaltamos os potenciais

transformadores e potenciais limitadores ou obstaculizadores, de acordo com o que Bezerra (2016) sugere.

Também traremos a voz dos sujeitos entrevistados e as análises dessa escuta. Enfatizamos as vozes dos sujeitos que já anteriormente estão permeadas neste trabalho e que, no próximo capítulo, são ressaltadas em sua singularidade.



## 6 SINGULARIDADE: AS VOZES DOS SUJEITOS

Embora as vozes dos sujeitos já ecoem por todo este trabalho, é aqui que as destacamos, pois iniciamos a pesquisa estudando o contexto no qual se insere sua universalidade. Na continuidade, enfocamos a particularidade da Educação do Campo e da Educação Especial, de modo a analisar a realidade das escolas do campo que têm alunos com deficiências em Prudentópolis, com ênfase às vozes dos sujeitos, no esforço de captar a singularidade existente.

Inicialmente, planejamos que a investigação se realizaria em duas escolas localizadas no campo, com alunos da Educação Especial. Entretanto, ocorreram dificuldades para a concretização do trabalho em uma delas, por razões alheias ao nosso intuito. Portanto, precisamos limitar a pesquisa em seu desenvolvimento posterior. De pronto, usamos os dados obtidos nas duas escolas, pois são importantes para entender a particularidade da realidade que estudamos. Dessa forma, daqui adiante traremos informações relacionadas à acessibilidade e a presença de alunos com algum tipo de deficiência no contexto que investigamos.

Na investigação, ouvimos crianças com deficiências que vivem no campo. Com essa escuta percebemos a materialidade das relações que os permeiam. Ouvimos como se sentem em relação à escola e à vivência cotidiana na comunidade escolar e para além dela. pois compreendemos que a escola é a oportunidade de inserção social vivenciada por esses alunos.

Uma das mães, a dos gêmeos que têm deficiência visual, foi solícita e demonstrou compreensão com o trabalho de pesquisa que realizamos e se dispôs a contribuir. Respondeu prontamente a todas as nossas indagações.

Também ouvimos os profissionais da educação que trabalham com os alunos com deficiência. Detalharemos inicialmente o que ouvimos dos profissionais. Portanto, passaremos ao relato e às análises das vozes dos sujeitos na seguinte ordem: 1. Os sujeitos alunos; 2. Famílias; 3. Profissionais da educação que atuam com os sujeitos; 4. Pessoas da comunidade.

A seguir, o Quadro 12 sistematiza a organicidade dessa escuta e quantifica as horas de trabalho na coleta de dados.

QUADRO 12 – CRONOLOGIA DA COLETA DE DADOS

<b>ATIVIDADE PRINCIPAL</b>	<b>CRONOLOGIA DA EXECUÇÃO PARÂMETRO MENSAL</b>
Visita a coordenadora da Ed. Campo Terezinha Mazur	Abril de 2019
Visita Lucelia Ayres Prado, psicopedagoga e coordenadora ed. Especial	Julho 2019
Conversa com secretária Jane Aparecida de Souza Grande	Agosto de 2019
Conversa com coordenadora de tutoria da UAB que havia participado da elaboração de capítulo de livro sobre escola da terra com aspectos da educação do campo de Prudentópolis	Outubro 2019
Formalização de autorização para realizar pesquisa com a coordenadora Lucelia Ayres Prado	Outubro 2020
Primeira visita nas comunidades escolhidas para pesquisa	Outubro 2020
Visita a escola de ligação Visita casa da professora do AEE	Novembro 2020
Conversa com nova secretária de educação Eliane Dal Pisol	Janeiro 2021
Entrega dos termos e do projeto de pesquisa na sec. Ed.	Fevereiro 2021
Conversa com coordenadora Ed Especial Fabiane	Fevereiro 2021
Visita a escola ligação	Outubro 2021 2 visitas
Visita escola ligação	Novembro 2021 1 visita
Visita comunidade de Jesuíno Marcondes	Outubro 2021
Visita a professora do AEE	Outubro 2021
Visita a família dos gêmeos	Outubro, novembro 2021
Momento coleta com as crianças	Outubro, novembro 2021
Conversa com motorista Adriano	Outubro e novembro 2021
Momento coleta com as crianças	Março, maio, junho e agosto 2022
Visita comunidade de Jesuíno Marcondes	Março de 2022
Encontro com professora AEE de Jesuíno Marcondes	Março 2022
Atendimento via chamada de vídeo com professora do AEE de Jesuíno Marcondes	Abril de 2022 Confirmação de que não continuaríamos a coleta de dados, motivada falta de alunos
Acompanhamento dos alunos de ligação no atendimento na APAE	Maio, junho, agosto 2022
Conversa com a mãe e tia dos gêmeos na espera do atendimento da APAE	Maio, junho, agosto 2022
Conversa via <i>WhatsApp</i> mãe e com as crianças criação de vínculos	De abril até presente setembro de 2022

FONTE: A autora (2022)

Neste movimento de idas e vindas e de permanência nas escolas selecionadas, muito observamos, ouvimos, vivenciamos. Foram aproximadamente 1.840 horas, distribuídas em quatro anos - 2019 até 2022. Na totalização, não incluímos todos os tempos de deslocamento, portanto, a dedicação em horas de pesquisa foi maior do que o acima quantificado. Um exemplo é que, para chegar à Escola de Jesuíno Marcondes a partir da casa da pesquisadora, são duas horas de viagem, 120 km de tráfego por rodovia federal (BR), além de deslocamentos pela zona rural do município.

Para chegar à escola de Ligação, são 4h30min, 160 km de distância de um caminho muito acidentado, com relevo de morros e difícil acesso. No centro de Prudentópolis, há ainda aproximadamente 30 quilômetros de estrada com pedras irregulares e depois apenas estradas de chão. Além disso, por dois anos a rodovia (BR-277) foi pedagiada, resultando em cobranças que agregaram mais gasto para o deslocamento.

Mesmo à mercê dos obstáculos, além de outros conjunturais (da pandemia, por exemplo) e pessoais<sup>39</sup>, conseguimos realizar o trabalho de coleta de dados, ouvindo os alunos, suas famílias, profissionais e pessoas da comunidade. Suas falas estão sintetizadas e analisadas a seguir.

## 6.1 VOZES DOS ALUNOS

Ouvimos com mais frequência dois sujeitos do campo: irmãos gêmeos, com deficiência visual - cegos, alunos da Escola Municipal de Ligação. Eles frequentam a sala regular e sala multifuncional, e utilizam da APAE para atendimento de saúde. Quando iniciamos a pesquisa e a ouvi-los, tinham 10 anos de idade. Em 2022, completaram 12 anos, no dia 15 de novembro, estudando no quinto ano do Ensino Fundamental.

Nasceram aos 6 meses de gestação já com cegueira. A família é composta pelo pai, mãe e o irmão mais velho, este que em 2022 completará 19 anos e não tem deficiência. São alunos retidos no primeiro ano em virtude das dificuldades

---

<sup>39</sup> Uma das dificuldades pessoais ocorreu por problemas de saúde da pesquisadora, ocasionando interrupção da coleta de dados, dadas as restrições de ordem médica.

decorrentes da cegueira. Entretanto, a aprendizagem dos gêmeos é diferenciada, pois além da cegueira, eles têm autismo.

Um deles manifesta ecolalia, que é a repetição de palavras que lhe são dirigidas ou repete perguntas a ele direcionadas. Ainda quanto à fala, o aluno gêmeo cego, que tem autismo e ecolalia, não consegue responder às perguntas da professora. Fomos conquistando, ao longo de dois anos, a confiança das crianças gêmeas, de modo que, aos poucos, seu silêncio transformou-se em frases tímidas e curtas e, depois, diálogo mais expansivo e afetivo.

Para estabelecer os vínculos necessários para que falassem de suas vivências, usamos a estratégia de, pouco a pouco, nos aproximarmos e, inicialmente, conversamos com a mãe deles. Por diversas vezes, fomos até a escola e locais onde têm atendimento.

Juntos, com sua mãe, os acompanhamos nas atividades na APAE, na fisioterapia, em consultas ao dentista. Dessa forma, conseguimos estabelecer a empatia para que nos contassem sobre a escola, seu aprendizado e assuntos relacionados. Para nos referirmos a eles, cujos nomes<sup>40</sup> são Wesley e Wellen, faremos o registro da autoria apenas com seus prenomes. Os gêmeos relataram que gostam de aprender, de estudar. Em suas falas, transparece o carinho que têm com os profissionais e com a escola, carinho que também manifestaram em nosso trabalho de ouvi-los.

A seguir, as imagens<sup>41</sup> são representativas de alguns momentos dos diálogos, das escutas e do esforço de trazer as vozes dos sujeitos do campo para o texto acadêmico. Além do objetivo de elaboração de um trabalho de doutorado, nos envolvemos com os sujeitos por nos identificarmos com suas trajetórias de luta e de conquistas. Nas fotos, o carinho mútuo é demonstrado.

---

<sup>40</sup> A divulgação dos nomes das crianças, bem como sua inserção na escrita da pesquisa, foi autorizada pela mãe, responsável por elas.

<sup>41</sup> As imagens fotográficas foram devidamente autorizadas pela mãe das crianças, responsável legal por elas.

FIGURA 18 – SUJEITOS COM A PESQUISADORA



FONTE: A autora (2022).

Nota: Imagens captadas em agosto/2022, em espera de consulta odontológica, em entrevista com a família. Descaracterizamos as imagens, inserindo figuras aleatórias, com o intuito de preservar a identidade das crianças e da mãe delas.

As vozes dos sujeitos aqui ecoam como alertas, pois embora tragam a satisfação com a escola, a vontade de estudar, os alunos do campo destacam as dificuldades que lhes são impostas. Senão vejamos na transcrição das falas:

Eu gosto de estudar. Lá tenho amiguinhos. Gosto da escola. Só que eu queria que tivesse bastante máquina Braille. Pra gente estudar. (Wesley)

Quería estudar, eu podia ter uma máquina Braille pra escrever tudo todo dia. Lá tem bastante brincadeira. Mas eu queria mais. Uma pra cada um pra aprender mais. (Wellen)

A gente gosta da escola. Mas às vezes é chato. Demora a passar a hora. Dá vontade de dormir. Se tem lição a gente não consegue. A professora pede pra que meu irmão e eu fale de voz mesmo, o que a gente entendeu e a resposta ela diz se tá certo ou errado. (Wesley, aluno do 5º ano, ensino fundamental, Escola de Ligação-Prudentópolis, abril de 2022).

Ao ser perguntado como é a relação com os amigos e a professora, W 1 disse: “Tudo certinho. Professora boazinha e os colegas ajudam a gente. Mas no recreio não pode correr.” (agosto 2022).

Ao perguntarmos se a professora fazia, entregava ou usava algum material diferente para eles e como eles faziam para entender as aulas, responderam:

Não tem não. É a mesma lição, igual da turma. A professora lê ou algum colega ajuda a gente. Porque não vemos o quadro, a gente tenta prestar atenção no que falam, mas às vezes tem barulho e atrapalha. (Wesley, agosto de 2022)

Ainda, ao ser perguntado sobre a escola, um dos gêmeos completou com o seguinte relato:

No dia de chuva quando a gente não vem (para a escola) tem dias que é melhor. Ficamos ouvindo TV, com cobertor no sofá. A mãe faz pipoca. Gosto da escola, mas preferia estudar mais. Na APAE não tem nada de Braile que eu e meu irmão podia usar. (Wellen, aluna do 5º ano, ensino Fundamental, Escola de Ligação, Prudentópolis, agosto de 2022)

Sobre o atendimento da APAE:

Tem dias que é chato. Não queria ir. Mas mãe manda e leva gente na marra. Queria aprender a ler com maquininha. Minha mãe diz que tem. Vai pelo dedo... com o dedo assim ó (aponta como faz a leitura tátil)... você já viu Silvia? É igual ler de verdade, só que não tem letra, não tem quadro escrito. O livro é diferente. Mas tem bastante tipo de livro que dá pra ler com os pontinhos. Até na embalagem das coisas tem os pontos pra ler. (Wesley, Prudentópolis, na espera da APAE, agosto de 2022)

Das vozes dos sujeitos, inferimos que, embora a escola regular seja importante na perspectiva da inclusão, a frequência apenas não garante aprendizagens significativas. Os alunos cegos vão para a escola, mas não se inserem de forma orgânica nela. Não sentem o pertencimento, o acolhimento. Estão no quinto ano e estarão em 2023 no sexto ano do Ensino Fundamental II, entretanto, não estão alfabetizados e apenas conhecem algumas letras do seu nome.

Eles têm consciência de que aprenderam muito pouco e que teriam capacidade de saber mais. Mas o que ocorreu nesse processo? É uma das indagações pertinentes ao que suas vozes revelaram, a falta de comprometimento da gestão municipal em providenciar materiais adequados e em qualificar professores que trabalham com os alunos para que os atendam adequadamente.

As equipes pedagógicas e os docentes não conseguiram planejar e propiciar experiências de aprendizagem que atendam às especificidades dos alunos. Permaneceu uma lacuna que foi aumentando ao longo da escolaridade dos alunos.

Além disso, no atendimento da APAE, essa defasagem não está sendo atendida, o que representa uma das constatações da pesquisa, oriunda de nossas visitas, observações e das vozes dos sujeitos. Ouvimos a demanda não atendida na fala da mãe dos gêmeos, conforme passamos a pormenorizar.

## 6.2 VOZ DA MÃE DOS ALUNOS CEGOS

Iniciamos o contato com a mãe dos alunos gêmeos cegos em 2020. Foi uma aproximação gradativa e, aos poucos, fomos estreitando a confiança, de modo que cada vez mais a mãe foi relatando sobre os aspectos da vida familiar e escolar das crianças.

A família não tem carro próprio, com uma condição financeira comum na classe trabalhadora. Os pais dos gêmeos são pequenos agricultores, cultivam feijão e milho, são donos de uma pequena propriedade rural de onde tiram o sustento da família. A mãe geralmente fica em casa para cuidar dos filhos e, quando precisa auxiliar o marido na roça, são os vizinhos que ajudam a cuidar das crianças, especialmente a tia, que também tem o filho cego.

Eles residem a 3 km da escola e quando os gêmeos eram menores a professora ia buscá-los e levá-los com o transporte escolar. Hoje, eles têm autonomia de ir e vir com o transporte sem necessitar do auxílio da professora da classe multifuncional. Ela relata que os colegas auxiliam quanto aos cuidados com o material e onde descer no ponto de ônibus.

A professora, no início, disse que eles não falavam, não se expressavam, mas em casa apresentavam atitudes diferentes, as crianças tinham outros comportamentos. Com a pandemia, a professora percebeu que, em casa, ocorre de modo parecido com o que acontecia na escola quando a aprendizagem não era interessante para eles.

Ao final de 2022, a mãe relata que se preocupa com as dificuldades que provavelmente os filhos terão que enfrentar no próximo ano, ao ingressar no ensino

Fundamental II. A seguir, é a sua voz que registramos, ao ser perguntada quais eram suas impressões sobre seus filhos em relação aos estudos.

Eles querem estudar. Mas vai ser muito difícil continuar. Com professores diferentes. E eles não sabem muito. Já estava complicado. Com a pandemia ficou pior. Como mãe eu fico angustiada. Faço de tudo, levo pra todo lugar que precisa: no dentista, fono, APAE, escola, tudo. Mas com dois, dependendo do ônibus, fica difícil. Mas eu nunca desisti de fazer de tudo pelos meus filhos (mãe dos alunos Wesley e Wellen, agosto de 2022).

Perguntamos como ela percebia o trabalho e o atendimento aos filhos na APAE. Sua voz soou como um alerta, um pedido de ajuda, pois para a mãe dos alunos: “Na APAE parece que o pessoal que trabalha lá é meio parado. Não tem máquina Braille pra eles. Tem que esperar a vez. Aí as crianças ficam meio perdidas também.” (mãe dos alunos Wesley e Wellen, agosto de 2022).

Inferimos que, embora haja todo um esforço familiar e das crianças para aprenderem e desenvolverem suas potencialidades, a mãe e os alunos percebem que há limites no trabalho educacional, tanto na escola regular como na APAE. A percepção que as vozes dos sujeitos revelaram é a de que os alunos frequentam a escola regular, mas ela não se adequou às suas necessidades. Não há atividades diferenciadas, planejadas para atender suas demandas educacionais.

Quanto ao trabalho da APAE, é até mais preocupante, haja vista que a instituição deveria cumprir seu papel de propiciar aprendizagem significativa e adequada aos alunos. Trata-se de uma das contradições apontadas, pois embora haja o atendimento, ele não é apropriado e não cumpre sua função social de inclusão e educativo.

A seguir, registramos a voz da professora da Escola de Ligação, onde os gêmeos frequentam a turma regular do quinto ano.

### 6.3 VOZES DAS PROFESSORAS

Trazemos as vozes das professoras que trabalham com os alunos na classe regular, bem como da docente da sala de Recursos Multifuncionais. A professora da



sala de Recursos reside na mesma comunidade que trabalha, em Ligação, e tem formação em Pedagogia, com especialização em Educação Especial.

Com esta professora, que leciona na Escola Municipal do Campo de Ligação, na Sala multifuncional, obtivemos a maioria das informações. Os dados foram coletados em entrevista previamente agendada com a representante da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis.

Sua residência na comunidade revela um vínculo maior com os sujeitos. Uma importante característica é o seu tempo de trabalho e atuação, uma vez que possui experiência no magistério de 24 anos, trabalha na comunidade há 17 anos, dos quais atua há 15 anos na Educação Especial, nesta mesma escola do campo na comunidade de Ligação. Essa profissional de escola pública do campo e da Educação Especial forneceu dados para o aprofundamento da pesquisa, conforme será detalhado.

Os gêmeos são seus alunos e um deles, além da cegueira, porta ecolalia e autismo, porém consegue se desenvolver um pouco mais que o irmão. A professora relatou que tem coisas que para ela são mais fáceis e outras mais difíceis; explicou que, em consulta com a neuropediatra, quando acompanhou a mãe da criança, foi explicado que isso se dá porque o lado do cérebro que foi atingido é diferente, por isso as respostas aos estímulos são diferentes.

A professora informou que os gêmeos passaram anos na escola sem falar nada, apenas fazendo movimentos com os pés ou com as mãos como resposta de ambos. Um deles geralmente fala repetindo uma ou outra palavra da pergunta que ouve, enquanto o outro consegue dar respostas mais precisas.

Segundo ela, os gêmeos gostam muito de frequentar a escola e, mesmo em dias chuvosos ou de tempestades, não faltam; que foi difícil para eles compreenderem, em época de pandemia, que teriam que ficar em casa e realizar as atividades em domicílio.

Os dois têm atendimento na APAE, onde não são matriculados, mas apenas frequentam atendimentos da área de saúde, como fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional e fisioterapia. A professora ressaltou que principalmente a psicóloga da APAE orienta a professora da sala multifuncional e da classe regular.

Para se deslocarem até a APAE, utilizam o transporte rural, já que residem a mais de 60 km da cidade, e quando chegam na rodoviária o transporte da APAE busca, sendo acompanhados pela mãe no trajeto.

Ainda, informou que os acompanhou em consulta com a neuropediatra. A médica explicou que o fato da prematuridade pode ter influenciado na cegueira, mas que há possibilidade de influência genética, pois uma tia materna também teve filhos cegos, igualmente casal de gêmeos, mas a menina faleceu e o menino que sobreviveu é outro caso de cegueira na mesma família.

#### 6.4 VOZES DOS DEMAIS PROFISSIONAIS

Ouvimos os sujeitos que representam a gestão de ensino municipal. Entrevistamos a representante da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis e a Coordenadora da Educação Especial, que tem formação em Psicopedagogia. Em seu relato, afirmou que a Secretaria Municipal “faz tudo que está ao alcance para atender os alunos com deficiências”. Essa foi uma das frases que mais se reproduziu nas vozes dos sujeitos ligados, direta ou indiretamente, ao ensino especial em Prudentópolis.

Além disso, ouvimos o motorista que atualmente atende as crianças, o qual está há pouco tempo na função em substituição ao motorista anterior, que não foi muito receptivo conosco. Segue sua voz:

Tem dias que não é fácil pegar os gêmeos. E outros alunos. Ontem encalhei. Tem trecho de estrada que não dá. O ônibus não chega em dias de chuva. Só dá pra chegar de moto. Não adianta, não chega, não vai dia de chuva. Vou te mandar umas fotos do trecho que tá ruim. Depois eu mando. Puxei pedra com carrinho de mão pra tentar cobrir e fazer a volta. Já pedimos para a prefeitura resolver, colocar cascalho, mas não vieram. Tão muito devagar. (Tarciso, motorista do ônibus escolar da Prefeitura de Prudentópolis, ouvido em 10 de setembro de 2022)

As imagens contidas na Figura 19 comprovam a precariedade dos caminhos das crianças de suas casas até a escola.

FIGURA 19 – IMAGENS DA ESTRADA DE ACESSO À ESCOLA



FONTE: Foto cedida pelo motorista Tarciso, Prudentópolis, agosto de 2022. Acervo da Autora.

A precariedade é visível. Tal condição limita ainda mais o atendimento educacional aos alunos. É um direito constitucional o acesso à educação pública e gratuita. Entretanto, as condições objetivas obstaculizam o cumprimento dessa premissa.

#### 6.4.1 Acessibilidade e escola

Compreendemos as questões de acessibilidade e sua interferência no ambiente escolar como fundamentais para o processo educacional. Quanto ao trajeto de casa para a escola, a mobilidade é precária. O acesso é dificultado seja por condições de estrada como de entrada e de movimentação dentro na escola. Não há rampas, corrimões e outros equipamentos necessários para acessibilidade.

Até para se locomoverem dentro das instituições os alunos têm que enfrentar dificuldades, seja no banheiro, nos corredores e nos pátios. Embora nas duas escolas haja alunos com deficiência física e deficiência visual, elas não estão adaptadas para

atendê-los com segurança e na perspectiva inclusiva e de acolhimento, pois entendemos que a acessibilidade não é apenas um problema evidenciado no espaço escolar, mas além dele.

Para a análise, nos utilizamos de Dubet (2004), em seu texto *O que é uma escola justa?*, cuja introdução destaca algumas definições do que seria uma escola justa:

- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

Dubet (2004) afirma que uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Compreendemos que a desigualdade quanto às condições de aprendizado são consequências da injustiça e desigualdade social que se refletem no interior da escola pública brasileira, em especial diante daqueles alunos que trazem consigo algum tipo de deficiência.

Além disso, nos remete a duas relevantes citações: a primeira do verbete “Defesa de Direitos”, do Dicionário de Educação do Campo, segundo o qual:

Política, justiça, resistência, conquista de direitos e justiçaabilidade são expressões que se complementam na busca de uma sociedade que supere as limitações daquela sociedade formatada nos atuais moldes restritivos do capitalismo. Para tanto, é indispensável uma leitura sempre crítica do direito e a percepção de que a superação somente se faz a partir de uma sociedade mobilizada, para a qual a noção de justiça como expressão da igualdade é mais importante do que o próprio direito. Somente a participação política é forma de concretização da igualdade. Concluímos lembrando que o direito não emancipa ninguém. São as próprias pessoas, livres, iguais e, especialmente, interagindo dentro de organizações, movimentos populares, partidos políticos, sindicatos, associações, descobrindo-se como agentes da sua história e da história do seu país, aprendendo a intervir e intervindo coletivamente na sociedade, que se emancipam. (CORREIA, 2012, p. 191)

Acrescentamos a pertinente elaboração de Arroyo (2004), de que:

A lição a aprender é que somente a colocação da educação dos povos do campo no terreno dos direitos poderá significar uma garantia de um trato público. Poderá afirmar a autonomia da educação em relação a qualquer troca política e a lógica da mercadoria. Afirmar a igualdade dos direitos humanos independente de toda diversidade inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar os direitos. (ARROYO, 2004, p. 101-102).

Ressaltamos, a partir das contribuições dos autores, a defesa dos direitos dos povos do campo em afirmar a igualdade, independentemente dos territórios onde vivem, se têm ou não deficiências, pois é fundamental para a consolidação da Educação do Campo e para a garantia dos direitos defendidos pela Educação Especial que a diversidade seja respeitada. E, ainda, que os modos de vida dos povos do campo e a diversidade de seus sujeitos sejam contemplados, haja vista que são princípios da Educação do Campo.

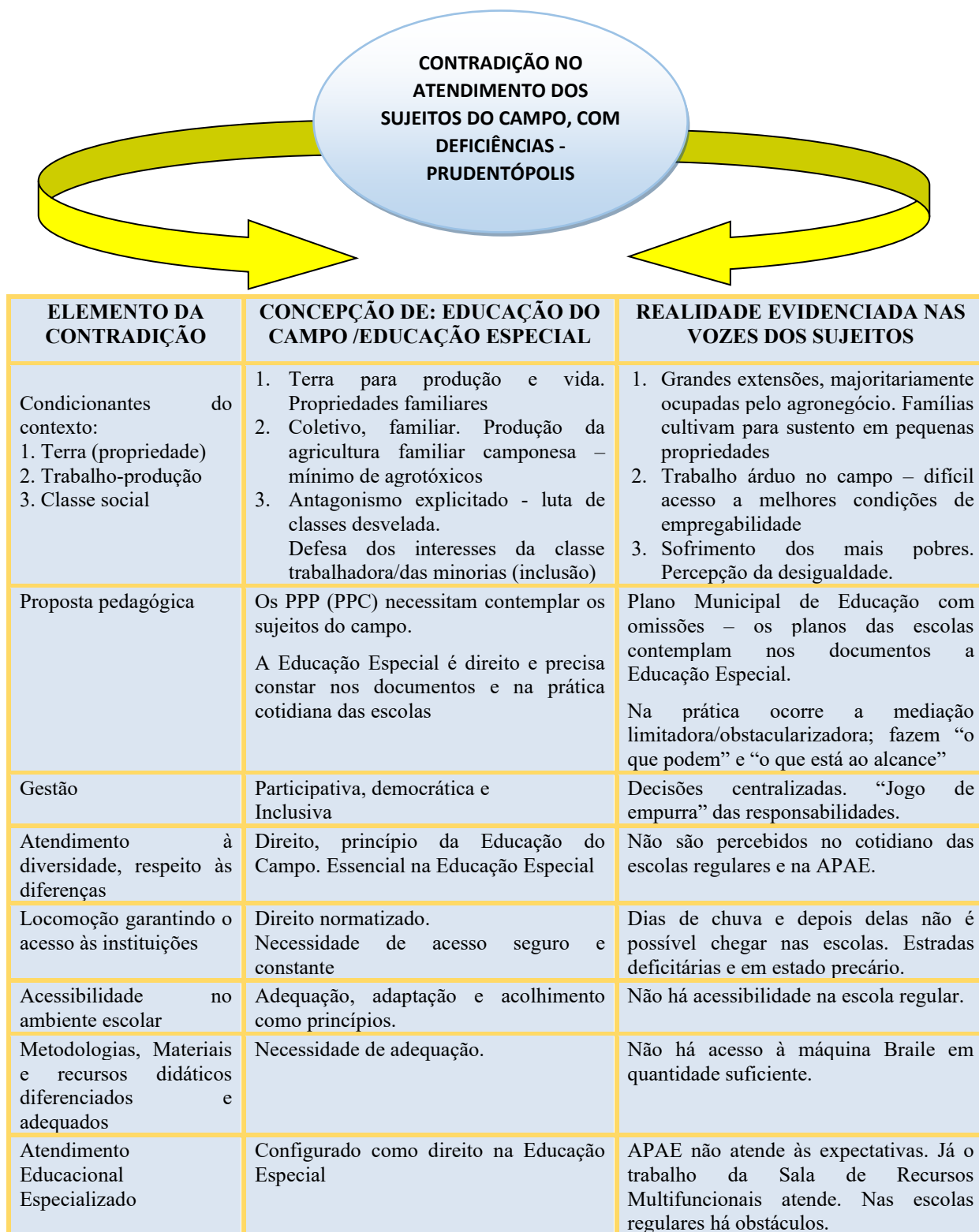
Além desses aspectos, outros direitos dos alunos com deficiências necessitam ser efetivados; constatamos, na realidade estudada, que isso não ocorre, o que é contraditório. Com o objetivo de conferir maior visibilidade às referidas contradições, passamos a analisá-las.

## 6.5 CONTRADIÇÕES: PERCURSOS

Iniciamos o trabalho investigativo afirmando que as categorias Contradição e Processos Sociais fundamentam a pesquisa. Seguimos nesse percurso destacando que, além de se constituir em categoria do método de análise da realidade estudada, a contradição (ou contradições) é/são categoria(s) da própria pesquisa. Estão presentes em todo percurso investigativo.

Com o intuito de promover uma sistematização, bem como outras contradições, elaboramos a Figura 20, apresentada a seguir.

FIGURA 20 – CONTRADIÇÕES IDENTIFICADAS NA PESQUISA



FONTE: Vozes dos sujeitos da pesquisa (2019 a 2022). Elaboração: A autora (2022).

Conforme nossa sistematização permite inferir, há contradição entre a realidade evidenciada nas vozes dos sujeitos, o que ocorre no cotidiano e o que as concepções de Educação do Campo e de Educação Especial defendem. Enquanto as concepções trazem a defesa dos interesses dos alunos, privilegiam as aprendizagens, o respeito à diversidade, às diferenças, respeitam os alunos deficientes, por sua vez o que as vozes revelaram é que, na prática, pouco se avançou na direção da garantia que os direitos dos deficientes sejam respeitados.

A contradição relacionada à locomoção, que foi constatada sobretudo nos dias de chuva e nos que seguem ao período dela, é um reflexo do descaso das autoridades municipais quanto à manutenção das estradas. O direito fundamental de acesso à educação não é respeitado.

As condições de acesso e trânsito pelas estradas entre as residências e a escola são lastimáveis. E isso, inclusive, compromete e até impede o acesso e frequência às aulas não somente dos sujeitos da pesquisa, dos alunos cegos, mas, sim, de várias outras crianças, concomitante ao risco de acidentes, assim como à exposição a momentos de desconforto e até medo, quando ficam presos em algum trecho do trajeto, confinados no ônibus, até algum socorro chegar ao local.

São flagrantes as condições adversas e o descaso das autoridades para solucionar o problema, a exemplo do que o responsável pelo ônibus informou: “A prefeitura sabe do problema, mas não resolveu... onde passa o cano de água não dá pra passar com o ônibus... e não dá para buscar as crianças.” (voz do motorista em setembro de 2022)

Situação mais do que desagradável, que pode levar ao medo, ao pânico, além de outros dados psicológicos ou físicos, como, por exemplo, por imposição às crianças de permanecerem horas paradas na estrada, sem alimentação ou sem poder usar banheiro.

Na pesquisa, constatamos tais situações, conforme ilustrado nas imagens.

FIGURA 21 – CONDIÇÕES ADVERSAS DA ESTRADA-CRIANÇAS EM RISCO



FONTE: Imagens disponibilizadas pelo motorista do ônibus escolar (2022)

A situação observada em setembro de 2022 foi relatada pelo sujeito do campo e as imagens fotográficas cedidas por ele para a pesquisa. As crianças ficaram aguardando no ônibus, sem condições de prosseguir a viagem, tendo sido necessário o apoio de um trator para possibilitar a saída do ônibus do atoleiro.

Propusemo-nos à organização das categorias: potenciais transformadores e potenciais limitadores, inspirados em Bezerra (2016). E o que as vozes revelam é que os potenciais limitadores se sobrepõem aos transformadores e que há mais obstacularização do que transformação. Isso ocorre no acesso aos serviços de Educação Especial, no transporte, no atendimento, na prática da sala de aula na escola de ensino fundamental.

Senão vejamos: os alunos gêmeos, até 2022, depois de frequentarem cinco anos de ensino, reconhecem apenas algumas letras e seguem para os anos finais do ensino fundamental com apenas esse conhecimento, com rudimentos de alfabetização e letramento e alguns conceitos matemáticos.



Essa apropriação parcial de conhecimentos traz consequências no desenvolvimento das crianças e as limita ainda mais do que a já a cegueira impõe, alertando para a responsabilidade da escola para com a exclusão em curso.

Portanto, é fundamental destacar que este estudo revela, quer no que se refere aos serviços prestados, ao transporte, ao material, ao atendimento pedagógico especializado, que o campo está marcado por sérios limitadores. São obstáculos que por muito tempo ficaram invisibilizados, entretanto, por meio das pesquisas, com a importante contribuição dos estudos acadêmicos, estamos denunciando - bem como anunciando - uma nova perspectiva de mudanças e de alertas.

De fato, a voz dos sujeitos soa forte como um dos alertas, um grande e triste eco da inclusão precária, bem como da falta de acesso aos direitos de aprendizagem dos sujeitos do campo. Eis uma marcante contradição entre a realidade e as concepções de Educação do Campo e de Educação Especial. Imbuídos dessas constatações, passamos a apresentar as Considerações Finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar um trabalho acadêmico é desafiador e, por vezes, exaustivo, principalmente se nesse percurso de criação ocorrerem problemas. E muitos nos desafiaram: pandemia da Covid-19, questões pessoais de saúde, dificuldades financeiras e exaustão por acúmulo de atividade profissional.

Contudo, desafios mais do que nos testaram, nos impulsionaram e, nessas considerações, trazemos os avanços conquistados ao longo de cinco anos de estudos, de disciplinas cursadas, de atividades de orientação cumpridas, além de muita lama da estrada, poeira e chuva.

Isso permite que, ao relembrarmos os momentos iniciais da pesquisa, possamos concluir que as indagações que nos mobilizaram à pesquisa foram, em sua maioria, respondidas. Isso posto, por acreditarmos no conhecimento em constante movimento, construindo, desconstruindo e reconstruindo saberes.

As indagações expostas na Introdução se vinculam à situação concreta de crianças com deficiências que vivem e estudam em escolas do/no campo. Questionamos: como vivem esses alunos, como vivenciam a trajetória escolar? Quais são seus principais desafios? Existe uma organização de planos individuais voltados às suas deficiências e dificuldades? Como fica a acessibilidade no campo em questões de transporte, locomoção na escola, alimentação, entre outros fatores determinantes?

Norteados pela busca das respostas de forma fidedigna, tivemos como escopo teórico as categorias do método materialista histórico-dialético. Seleccionamos como categorias de análise e síntese das ideias a contradição e os processos sociais para a compreensão da realidade estudada.

As respostas às indagações foram propiciadas pela escuta atenta e acolhedora das vozes dos sujeitos. Ouvimos os alunos, suas famílias, os profissionais que trabalham cotidianamente com eles e a comunidade; valorizamos todas as vozes, as quais, até o momento, ecoam em nossa direção, fortes e preocupantes. Da escuta, constatamos que os desafios são grandes, especialmente para os alunos com deficiências e suas famílias.

As indagações que nos mobilizaram a pesquisar trouxeram a situação concreta de crianças com deficiências que vivem e estudam em escolas do/no campo. A partir dessas inquietações, a pergunta central desta pesquisa evidenciou as contradições entre o que se fala e o que se cala, a partir das narrativas dos sujeitos da Educação Especial das escolas do campo de Prudentópolis, Paraná, lócus da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as narrativas advindas das falas de alunos incluídos em escolas denominadas do/no campo. Neste movimento, a ênfase é no reconhecimento dos sujeitos, de suas falas e de suas vivências. Buscamos, portanto, captar a materialidade das relações existentes, revelando o que é importante para os sujeitos, captando suas vozes, pensamentos e vivências.

Para que tenhamos uma visão ampla a esse respeito, considerando que o mesmo não ocorre de maneira isolada, coletamos depoimentos de familiares e professores envolvidos para a compreensão do todo, bem como das contradições evidenciadas.

As categorias do método materialista histórico-dialético adotadas foram contradição e processos sociais, com as quais operamos para a compreensão da realidade estudada. Os sujeitos do campo com deficiências têm uma gama de dificuldades, percalços, obstáculos a transpor cotidianamente. Seus principais desafios já começam para que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos. Que lhes sejam respeitados o direito à educação, ao desenvolvimento de suas potencialidades e o pleno exercício de sua cidadania.

Não existem planejamentos individuais voltados às suas necessidades e dificuldades; não há materiais didáticos adequados, conforme os sujeitos e seus profissionais relataram sobre a falta de materiais para atendê-los, o que ficou nítido com a voz dos alunos cegos, que referiram a falta de máquinas Braille.

Ainda, a acessibilidade é outro obstáculo ao seu aprendizado, pois a precariedade das estradas, que são de chão simples, batido, se transforma em “mar de lama” a cada chuva. O transporte escolar enfrenta dificuldades para pegá-los nas residências para que cheguem à escola regular ou APAE.

Portanto, a pesquisa que nos levou a conviver com a situação concreta de crianças com deficiências que vivem e estudam em escolas do/no campo trouxe, em seu bojo, a constatação de todos os entraves à aprendizagem dos sujeitos. Ouvimos esses sujeitos, sofremos junto com eles, com suas famílias. Constatamos que a acessibilidade no campo (e principalmente a sua falta) em questões de transporte, locomoção na escola, alimentação, é precária.

A alimentação é outro desafio a transpor, pois, embora as escolas tenham atendimento do Programa de Merenda Escolar, como os alunos ficam por longos períodos no ônibus (mais de duas horas), o lanche acaba por ser insuficiente. A família é que se organiza para suprir tal necessidade, enviando lanche para o trajeto do ônibus.

Nas vozes dos profissionais, foi possível constatar as dificuldades, sejam da formação, das condições de trabalho, das jornadas exaustivas, da falta de materiais, que são desafios a serem transpostos no exercício profissional nas escolas públicas. A pandemia que assolou o mundo a partir de 2019, em 2020 e 2021, trouxe a suspensão das aulas, de modo que as atividades on-line ou outras formas não presenciais representaram um dos grandes problemas enfrentados pelos alunos deficientes. Com sua capacidade imunológica comprometida, a apreensão às famílias foi ainda maior.

A partir dessas inquietações, a pergunta central foi respondida nesta pesquisa. A indagação acerca de quais as contradições entre o que se fala e o que se cala, a partir das narrativas dos sujeitos da Educação Especial das escolas do campo de Prudentópolis, ficou sistematizada no capítulo anterior.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as narrativas advindas das falas de alunos incluídos em escolas denominadas do/no campo. Neste movimento, a ênfase no reconhecimento dos sujeitos, de suas falas e de suas vivências foi possível. Buscamos, portanto, captar a materialidade das relações existentes, revelando o que é importante para os sujeitos, abstraindo suas vozes, pensamentos e vivências. Para que tenhamos uma visão ampla a esse respeito, considerando que isso não ocorre de maneira isolada, coletamos depoimentos de familiares e professores envolvidos para a compreensão do todo, bem como das contradições evidenciadas.

Na investigação, que privilegiou a voz dos gêmeos cegos da Escola de Ligação, em um primeiro momento, quando em contato com a escola, diretora e professora dos gêmeos que foram ouvidos, nos foi passada a impressão de que tudo era perfeito, sobressaindo-se quanto ao material didático e aprendizagem das crianças. Relataram suas dificuldades, mas a impressão era a de que tinham todo tipo de material pedagógico adaptado.

Depois ao dialogar com a família e com as crianças, as falas foram revelando que as relações eram outras, de modo que, ao aprofundar a investigação, as contradições emergiram. A escola não permitiu acesso aos pareceres dos alunos, ou seja, aos relatórios da sala regular e de recursos. Todavia, nas poucas linhas escritas sobre o desenvolvimento das crianças, foi possível perceber que há um distanciamento entre o que as vozes revelam e o que é direito das crianças.

O discurso da família é forte e descontente com as oportunidades de aprendizagem restritas. As crianças ainda não estão alfabetizadas, mesmo após anos de escolarização. Compreendemos que houve todo um tempo de adaptação para socialização - pelo fato de serem também autistas -, mas isso parece bem resolvido entre os dois, pois relacionam-se bem e se adaptam às novas experiências, inclusive com a presença da pesquisadora. A prática pedagógica foi insuficiente, a aprovação rápida pós-pandemia preocupou a mãe, ela demonstrou não concordar com essa promoção, tendo em vista o desenvolvimento precário de seus filhos na aprendizagem.

Ficou visível que a escola tem certo orgulho em ter esses alunos matriculados, um significativo apreço por eles e sua família, mas não entende sua verdadeira função quanto ao ato de lhes ensinar e promover conhecimento. Inexiste um projeto pedagógico de longo prazo. Não há clareza de como poderão exercer seus direitos como cidadãos conscientes ou pensar em algum tipo de superação para que tenham autonomia, até mesmo em suas tarefas diárias.

Neste sentido, transparece uma concepção assistencialista, de prevalência a uma visão de “caridade” por tê-los como alunos, devido à sua deficiência, do que serem vistos como os demais alunos. Há um entendimento mais de agradar do que de ensinar. A escola tem orgulho em falar deles do ponto de vista da deficiência e de

seu histórico familiar, mas, quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, pouco se alcançou. Essas lacunas são justificadas pela equipe pedagógica da escola como consequência da pouca capacidade comunicativa das crianças, pelo fato de os gêmeos não falarem muito.

Ainda, a pandemia serviu como justificativa para a aceleração do processo de avaliação, assim como a promoção de Wesley e Wellen no ensino regular, que aparentou tratar-se de uma política interna da Secretaria Municipal de Educação do município.

Quanto à investigação na Escola Jesuíno Marcondes, a percepção foi de um esvaziamento de alunos do AEE em virtude de a professora estar sobrecarregada, trabalhando em 3 escolas da rede pública municipal. Chamou atenção o fato de, nessa instituição, o atendimento ocorrer apenas duas vezes por semana, para a escola toda. Isso foi uma constatação após o contato telefônico com a escola, que informou que, atualmente, há um aluno no atendimento que possui distúrbio de aprendizagem, matriculado no quarto ano e tem atendimento apenas nas sextas-feiras, no AEE.

É flagrante a invisibilidade dos sujeitos. Eles raramente são ouvidos. E quando suas vozes ecoam, pedem a todo tempo material em braile. Querem aprender a escrever em braile e não têm em casa o material para que possam fazer tentativas de escrita. Quem realmente ouve e vê essas crianças é a família, que tenta proporcionar-lhes o melhor, mas tem suas limitações, principalmente econômicas. Para dirimir, pelo menos parcialmente, esses limites, compramos material para terem disponíveis em casa: pulsor, folhas e reglete, para que possam escrever, como era sonho dos gêmeos, revelado pelas vozes dos sujeitos.

Suas vozes ecoam, mas não são compreendidas. Essas crianças não conseguem enxergar o mundo com seus olhos, por isso precisamos ouvi-las e possibilitar-lhes instrumentos que possam tatear o mundo. Esse tatear precisa tomar vida na leitura e na escrita que eles tanto pedem. Em uma das falas, a mãe relatou sobre um cego do município que chegou à universidade, que trabalha numa clínica de fisioterapia. Sentimos que ela almeja algo parecido para seus filhos, mas percebe os entraves e não acredita que consiga se as coisas continuarem da mesma forma.

A partir dessas constatações, consideramos que os três objetivos específicos aos quais nos propusemos foram atingidos. Caracterizamos os sujeitos das escolas do campo em Prudentópolis, trabalhamos para a compreensão da prática pedagógica e das especificidades na relação com os sujeitos com deficiências. Evidenciamos as contradições, identificamos e problematizamos as vozes dos sujeitos da escola, conforme exposto ao longo da pesquisa.

Buscamos entender os processos sociais aos quais a realidade está vinculada e desvelamos as contradições entre o que se fala e o que se cala, a partir das narrativas dos sujeitos da Educação Especial das escolas do campo de Prudentópolis. Valorizamos as vozes de alunos e captamos a materialidade das relações existentes, conforme demonstrado.

Neste seguimento, ressaltamos que, para os sujeitos do campo ouvidos, o importante é a aprendizagem, o acolhimento e o respeito aos seus direitos. Querem receber os serviços que lhes propicie viver com dignidade. Os alunos, suas famílias e a comunidade esperam que a cegueira não os limite em suas aprendizagens. Entretanto, embora nos discursos pedagógicos oficiais esses sejam objetivos dos sistemas de ensino envolvidos, as vozes dos sujeitos revelaram o distanciamento e as contradições existentes.

Além dessas constatações que reafirmam esta tese, o trabalho proporcionou a oportunidade de sermos parceiros da ânsia em aprender o que os alunos manifestaram. E do mesmo modo, com empatia e solidariedade, pudemos lhes prestar apoio, bem como algumas orientações para a mãe dos gêmeos, para que conte com mais uma aliada em sua exaustiva luta de propiciar o melhor para seus filhos. Nosso posicionamento foi além de pesquisar, orientar, apoiar e informar em tudo que estivesse ao nosso alcance.

Na convivência com o Wesley e Wellen, bem como em contato com sua família e com os profissionais que os atendem, fizemos um longo percurso de descobertas e de trazer as vozes de cada um deles. Fomos para além da caracterização de suas deficiências e suas especificidades. Identificamos e problematizamos as narrativas, analisamos e sistematizamos os conhecimentos e, ao findar o processo - ao menos provisoriamente -, nos dispusemos a continuar em

contato com a família e com os gêmeos, acompanhando suas histórias de vida. O convite a continuar fazendo parte de suas vidas muito nos honra e alegra. Esperamos, além de fazer jus à confiança depositada, poder contribuir ainda mais com a família das crianças.

Do ponto de vista acadêmico, defendemos que, apesar de existir um conjunto de direitos dos sujeitos da Educação Especial, há contradições entre o conjunto normativo e jurídico e o trabalho pedagógico nas escolas do/no campo. E que a invisibilidade, o silêncio dos sujeitos e os precários conhecimentos acerca da Educação Especial contribuem para limitar o reconhecimento e efetivação dos direitos dos sujeitos, aumentando as desigualdades e a exclusão.

A legislação não é cumprida amplamente, pois há uma normatização que está presente apenas no papel. Fora dele há uma dependência da possibilidade das famílias de que vão ou não atrás dos atendimentos e dos seus direitos.

Ainda é forte a voz dos sujeitos de que o direito ao Atendimento Educacional Especializado não é respeitado na totalidade das unidades escolares, assim como nas instituições de atendimento a alunos com deficiências. Por óbvio, inclusive pela voz da família e dos gêmeos em suas narrativas do atendimento na APAE, ter lacunas e falta de materiais essenciais para a aprendizagem, como ocorre com a máquina de braile, que não está disponível para todos os alunos.

Nessas considerações expressamos que, além de olhar para trás e constatar o quanto caminhamos, é o momento de também olhar para a frente e nos dispormos a traçar novos caminhos, novos desafios. Com o conhecimento que foi propiciado por meio dos estudos e a elaboração deste trabalho, nos ficou pungente a vontade de continuar pesquisando, lendo e aprofundando conhecimentos. Dessa forma, é nosso intuito que a pesquisa até aqui formulada possa contribuir para que a educação brasileira, sobremaneira a Educação Especial e a Educação do Campo, tenham maior visibilidade.

A deficiência é uma limitação, mas o que mais limita é a falta de oportunidades de igualdade, especialmente quando se faz necessária adaptação para um órgão do sentido: se não posso ver, preciso sentir, tocar, ouvir. Neste caso, a motivação em aprender não falta, faltam meios e estratégias específicas para tal.



Esperamos que as vozes dos sujeitos ecoem cada vez mais alto e forte. Que sejam, além de ouvidos, atendidos em suas necessidades. Que seus direitos sejam respeitados e, sobretudo, ampliados, o que é essencial para que os preceitos constitucionais de igualdade e justiça social sejam cumpridos.

Para tanto, consideramos ser desejável que as instituições envolvidas e citadas nesta pesquisa tenham conhecimento do que foi sistematizado, tanto como alerta quanto como possível correção dos equívocos e da mobilização de esforços para resolver o que foi apontado como mediações limitadoras em suas práticas.

Por fim, almejamos que a Educação do Campo, em sua caminhada de interrogar a educação brasileira, receba este trabalho investigativo como mais um adensamento dos conhecimentos que, ao longo de sua história, a consolidam a cada dia. Mais ainda, que a presente pesquisa contribua para provocar novos olhares, novas escutas, para que outros trabalhos possam ser realizados.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da Educação do Campo. *In: Por uma educação básica no campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. v. 5. Brasília, 2004. p. 91-130.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. *O que é TDAH*. 2022. Disponível em:  
<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BEZERRA, Delma Rosa dos Santos. *O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola do interior do estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, Ribeirão Preto, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em:  
<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-014#:~:text=META%20Universalizar%2C%20para%20a,com%20a%20garantia%20de%20sistema>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução 2 de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 abr. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 ago. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo (verbetes). In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Campo. Políticas públicas: educação*. Brasília: Incri-MDA, 2008. p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, K.M.M. *et al.* *Visão Subnormal: orientações ao Professor do Ensino Regular*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2005.

#### COMUNICAÇÃO APEC-PR.

CORREIA, Marcus Orione Gonçalves. *Defesa de Direitos (Verbetes)* In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, dez. 1997. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 18 ago. 2022.

CRUZ, Rosana Aparecida da. *Educação e contradição: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

DUBET, Francois. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26421780\\_As\\_desigualdades\\_multiplicadas](https://www.researchgate.net/publication/26421780_As_desigualdades_multiplicadas). Acesso em: 4 jun. 2022.

FALEIRO, Wender; GARCIA, Fátima Moraes; SANTOS, Arlete; Costa, Aidney A. da. *Educação no campo e projeto histórico: conhecimento, prática e intervenção social*. Goiânia: Editora Kelps, 2019. Disponível em: <https://kelps.com.br/produto/educacao-no-campo-e-projeto-historico-conhecimento-pratica-e-intervencao-social/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (Fenapaes). *Educação Profissional e Trabalho para pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla*. Brasília, DF: FENAPAES, 2007.

FERRONI, Marília Costa Câmara; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, n.18, v.2, abr./jun. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000200009&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 out. 2022.

FESTA, Festa, Priscila Soares Vidal. *As interfaces educação especial e educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político pedagógico na produção acadêmica e documental*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: [https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1207/simple-search?query=&sort\\_by=score&order=desc&rpp=10&filter\\_field\\_1=access&filter\\_type\\_1>equals&filter\\_value](https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1207/simple-search?query=&sort_by=score&order=desc&rpp=10&filter_field_1=access&filter_type_1>equals&filter_value). Acesso em: 4 ago. 2022.

FINATO, A.; SILVA, M. L. B.; FEITOSA, M. B. Deficiência física. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. *Educação especial e inclusão educacional oito anos de gestão, 2003/2010*. Curitiba: SEED, 2010. p. 97-106.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas, p. 417-442,

set./dez. 2010. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479>.  
 Acesso em: 14 ago. 2022.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos: a produção do senso comum e as disputas pela hegemonia. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v.38, p.69-93, jan./abr. 2011a.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: ANPED, 2011b. Disponível em:  
<https://www.Anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0481.pdf> Acesso em: 7 maio 2022.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/prudentopolis.html>. Acesso em: 30 ago. 2022.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação. *Resultados e Resumos*: Resultados finais do Censo Escolar. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 30 set. 2022.

IPARDES. *Caderno estatístico - Município de Prudentópolis*. 2022. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84400&btOk=ok>. Acesso em: 11 ago. 2022.

JANATAL, Natacha Eugênci; ANHAIA, Edson Marcos. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, Ahead of print, 2015. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45783.pdf> Acesso em: 4 ago. 2022.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LIMA, Rosângela Cristina Rosinski. *Na contramão da Educação do Campo*: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda. *Revista Pátio – Revista Pedagógica*, ano V, n. 20, Diversidade na Educação, fev./abr. 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT03-6533--Int.pdf> Acesso em: 10 ago. 2018.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. *Escola pública do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional*. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados; Brasília: UNB, 2014. p. 201-225.

MERGL, Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Rev. CEFAC* [online], v.17, n.6, p.2072-2080, 2015. ISSN 1982-0216. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462015000802072&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462015000802072&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 14 set. 2022.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MOLINA, M.C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais. *Escola do Campo* (verbetes) In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, A. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e política educacional: desafios centrais. In: PALUDO, Conceição (org.). *Campo e Cidade em busca de caminhos comuns*. Pelotas: UFPel, 2014.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; SEBASTIÁN HEREDERO, E. Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 489–502, 2016. DOI: 10.21723/RIAAE.v11.esp.1.p489. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8569>. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo (verbete). In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *CID- 10. Classificação Estatística internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 9. ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8, n. 1 1997. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004). Acesso em: 10 ago. 2022.

PEREIRA, Camila Casteliano. *A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1273>. Acesso em: 4 ago. 2022.

PLATAFORMA SCIELO. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <https://scielo.org/pt/>. Acesso em: 4 ago. 2022.

PLATAFORMA SUCUPIRA. base de referência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)./ CAPES. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em: 4 ago. 2022.

PEREIRA, Éverton Luiz; CARNEIRO, Fernando Ferreira. Saúde da pessoa com deficiência que vive no campo: o que dizem os trabalhadores da Atenção Básica? *Comunicação e Saúde Educação*, v.22, n.64, p.109-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v22n64/1807-5762-icse-576220160666.pdf> Acesso em: 7 ago. 2022.

POLON, Sandra Aparecida Machado. A Regulação e a Emancipação em escolas públicas localizadas no campo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1591> Acesso em: 4 set. 2022.

PRUDENTÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Prudentópolis. *Município de Prudentópolis*. Prudentópolis: Secretaria Municipal de Urbanismo, 2020.

PRUDENTÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Prudentópolis, Paraná. *Escolas municipais do Campo – Multisseriadas*. Prudentópolis: Secretaria Municipal de Educação: Departamento de Transporte Escolar, Paraná, 2016.

PRUDENTÓPOLIS. Município de Prudentópolis, Paraná. Lei Municipal nº 2155/2015. Institui o Plano Municipal de Educação de Prudentópolis, Estado do Paraná. Sancionada em 03 de junho de 2015. *Diário Oficial do Município*, Edição 674, Prudentópolis, 05 de junho de 2015, p.2-107, 2015a.

PRUDENTÓPOLIS. Município de Prudentópolis, Paraná. Lei nº 2156/2015. Dispõe sobre o Sistema Único de Assistência Social do Município de Prudentópolis e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Edição 674, Prudentópolis, 05 de junho de 2015, p. 108-117), 2015b.

SÁ, M. A.; BRUNO, M. M. G. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n. 4, p.629-646, out./dez. 2012.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. *Biblioteca Eletrônica*. 2019. Disponível em: <https://scielo.org/> Acesso em: 18 ago. 2022.

SEMKIV, S.I.A.L. *Análise da dinâmica de avaliação e encaminhamentos de crianças com necessidades educacionais especiais num sistema municipal de ensino*. 2014. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2014.

SILVA, Adilson Florentino da *et al.* *A inclusão escolar com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Concepção de Educação Especial e de Educação do Campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas. *Interfaces da educação*, Paranaíba, v.9, n.27, 2018, p. 350-375. Disponível em:



<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2930> Acesso em: 18 ago. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.3, 208881 ed., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e208881.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**ANEXO 1**  
**DECRETO Nº10.502 DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**

**Presidência da República**  
**Secretaria-Geral**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**

Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

**DECRETA:**

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementar programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua é utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvem a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

## CAPÍTULO II

### DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;

II - aprendizado ao longo da vida;

III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo;

IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;

V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;

VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;

VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;

VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo;  
e

IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação.

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;

III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;

IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;

V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;

VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e

VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais.

### CAPÍTULO III

#### DO PÚBLICO-ALVO

Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;

II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

## CAPÍTULO IV

### DAS DIRETRIZES

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

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

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

## CAPÍTULO V

### DOS SERVIÇOS E DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;

II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;

III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;

IV - centros de atendimento educacional especializado;

V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;

VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;

VII - classes bilíngues de surdos;

VIII - classes especializadas;

IX - escolas bilíngues de surdos;

X - escolas especializadas;

XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;

XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

XIII - núcleos de acessibilidade;

XIV - salas de recursos;

XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a 3 anos;

XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e

XVII - tecnologia assistiva.

Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.



## CAPÍTULO VI

### DOS ATORES

Art. 8º Atuação, de forma colaborativa, na prestação de serviços da educação especial:

I - equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial;

II - guias-intérpretes;

III - professores bilíngues em Libras e língua portuguesa;

IV - professores da educação especial;

V - profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, de que tratam o inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, e o parágrafo único do art. 2º da Lei nº 12.764, de 2012; e

VI - tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa.

## CAPÍTULO VII

### DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:

I - elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado;

II - definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes;

III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida;

IV - definição de diretrizes da educação especial para o estabelecimento dos serviços e dos recursos de atendimento educacional especializado aos educandos público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

V - definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; e

VI - definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis, a serem cumpridos pelos entes federativos, com vistas à obtenção de apoio técnico e financeiro da União na implementação de ações e programas relacionados à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

## CAPÍTULO VIII

### DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO

Art. 10. São mecanismos de avaliação e de monitoramento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - Censo Escolar;

II - Exame Nacional do Ensino Médio;

III - indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados;

IV - planos de desenvolvimento individual e escolar;

V - Prova Brasil; e

VI - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Art. 11. Serão incorporados aos mecanismos de avaliação e de monitoramento de que tratam os incisos II ao V do **caput** do art. 10 indicadores que permitam identificar resultados obtidos com a implementação da Política Nacional de Educação Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

## CAPÍTULO IX

### DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 12. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Art. 13. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ocorrerá por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e

assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.

Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho.

Art. 16. Compete ao Conselho Nacional de Educação elaborar as diretrizes nacionais da educação especial, em conformidade com o disposto na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Parágrafo único. As diretrizes nacionais da educação especial serão homologadas em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 17. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida deverá ser utilizada, também, como referência para a Base Nacional Comum Curricular, de que trata o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 18. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de setembro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

*Milton Ribeiro Damares Regina Alves*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 1º.10 de 2020

Fonte: Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm). Acesso em: 1 out. 2022.