

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO
DE CONCEIÇÃO DA BARRA - ES

PAULO WILLIAN BRUNELLI VIÇOSI

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO
DE CONCEIÇÃO DA BARRA - ES**

PAULO WILLIAN BRUNELLI VIÇOSI

Sob a orientação do professor
Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no
Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, Área de Concentração em Educação
Agrícola.

SEROPÉDICA, RJ
Abril de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B475p

Brunelli Viçosi, Paulo Willian, 1985-

Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na educação do campo no município de Conceição da Barra - ES / Paulo Willian Brunelli Viçosi. - Seropédica, 2020.
95 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2020.

1. Educação especial. 2. Educação rural. 3. Censo escolar. 4. Política educacional. I. Rocha Damasceno, Allan, 1978-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 00”

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

PAULO WILLIAN BRUNELLI VIÇOSI

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de grau de **Mestre em Educação**, No Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/04/2020

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

Washington Cesar Shoiti Nozu, Dr. UFGD

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa:

A minha família, em especial a minha mãe Édma Brunelli, uma sonhadora que nos faz acreditar que tudo é possível.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, nesse momento é tudo que tenho a fazer, é reconhecer e assumir o compromisso de retribuir, a todos, os ensinamentos recebidos durante este momento de mestrando e em outros momentos da minha vida. Sempre tive ao meu lado pessoas muito especiais.

Na certeza de que, ao longo da minha caminhada, todos os meus passos foram acompanhados por muitas pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida acadêmica, pessoal, profissional. Assim, agradeço-os.

Sendo assim, inicio sendo grato a minha família, a minha mãe, a meu pai, irmão e irmã, sobrinho e cunhadas, que sempre torceram para a realização desse sonho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, por sua vivacidade e paixão pela educação, que, com sua sabedoria, ajudou-me na construção desse estudo e dissertação, ampliando os horizontes, possibilitando-me ser um novo pesquisador.

Aos professores da UFRRJ pelos ensinamentos e, em especial, ao Bruno Bahia e Silvia Gonçalves, que, além dos ensinamentos em sala de aula, contribuíram com conselhos, escutas, diálogos e orientações.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, pelo investimento na capacitação de seus servidores.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na pessoa da Profa. Dra. Rosa Cristina Monteiro, e aos docentes do colegiado que se deslocaram para contribuir com nossa formação no Espírito Santo.

A equipe do IFES Campus Centro-Serrano que me apoiou desde o início da escrita do projeto de pesquisa, com votos de confiança. Em especial aos que estiveram mais próximos em cada etapa, nas incertezas, nas alegrias e conquistas: Wagner, Sanandrea, Jussara, Helen, Jossiane.

A equipe do IFES Campus Vila Velha, que, em tempos, tornei-me parte da equipe profissional. Acompanharam a minha caminhada nesse estudo: Diemerson, Fernanda, Marciele, Cláudia, Quezia, Hermelina e Valéria.

Aos meus amigos de trabalho da Faculdade Novo Milênio, do colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo apoio e companheirismo: Marisa, Sônia, Renata, Maria da Penha e Andreza.

A equipe escolar da Escola Córrego do Cedro, que participou deste estudo e que tão gentilmente me recebeu durante o tempo de pesquisa com um imenso carinho, tanto no colégio quanto em suas casas, tornando possível a investigação da pesquisa e construindo laços de amizades.

A todos os meus amigos, sujeitos indiretos desta pesquisa, que me ouviram em diversos momentos dela.

Muito Obrigado!

RESUMO

VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli. **Políticas Públicas De Educação Inclusiva: Desafios Na Escolarização De Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial Na Educação Do Campo No Município De Conceição Da Barra – ES.** 2020. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

Baseando-se nos dados de matrícula do Censo Escolar, esta pesquisa teve como objetivo caracterizar a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com a Educação do Campo e identificar os desafios de uma escola pública, do campo de Conceição da Barra/Espírito Santo, frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Encontramos nos dispositivos legais a relação da Educação Especial com a Educação do Campo, nos permitindo dialogar com essas duas modalidades. Em contexto nacional, o Estado do Espírito Santo é o berço da Educação do Campo, que, desde suas primícias, pretendia sanar as particularidades da escolarização rural e as articulações entre a propriedade familiar e a escola. Atualmente, é possível encontrar 49 Escolas do Campo em nosso Estado. O lócus da pesquisa foi a Escola Córrego do Cedro, por apresentar o maior contingente de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ano de 2019, dados apurados na Secretaria de Educação Especial do Estado do Espírito Santo. A pesquisa foi realizada por meio de estudo de campo na escola e aplicação de questionário semiestruturado. Os sujeitos foram: 1 (um) membro da equipe gestora da escola lócus do estudo; 1 (um) professor atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE); 1 (um) Tradutor Intérprete de Libras; 1 (uma) professora da Educação Infantil e 1 (um) professor de cada área do conhecimento, a saber, Códigos e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza, necessariamente atuantes em turmas em que estudantes público-alvo da Educação Especial estivessem incluídos. Assim, com base no pensamento de Theodor Adorno, nos ancoramos na Teoria Crítica como abordagem teórico-metodológica do estudo. Dentro desse contexto, os resultados obtidos na investigação revelam os desafios encontrados pelos docentes e pela gestão escolar em efetivar a inclusão escolar dos estudantes na escola, destacando, no cenário, o problema da contratação de profissionais especializados na área da Educação Especial e demais docentes, consistindo em contratos temporários, o que não garante uma sequência do trabalho realizado no decorrer dos anos. Concluímos que a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo necessita avançar na construção de Políticas Públicas, sendo necessário um amplo diálogo e debate com movimentos sociais, gestores escolares, professores, pais, estudantes e comunidade para a afirmação de uma escola inclusiva que atente às necessidades de todos os alunos e sujeitos que estudam no campo.

Palavras-chave: Educação especial. Educação rural. Censo escolar. Política educacional.

ABSTRACT

VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli. **Public Policies of Inclusive Education: Challenges in the Schooling of Students Target Audience of Special Education in Rural Education in Conceição da Barra -ES city.** 2020. 95f. Dissertation (Master in Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

Based on enrollment data from the School Census, this research aims to characterize the implementation of Public Policies for Special Education within the scope of Inclusive Education and its interface with/in Rural Education to identify the challenges of a public school in the rural area. of Conceição da Barra/Espírito Santo, in view of the proposal to include students targeting Special Education. We find in the legal provisions the list of Special Education in Rural Education that favor this interface and allow us to dialogue with these two modalities. In a national context, the State of Espírito Santo is the cradle of Rural Education, which, since its beginning, was intended to remedy the particularities of rural schooling and the articulations of family property and the school. Currently, it is possible to find 49 Rural Schools in our state. The locus of the research was the Córrego do Cedro School, for having the largest number of Special Education target students enrolled in 2019, data obtained from the Special Education Secretariat of the State of Espírito Santo. The research was carried out by visiting the school and applying a semi-structured questionnaire. The subjects were: 1 (one) member of the management team of the school in which the study was conducted, 1 (one) professor working in Specialized Educational Service (AEE); 1 (one) Libras Interpreter and Translator; 1 (one) teacher of Early Childhood Education and 1 (one) teacher from each area of knowledge: Codes and Languages; Human and Social Sciences; Exact and Natural Sciences, necessarily working in classes in which students, target audience of Special Education were included. Thus, starting from the thinking of Theodor Adorno, we anchor ourselves in the theoretical references of Critical Theory. Our theoretical-methodological approach was conducted through the contributions of Critical Theory scholars and their commentators. Within this context, the results obtained in this study reveal the challenges encountered by teachers and school management in ensuring the school inclusion of students in school, highlighting the weaknesses in the hiring of professionals specialized in the area of Special Education and the teaching staff being hired entirely under temporary-work contracts, which does not guarantee a sequence of work carried out over the years. We conclude that the interface between Special Education and Rural Education needs to advance in the construction of Public Policies, requiring a broad dialogue and debate with social movements, school managers, teachers, parents, students and the community to achieve an inclusive school that attends the needs of all students and subjects studying in the field.

Keywords: Special education. Rural education. School census. Educational politics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARES	Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AES	<i>Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo</i>
APILES	Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Espírito Santo
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEFA	Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CFR	Casas Familiares Rurais
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECORS	Escolas Comunitárias Rurais
EDUFES	Editora da Universidade Federal do Espírito Santo
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EFA	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INCAPER	Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISEAT	Instituto Superior de Ensino Ateneu
LBA	Legião brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	Proficiência em Língua Brasileira de Sinais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RACEFFAES	Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
VBPA	Valor Bruto da Produção Agropecuária

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do IFES - Campus Centro-Serrano.....	4
Figura 2 - Escolas Estaduais do Campo que adotam a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo	14
Figura 3 - Formação em Alternância (CEFFAs) no Brasil – 2015.....	33
Figura 4 - Mapa da Região do Litoral Norte Espírito-santense, em destaque (vermelho) o município de Conceição da Barra.....	49
Figura 5 - Localização geográfica do Assentamento Paulo Vinhas	52
Figura 6 - Vista lateral da EEEF Córrego do Cedro.....	53
Figura 7 – Representação de uma mística	54
Figura 8 - Início da pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego do Cedro.....	59
Figura 9 - Sala de Recurso Multifuncional.....	62
Figura 10 - Cartinha escrita pela aluna Kamilla	64
Figura 11 - Cartinha escrita pelo pesquisador	64
Figura 12 - Atendimento de uma estudante no espaço do AEE	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil – 2008 – 2018	9
Tabela 2 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Espírito Santo -2018.....	14
Tabela 3 - Matrículas da Educação Especial por etapa de ensino do Município de Conceição da Barra/ES, 2017-2018	15
Tabela 4 - Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial por tipo de deficiência nas Escolas do Campo no município de Conceição da Barra/ES - 2018.....	15

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações da Educação Especial com interface na Educação do Campo	11
Quadro 2 - Instrumentos Normativos de Sistematização Histórico Política da Educação Especial no Brasil	25
Quadro 3 - Escolas Estaduais do Campo que adotam a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo	35
Quadro 4 - Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária no Estado do Espírito Santo - 2019	39
Quadro 5 - Origem das famílias do Assentamento Paulo Vinhas/ES.....	51
Quadro 6 - Assentamentos Rurais em Conceição da Barra/ES	52
Quadro 7 - Quadro de Funcionários da Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego do Cedro.	55
Quadro 8 - Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por tipo de necessidades específicas das classes inclusivas da Escola Estadual Córrego do Cedro	61
Quadro 9 - Caracterização dos professores entrevistados que atuam em classes inclusivas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego do Cedro	66

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	7
1. ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
1.1 MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXCLUSÃO, FILANTROPIA, ASSISTENCIALISMO	18
1.2 UM NOVO TEMPO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	22
2. DAS ORIGENS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DA FRANÇA AO BRASIL	31
2.1 A CHEGADA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO: UM BREVE HISTÓRICO	33
2.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELA TERRA NO ESPÍRITO SANTO	36
2.3 A LUTA PELA EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DO ESPÍRITO SANTO	41
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	47
3.1 OBJETIVOS DO ESTUDO	47
3.2 QUESTÕES DE ESTUDO	48
3.3 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DE ESTUDO: O MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA/ES	48
3.3.1 Aspectos históricos, demográficos e econômicos	48
3.3.2 Caracterização do Assentamento Paulo Vinhas.	50
3.3.3 Aspectos educacionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego do Cedro.	52
3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	56
3.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	56
4. INTERFACE: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA CÓRREGO DO CEDRO	58
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	60
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES: FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	66
4.3 DESAFIOS DA ESCOLA CÓRREGO DO CEDRO NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74

ANEXOS	85
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos da pesquisa	86
ANEXO B – Termo de autorização para a realização de pesquisa	88
ANEXO C – Questionário das Escolas do Campo	89
ANEXO D – Sujeitos Participantes do Estudo	93

“Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política”.

Adorno

APRESENTAÇÃO

Analisando o histórico da sociedade, ao longo dos séculos, muitos indivíduos foram excluídos dos processos sociais por terem necessidades que os tornavam diferentes da maioria das pessoas. Verifica-se nos últimos anos, uma preocupação maior do Estado em relação à inclusão de determinados indivíduos que, de alguma forma, se diferem dos demais. Os segmentos conhecidos como minoritários representam grupos de indivíduos marginalizados pela coletividade.

Assim sendo, a fim de solucionar o problema da exclusão, o Estado passou a promover políticas públicas com o intuito profícuo de propor a inclusão político-social. Tal situação é identificada em várias ações apoiadas precariamente pelo Estado, tais como: Institutos para Cegos, Institutos para Surdos, Educação de Jovens e Adultos – EJA, dentre outras. A preocupação do Estado, aos poucos, vem sendo visualizada ao incentivar a formação de profissionais para atuar nas atividades voltadas para o ato de incluir, atendendo as necessidades de cada indivíduo.

É importante destacar que, em atenção à atual reforma educacional no país, identifica-se a diversidade como sendo um de seus princípios básicos, ou seja, a intenção de promover um ensino individualizado para todos os alunos, tanto para aqueles que apresentam necessidades específicas quanto para aqueles que não as têm. No entanto, cabe a questão: há qualificação de profissionais da área de educação, capazes de contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades específicas na Educação do Campo? Considerando essas reflexões, como garantir a inclusão escolar de alunos com necessidades específicas na Educação do Campo?

No espaço escolar, aceitar que os alunos são diferentes uns dos outros é uma fácil tarefa, mas difícil de trabalhar no que diz respeito às habilidades e competências de cada um. Portanto, é necessária uma preocupação dos educadores a fim de implementar políticas de inclusão social de forma efetiva, em todas as etapas da escolarização do campo.

Remetendo às considerações de Adorno e, considerando que não moldamos as pessoas pelo exterior nem pela transmissão de conhecimentos, destacamos a necessidade de uma instituição de ensino que preconize uma consciência sobre a importância de políticas públicas inclusivas, para que, de fato, haja um movimento inclusivo no âmbito escolar. Dessa forma, Adorno chama atenção para sua concepção inicial de educação da seguinte forma:

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar

pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é, permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 1995, p. 141).

O autor, ao mencionar a educação como base para uma reflexão crítica, afirma a importância que ela proporciona ao ser humano no que se refere à superação de sua concepção como sendo mera transmissão de conhecimentos, sendo compreendida como a produção de uma consciência verdadeira.

Recordo das minhas primeiras vivências com pessoas surdas. Meu primeiro contato foi no âmbito do trabalho, no qual exercia a função de empacotador num supermercado em Vila Velha/ES. Iniciei o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – Libras no cotidiano, estabelecendo conversas básicas, aprimorando minha capacidade de comunicação em poucos meses. Posteriormente, no segundo semestre de 2006, ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Superior de Ensino Ateneu – ISEAT como bolsista integral pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI do Governo Federal. Durante a realização da graduação, fui indicado para fazer o Curso Básico da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ministrado no período de abril a dezembro de 2008, e o Curso Intermediário da Língua Brasileira de Sinais, no período de março a dezembro de 2009, ambos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação – SEDU.

Na graduação, descobri afinidade no aprendizado das seguintes disciplinas: Educação de Portadores de Necessidades Especiais; Libras I e Libras II, que motivaram meu tema de monografia: “Libras como instrumento de inclusão político-social na Educação Infantil”, concluindo a Licenciatura em dezembro de 2009 e a colação de grau em 26 de janeiro de 2010. Em decorrência desses eventos, ingressei no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Brasileira de Sinais – Libras na instituição Faculdades Integradas de Jacarepaguá.

Para aperfeiçoamento profissional, realizei, em 2011, o Curso Profissional de Tradutor e Intérprete de Libras pela Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Espírito Santo – APILES, em convênio com a Faculdade de Vila Velha e, em 2013, obtive o Certificado no Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – Libras e Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – 6º PROLIBRAS.

O Curso Básico de Libras, concluído em 2008 somado ao interesse em trabalhar na área da Educação fez com que eu me inscrevesse no processo seletivo de designação temporária da Secretaria de Educação do Espírito Santo – SEDU. No dia 04 de março de 2009, fui convocado para a E.E.E.M. Professor Agenor Roris, com carga horária de 25 horas, e, no dia 05 de março de 2009, fui convocado para a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva de Vitória, para atuar, em ambas as instituições, no cargo de Tradutor e Intérprete de Libras. No ano seguinte, em 2010, tive o privilégio de regressar à Escola Professor Agenor Roris, exercendo o mesmo cargo de Tradutor. Nesse ano, algumas turmas do colégio foram alocadas em salas na Faculdade Novo Milênio, o que me oportunizou conhecer a diretoria da Instituição e iniciar a minha carreira como docente de Nível Superior, ministrando a disciplina optativa de Libras para o Curso de Enfermagem. A partir do ano de 2016, assumi as disciplinas letivas de Libras, Contação de Histórias e Tópicos Especiais em Educação, no curso de Pedagogia.

No período de 2010 a 2012, atuei como professor substituto do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – IFES, ministrando a disciplina de Educação à diversidade e Libras na turma de Licenciatura em Matemática.

Aprovado no Concurso Público de Provas, referente ao Edital n.º 01/2017 do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, fui nomeado para o cargo de Tradutor e Intérprete de Libras e lotação no Campus Centro-Serrano e iniciei as atividades no final do mês de dezembro de 2017.

Minha iniciação no sistema de ensino perpassa atuações distintas, ora em momentos como tradutor e intérprete de Libras, assumindo uma postura indireta na relação do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de ser o agente de comunicação entre aluno e professor, ora como docente, estabelecendo uma relação direta no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

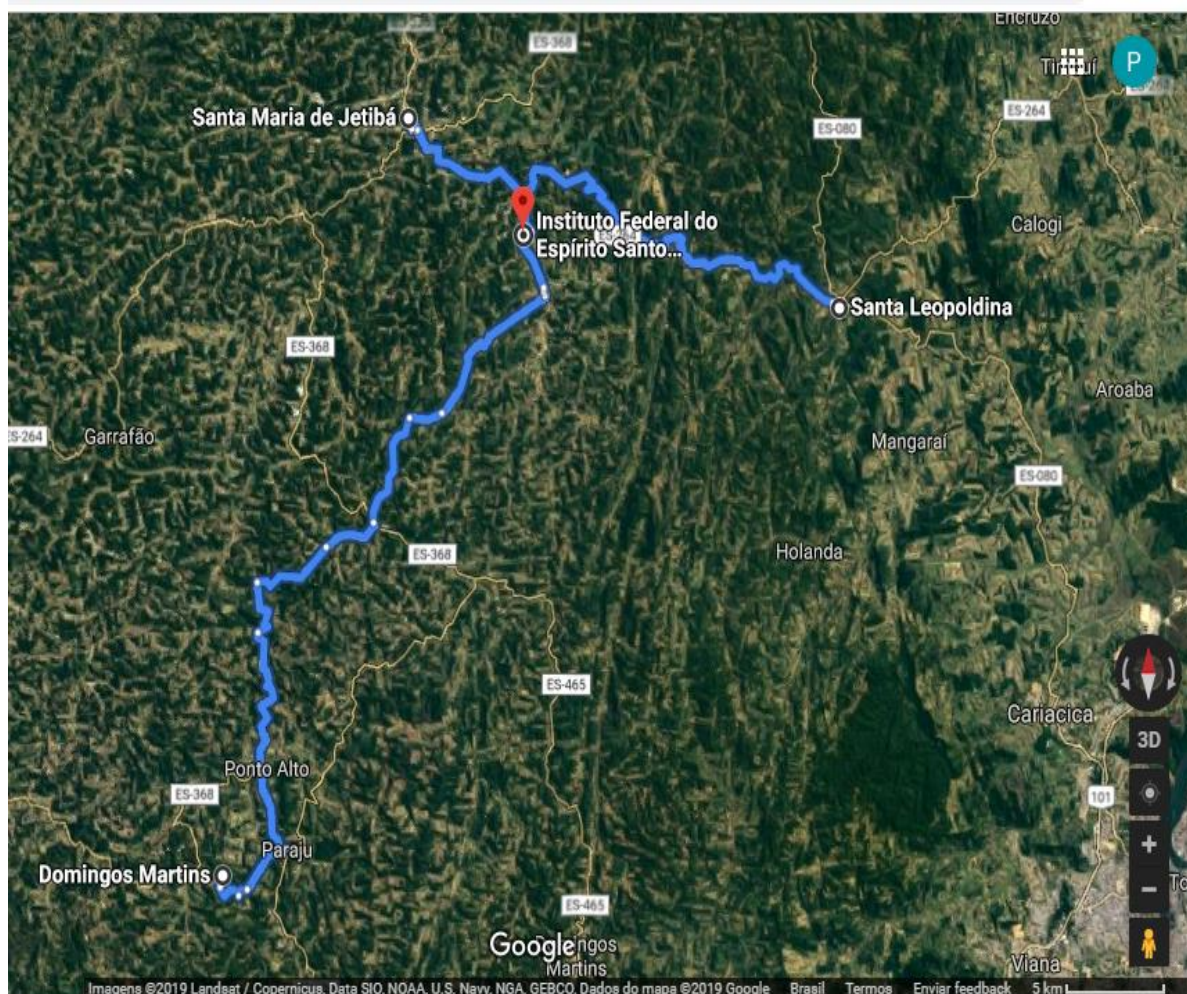
As escolas estaduais proporcionaram-me uma experiência profissional e prática na atuação como tradutor e intérprete de Libras, bem como no aprimoramento da docência. Atuar no Campus Centro-Serrano é relembrar a minha infância e adolescência na zona rural, o que me fez querer analisar as percepções dos docentes frente às suas práticas educacionais e aos desafios da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, que, por muitas vezes, são excluídos do processo de escolarização.

A escolha do tema se originou a partir da inclusão de novos membros no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas NAPNE, que, no decorrer das reuniões, foi necessário estabelecer medidas e ações a serem realizadas durante o ano de 2018, tais como palestras, conversas e orientações a alunos, professores e demais membros do processo de escolarização do Campus Centro-Serrano, com o intuito de garantir a acessibilidade dos alunos nos diversos aspectos educacionais.

Ao assumir o cargo de tradutor e intérprete de Libras no IFES campus Centro-Serrano, fui lotado na diretoria de ensino, no setor do NAPNE, assumindo a coordenação do núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas. Com o passar do tempo, percebi que o núcleo estava em fase de implementação, sendo necessário presidir os trabalhos de elaboração do plano de trabalho anual, do calendário anual e do relatório anual dos trabalhos realizados pelo NAPNE, dentre outras atividades já desenvolvidas naquele período. Em 2018, o campus tinha sete alunos público-alvo matriculados (dois com baixa visão, um surdo, uma com deficiência física, dois com déficit intelectual e uma com síndrome de asperge). Nesse sentido, buscamos adaptar, elaborar e desenvolver ações institucionais e pedagógicas que contribuíssem para o acompanhamento do público-alvo da Educação Especial no campus.

O Campus Centro-Serrano faz parte do programa de expansão da rede federal de ensino e conta com a colaboração do Consórcio Intermunicipal para a implantação do IFES – Campus Centro-Serrano, que atende os municípios de Santa Maria de Jetibá, distante a 11,2 km, Santa Leopoldina, a cerca de 29 km de distância, e o município de Domingos Martins, a 48,8 km de distância. Assim o campus fica localizado na Zona Rural do município de Santa Maria de Jetibá, no distrito de Caramuru.

Figura 1 - Localização do IFES - Campus Centro-Serrano



Fonte: Google Maps, 2019.

Atualmente, exerço o cargo de tradutor e intérprete de Libras no Campus Vila Velha, removido por meio da portaria N°. 854, em 04 de abril de 2019. Contudo, continuei a pesquisar sobre o contexto regional e geográfico dos municípios e as condições de transporte do público-alvo do campus. Posteriormente, mapeei as Escolas Estaduais Rurais do Estado do Espírito Santo a fim de verificar o número de alunos com necessidades especiais matriculados e os atendimentos educacionais especializados ofertados na rede de ensino no ano de 2018.

Diante do cenário, visualizado na pesquisa preliminar, e das inquietações sobre os desafios da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial nas Escolas do Campo, levantamos as seguintes questionamentos/questions de estudo:

- Qual(is) concepção(ões) de educação têm sido afirmada(s) para o público-alvo da Educação Especial nas experiências das Escolas do Campo no município de Conceição da Barra?
- Há estudantes público-alvo da Educação Especial nas Escolas do Campo no município de Conceição da Barra/ES? Quais tipos de necessidades apresentam? Se sim, como são identificados?

- Há o AEE – Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos das Escolas do Campo do município de Conceição da Barra/ES? Se sim, como funcionam?
- Quais aspectos pedagógicos e educacionais relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva são encontrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEEF Córrego do Cedro do município de Conceição da Barra/ES?
- Qual é a percepção dos professores da Escola do Campo EEEF Córrego do Cedro no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial?
- Quais ações são desenvolvidas na EEEF Córrego do Cedro para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Assim, esta pesquisa se intitula “Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição da Barra/ES”. Tivemos como objetivos:

- Caracterizar a implementação das políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo em uma escola pública municipal do campo de Conceição da Barra/ES, com experiências de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Caracterizar o Projeto Político-Pedagógico (aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros) da citada escola em relação às demandas de Educação Inclusiva de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Caracterizar as concepções dos professores da citada escola sobre as experiências de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Identificar os desafios da EEEF Córrego do Cedro frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para subsidiar essa pesquisa, recorreremos ao aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, com grande destaque no pensamento de Theodor Adorno (1985), (1995), (1996). Nossas reflexões também consideram os estudos de Allan Rocha Damasceno (2006), (2010), Washington César Shoiti Nozu (2017).

Desse modo, a organização textual está estruturada em quatro capítulos. Na primeira parte do texto, apresento a formulação da situação-problema: Desafios da inclusão na Educação do Campo, baseando-me nos dados quantitativos de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil, no Espírito Santo e no Município de Conceição da Barra, possibilitando uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

No primeiro capítulo, apresento os aspectos históricos e normativos das políticas públicas da Educação no Brasil, detalhando os momentos de exclusão, filantropia, assistencialismo e o novo conceito da Educação Especial perante as perspectivas democráticas com a Educação Inclusiva.

O segundo capítulo versa sobre as origens das Escolas do Campo e a filosofia da Pedagogia da Alternância, os marcos franceses e sua chegada ao Brasil, traçando um breve histórico da alternância no Estado do Espírito Santo. Nessa direção, buscamos explicar sobre os movimentos sociais e a luta pela terra e pela Educação nos assentamentos do Espírito Santo.

No terceiro capítulo, apresentamos os percursos metodológicos que embasam este estudo, adotando a Teoria Crítica da Sociedade para discutir a teoria e práxis. Também são elencados os objetivos e questões de estudo, a caracterização e contextualização do *locus* da pesquisa, onde apresentamos os aspectos históricos, demográficos e econômicos do Município de Conceição da Barra/ES, a caracterização do Assentamento Paulo César Vinhas e os aspectos educacionais da Escola Córrego do Cedro. Em seguida, são apresentados os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados para o estudo.

No quarto capítulo, apresentamos as narrativas da pesquisa e a interface entre a Educação Especial na Educação do Campo e as experiências da escola Córrego do Cedro, caracterizando os alunos público-alvo da Educação Especial e os profissionais que atuam na escola, apresentando análises dos dados coletados nos questionários realizados com a gestão escolar e o corpo docente. Identificamos ainda os desafios encontrados pela escola frente à necessidade de promover inclusão significativa dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Por fim, nas considerações finais apresentamos as conclusões do estudo, que evidenciam os desafios e avanços na inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. De maneira geral, nossa intenção é de, possivelmente, contribuir com a implementação de políticas públicas que consolidem a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

“Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para sobrevivência da humanidade”

Adorno

“A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos.

Abramowicz

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A escola é um dos espaços entendidos pelo Estado para a formação dos indivíduos. Desse modo, ela tem que se adequar às mudanças de nossa sociedade, não podendo se anular frente às diferenças que se estabelecem entre os indivíduos. Em sentido contrário, a escola deve respeitar tais diferenças e possibilitar a inclusão de todos de forma efetiva.

Movidos pelos pensamentos da Teoria Crítica e das concepções filosóficas adornianas, dissertaremos sobre os reflexos excludentes da sociedade, presentes no âmbito escolar. No seguinte excerto de “Educação contra a barbárie”, nota-se uma preocupação com o desafio da educação ao lidar com contextos histórico-sociais complexos da contemporaneidade:

Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos, e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que – e isto é Freud puro – justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura (ADORNO, 1995, p. 157).

Orientando-nos por esse pensamento, pode-se afirmar que, quando uma instituição de ensino nega o acesso aos alunos público-alvo da Educação Especial, ela promove a barbárie e institucionaliza a segregação, reafirmando a desigualdade no âmbito escolar. Ainda sobre as considerações de Adorno (1995), percebe-se a necessidade de romper essas barreias excludentes da sociedade a fim de *desbarbarizá-la*, através de uma educação que emancipe e humanize. Reproduzimos a explicação da barbárie, em Adorno (1995), abaixo:

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).

Um dos objetivos das escolas democráticas deve estar em consonância com o pensamento de Adorno, quando consideramos que *desbarbarizar* é o ponto primordial da educação.

Os indivíduos são notadamente marcados por especificidades, sendo que são as especificidades que os diferem. Dessa forma, ressalta-se a afirmação de Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Por esse motivo, é de fundamental importância o respeito às diferenças sociais, a fim de promover a manutenção das especificidades de determinados indivíduos.

Dialogaremos sobre Educação Inclusiva, embasada nas Políticas Públicas atuais, firmadas pela Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e consideram como público-alvo da Educação Especial educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

CAPÍTULO V - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Sendo assim, vamos discorrer sobre inclusão, tendo em vista os desafios na Educação do Campo com ênfase sua interface com a Educação Especial. Considerando essa perspectiva, no Brasil, evidenciam-se inúmeras legislações vigentes que constituem o arcabouço legal das políticas inclusivas, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96; a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecida pelo Decreto nº 3.298 de 1999; a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o que garante educação bilíngue aos surdos. Além desses dispositivos legais, mencionamos o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC, 2003), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) e, mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

É notório que esses documentos e legislações favoreceram o fortalecimento e efetivação das ações afirmativas de inclusão, o que ocasionou um aumento quantitativo de matrículas do público-alvo da Educação Especial no Brasil. De acordo com os dados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP), referente à matrícula da Educação Especial, é visível um crescimento de matrículas de estudantes com deficiência.

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP), no que diz respeito à Educação Especial, observa-se um crescimento no número de matrículas de estudantes com deficiência. Nos anos de 2008 a 2011, presencia-se um crescimento de 8,2%. No período de 2012 a 2015, houve um acréscimo de 13,4%. O impacto maior se evidencia nos dados das quatro últimas edições do Censo Escolar (2015, 2016, 2017, 2018), com 26,92%. Se considerarmos os anos de 2008 a 2018 esses números ultrapassam 69%.

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil – 2008 – 2018

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Ed. Prof	Total	Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Ed. Prof
2008	695.699	315.553	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	374.537	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
2014	886.815	188.047	13.878	111.845	1.191	60.622	1.259	698.768	47.496	540.628	56.563	51.341	5.510
2015	930.683	179.700	12.157	105.872	1.269	60.040	1.080	750.983	51.891	576.795	64.488	54.865	6.172
2016	971.372	174.886	11.012	102.573	1.052	60.047	936	796.486	58.772	607.232	74.007	53.778	6.404
2017	1.066.446	169.637	10.531	99.708	1.043	58.026	664	896.809	69.218	668.652	93.231	62.489	7.611
2018	1.181.276	166.615	10.140	96.567	1.236	58.259	665	1.014.661	81.254	741.426	115.051	72.030	10.549

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2008-2018.

Contudo, o incremento de Políticas Públicas é reflexo da construção de um pensamento mais humano tendo em vista uma sociedade mais justa. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008, p.16) afirma:

A Educação Especial é uma modalidade da educação que deve perpassar todos os seus níveis de ensino, ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e destina-se às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Diante disso, a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial se destaca em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Portanto, há um desafio de incluir os alunos com necessidades específicas na Educação do Campo assim definidos pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

Levando em consideração o exposto acima, é necessário discutir sobre a Educação do Campo, com proposições de construção de uma escola que atenda os reais interesses das populações do campo. Esse é um contexto que necessariamente precisa ser discutido, assumindo uma postura inclusiva e tendo como princípio o compromisso de incluir tais sujeitos na escola.

As pesquisas de Caiado e Meletti (2011), Jesus, Anjos e Bergami (2011) e Marcoccia (2010) apresentam uma análise sobre a Educação Especial com a Educação do Campo. Os autores relatam a necessidade de enfatizar novos estudos que evidenciem o movimento entre essas duas áreas do conhecimento: a Educação do Campo e a Educação Especial, com o intuito de assegurar uma educação que promova equidade às pessoas com necessidades específicas.

Silva (2017, p. 32) destaca os dispositivos legais da relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, que se encontram em vários documentos, tais como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução n 2/2018b, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, destaca-se que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas (BRASIL, 2002) são assim definidas:

Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das Escolas do Campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

A Resolução nº 2/2008b, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma:

§5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Em relação à Educação Especial na educação do campo, incluindo povos indígenas e quilombolas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que:

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 (BRASIL, 2008a, p.17)

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” considera que a construção de um sistema nacional articulado de educação prescinde de ações referentes às questões étnico raciais, indígenas, do campo, das pessoas com deficiência, da educação ambiental, de crianças e adolescentes e jovens em situação de risco, da educação de jovens e adultos e da educação profissional. Quando se refere à Educação do Campo e à Educação Especial, apresenta metas como:

m) Estimular a interface da Educação Especial na Educação do Campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento. (p.137)

Nesse cenário, a problemática desta pesquisa relaciona-se à Educação Inclusiva, em particular a Educação Especial e a Educação do Campo, a fim de verificar a efetivação ou não das Políticas Públicas para as populações do campo e às pessoas com deficiência.

Para o embasamento teórico sobre os conhecimentos pesquisados acerca da Educação Especial e a Educação do Campo, realizamos uma busca no Banco de Teses da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em sites de Programas de Pós-Graduação para essa temática, definindo como critério de busca as seguintes palavras chaves: Educação Especial

no Campo; Interface da Educação Especial e a Educação do Campo; Atendimento Educacional Especializado nas Escolas do Campo; Inclusão Escolar no Campo; Educação Inclusiva Rural; Educação Especial e o público-alvo da Educação do Campo.

Munidos dessas informações, elaboramos um quadro apresentando os títulos das teses e das dissertações que parecem corroborar a interface entre as modalidades supracitadas:

Quadro 1 - Teses e Dissertações da Educação Especial com interface na Educação do Campo

AUTOR	NATUREZA/TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO DE DEFESA
ALMEIDA	Tese: Educação Inclusiva no Campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas	UFAM	2018
FURTADO	Dissertação: Educação Especial no Campo: Desafios à escolarização na escola agrícola Padre João Piamarta - Macapá/AP	UFRRJ	2018
EVANGELISTA	Dissertação: Propostas para uma Educação Inclusiva no Ensino Regular em uma Escola do Campo	UFJF	2017
KUHN	Dissertação: A Educação Especial na Educação do Campo: As Configurações de uma escola na rede municipal de Ensino	UFMS	2017
NOZU	Tese: Educação Especial e Educação do Campo: Entre porteiros marginais e fronteiras culturais	UFGD	2017
SILVA	Dissertação: Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Conceição do Araguaia - PA	UFRRJ	2017
ANJOS	Dissertação: Realidades Em Contato: Construindo Uma Interface Entre A Educação Especial E A Educação do Campo	UFES	2016
OTTONELLI	Dissertação: Rede de Atendimentos aos Alunos Inclusos nas Escolas do Campo	URI	2016
PALMA	Dissertação: Escolas do Campo e o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional	UNESP	2016
FERNANDES	Dissertação: Propostas para uma Educação Inclusiva no Ensino Regular em uma Escola do Campo	UFJF	2015
GONÇALVES	Tese: Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: experiências do PRONERA	UFSCar	2015
MANTOVANI	Tese: A Educação da pessoa com deficiência nas comunidades remanescente de quilombos do Estado de São Paulo	UFSCar	2015
RODRIGUES	Dissertação: A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da Comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM	Escola Superior de Teologia	2014
SILVA	Dissertação: Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em	UFGD	2014

	Escolas Indígenas		
SOUSA	Dissertação: A organização do Atendimento Educacional Especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez	UFGD	2013
SOUZA	Dissertação: Educação do Campo e a Escolarização de Pessoas com Deficiência: uma análise dos indicadores sociais do Paraná	UEL	2012
MARCOCCIA	Dissertação: Escolas Públicas do Campo: indagações sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional	UTP	2011
CARVALHO	Dissertação: A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola – A Experiência do Pronera Na Escola Agrotécnica Federal De Castanhal – Estado Do Pará	UFRRJ	2009
PONZO	Dissertação: As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal as vozes dos professores	UFES	2009
PERAINO	Dissertação: Adolescentes com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso	UCDB	2007

Fonte: Autoria própria (2019).

Tomando como critério a busca com palavras-chave, a pesquisa nos apresentou 20 diferentes trabalhos, sendo 4 teses (ALMEIDA, 2018; GONÇALVES, 2015; MANTOVANI, 2015; NOZU, 2017) e 16 dissertações (ANJOS, 2016; CARVALHO, 2009; EVANGELISTA, 2017; FERNANDES, 2015; FURTADO, 2018; KUHN, 2017; MARCOCCIA, 2011; OTTONELLI, 2014; PALMA, 2016; PERAINO, 2007; PONZO, 2009; RODRIGUES, 2014; SILVA, 2014; SILVA, 2017; SOUSA, 2013; SOUZA, 2012) que abordam a interface da Educação Especial e da Educação do Campo.

Mediante as produções citadas acima, utilizei como critério de seleção das teses e dissertações os títulos que mais se aproximavam do meu objetivo e, para melhor definição, realizei a leitura dos resumos. Quando necessário, li os principais capítulos das teses e dissertações e, assim, selecionei os trabalhos mais relevantes para a realização das minhas investigações.

Dos trabalhos referentes aos pesquisadores da UFRRJ, na área da Educação Especial, estão os estudos de Silva (2017) e Furtado (2018). Silva discorre, em sua dissertação, sobre as *“Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Conceição do Araguaia – PA”*. A pesquisa investigou a realidade da inclusão na perspectiva da Educação Especial presente nas Escolas do Campo do município de Conceição do Araguaia – PA, caracterizando a implementação das Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva.

Silva (2017), em seu estudo, destacou os desafios dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinte de Abril, situada do município de Conceição do Araguaia/PA. Sobre as experiências de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, os resultados de sua investigação revelaram que, nos assentamentos do

município de Conceição do Araguaia, o processo de inclusão se encontra em condições precárias e que em nenhuma escola do campo a oferta do Atendimento Educacional Especializado acontecia em conformidade com a legislação, sendo realizada no turno do aluno matriculado.

Furtado (2018) analisa, em sua dissertação, a temática “*Educação Especial no Campo: Desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP*”. Investigando a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo à luz da Teoria Crítica, tendo como lócus de pesquisa o contexto amazônico brasileiro, mais especificamente o Município de Macapá, Estado do Amapá, no contexto da Escola Agrícola Padre João Piamarta.

Furtado (2018), por sua vez, apresenta os avanços e desafios do processo de inclusão de estudantes na escola pública, destacando a fragilidade na operacionalização do AEE para os estudantes público-alvo da Educação Especial, frisando a importância das articulações entre as modalidades de ensino para a construção e consolidação de políticas públicas que atendam a Educação Especial na Educação do Campo.

Em relação às pesquisas desenvolvidas na UFES, na área de Educação Especial destaco as pesquisas de Anjos (2016) e Ponzo (2009). Anjos, em sua dissertação intitulada “*Realidades em contato: Construindo uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo*”, destaca como objetivo “desvelar e problematizar a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo”, a partir dos sujeitos que produziram conhecimento sobre essas duas modalidades no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Ponzo (2009) por sua vez, destaca, em sua pesquisa de mestrado, as políticas de formação docente em face da Educação Inclusiva no Campo, tendo como título “*As políticas de formação docente em face da perspectiva educação inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores*”. Ponzo sugere uma reflexão sobre as implicações que as políticas públicas de educação exercem na constituição de práticas pedagógicas inclusivas propiciadoras de garantia de ensino com qualidade a todos os alunos, analisando as políticas de formação dos professores em atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Município de Guarapari-ES.

O estudo de Nozu (2017), intitulado “*Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais*”, constitui um conjunto de estudos que teve como temática a interface entre Educação Especial e Educação do Campo. Seu objetivo geral foi de 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 autor enfatiza e considera a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo como sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam e produzem uma figura complexa de identidade e diferença, indicando como desafios emergentes a construção de uma articulação entre as modalidades, com atenção às necessidades específicas nas diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, de gênero, de origem, as possibilidades e os limites do processo ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Ao analisarmos os microdados do último Censo da Educação Básica do Estado do Espírito Santo, realizado no ano de 2018, podemos perceber que, do total de matrículas, cerca de 7,8% dos alunos público-alvo da Educação Especial estudam nas Escolas do Campo.

Tabela 2 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Espírito Santo -2018

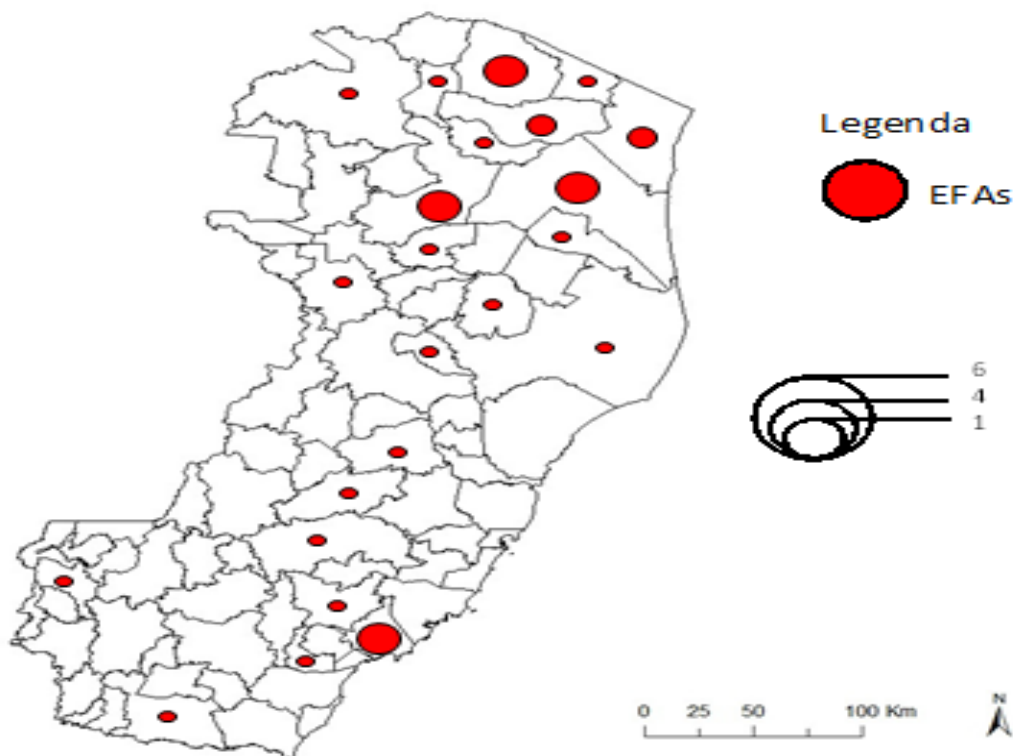
Matrículas da Educação Especial / ESPÍRITO SANTO Censo da Educação Básica 2018						
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Total	%
Zona Urbana	2.304	16.497	2.744	1.168	22.713	92,22
Zona Rural	139	1.697	55	23	1.914	7,78
Total	2.443	18.194	2.799	1.191	24.627	100%

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: micro dados, 2018.

O município de Conceição da Barra é a cidade lócus da pesquisa, localizada no Norte do Espírito Santo, a 250 km de distância da capital do Estado, Vitória. O topônimo utilizado para seus habitantes é “barrense”. O município se estende por 1.187,8 km² e, no último censo, contava com 28.477 habitantes, com densidade demográfica de 24 habitantes por km².

A Secretaria Estadual de Educação (SEDU) de Conceição da Barra/ES conta atualmente com 7.538 estudantes matriculados (INEP, 2018). Destes, 1.546 estão matriculados em Escolas do Campo/da zona rural, ou seja 20,5% dos estudantes da rede estadual e municipal de ensino se encontram no campo.

Figura 2 - Escolas Estaduais do Campo que adotam a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo



Fonte: Autoria própria (2019).

No contexto da Educação Especial, as Escolas do Campo no Estado do Espírito Santo encontram-se presentes em 28 municípios que adotam a Pedagogia da Alternância, apresentadas na figura acima.

A Educação Especial do município de Conceição da Barra/ES se organiza seguindo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ofertando o ensino comum e atendimento educacional especializado. Dos 205 alunos matriculados da Educação Especial no município, 8 alunos pertencem à Educação do Campo.

Algumas escolas da zona rural ofertam o atendimento nas salas de recursos multifuncionais. Entretanto, dos dados acima citados, referentes aos 8 alunos matriculados na zona rural em Escolas do Campo, apenas uma das Escolas do Campo de Conceição da Barra conta com sala de recursos multifuncionais.

Tabela 3 - Matrículas da Educação Especial por etapa de ensino do Município de Conceição da Barra/ES, 2017-2018

Ano	Total Geral	Zona Urbana						Zona Rural					
		Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Total	%	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Total	%
2017	177	9	142	12	6	169	95,4	0	6	0	2	8	4,6
2018	205	11	160	16	10	197	96,1	0	6	0	2	8	3,9

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: micro dados, 2017-2018.

Das três escolas localizadas no município de Conceição da Barra, destacamos a EEEF Córrego do Cedro, em que estão matriculados 1 aluno deficiente visual, 2 alunos surdos e 1 aluno com deficiência intelectual, sendo a única escola que tem sala de recursos multifuncionais.

Tabela 4 - Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial por tipo de deficiência nas Escolas do Campo no município de Conceição da Barra/ES - 2018

Escolas/Localidade	DV ¹	DA ²	DF ³	DI ⁴	Autismo
EEEF CÓRREGO DO CEDRO	1	2		1	-
EEEF ASSENTAMENTO UNIÃO	-	-	1	-	-
EEEF VALDÍCIO BARBOSA DOS SANTOS		-	-	2	1
Total	8 alunos				

Fonte: Gerência de Educação, Juventude e Diversidade

Considerando o contexto da formulação da situação-problema apresentado, destacamos o cenário das questões de estudo:

- Qual é a realidade da inclusão na perspectiva da Educação Especial presente nas Escolas do Campo no município de Conceição da Barra/ES?

¹ Deficiência Visual

² Deficiência Auditiva

³ Deficiência Física

⁴ Deficiência Intelectual

- O ensino oferecido ao público-alvo da Educação Especial atende às especificidades da Educação Inclusiva?
- Quais as possibilidades e desafios encontrados pelas Escolas do Campo no município de Conceição da Barra/ES no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Essas indagações nos motivaram a pesquisar os desafios de uma escola do campo para acolher todas as diferenças, oportunizando o aprendizado, a comunicação e a equidade de condições de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Dessa forma, esperamos que os resultados deste estudo possam colaborar para as discussões no âmbito nacional e proporcionar uma reflexão crítica sobre a importância de políticas públicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial no âmbito da Educação do Campo.

“Numa democracia, quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata”.

Adorno

“O fato é que nossas sociedades, desiguais e assimetricamente não conseguiram Aqueles patamares básicos de acesso a bens sociais para todos. A superação da desigualdade e das discriminações implica busca de uma religação virtuosa em que o outro é visto como igual, o que significa, por sua vez, uma negação do status quo existente”.

Cury

1. ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial é definida como sendo a modalidade de educação que se dirige às pessoas com necessidades específicas, aquelas que, em condições extrínsecas aos sujeitos que se diferem da maioria da sociedade, necessitam de processos especiais de educação.

O processo histórico e normativo das políticas públicas da Educação Especial no Brasil é marcado por avanços e retrocessos, bem como mudanças em sua concepção. Numa sociedade democrática desse modo, os pensamentos de Adorno nos fazem refletir sobre uma educação emancipatória:

Numa democracia, quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que de veríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundas (ADORNO, 1995, p. 142).

Nesse ínterim, pensar na escola no tempo atual é (re)organizar um modelo educacional voltado para a Educação Inclusiva, que possibilite superar a barbárie, com vistas ao acolhimento da diversidade de seus estudantes. Damasceno (2010, p. 39) assevera que “as estruturas escolares excludentes e segregadoras encontram-se nesse cenário cultural contemporâneo no eixo do debate sobre democratização escolar”.

Ainda sobre esse debate de (re)organização escolar, de pensar em um modelo educacional que inclua todos os alunos com equidade de condições, destacamos os pensamentos de Mantoan (2013, p.31):

Se nosso objetivo é desconstruir esse sistema, temos, então, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade “normal”, que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolas. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos.

É preciso explicar e dialogar sobre os caminhos para a inclusão de todos na sociedade moderna, pois essa concepção de inclusão escolar, pressupõe uma inovação educacional que, para alguns, poderia desconstruir o modelo escolar vigente. Adorno (1995) nos questiona da seguinte forma: O que significa elaborar o passado? Essa pergunta nos desafia a refletir historicamente sobre a Educação Especial no Brasil.

1.1 MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXCLUSÃO, FILANTROPIA, ASSISTENCIALISMO

Analisar o marco histórico da Educação Especial e as políticas públicas de inclusão para as pessoas com necessidades específicas é acreditar no seu valor individual, independentemente de suas condições e necessidades especiais de aprendizagem. Oportunizar equidade de condições sociais, econômicas e educacionais é um dever do Estado perante todos.

Podemos observar que essas pessoas tiveram seus direitos sociais reconhecidos recentemente. Smith (2008, p.44) orienta a utilização das seguintes expressões: alunos com deficiência; indivíduos que têm necessidade seguidos por qualificadores: que enfrentam desafios físicos; que são surdos; que têm baixa visão. Para o autor, é necessário erradicar os termos pejorativos usados ao longo da história, como: aleijado, deficiente, perturbado, incapacitado, deficiente auditivo, deficiente da aprendizagem, retardado mental, dependente de cadeiras de rodas, entre outros adjetivos.

Conforme determinação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades...” (BRASIL, 2008). No Brasil, a escolarização de pessoas com necessidades específicas se inspirou nas ações realizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte. Destacam-se inicialmente, como os primeiros movimentos da Educação Especial, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854. O Instituto recebe a denominação atual de Instituto Benjamin Constant – IBC. Conforme descreve Mazzotta (2003, p. 28),

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira escola providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do decreto Imperial n.º 1428, D. Pedro II, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*.

Posteriormente, com os esforços de Ernesto Hüet é instalado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES:

Foi ainda D. Pedro II que, pela Lei n.º 839 de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (MAZZOTTA, 2003, p. 29).

Considerando que os Institutos citados acima iniciaram suas atividades educacionais no Brasil Império, Mazzotta (2003, p.29) relata, através da obra “História do Ensino Industrial no Brasil”, de Celso Suow Fonseca, a implementação de aprendizagem de ofício nos Institutos:

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

Mazzotta (2003, p.30) destaca ainda que, em 1874, ainda na época Imperial, foram registradas ações de atendimento pedagógico ou médico-pedagógicos a pessoas com deficiências no Hospital Estadual de Salvador, atual Hospital Juliano Moreira, com relatos de assistência a crianças deficientes mentais.

Consideraremos, de forma passageira, como marco histórico apenas, esses três estabelecimentos, pois outros autores já o fizeram com grande precisão e maior profundidade. Mencionamos, como referência, os trabalhos de Mazzotta (2003), Jannuzzi (1992), Smitt (2008), Silva (2010) entre outros.

É importante ressaltar as considerações de (Damasceno, 2010, p. 55), quando destaca as alterações da segunda metade do século passado até os anos 90 em relação ao atendimento educacional para os estudantes com deficiência, mais explicitamente em nível nacional, assumido pelo Governo Federal e visibilizado nas campanhas educacionais.

Segundo Mazzotta (2003, p.49), as campanhas governamentais foram voltadas especificamente para o atendimento educacional aos excepcionais⁵:

A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. – pelo Decreto Federal nº. 42.728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial nº. 114, de 21 de março de 1958, publicada no Diário Oficial da União de 23 de março de 1958.

Dessa forma, faz-se necessário destacar dois períodos de mudanças em relação à educação das pessoas com deficiência: As fases de integração e de inclusão. Ambas personificam marcos em prol dos direitos humanos às pessoas com deficiência, Fernandes (2013, p. 34) aponta que:

Em linhas gerais, na integração, a sociedade assume um caráter passivo, uma vez que o movimento pela defesa dos direitos e inserção social está ligado ao esforço individual do sujeito (movimentos civis organizados) para superar limites pela deficiência. Já a inclusão, sugere uma ação bilateral e combinada entre sujeitos com deficiência, órgãos representativos de classe e grupo social na produção de conhecimentos e tecnologias que promovam recursos e serviços de acessibilidade na consecução de ações inclusivas.

Fernandes (2013, p. 67) aborda ainda as implicações causadas pelas lutas sociais nos anos de 1960, pautadas pelo processo de integração em defesa da ocupação de diferentes espaços na vida social, como a educação, a saúde, o lazer, os esportes, e como essas mudanças acabaram refletindo no corpo jurídico:

[...] essas mudanças nas práticas sociais acaba por se refletir no corpo jurídico, conforme ilustra o fragmento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1961 (Lei n.º 4.024/61), que faz menção à educação de pessoas com deficiências, denominadas *excepcionais*, à época onde se

⁵ Expressão usada à época.

lê, no art. 88 “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

No entanto, para percorrermos o caminho da Educação Especial brasileira, seguiremos, a partir do final dos anos 1960, destacando as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1970. Conforme ressalta Ferreira (2006, p. 87):

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei n.º 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo da reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/educação especial)

Outro momento significativo para a Educação Especial foi a década de 1990. Esse seria o ponto inicial de um novo conceito educacional: a inclusão. Baseando-se no pensamento de Stainback e Stainback (1999), Ramos (2010, p.27), descreve:

Nos anos de 1990, conforme Stainback e Stainback (1999), surgiu um novo conceito, a inclusão, que teve como base a teoria sociointerativista, a qual entende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais. Isso quer dizer que, em contato com o meio normal, de modo irrestrito, o indivíduo com deficiência desenvolve mais amplamente suas capacidades, ainda que com determinadas limitações.

Consolidada pela Constituição Federal de 1988, a Educação Especial passa a ter uma redação que garante o direito à educação das pessoas com deficiência. Detalhada no “Art. 208, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;”

Sobre os dispositivos constitucionais que fundamentam a inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, Damasceno (2010, p. 61), baseando-se nas afirmações de Fávero (2004), interpreta o referido trecho normativo com as seguintes considerações:

[...] é possível afirmar que a Constituição Federal garante o direito à educação e o acesso a todos. Pois, ainda segundo Fávero (2004, p.77) “Estes dispositivos demonstram que ninguém pode negar, a qualquer pessoa com deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro, sob pena de ofensa ao princípio da igualdade”. Ou seja, é possível afirmar que a Constituição Federal (1998, Art 3º) adota princípios consentâneos com o movimento de inclusão escolar, o que até aquele momento histórico era algo novo. Pois, além de garantir o direito a igualdade, à não-discriminação, elege como seus objetivos fundamentais na construção de uma sociedade livre, justa e solidária ...

É indubitável que houve uma expansão nas matrículas no ensino fundamental a partir dessa alteração na Carta Magna do nosso País, e com isso, o centro das preocupações do Estado passou a ser a garantia da qualidade do ensino.

A Constituição Federal de 1988 elevou a dignidade da pessoa humana que, por consequência, tornou-se o princípio orientador de toda a interpretação da legislação infraconstitucional brasileira. Neste diapasão, é interessante destacar o que aduz Moraes (2011, p. 48-49):

O princípio fundamental consagrado pela Constituição Federal da dignidade da pessoa humana apresenta-se em dupla concepção. Primeiramente, prevê um direito individual protetivo, seja em relação ao próprio Estado, seja em relação aos demais indivíduos. Em segundo lugar, estabelece verdadeiro dever fundamental de tratamento igualitário dos próprios semelhantes. Esse dever configura-se pela exigência do indivíduo respeitar a dignidade de seu semelhante tal qual a Constituição Federal exige que lhe respeitem a própria. A concepção dessa noção fundamental resume-se a três princípios do direito romano: *honestere vivere* (viver honestamente), *alterum non laedere* (não prejudique ninguém) e *suum tribuere* (dê a cada um o que lhe é devido). Ressalte-se, por fim, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução n. 217 (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10-12-1948 e assinada pelo Brasil na mesma data, reconhece a dignidade como inerente a todos os membros da família humana e como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Mediante essas considerações, destacamos ainda o aumento nas matrículas no ensino fundamental e as preocupações do governo em garantir a qualidade de ensino. Nos baseamos nas considerações de Prieto (2006, p. 49), que salienta:

É inegável a expansão das no Brasil das matrículas iniciais no ensino fundamental, sobretudo a partir da década de 1990, e, com esse avanço, o centro das preocupações governamentais passou a ser a garantia de qualidade do ensino, já que os resultados de avaliações têm mostrado que a aprendizagem dos alunos está aquém do esperado. Além, disso, ainda há violação do direito de acesso à educação, pois muitas crianças e jovens ainda estão fora das escolas.

Assim, evidencia-se vários artigos e incisos da Constituição Federal de 1988, legitimando a inclusão escolar, a qual apresenta um capítulo (III) referente ao direito da educação, da cultura e do desporto. Destacaremos, neste sentido, os artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade.
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

As reflexões de (DAMASCENO, 2010, p.62) nos levam a compreender que as normatizações e avanços na História ocasionaram transformações no MEC: “quando o MEC

passa por uma reestruturação nos anos de 1990, a SESP entra em extinção e suas atribuições passam a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB)”.

Delimitaremos esses marcos históricos como momentos de ruptura e transição nas fases de integração para inclusão, que serão esclarecidas no próximo tópico, sobre perspectivas democráticas e educação inclusiva, no qual desvincularemos a escolarização dos excepcionais como público-alvo da Educação Especial.

1.2 UM NOVO TEMPO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A discussão de uma Educação Inclusiva permeia a consonância que o Brasil estabelece com os Instrumentos Normativos Internacionais. Fernandes (2013, p. 81) destaca três documentos que estimularam a adoção do paradigma inclusivo: a Declaração de Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999):

Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) – Proclamado na Conferência Mundial de Educação para todos, Tailândia, o documento reafirma a educação como um direito de todos, destacando-se como elemento determinante no desenvolvimento social, econômico e cultural, contribuindo para a tolerância e a cooperação internacional. Como signatário do documento, o Brasil compromete-se com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental em dez anos, como metas oficializadas na Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação.

Para tanto, fazem-se necessárias políticas públicas mais específicas para garantir, de forma mais justa, a inclusão da pessoa com necessidades específicas. Dos três documentos citados acima, consideramos a Declaração de Salamanca como um guia orientador a todos os documentos oficiais, pois afirma textualmente que:

[...] Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A partir da promulgação da Declaração de Salamanca e de sua adesão pelo governo brasileiro, torna-se claro o compromisso firmado com a Educação de Todos perante a Organização das Nações Unidas – ONU, como menciona Dorziat (2009, p.66):

Ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU), à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), promotores do encontro em Salamanca, na Espanha. Esses compromissos têm como preocupação maior a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da Educação Básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso.

No mesmo ano de publicação da Declaração de Salamanca, o Ministério da Educação (MEC)/SEESP publica o documento Política Nacional de Educação Especial (1994), organizado em 6 capítulos da seguinte forma: O Capítulo I, que versa sobre a revisão conceitual dos termos mais usados; o Capítulo II, em que está descrita a análise da situação da educação especial no Brasil; o Capítulo III, em que se encontram as fundamentações axiológicas, isto é, os valores que norteiam todo o trabalho educacional; os Capítulos IV e V, com o objetivo geral e os objetivos específicos; e, por fim, o Capítulo VI, que traz as diretrizes gerais e norteadoras de trabalhos futuros.

Posteriormente, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394/96 estabelece a definição de Educação Especial, em seu artigo 58, e os deveres dos sistemas de ensino, no artigo 59:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

(Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

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

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

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

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

(Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Em decorrência dessa Lei, o MEC/SEF publicou, em 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs): “Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”. Foi publicado, no ano seguinte, o decreto nº 3.298 de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e dando outras providências.

O Plano Nacional de Educação, com a Lei Federal nº 10.172 de 2001, preconiza a Educação Especial como modalidade de ensino que estabelece o direito à educação comum a todas as pessoas público-alvo: “A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos”.

Damasceno (2010, p. 66) destaca a adoção do termo “educação inclusiva”, utilizada pela primeira vez nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) instituindo:

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Neste contexto, faz-se necessária a aplicação de todos os direitos e garantias para com as pessoas com necessidades específicas. É sabido que há, no Brasil, uma prática reiterada da não aplicação de normas já existentes. Desse modo, o reconhecimento desses atendimentos é algo que deve ser disseminado em toda a sociedade civil.

Salientamos as considerações de Silva (2017, p. 56) referentes à utilização da expressão “deficiente”:

[...] a expressão “deficiente” deslocava a compreensão da humanidade destes sujeitos, com seus potenciais distintos, para suas limitações, a deficiência em si! A inclusão tem como base as transformações que precisam ser feitas no ambiente, na superação das barreiras que obstaculizam/impedem que pessoas com deficiência tenham sua funcionalidade e participação asseguradas na sociedade. Eles querem ser identificados como pessoas com deficiência, sobretudo porque são humanos.

Na perspectiva histórico-política da Educação Especial no Brasil, para a construção de uma sociedade inclusiva, vários outros instrumentos legislativos podem ser sistematizados a partir de 2001. A fim de mapearmos tais instrumentos, elaboramos o seguinte quadro, com dispositivos legais, organizados em ordem cronológica:

Quadro 2 - Instrumentos Normativos de Sistematização Histórico Política da Educação Especial no Brasil

Dispositivo Legal	Data e Ano	Assunto	Relevância para Educação Especial
Resolução CNE/CP N° 1	18 de fevereiro de 2002	<i>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</i>	As instituições de ensino superior devem levar em consideração na sua formação docente valores de uma sociedade democrática que levem em conta as especificidades dos alunos com necessidades especiais.
Lei Federal n.º 10.436	24 de abril de 2002	<i>Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.</i>	Reconhece a língua sinais brasileira, bem como o apoio e difusão da Libras; inclui a disciplina nas ementas dos cursos de licenciatura; garante a educação bilíngue para surdos.
Portaria n° 2.678/02	2002	<i>Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino</i>	Compreende o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Programa Educação Inclusiva	2003	<i>Documento de subsídio aos dirigentes estaduais e municipais de educação, no que se refere à execução das ações de continuidade e consolidação do Programa Educação Inclusiva</i>	Direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.
Decreto n° 5.296/04	02 de dezembro de 2004	<i>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</i>	Desenvolvimento de ações e realizações de campanhas educativas sobre acessibilidades, bem como o acesso de todos os cidadãos a todas as oportunidades disponíveis na sociedade.

		<i>da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.</i>	
Decreto 5.626/05	22 de dezembro de 2005	<i>Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.</i>	A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006	<i>Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO.</i>	Fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	2007	<i>Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.</i>	Define metas para acesso e a permanência do ensino comum/regular dos estudantes com deficiência.
Decreto 6.094/07	24 de abril de 2007	<i>Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira,</i>	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

			<i>visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.</i>
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2007		<p><i>Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.</i></p> <p>Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado.</p>
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2009		<p><i>Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.</i></p> <p>Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).</p>
Decreto 6.949/09	25 de agosto de 2009		<p><i>Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.</i></p> <p>Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.</p>
Resolução No. 4 CNE/CEB	02 de outubro de 2009		<p><i>Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</i></p> <p>Deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou</p>

			filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5°).
Lei 12.764/12	27 de setembro de 2012	<i>Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.</i>	
Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 -2024)	25 de junho de 2014	<i>A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”</i>	Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.
Estatuto da Pessoa com Deficiência	6 de julho de 2015	<i>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência</i>	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania.

Fonte: Silva (2017, p. 56)

Para a análise do histórico das políticas públicas e das normatizações da Educação Inclusiva, contamos com a definição de Prieto (2006, p. 40) sobre o que caracterizaria esse modelo educacional:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de

aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Atualmente, no âmbito educacional inclusivo, têm sido implementadas as políticas públicas citadas acima, para que a escola possa se tornar efetivamente inclusiva. Podemos frisar, também, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014).

Na defesa dos direitos humanos, e para confrontar as práticas discriminatórias da sociedade contemporânea, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assume um papel fundamental para superar a lógica da exclusão, sendo elaborada para consolidar a inclusão e reconhecer a necessidade de incluir os alunos com necessidades específicas. Dessa forma, a Educação Inclusiva

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 14)

O Plano Nacional de Educação (2014) institui diretrizes para todas as políticas educacionais do país por dez anos a partir de 2014. É constituído por 12 artigos e 20 metas para a Educação e tem como foco a valorização do magistério e a qualidade da Educação. Destacamos, abaixo, a meta 4 e as estratégias 4.1 e 4.2, que determinam as estratégias específicas para a Educação Especial:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

O PNE, através dessa meta, instituiu uma nova visão da Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização, prevendo atendimento educacional especializado e recursos próprios à Educação Especial.

Se considerarmos as reflexões realizadas até o momento sobre o histórico da Educação Especial e a proposta inclusiva para uma sociedade que se afaste do atual modo de produção capitalista, temos um grande desafio, conforme observa Fernandes (2003, p. 87):

O grande desafio que o processo de inclusão nos impõe é justamente sua contradição em relação ao forte caráter excludente que caracteriza a sociedade capitalista, a qual se alimenta da pobreza e da fome de mais de dois terços da população para manter a sua lógica de existência via concentração de que riquezas nas mãos de uma minoria.

No fim desse decênio da Política Nacional de Educação Especial, de 2008, o Conselho Nacional de Educação, através da Comissão das Diretrizes da Educação Especial da Câmara de Educação Básica – CEB, apresentou, no ano de 2019, a elaboração de uma nova versão para a Política Nacional de Educação Especial, qualificada como equitativa, inclusiva e ao longo da vida. De acordo com o plano de trabalho governamental, essa versão deverá ser homologada e divulgada em 2020.

Nesse sentido, ao analisarmos a nova versão da consulta pública da Política Nacional de Educação Especial, conforme exposto anteriormente, denominada equitativa, inclusiva e ao longo da vida, divulgada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), nos preocupa a ausência de informações a respeito da Educação do Campo, sugerindo uma possível inviabilidade da interface entre as modalidades de ensino, a saber, a Educação Especial e a Educação do Campo.

“À sombra de uma jaqueira, respirando ar de liberdade, contando histórias de que eles e elas eram sujeitos ...; debaixo da lona preta, sentados em bancos roliços de varões da própria mata transformados em bancos escolares...; os que sabem um pouco mais, sob orientação de quem mais sabe (de fora do assentamento), passam a socializar os conhecimentos, a ensinar o B-A-Bá, dando início, assim, a um processo educativo distinto”.

Adelar João Pizetta

*“O PLANTADO
Quanto mais eu ando,
Mais vejo estrada
E se não caminho
Não sou nada
Se tenho a poeira
Como companheira
Faço da poeira
O meu camarada
Se tenho a poeira
Como companheira
Faço da poeira
Meu camarada”.*

Geraldo Vandré

2. DAS ORIGENS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DA FRANÇA AO BRASIL

A escola, desde sua origem, esteve ao lado do trabalho intelectual, culminando na preparação de novos profissionais. A pedagogia da alternância surgiu com a necessidade de sanar as particularidades da escolarização rural e as articulações da propriedade familiar e da escola.

A origem das Escolas Famílias é pautada sobre a história de uma ideia, ou melhor, de uma convicção que permanece viva ainda hoje, conforme descreve Nosella (2012, p. 45):

Estamos nos referindo à história de uma ideia e sobretudo a história de um homem, de problemas vividos por ele, a do Padre Granereau, nascido em 1885, na França. Este homem, portanto, esbarrava de um lado, diante de um Estado desinteressado dos problemas do campo e voltado unicamente para a fórmula escolar urbana; e, do outro lado, diante de uma Igreja intencionalmente voltada para o homem do campo, mas sem nenhum modelo educacional para âmbito rural.

Diante dessas circunstâncias, em 1911, o padre Granereau fundou um sindicato rural tendo como objetivo ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo. Em 1914, concluiu que o problema agrícola era simplesmente uma questão educacional, isto é, a necessidade de desenvolver uma formação capaz de preparar os proprietários de pequenas áreas rurais. Em 1930, Granereau desligou-se voluntariamente de uma paróquia urbana para

se dedicar à paróquia rural de Sérignac-Péboudou. Após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, se apresentaram à casa paroquial quatro alunos. O padre Granereau apresentou-lhes a Igreja, o presbitério, a casa paroquial, explanando que tudo aquilo tinha um aspecto de ruína. Assim, naquele dia, se iniciava as atividades escolares da primeira *Maison Familiale* ou Escola da Família Agrícola.

Com o surgimento da primeira escola, o sacerdote estava disposto a formar os jovens que deveriam se manter presentes e unidos em determinado tempo, organizados, como relata Nosella (2012), da seguinte forma:

[...] como fazer isso sem reunir a juventude que estava espalhada pela paróquia e como reuni-la se eles precisavam trabalhar na lavoura, dura e escassa? De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfiz tanto aos agricultores quanto aos anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, a “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada, após outra experiência, ainda por demais informe, de Sérignac-Péboudou (NOSELLA, 2012, p. 47).

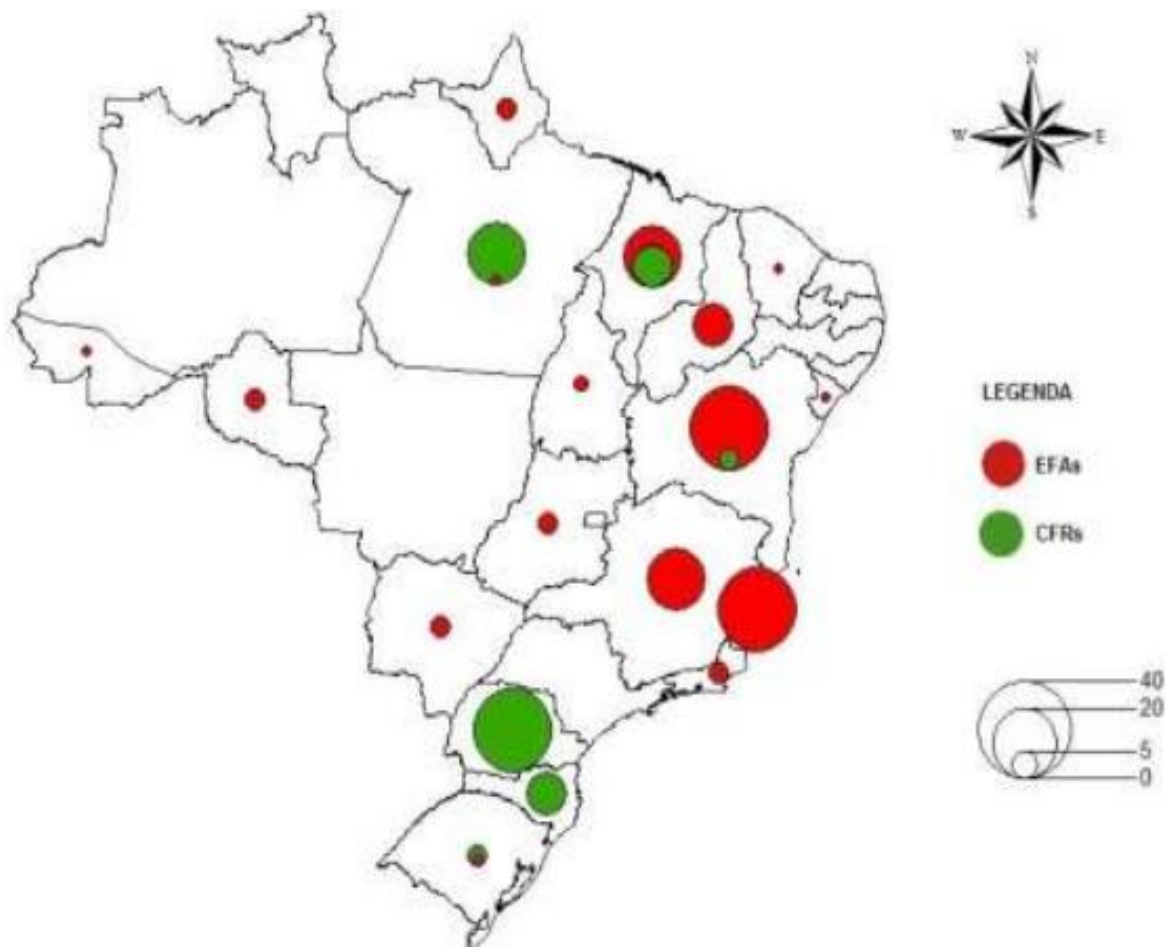
Desde o começo, nasceu a ideia de alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. O único professor era o padre e o curso seguia uma organização, por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. O conteúdo era voltado para o domínio técnico-agrícola e não correspondia a nenhum currículo pré-formulado.

Posteriormente, o Sacerdote contratou um técnico em agricultura, ainda seguindo o curso de correspondência. Esse modelo de *Maison Familiale* continuou até os anos 1942/43, quando as *Maisons Familiales* começaram a elaborar um currículo específico e mais complexo.

O aspecto característico da *Maison Familiale* é que estivesse sempre com uma relação muito estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa e Juventude Agrícola Católica. A intenção era que a realização das ações e reflexões dos alunos fossem desenvolvidas em seu meio, com o intuito de garantir a melhoria do contexto social dos alunos.

Atualmente, no Brasil, os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs estão presentes em todas as regiões (figura 3), estando subdivididos principalmente em Casas Familiares Rurais (CFRs), influenciadas pelas práticas francesas, e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), influenciadas pelas experiências italianas.

Figura 3 - Formação em Alternância (CEFFAs) no Brasil – 2015



Fonte: Geosul: revista do Departamento de Geociências

Apesar das CEFFAs estarem espalhadas por todas as regiões do Brasil, sua maior parte concentra-se na região nordeste. Essa escolha pode ser justificada por serem regiões interioranas, com municípios de pequeno e médio porte. É importante ressaltar que a iniciativa da elaboração das CEFFAs não é proveniente do poder público, mas, sim, de pequenos grupos de pessoas – agricultores familiares, sindicalistas, movimentos sociais, que, por meio de parcerias estabelecidas com os governos municipal, estadual e federal, concretizaram a Pedagogia da Alternância.

2.1 A CHEGADA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO: UM BREVE HISTÓRICO

No que diz respeito à história do Padre Granereau, os resultados obtidos com a prática educacional articulada às atividades camponesas romperam as fronteiras francesas. No decorrer do ano de 1961, no Norte da Itália, na região de Vêneto, foram instalados, na Comuna de Soligo, os ensinamentos em formação agrícola em alternância: um movimento para a implantação da “*Scuola dela Famiglia Rurale*” (CALIARI, 2013, p. 191).

Em 1966, em Florença, na Itália, as conversas entre Paolo Nosella, e o Padre Humberto Pietrogrande se pautavam sobre o mundo rural do Estado do Espírito Santo. Essa foi a preparação da entidade. Como detalha Nosella,

O sacerdote já tinha estado no Brasil e se encontrava em Florença apenas para completar sua formação. Durante suas andanças pelo Brasil, ficara impressionado com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, em sua grande maioria descendente de emigrantes italianos e alemães. A comparação com os filhos de emigrantes gaúchos ou, mais ainda, com a população das regiões italianas de onde saiu a emigração para o Brasil, era simplesmente desanimadora: porque o nível socioeconômico desses emigrantes capixabas seria tão baixo? O que se fez ou se está fazendo por eles? Enfim, precisamos fazer algo para esse povo! (NOSELLA, 2012, p. 61-62).

Com esse pensamento, o jovem sacerdote jesuíta tinha também outras razões para chegar a essa conclusão: a primeira razão institucional advinha do pensamento de que a região estaria sobre a tutela espiritual dos jesuítas da Província que ele próprio pertencia; a segunda previa que a Igreja estaria passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II:

[...] em 11 de dezembro de 1966, em Padova (Itália), após a apresentação da Fundação ítalo-brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil, decidiu-se, com o intuito de tornar mais eficiente e sério o compromisso, fundar uma entidade jurídica chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* (AES), inclusive para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos. (NOSELLA, 2014, p. 62-63).

Em consequência da criação da *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* (AES), alguns jovens conseguiram bolsas de estudos na Itália. Assim, quando esses alunos regressassem para o Brasil, de alguma maneira, poderiam servir para a ação de promoção social juntamente com o Pe. Humberto. Nosella (2014, p.63) destaca que os primeiros bolsistas foram:

- 7 jovens agricultores, que estagiaram de 1966-1968 em Castelfranco, Vêneto (Trevisto) e em San Benedito da Norcia (Padova);
- 2 assistentes sociais, em 1967, com duração de 6 meses;
- 1 técnico agrícola da ACARES, em 1968, como estágio também na França;
- 2 assistentes rurais, em 1968, com estágios em Escolas da Família Agrícola de Economia Doméstica.

Vieram, para o Espírito Santo, técnicos italianos para análise socioeconômico do Estado e para a consolidação da implantação das Escolas do Campo no Estado, conforme destaca Pessotti (1978, p.16):

O trabalho dos técnicos italianos no Espírito Santo constitui-se num estudo sócio-econômico dos municípios a serem trabalhados pelo Movimento. É importante salientar que, dentre os três técnicos, um tinha formação agrícola e era diretor da Escola Família de Aslo, na Itália. Este técnico posteriormente retornou ao Espírito Santo com o grupo de brasileiros e passou a trabalhar no MEPES como monitor de Escola Família, cargo que atualmente ainda ocupa.

A expansão além das fronteiras italianas da “*Scuola Famiglia Rurale*” ocorreu inicialmente no Brasil por iniciativa do jovem jesuíta Humberto Pietrogrande, missionário na

região agrícola no sul do Estado do Espírito Santo. De acordo com Oliveira (2016), a expansão seguia os moldes da experiência italiana e francesa:

Os primeiros Centros Educativos em Alternância no Espírito Santo, as EFAS, tiveram a peculiaridade de combinar aspectos próprios da atualização da experiência italiana e aspectos próprios da matriz francesa. Assim, vem da gênese francesa, o produtivo, o centro escolar, as famílias, a vida de grupo, o internato, equipe de formadores, assim como os instrumentos de ligação entre o meio de vida sócio profissional e a escola. Já da experiência italiana as EFAS tiveram a seguinte influência: os objetivos da formação, a organização e o funcionamento do dia a dia da escola, a propriedade agrícola, os aspectos religiosos e a perspectiva de formação do jovem do meio rural para o desenvolvimento do mesmo (OLIVEIRA, 2016, p. 41).

Tendo o apoio da Igreja Católica, Padre Humberto articulou as famílias rurais e as lideranças políticas, populares e religiosas com o intuito de iniciar o projeto no Sul do Estado, o que resultou na fundação do MEPES – Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo, com a implantação de três Escolas Famílias Rurais em Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Olivânia. Posteriormente, em 1971, foram inauguradas duas escolas em Iconha: uma localizada no povoado de Campinho e outra na sede do Município.

A Educação do Campo no Espírito Santo está intrinsecamente ligada ao contexto das Escolas Família Agrícolas e da Pedagogia da Alternância, compreendidas pelas experiências desenvolvidas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), pelas Escolas Comunitárias Rurais (ECORS), pela Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES) e pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Espírito Santo (FETAES) (SILVA e SANTOS, 2015).

Decorrente desse movimento de implantação das Escolas Famílias Rurais, a expansão passou a se estabelecer em várias regiões do Estado do Espírito Santo, presentes atualmente em 30 municípios, totalizando 49 Escolas do Campo, das quais 22 são MEPES - Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo e 27 EFAs - Escolas Famílias Agrícolas, conforme tabela abaixo.

Quadro 3 - Escolas Estaduais do Campo que adotam a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo

MUNICÍPIO	ESCOLAS
Conceição da Barra	EEEF Assentamento União
	EEEF Córrego do Cedro
	EEEF Valdício Barbosa
	EEUEF São Benedito
Pedro Canário	EEEF Três de Maio
São Mateus	EEEF 27 de Outubro
	EEPEF Vale da Vitória
	EEPF Padre Ezequiel
	EEEF XIII de Setembro
	Escola Família Agrícola do KM 41
Nova Venécia	EEPEF Fazenda Jacutinga
	EEUEF Assentamento Ouro Verde
	EEPEF José Antônio Silva Onofre
	EEEF Padre Josimo
	EEUEF Assentamento Adão Preto
	Escola Família Agrícola de Chapadinha

Montanha	EEPEF Bela Vista EEPEF Francisco Domingos Ramos EEPEF Paulo Freire EEUEF Rosangela Leite Alves Escola Família Agrícola de Vinhático
Pinheiros	EEEF Saturnino Ribeiro dos Santos EEPEF Maria Olinda de Menezes EEEF Margem do Itauninhas Escola Família Agrícola de Pinheiros
Ponto Belo	EEUEF Otaviano R. Carvalho
Linhares	EEPEF Paulo Damião Tristão Purinha
Santa Teresa	EEPEF Maria Julita
Pancas	EEUEF Madre Cristina
Alfredo Chaves	Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves
Anchieta	Escola Família Agrícola de Olivânia Centro de Educação Infantil "Criança Feliz" Centro de Educação Infantil "Francisco Giusti" Centro de Educação Infantil "Pingo de Gente" Centro de Educação Infantil "Xodó das Titias" Escola Família Turismo Pietrogrande
Rio Novo do Sul	Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul
Ibitirama	Escola Família Agrícola de Ibitirama
Cachoeiro de Itapemirim	Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim
Mimoso do Sul	Escola Família Agrícola de Belo Monte
Castelo	Escola Família Agrícola de Castelo
Marilândia	Escola Família Agrícola de Marilândia
Santa Maria de Jetibá	Escola Família Agrícola de São João de Garrafão
Jaguareé	Escola Família Agrícola de Jaguaré
São Gabriel da Palha	Escola Família Agrícola do Bley
Rio Bananal	Escola Família Agrícola de Rio Bananal
Boa Esperança	Escola Família Agrícola de Boa Esperança

Fonte: Autoria própria (2019).

2.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELA TERRA NO ESPÍRITO SANTO

Ao pensarmos nos Movimentos Sociais, iniciaremos conceituando a questão agrária de acordo com as considerações de Stédile (2012, p. 640-641 *apud* FRANÇA, 2013, p. 61) que a define como “uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade se organiza ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra”. Portanto, as condições de posse, uso, propriedade e função social da terra são inerentes à questão agrária.

A trajetória histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Espírito Santo relata um desenvolvimento coletivo para implementação de ações e lutas pelos direitos humanos e pela emancipação cidadã na sociedade. Pizetta (1999, p. 51) destaca que, “na fundação do Movimento Nacional, em 1984, os Sem-Terra definiram três grandes objetivos para sua luta: terra; Reforma Agrária e transformações sociais”. Conforme França (2013, p.82):

Por volta dos anos de 1970, com o avanço do capitalismo no campo, os trabalhadores/trabalhadoras rurais foram obrigados a deixar a terra e migrar para as periferias das grandes cidades e vilas, formando um grande contingente de assalariados rurais e subempregados vivendo em condições precárias e subumanas. Na tentativa de buscar saídas para mudar a realidade em que viviam, começaram a se organizar em grupos para discutirem quais as formas de se exigir do governo o cumprimento do Estatuto da Terra, lei que estabelecia a realização da Reforma Agrária.

Essa relação capitalismo *versus* campo capixaba demonstra uma grande desigualdade social pelo fato desse território ser muito propício para a produção agrícola. O Estado do Espírito Santo sofreu uma grande modernização devido a implementação dos Grandes Projetos Agroindustriais (eucalipto, cana e outros), que provocaram mudanças no meio rural capixaba (PIZETTA, 1999, p. 83).

Ainda na perspectiva de proporcionar um maior entendimento sobre a realidade do meio rural capixaba, Pizetta, (1999, p. 83) destaca que:

[...] qualificando o processo de construção da luta pela terra e pela educação nos assentamentos, buscar-se-á observar, a partir dos resultados do Censo Agropecuário 1995/96 no Espírito Santo: (a) a estrutura da propriedade da terra, (b) a utilização da terra, (c) a condição social dos estabelecimentos agrícolas, (d) a evolução do pessoal ocupado no campo, (e) a classificação do pessoal ocupado: homens, mulheres e crianças, (f) a evolução da população rural e urbana, (g) a produção agropecuária, (h) o uso de tecnologia, compreendendo o processo histórico e identificando as tendências para as quais aponta o desenvolvimento agropecuário e social no meio rural capixaba.

Nesse contexto histórico sobre as desigualdades sociais, destaca-se ainda o êxodo rural ocorrido nos anos de 1970-1995/6, no qual a população rural no Espírito Santo em 1970 era de 54% passando para 22% em 1996. A população urbana que, em 1970 era de 46%, atingiu 78% em 1996. (PIZETTA, 1999, p.83).

Há cerca de 35 anos, o MST no Estado do Espírito Santo tem se comprometido a lutar pela Reforma Agrária e pelos direitos ao uso da terra. Ainda na época do êxodo rural, grupos de pessoas Sem Terra se organizaram para discutir e exigir do governo o cumprimento do Estatuto da Terra, legislação que estabelecia a realização da Reforma (PEREIRA, 2017, p. 51).

Em 1983, o primeiro grupo de Sem Terra se constituiu, como destaca Pizetta, (1999):

O primeiro grupo de Sem-Terra constituiu-se em 1983, num bairro periférico do município de São Mateus, e compunha-se basicamente de trabalhadores rurais desempregados. Esse grupo passou a ter o acompanhamento e a orientação do STR de São Mateus e, em suas reuniões, tentava buscar alternativas para conquistar um pedaço de terra. Na mesma ocasião, em outros municípios do norte, organizavam-se grupos de trabalhadores rurais com o objetivo de pressionar o Governo do Estado por meio de negociações (PIZETTA, 1999, p. 107).

Na luta pelo acesso à terra, à produção de alimentos, de cultura e de justiça social, houve mobilização das primeiras famílias, apoiadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de São Mateus rumo à democratização da terra e pela Reforma Agrária e pela transformação social. Essas famílias conquistaram dois assentamentos. Pereira, (2017) assim descreve tal acontecimento:

A partir dessas mobilizações, em 1984, as primeiras famílias Sem Terra conquistaram dois assentamentos no município de Jaguaré. Como resultados do processo de negociação surgiram, ainda nesse período, outros oito assentamentos. Neste momento histórico a conquista da terra se deu através de reivindicação e negociação entre os Sindicatos (combativos) e o governo do estado via secretaria da agricultura (PEREIRA, 2017, p. 51).

Essas conquistas foram frutos das negociações com o Governo e da organização dos grupos sociais. O primeiro assentamento no Espírito Santo foi criado no dia 13 de setembro de 1984, denominado “Assentamento Córrego de Areia”, no município de Jaguaré. O assentamento foi composto, inicialmente, por 31 famílias do município de São Mateus.

No mesmo processo de direito à terra, em dezembro de 1984, o segundo grupo foi instalado, também no município de Jaguaré, sendo este composto por dez famílias, na localidade aos arredores de São Roque, o que fez com que levasse o nome de “Assentamento São Roque”.

Sobre os anseios do direito à terra e das lutas dos Movimentos Sociais no Estado do Espírito Santo, França (2013) frisa:

A luta pela terra no ES continua sendo a esperança de romper acerca da injustiça e da exclusão. A batalha pela Reforma Agrária significa mais que o retorno dos camponeses/camponesas às suas raízes. Representa a coragem e rebeldia desses trabalhadores/trabalhadoras na luta pela produção de alimentos, organização, resistência, criação e recriação da cultura e da vida (FRANÇA, 2013, p. 65).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado do Espírito Santo teve seu primeiro documento publicado na data de 15 de abril de 1985, resultado de um encontro entre sindicalistas, lideranças dos movimentos sociais e outras entidades, para decidirem a criação do Movimento no Estado.

Pizetta (1999, p. 112) destaca como resultados das negociações com o Governo do Estado do Espírito Santo, nos anos de 1985 e 1986, a conquista de mais sete assentamentos: Assentamento de Córrego Grande, em São Mateus; Assentamento do Córrego da Onça; Assentamento do Rio Itaúnas; Assentamento de Bela Vista; Assentamento de Córrego do Balão; Assentamento de Nova Vitória e Assentamento de Onze de Agosto.

O MST sabia que, em tese, a conduta a ser tomada para a conquista das terras seria a ocupação de grandes fazendas improdutivas, pressões ao INCRA e negociações com o Governo do Estado para a efetivação de implantação da Reforma Agrária. Dessa forma, o MST, entre os anos de 1985 a 1997, surpreendeu os governantes do Estado do Espírito Santo, com diversos movimentos de acampamentos e 18 ocupações. O MST pode ser considerado o maior movimento rural da história do Brasil, possibilitando a mobilização de massa e tornando concretas as lutas pela terra.

No Espírito Santo, o MST, ao longo do tempo, desenvolveu um processo crescente de pertencimento perante sua luta pela demanda por terra, permeado por contradições, por tensões militares na ordem de cumprir a reintegração de posse e pelas conquistas de assentamentos. Devido a vários fatores, incluindo o estabelecimento da organicidade, o MST no Estado delimitou-se com a seguinte estrutura. Pizetta (1999, p. 143) explica:

A base social e política do MST é composta basicamente pelas famílias assentadas e campadas. A estrutura organizativa dessa base se dá através dos Núcleos de Base, constituídos por proximidade de moradia. Cada Núcleo é composto de nove a quinze famílias, possuindo um coordenador, um vice-coordenador, um secretário e um tesoureiro. As demais funções decorrem das demandas e tarefas que os núcleos, os setores e o conjunto do Movimento apresentam. A norma é que cada assentado ou acampado faça parte de um Núcleo, como forma de pertencer ao Movimento e continuar se mobilizando. A participação dos indivíduos em uma estrutura social, possibilita o desenvolvimento de sua consciência social, a conquista da cidadania e o fortalecimento da organização política.

Em síntese, esses foram os primeiros resultados de ações do MST no Espírito Santo. Inúmeras outras lutas e ocupações ocorreram no decorrer histórico pela conquista da Reforma Agrária no Estado. Em tempo, o Estado consta com 93 assentamentos, com 4.165 famílias assentadas, totalizando uma área de 50.797,75 hectares, conforme informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária do INCRA (2017), organizadas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária no Estado do Espírito Santo - 2019

Ordem	Data	Nome do Projeto	Área (há)	Município	Nº de Famílias
1	05/06/1986	PA Pontal do Jundiá	778,20	Conceição da Barra	48
2	12/11/1986	PA Georgina	1.052,84	São Mateus	81
3	12/05/1987	PA Juerana	285,14	São Mateus	18
4	25/08/1987	PA Chapadão do Rio Quartel	193,90	Linhares	15
5	27/08/1987	PA PIP – Nuck	775,00	Nova Venécia	50
6	16/12/1992	PE Córrego da Areia	310,00	Jaguareé	31
7	11/07/1991	PA Gaviãozinho	450,50	Nova Venécia	30
8	29/04/1993	PA Córrego Vermelho	80,90	Ecoporanga	7
9	26/07/1995	PA Nova Esperança	484,10	Aracruz	50
10	09/04/1996	PA Valdicio Barbosa dos Santos	888,40	Conceição da Barra	89
11	09/04/1996	PA Córrego da Lage	1.167,40	Mucuri	118
12	16/12/1992	PE Nova Conquista	157,00	Pinheiros	19
13	16/12/1992	PE Rio Preto Itaúnas	460,00	Conceição da Barra	30
14	16/12/1992	PE Bela Vista	210,00	Montanha	34
15	16/12/1992	PE Francisco Domingos Ramos	193,00	Montanha	25
16	16/12/1992	PE São Roque	90,00	Jaguareé	10
17	16/12/1992	PE Córrego Alegre	173,00	Nova Venécia	18
18	16/12/1992	PE Córrego Grande	261,00	São Mateus	27
19	16/12/1992	PE Vale do Ouro	357,00	Ecoporanga	30
20	16/12/1992	PE Vale da Vitória	473,00	São Mateus	39
21	16/12/1992	PE Jucuruaba	160,00	Viana	19
22	16/12/1992	PE 13 de Maio	468,00	Nova Venécia	45

23	16/12/1992	PE Três Pontões	207,00	Nova Venécia	20
24	16/12/1992	PE 11 de Agosto	126,00	Pinheiros	11
25	16/12/1992	PE Nova Vitória	525,00	Pinheiros	32
26	16/12/1992	PE Independência	103,00	Conceição da Barra	10
27	16/12/1992	PE 22 de Julho	131,00	Ecoporanga	12
28	16/12/1992	PE Pratinha	188,00	São Mateus	17
29	18/05/1988	PA Castro Alves	1.898,60	Pedro Canário	129
30	16/12/1992	PE Córrego da Onça	90,00	Jaguareé	8
31	16/12/1992	PE Bom Jesus	180,00	Ecoporanga	18
32	02/10/1992	PE Córrego do Balão	40,00	Montanha	7
33	02/10/1992	PE São Vicente	27,00	São Mateus	5
34	05/12/1996	PA Floresta	680,00	Alegre	77
35	05/12/1996	PA Santa Rita	514,63	Bom Jesus do Norte	50
36	05/12/1996	PA Paulo Vinhas	542,31	Conceição da Barra	63
37	04/02/1997	PA Olinda II	791,76	Pinheiros	87
38	28/08/1997	PA Maria Olinda	706,76	Pinheiros	71
39	26/12/1997	PA Celestina	314,42	Nova Venécia	31
40	31/12/1997	PA Vale da Esperança	394,41	Santa Teresa	39
41	31/12/1997	PA Miragem	1.135,00	Ecoporanga	214
42	31/12/1997	PA Piranema	626,00	Fundão	65
43	19/02/1998	PA Luiz Taliuly Neto	1.358,00	Guaçuí	136
44	19/02/1998	PA Guanabara	119,72	São Mateus	12
45	03/04/1998	PA Rancho Alegre	527,16	Mimoso do Sul	56
46	24/06/1998	PA Ita	525,19	Itaguaçu	54
47	24/09/1998	PA 16 de Abril	439,09	Nova Venécia	48
48	17/11/1998	PA 3 Corações	1.639,20	Barra de São Francisco	156
49	23/12/1998	PA Santa Fé	576,20	Apiacá	60
50	23/12/1998	PA Nova Safra	1.108,92	Itapemirim	106
51	23/12/1998	PA União	563,86	Mimoso do Sul	56
52	31/12/1988	PA Matutina	603,57	Itarana	83
53	03/09/1999	PA Monte Alegre	606,16	Muqui	60
54	13/12/1999	PA Geraldo Sperandio	745,09	Pancas	71
55	13/12/1999	PA Zumbi dos Palmares	1.386,64	São Mateus	151
56	22/12/2000	PA Padre Pedro	455,80	Mantenópolis	37
57	22/12/2000	PA Paraíso	461,10	Alegre	40
58	05/01/2001	PA Córrego do Augusto	324,35	Nova Venécia	25
59	30/07/2001	PA Ouro Verde	256,24	Muniz Freire	30
60	25/03/2002	PA Rodeio	310,52	Nova Venécia	35
61	29/04/2002	PA 17 de Abril	939,44	Muqui	72
62	29/04/2002	PA Rosa de Saron	508,22	Águia Branca	39
63	29/04/2002	PA Otaviano R. de Carvalho	1.088,41	Ponto Belo	98
64	26/12/2002	PA Teixeirainha	294,27	Apiacá	27
65	20/02/2003	PA Beija Flor	80,90	Alto Rio Novo	13
66	01/08/2003	PA Santa Clara	450,98	Viana	37

67	06/08/2003	PA Florestan Fernandes	382,83	Guaçuí	34
68	08/04/2004	PA Travessia	287,33	Nova Venécia	21
69	15/06/2004	PA Ernesto Che Guevara	566,28	Mimoso do Sul	45
70	06/10/2004	PA Boa Esperança	429,69	Alto Rio Novo	46
71	14/12/2004	PA São Sebastião	696,00	Montanha	73
72	10/01/2005	PA Laje	552,02	Alto Rio Novo	50
73	06/07/2005	PA Boa Vista	585,26	Ecoporanga	57
74	09/11/2005	PA Oziel Alves	601,07	Montanha	55
75	09/11/2005	PA Adriano Machado	878,16	Montanha	74
76	03/03/2006	PA Madre Cristina	593,15	Pancas	35
77	18/04/2006	PA Margarida Alves	172,35	Pancas	6
78	21/08/2006	PA Palestrina	670,16	Mimoso do Sul	50
79	04/06/2008	PA São Felipe	271,09	Guaçuí	18
80	14/10/2009	PA Florêncio Tozzo	418,21	Mantenópolis	40
81	14/10/2009	PA Sezinio Fernandes de Jesus	2.042,04	Linhares	100
82	27/07/2009	PA Franqueza e Realiza	2.250,35	Ecoporanga	100
83	03/12/2009	PA Lírio dos Vales	443,38	Ecoporanga	34
84	04/02/2010	PA Jose Marcos de Araújo Santos	1.343,63	Presidente Kennedy	75
85	21/02/2011	PA São Gabriel	222,33	São Gabriel da Palha	15
86	18/03/2011	PA Adão Preto	569,02	São Gabriel da Palha	39
87	16/12/2011	PA Carlos Lamarca	380,12	Nova Venécia	28
89	12/01/2012	PA Valmir Antônio Barbosa	399,14	São Gabriel da Palha	20
90	02/10/1992	PA Cachoeira das Garças	1.009,64	Mimoso do Sul	72
91	05/12/1996	PA Verino Sossai	111,00	Montanha	11
92	05/12/1996	PA Novo Sonho	745,79	Ecoporanga	29
93	05/12/1996	PA Irmã Dorothy Mae Stang	139,46	Mantenópolis	15
Total			50.818,15		4.439

Fonte: INCRA/Superintendência Regional do Espírito Santo/Painel de Assentamentos, 2019.

O estado do Espírito Santo vem sendo caracterizado pela extensão de grandes áreas produtivas. De acordo com dados do Incaper⁶ (2015), o Valor Bruto da Produção Agropecuária (VBPA) estimado para 2016 foi de R\$ 9 bilhões, e a agricultura responde por 69,2% desse valor. As atividades mais representativas são a cafeicultura (36,2%), a produção animal (25,9%), a olericultura (13,2%) e a fruticultura (13%), com destaque para café, banana, mamão, tomate e pimenta-do-reino.

2.3 A LUTA PELA EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DO ESPÍRITO SANTO

O termo educação corresponde ao ato ou processo de educar, que visa proporcionar desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania (MICHAELIS 2019).

⁶ Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper), autarquia vinculada à Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca (Seag), é responsável pelos serviços de pesquisa aplicada, assistência técnica e extensão rural no âmbito do Estado do Espírito Santo.

Entretanto, ressaltamos o pensamento adorniano de conceituar a educação, apresentado em sua obra “Educação após Auschwitz”, nas seguintes palavras: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO 2003, p. 21). Eis, talvez, uma definição norteadora para a Educação do Campo, isto é, que eduque de modo que os sujeitos sejam preparados a uma autorreflexão crítica, de autonomia.

Baseando-nos no pensamento de Adorno, sobretudo no que tange à autorreflexão, a escola é desafiada a superar a barbárie presente na sociedade. No cenário da Educação do Campo, essa superação se faz presente nas lutas dos movimentos sociais, de militantes e de camponeses, que se encontravam diante do desafio de organizar uma escola de assentamento que preparasse as crianças e jovens para o meio rural.

Um dos principais objetivos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra era proporcionar uma Educação do Campo que os ajudasse a enfrentar os problemas do dia-a-dia. Assim lê-se no Boletim da Educação N. 01: ocupar, resistir e produzir também na educação. Essas diretrizes oferecem um norte de como deve ser uma escola de assentamento, caracterizada por dez tópicos principais:

- 01 – A Escola de Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no Meio Rural.
- 02 – A Escola deve capacitar para a cooperação.
- 03 – A direção da escola deve ser coletiva e democrática.
- 04 – A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no Assentamento.
- 05 – A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos Assentamento.
- 06 – O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade.
- 07 – O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno.
- 08 – O professor tem que ser militante.
- 09 – A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular.
- 10 – A escola também é um lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.

Com o intuito de aprimorar as ideias já estabelecidas no primeiro boletim, o Caderno de Educação n.º 8, intitulado “Princípios da educação no MST”, de julho de 1996, estabelecendo algumas definições importantes sobre os princípios filosóficos, pedagógicos e aprofundamentos teóricos desses princípios. Destacam-se como os princípios filosóficos da educação no MST os seguintes:

- 1) Educação para a transformação social.
Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação.
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 5) Educação como um processo permanente de formação transformação humana.

A luta do MST não se restringe apenas ao direito à terra, mas também a uma Educação do Campo que propicie dignidade humana e político-social dos camponeses. A escola deve ser um lugar de todos, e não de alguns. Ela deve ser um espaço formativo e construtivo de conhecimento. Nesse sentido, escreve Ottonelli (2014):

Justamente apostando na educação humana e nas contribuições da instituição escolar na construção de uma sociedade aberta às diferenças humanas, é que movimentos sociais de âmbito nacional e internacional, nas últimas décadas, vêm empreendendo

esforços para assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente de suas características culturais, sociais, físicas e estruturais (OTTONEELLI, 2014, p. 31).

Ao refletir sobre uma Escola do Campo, torna-se necessário uma educação emancipatória, significada por questões político-sociais atreladas a temáticas voltadas à saúde, agricultura, moradia, transporte, dentre outras, que formam uma totalidade complexa de necessidades dos assentamentos. Stédile (1993) *apud* Pizetta (1999, p.147) ressalta que:

Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o sem terra da exploração do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas; ter acesso à terra e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação.

As conquistas e ocupações de fazendas improdutivas no Estado do Espírito Santo, resgatavam os anseios dos trabalhadores em possuírem uma terra: um lugar para produzirem seus subsídios com a produção rural e manifestações coletivas de esperança por dias melhores. Pizetta (1999) descreve momentos sobre as primeiras conquistas:

Ao conquistar o primeiro assentamento, os Sem-Terra, em 1984, organizaram a primeira escola de assentamento no Estado do Espírito Santo. Com a primeira escola, as perguntas: Qual a educação que queremos para os nossos filhos? Como vamos educar nossos filhos?

Essas questões já eram debatidas nos grupos de Sem-Terra que se reuniam antes de romper as cercas de arame do latifúndio. Talvez já tivessem a intuição de que, rompendo as cercas de arame, haveriam de romper as cercas do analfabetismo e da ignorância - excluídos que foram do acesso ao conhecimento historicamente o MST nos anos de 1984 a 1997, no Espírito Santo (PIZETTA, 1999, p. 149).

A concepção de Educação do Campo surgiu dos movimentos sociais. A diferença fundamental entre a educação tradicional e a educação rural é a de que, nesta, o campo não é apenas um latifúndio, mas um espaço mediador de vida social, identidade cultural e práticas específicas inerentes daqueles que ali vivem. Arroyo (1982) assim caracteriza a importância da educação rural:

A educação rural não é defendida como fim em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, como, por exemplo, defender-se a educação rural para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ampliar as bases políticas, etc. (ARROYO, 1982, p. 2).

No Espírito Santo, o primeiro assentamento foi conquistado em 1984. Os Sem-Terra, organizaram, então, a primeira escola de assentamento no Estado. Contudo, era preciso estabelecer as diretrizes educacionais voltadas para o campo. O Projeto da Escola Comunitária dos Assentamentos de Trabalhadores Rurais (MST, 1985) foi o documento norteador para a primeira sistematização educacional nos assentamentos. Destacamos algumas dessas diretrizes, elencadas por Pizetta (1999, p. 150):

[...] II. ESTRUTURA ADMINISTRATIVA:

a) Conselho Administrativo: A escola será administrada por um conselho formado por: 1 representante dos alunos da 5ª turma, 1 representante dos pais de cada turma, 1 representante da Comissão Central da comunidade e a equipe de monitores.

Todos serão eleitos na primeira assembléia do ano do assentamento, podendo continuar ou ser retirados da função, conforme verificação da assembléia.

b) A metodologia e as atividades internas do curso da escola serão administradas por uma equipe de monitores escolhidos pela assembléia do assentamento, em

número conforme a necessidade do assentamento. Os mesmos trabalharão em equipe, tendo o sábado como dia de programação das atividades semanais da escola. (**Obs.:** Cada assentamento deve discutir o número de monitores necessário àquele assentamento).

c) A coordenação: As escolas dos assentamentos da região norte serão coordenadas por pessoas liberadas, ligadas a um dos subnúcleos regionais, com a função de acompanhar e orientar a prática das escolas dos assentamentos, assessorar a formação dos monitores, atender às exigências burocráticas das escolas dos assentamentos.

d) Participação familiar e comunitária: A participação das famílias e comunidade na ação educativa da escola se dará da seguinte forma: **da família:** criar condições para os filhos que passaram do período de preparação, assumir tarefas junto à família e à comunidade, ajudar os filhos a desenvolver as tarefas escolares quando está com a família; participar das atividades ligadas à escola quando solicitada pelo Conselho Administrativo; **da comunidade:** atender aos alunos nas atividades escolares, apoiar o Conselho Administrativo diante das reivindicações e outras atividades.

III. MANUTENÇÃO:

Os monitores serão remunerados pela SEDU, conforme combinação entre SEDU e Conselho Administrativo da escola.

Outras despesas de educação serão arcadas pelos projetos de campo da própria escola e reivindicações feitas à SEDU, à SEAG, à [Legião Brasileira de Assistência] (LBA), à Prefeitura, merenda escolar e pelas famílias juntamente com a comunidade... (MST, 1985, p. 1- 2).

No Espírito Santo, a luta pela terra e pela educação nos assentamentos, a preocupação com a formação (inicial e continuada) dos professores e a implantação de uma educação voltada para os interesses e demandas das famílias assentadas e do próprio Movimento prolongam-se por muitos anos. O trabalho do Movimento junto à SEDU foi imprescindível para algumas conquistas, destacadas por Silistrino (2019, p. 82):

- 1985: audiência com a Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Dra. Ana Bernardes da Silveira Rocha, no acampamento Km 41, na qual se expôs uma série de reivindicações e foi apresentado oficialmente o Projeto das escolas dos assentamentos/acampamentos.
- Liberação de uma professora da Rede Estadual de Educação, em abril de 1986, para acompanhar a escolas dos assentamentos/acampamentos, conforme o previsto no projeto das escolas.
- Aprovação do funcionamento das escolas de 1º Grau instaladas pelo Poder Público Estadual em áreas de assentamentos, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), mediante Resolução nº 27/86, de 9 de maio de 1986.
- Criação oficial da Escola de 1º Grau “Assentamento União”, como unidade de ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries), em novembro de 1989, com efeito retroativo ao início de 1988, época em que se iniciou o funcionamento da 5ª série.
- Aprovação, pelo CEE, em 1992, do Projeto de “Escola Popular de 1ª a 8ª série dos assentamentos rurais do Estado do Espírito Santo”, após sete anos de tentativas junto à Secretaria Estadual da Educação (SEDU), para o reconhecimento oficial da proposta pedagógica desenvolvida nos assentamentos.

Havia, no Estado do Espírito Santo, 13 escolas atendendo às séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) durante os anos de 1985 a 1990. Diante do crescente número de escolas nos assentamentos, foi preciso refletir sobre a formação dos professores e professoras que atuavam nas Escolas do Campo.

Para se alinhar às experiências educacionais já desenvolvidas em outros Estados, ocorreu, em julho de 1987, o I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, no município de São Mateus, com a temática “O que queremos com as Escolas dos

Assentamentos/Acampamentos” (PIZETTA 1999, p. 158). Esse Seminário oportunizou a troca de experiências e de reflexões sobre o papel da educação no fortalecimento da luta dos trabalhadores e pretendia alcançar dois objetivos, assim destacados por Pizetta (1999, p. 159):

- (a) Socializar as experiências alternativas que estavam sendo implementadas em assentamentos para, a partir delas, caracterizar a proposta de educação das suas escolas,
- (b) Decorrente dessa troca de experiências e à luz da reflexão dos objetivos e da organicidade do MST, buscar formular uma proposta de educação *renovada* para as escolas de assentamentos, mediante a utilização de linguagens e práticas comuns.

Em meio a lutas e conquistas, a fim de superar a necessidade de formação desses professores, o MST reivindicou à UFES uma proposta de qualificação para os monitores dos assentamentos, apresentada da seguinte forma por Pizetta (1999, p. 163):

Foi nesse contexto de exigências que, em março de 1989, o MST, por intermédio do CIDAP, apresentou à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) uma proposta de cursos de extensão para trabalhadores rurais nas áreas de Pedagogia, Agronomia e Administração. Este fato atesta a iniciativa do MST na busca de novos *parceiros* para avançar na proposta de educação, já que a formação dos professores era um dos pontos cruciais.

Dos cursos solicitados, vamos nos deter apenas no de Pedagogia, visto que se destinava à qualificação de professores. Os outros dirigiam-se basicamente aos trabalhadores assentados, às lideranças de grupos e às associações.

O curso de Pedagogia para monitores de escolas rurais tinha como objetivo geral *contribuir para o acúmulo de conhecimentos necessários a uma prática pedagógica consciente e coerente com a proposta da Escola Nova*. Estruturado em cinco períodos alternados, realizava-se nos meses de julho (quinze dias) e janeiro (trinta dias), contabilizando uma carga horária de 650 horas.

Ainda no que se refere à formação de projetos de extensão na área da Pedagogia, esse foi um ato marcante para a educação nos assentamentos, iniciado em julho de 1989 e finalizado em janeiro de 1992. A extensão, nas palavras de Pizetta, “teve relevância histórica, basicamente pelos conteúdos estudados e pela metodologia implementada, que possibilitaram a relação teoria x prática” (PIZETTA, 1999, p. 168).

Devido ao avanço e crescimento do movimento no Estado, houve a necessidade de interligar o trabalho político-pedagógico entre os assentamentos. Essa sistematização já estava ocorrendo a partir das discussões que envolviam famílias, educando e educadores e se organizava da seguinte forma, como descreve Silistrino (2019, p. 85):

Este jeito de organizar estava estruturado da seguinte forma: cada escola indicava dois representantes para formar o Setor Regional, e este designava dois membros para compor o Setor Estadual, que por sua vez, nomeava dois representantes para o Setor Nacional. O Setor Estadual tinha/tem a tarefa de orientar, proporcionar a formação político pedagógica dos educadores e educadoras, educandos e educandas, famílias e comunidades em áreas de Reforma Agrária do MST/ES, fazendo intercâmbio entre os órgãos governamentais e os assentamentos. Para avançar nas proposições, era necessário garantir a elaboração de materiais para o subsídio das escolas e da organização, partindo do acúmulo de experiências desenvolvidas nas referidas escolas.

Assim, diante do que foi exposto até aqui, salientamos que o Movimentos dos Sem-Terra, foi e vem sendo construído coletivamente, tanto na luta pelo direito à terra quanto no

desenvolvimento educacional, consolidando-se através da prática dos sujeitos envolvidos nos assentamentos, com o intuito de mudar a realidade onde vivem.

*“Tudo que alguma vez foi pensado pode ser suprimido;
pode ser esquecido e até desaparecer.
mas não pode ser negado que algo
dele permanece sempre. O que
foi fortemente pensado será
pensado em algum outro
lugar e por outras
pessoas”.*

Adorno

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Debateremos nosso objeto de estudo frente aos pensamentos de Theodor Adorno à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Essa reflexão demanda a necessidade de não separar Teoria e Prática em relação a questões que nos possibilitem pensar em uma educação voltada para a perspectiva de resistir à barbárie de nossa sociedade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como questão central a caracterização e implementação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo no município de Conceição da Barra/ES. Assim, partindo do pensamento de Adorno, nos ancoramos nos pressupostos teóricos da Teoria Crítica. A nossa abordagem teórico-metodológica se dará mediante as contribuições dos pensadores da Teoria Crítica e seus comentadores. Dentro desse contexto, os resultados obtidos neste estudo também serão analisados e discutidos com base na Teoria Crítica.

3.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

Este estudo objetiva, tendo como base a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo:

- Caracterizar a implementação das Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo em uma escola pública municipal do campo de Conceição da Barra/ES, com experiências de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Caracterizar o Projeto Político-Pedagógico (aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinal, entre outros) de uma escola pública municipal do campo de Conceição da Barra/ES, em relação às demandas por/de Educação Inclusiva de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Caracterizar as concepções dos professores da EEEF Córrego do Cedro do município de Conceição da Barra/ES sobre as experiências de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Identificar os desafios da EEEF Córrego do Cedro frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

3.2 QUESTÕES DE ESTUDO

Tendo os objetivos estabelecidos, foram propostas as seguintes questões de estudo:

- Qual(is) concepção(ões) de educação têm sido afirmada(s) para o público-alvo da Educação Especial nas experiências das Escolas do Campo no município de Conceição da Barra?
- Há estudantes público-alvo da Educação Especial nas Escolas do Campo no município de Conceição da Barra/ES? Quais tipos de necessidades apresentam? Se sim, como são identificados?
- Há o AEE – Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos das Escolas do Campo do município de Conceição da Barra/ES? Se sim, como funcionam?
- Quais aspectos pedagógicos e educacionais relacionados a Educação Especial na perspectiva inclusiva são encontrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEEF Córrego do Cedro do município de Conceição da Barra/ES?
- Qual é percepção dos professores da escola no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial?
- Quais ações são desenvolvidas na EEEF Córrego do Cedro para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

3.3 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DE ESTUDO: O MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

3.3.1 Aspectos históricos, demográficos e econômicos

O município de Conceição da Barra é um dos mais antigos municípios do Estado do Espírito Santo. Como todo núcleo primitivo, nasceu em razão de um porto determinante geograficamente para a fundação da cidade. (PREFEITURA DE CONCEIÇÃO DA BARRA, 2019)

Sua fundação data de 1554, quando os portugueses organizaram expedições para afastarem os índios das circunvizinhanças de Vila Velha, local onde se estabelecera o donatário Vasco Fernandes Coutinho. Vindos do mar, os portugueses aportaram ao norte da foz de um grande rio, chamado pelos índios de Kiri-Kerê. Receosos do ataque dos índios, os europeus permaneceram no litoral. Entretanto, os indígenas que habitavam a região pertenciam à tribo Guaianá, de índole pacífica.

Em meados de setembro de 1596, a povoação de “Barra” recebeu a visita do venerável e hoje Santo Padre José de Anchieta, que visitou, também, a povoação no Vale do Cricaré, no dia 21 de setembro do mesmo ano. À época, era costume denominar as terras e os acidentes geográficos com o nome do Santo que a visitou, Pe. José de Anchieta trocou o nome do rio

para rio São Mateus e deu à povoação o mesmo nome. Com essa troca de nomes, o núcleo populacional da margem esquerda do rio passou a se chamar “Barra de São Mateus”.

Figura 4 - Mapa da Região do Litoral Norte Espírito-santense, em destaque (vermelho) o município de Conceição da Barra



Fonte: Google (2018).

A povoação da Barra de São Mateus muito contribuiu para o desenvolvimento da Capitania do Espírito Santo. Segundo o poema do Pe. José de Anchieta, onde descreve a "Batalha do Cricaré", foi nas águas do rio que banha o município que Fernão de Sá, filho de Mens de Sá, perdeu a vida enquanto lutava pela expulsão dos franceses.

O porto marítimo de Barra de São Mateus, juntamente com o porto de Vila de São Mateus (atual município de São Mateus), era uma espécie de complexo portuário, sendo o de Vila de São Mateus um anexo fluvial ao porto marítimo de Barra de São Mateus (atual município de Conceição da Barra). Segundo Russo (2011, p. 18) o “Porto da Barra servia de ancoradouro para embarcações de grande porte, que transitavam a costa brasileira”. Ainda segundo o autor, essa relação portuária entre São Mateus e Conceição da Barra, aliada à vocação agrícola voltada para a produção de farinha de mandioca, foi o vetor do desenvolvimento regional ao longo do século XIX.

Em ato datado de 11 de agosto de 1831, Barra de São Mateus foi instituída paróquia, sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição, cuja imagem era venerada numa capela rústica, erguida nos primórdios da colonização, onde se encontra até os dias de hoje. Foi elevada à categoria de Vila por resolução do Conselho do Governo, datado de 2 de abril de 1833.

Por meio do decreto provincial nº 4, de 04/07/1861, foi criado o distrito de Itaúnas, anexado à Barra de São Mateus. Com o Decreto nº 28, de 19 de setembro de 1891, Itaúnas recebeu o foro de cidade. A solenidade da instalação da cidade deu-se a 6 de outubro do mesmo ano, ficando estabelecido por lei, este dia, para se comemorar o Dia do Município. A cidade recebeu a denominação de Conceição da Barra, sendo o primeiro nome uma homenagem à padroeira e, o segundo, lembrando o primeiro nome que os portugueses deram à povoação. Nesta época, Conceição da Barra possuía um território de aproximadamente 2.303,243 km² (PREFEITURA DE CONCEIÇÃO DA BARRA, 2019).

Em divisão territorial, o município é constituído de 4 distritos: Sede, Itaúnas, Braço do Rio e Cricaré. Hoje, o município se estende por um território de 1.184,944 km² (PREFEITURA DE CONCEIÇÃO DA BARRA, 2019).

3.3.2 Caracterização do Assentamento Paulo Vinhas.

O assentamento Paulo Vinhas (Figura 5) foi conquistado através da luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), criado no dia 05 de dezembro de 1996. Localizado no município de Conceição da Barra, a onze quilômetros de distância da Vila de Pescadores de Itaúnas. Na área do assentamento, foram construídas casas habitacionais para 63 famílias. Em Paulo Vinhas, foi possível desenvolver a produção de milho, feijão, mandioca, batata, pimenta do reino e a criação de pequenos animais.

A chegada dessas famílias ocorreu em 1995. As famílias acamparam na Fazenda Itaúnas e em casas já existentes na antiga fazenda e eram originárias de cidades do Espírito Santo, como Vitória, Pinheiros e Pedro Canário, bem como do Estado da Bahia e de Minas Gerais. Por determinado período, essas famílias prestaram serviços aos proprietários circunvizinhos, como a Fazenda São João, com o plantio de palmito da empresa Coimex Agrícola; outras famílias optaram também pela pesca às margens do Rio Itaúnas (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 5).

Pereira (2017) descreve sua entrevista com os primeiros assentados na Fazenda Itaúnas: o Sr. Angelino, militante do movimento MST, e a Sr.^a Nadir, uma das mais antigas camponesas de Paulo Vinhas:

Segundo esse assentado, tudo começou no acampamento do Churí, município de Vila Velha, onde mais de trezentas famílias ocupavam uma área com aproximadamente seiscentos hectares, todas organizadas pelo MST, que tinha o trabalho de base, realizado pelas equipes de frentes de massa. “*Uma frente firme, formada pelos militantes do movimento*” – enfatiza, e faz questão de mostrar a força do MST em todo o estado: “Mas você pensa que isso começou aqui? Que nada! A luta foi realizada lá em cima pras bandas de Vila Velha, Vitória, Serra, e depois, mais pro lado de cá, norte do estado como Pinheiros, Conceição da Barra, Jaguaré e São Mateus”.

Segundo seu Arlindo, ainda do acampamento do Churí, muitos desafios foram enfrentados pelos camponeses acampados, principalmente na dificuldade de manter a garantia de “*alimentação para tanta gente acampada*”. Dona Iolanda se recorda que muitas lutas foram travadas com o governo do estado e com o INCRA. Foram realizadas negociações e os alimentos foram disponibilizados e entregues pelo próprio governo no acampamento (PEREIRA, 2017, p. 62).

A partir das negociações do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra com o INCRA, somado à formação da compra da Fazenda Itaúnas, foi constatado que a área não comportava

todas as famílias acampadas. Definiu-se, coletivamente, que fosse feito um sorteio para que fossem, então, assentadas as 63 famílias, formalizando o Assentamento Paulo Vinhas.

Em sua pesquisa, Pereira (2017) destaca que o assentamento se encontra, geograficamente, na mesorregião do Litoral Norte do Espírito Santo que, conforme o IBGE, compõe a Microrregião de São Mateus – ES, formada pelos municípios de Conceição da Barra, Pedro Canário, Jaguaré e São Mateus. Destaca-se ainda que os habitantes do Assentamento Paulo Vinhas são provenientes dos estados do Espírito Santo e da Bahia e totalizam 63 famílias, conforme quadro 5, abaixo:

Quadro 5 - Origem das famílias do Assentamento Paulo Vinhas/ES

LOCALIDADE	ESTADO	Nº FAMÍLIAS
Conceição da Barra	ES	10
Pedro Canário	ES	8
São Mateus	ES	7
Pinheiros	ES	8
Colatina	ES	7
Linhares	ES	6
Montanha	ES	6
Jaguaré	ES	2
Serra	ES	3
Vila Velha	ES	3
Itaenga	BA	1
Mucuri	BA	2
TOTAL		63

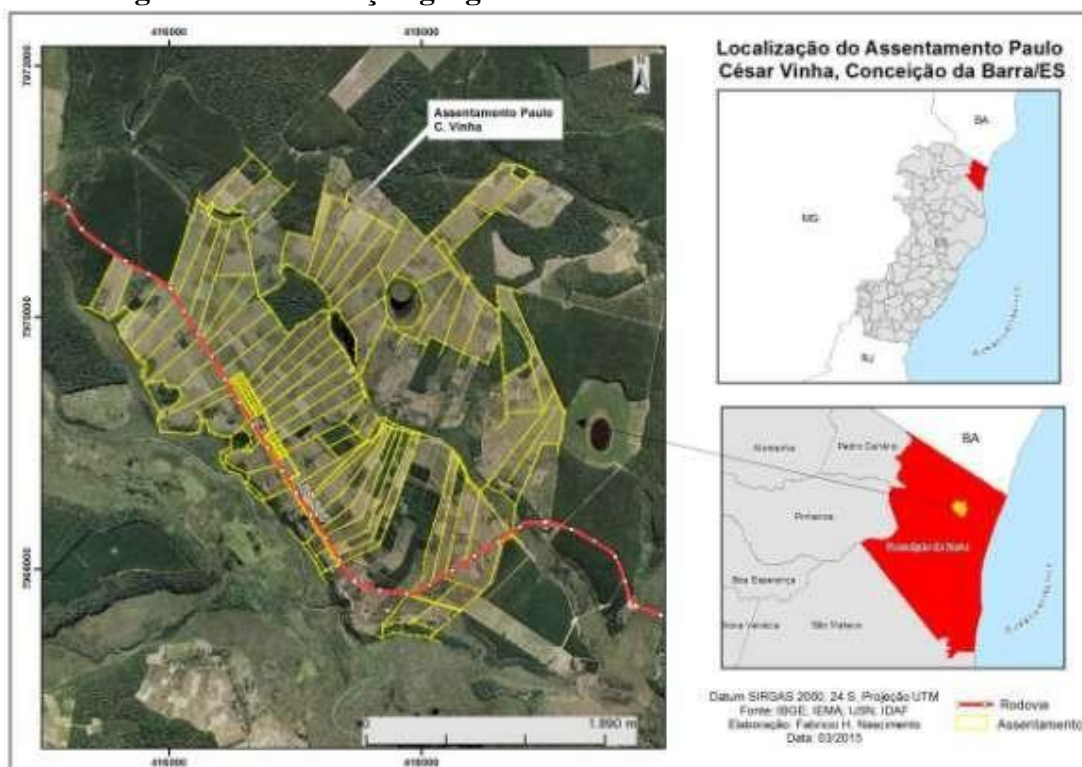
Fonte: Pereira (2017).

A região do Assentamento Paulo Vinhas possui condições naturais favoráveis à produção, sendo dividido em lotes de produção com extensão de 10 hectares cada. Cada família possui uma área/quintal de 900m² na área de habitação denominada Agrovila, construída no entorno da área social. A Agrovila é composta por escola, posto de saúde e área de lazer.

Algumas famílias do assentamento relatam dificuldade de conciliar a vida na Agrovila e o desenvolvimento adequado das produções/criações nos lotes de produção devido à distância entre elas, como destacado por Pereira (2017, p. 67):

No Assentamento a Agrovila consiste na destinação de uma área dentro do território do assentamento, destinado a construção das moradias num contexto habitacional, sendo que cada casa assentado tem sua área específica onde foram construídas as casas. Esta também tem sua área social, onde foi construída a escola Córrego do Cedo, uma Unidade de Saúde e área de lazer. A agrovila foi planejada para organizar as famílias dos assentados. Porém, de acordo com os assentados, o sistema impede as famílias de desenvolverem criações de animais domésticos e plantio de hortaliças, pois, da agrovila até o outro extremo do Assentamento, em algumas situações as áreas distanciam algo em torno de 6 km, isso impossibilita a ida dos Assentados ao lote de trabalho, para eles, os Assentados estavam sendo “bóias frias” no seu próprio lote de trabalho, já que a distância os impossibilita almoçar em casa e retornar ao trabalho.

Figura 5 - Localização geográfica do Assentamento Paulo Vinhas



Fonte: Pereira (2017).

Apesar do avanço do agronegócio, a agricultura familiar no município de Conceição da Barra se baseia na produção do café conilon, pimenta do reino, mandioca e seus subprodutos (farinha, beju, tapioca, urucum, coco-anão) e na fruticultura, com vertiginoso crescimento. Para a cultura do maracujá e do mamão (INCAPER, 2011), há cinco assentamentos conquistados pelo MST. Atualmente, há cinco Assentamentos Rurais em Conceição da Barra (Quadro 6).

Quadro 6 - Assentamentos Rurais em Conceição da Barra/ES

Ordem	Data	Nome do Projeto	Área (há)	Município	Nº de Famílias
1	05/06/1986	PA Pontal do Jundiá	778,20	Conceição da Barra	48
2	09/04/1996	PA Valdicio Barbosa dos Santos	888,40	Conceição da Barra	89
3	16/12/1992	PE Rio Preto Itaúnas	460,00	Conceição da Barra	30
4	16/12/1992	PE Independência	103,00	Conceição da Barra	10
5	05/12/1996	PA Paulo Vinhas	542,31	Conceição da Barra	63

Fonte: INCRA/Superintendência Regional do Espírito Santo/Painel de Assentamentos, 2019.

3.3.3 Aspectos educacionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego do Cedro.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Córrego do Cedro, localizada no Assentamento Paulo Vinhas, cujo ato de criação é identificado pela Portaria n.º 073-R de 30/10/2001, oferta os níveis de ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e EJA (1º Segmento), tendo a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo – (SEDU) e a Prefeitura Municipal de Conceição da Barra como suas entidades mantenedoras.

Santos (2015, p. 72) destaca, em sua tese, relatos extraídos das entrevistas realizadas com os educadores do colégio. Nessas entrevistas, os educadores relatam características sobre a origem da Escola Córrego do Cedro, como no exemplo abaixo:

[...] Árvores, tinha muitas árvores de cedro, então devido a isso a escola se denominou Córrego do Cedro, Cedro a madeira que tinha nas margens do córrego[...] (Educadora Aracélia Hupp).

[...] O nome Córrego do Cedro surgiu a partir de um Córrego chamado Córrego do Cedro que tá aqui bem nas proximidades da [...] aqui bem pertinho da Agrovila do Assentamento, é um córrego onde já se morou várias pessoas várias, já se tinha uma comunidade, comunidade Córrego do Cedro onde foram todas extintas, hoje virou tudo eucalipto, onde já se morou muitas famílias e esse nome Escola Córrego do Cedro se originou desde essa época muito antes de ser Assentamento, então quem boto nome na Escola Córrego do Cedro não foi a comunidade, quando o Assentamento chegou pra cá, a ocupação, já tinha a Escola Córrego do Cedro e quem formou a Escola Córrego do Cedro foram esses antigos moradores que nem pouquíssimos deles estão aqui até hoje. (Educador Edmauro Pereira).

A Escola Córrego do Cedro (Figura 6) recebeu esse nome devido à existência de um córrego do mesmo nome que corta o assentamento, e que, na época do acampamento, foi de grande importância para a preparação de alimentos e de seu consumo, bem como para outras necessidades básicas (CONCEIÇÃO DA BARRA, 2013, p. 15).

Figura 6 - Vista lateral da EEEF Córrego do Cedro



Fonte: registro do autor (2019).

Mas o que significa elaborar o passado? Para Adorno (1995, p. 10), “(...) é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita”. Esse pensamento encontra ressonância nas lutas dos movimentos sociais, na

conquista de suas terras, ou seja, é nesse ambiente de tensões/contradições que há possibilidade de libertação.

Quando observamos a fachada da EEEF Córrego do Cedro, retratada na foto, logo, refletimos sobre os anseios dos movimentos sociais. A bandeira estampada na parede da instituição remete a todas as lutas pela conquista da terra batida em torno da escola. Vislumbramos, através dessa imagem, as vivências de muitas famílias e militantes do MST.

Destaco a frase abaixo da bandeira: “Promovendo Educação do Campo”. É sabido que o compromisso dos movimentos sociais em promover a Educação preconiza, como objetivos, preparar as futuras lideranças; mostrar a realidade do povo trabalhador, da roça e da cidade; pensar como deve funcionar a nova sociedade. (MST, 2005, p. 31)

A Educação do Campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem como objetivo principal promover a formação de militantes ligados ao movimento social, cabendo à escola exercitar a Mística, que é um conjunto de apresentações culturais (ver figura 7). A Mística é definida, pelo MST, da seguinte forma:

A Mística é a MOTIVAÇÃO para seguir em frente. Nasce do coração e nem sempre atravessa o cérebro. Mas sempre se traduz em ações ou expressões concretas. Os conteúdos da mística são os valores da justiça, igualdade, da liberdade; é o companheirismo, a solidariedade, a resistência. O sonho de uma vida digna. O sonho de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e de uma nova mulher. É a paixão que vai sendo construída pela causa do povo. A expressão ou a forma da mística pode ser um gesto, um símbolo, um grito, um canto, uma camiseta, uma reza, uma caminhada, um sacrifício. Mistura compromisso com alegria. Luta com festa. Tem mais força quando envolve a participação ativa de todo o grupo (MST, 2005, p. 47).

Figura 7 – Representação de uma mística



Fonte: registro do autor (2019).

A Escola Córrego do Cedro, durante o período de 2019, era composta por uma equipe de 24 profissionais, todos em regime de designação temporária, detalhados conforme o quadro 7, abaixo:

**Quadro 7 - Quadro de Funcionários da Escola Estadual de Ensino Fundamental
Córrego do Cedro.**

Nº	Educador (a)	Situação Funcional	Disciplina/Nível
01	Aracélia Martins Teixeira Hupp	DT	Língua Portuguesa; Projeto de Pesquisa; Educação familiar e Práticas na Propriedade/ Atividade Integradora.
02	Ana Carolina Torres dos Santos	DT	Tradutora e Intérprete de Libras
03	Andréia Oliveira Rigoni	DT	Atendimento Educacional Especializado
04	Ariel Souza dos Santos	DT	Matemática
05	Edmauro Santana Pereira	DT	Geografia; Educação familiar e Práticas na Propriedade/ Atividade Integradora.
06	Eunicy Ferreira Soares	DT	Artes
07	Edson Walter Pereira dos Santos	DT	Matemática
08	Gabriel Gagliardi Barbero	DT	Educação Física
09	Graziella Lopes Gonçalves	DT	Pedagoga
10	Gerles Gonçalves	DT	Ciências Agropecuária; Agricultura e Zootecnia
11	Helen Lúcia Oliveira de Paula	DT	História
12	Jotacil de Paula	DT	Ciências
13	Laureni Martins Rigoni Pereira	DT	Língua Portuguesa
14	Maria de Fátima Pessoa	DT	Auxiliar de Serviços Gerais
15	Maria de Nazaré Campos Souto Silva	DT	Arte
16	Maria do Carmo Oliveira da Silva	DT	Cozinheira
17	Marinalva Alvarinto	DT	Cozinheira
18	Marta Célia Adolfo Alves	DT	Séries Iniciais; Educação familiar e práticas na Prioridade / Atividade integradora Acrescentar
19	Priscila dos Santos Martins da Cunha	DT	Atendimento Educacional Especializado
20	Vanessa Ferreira Soares	DT	Cuidadora
21	Vanessa Pessoa Santos	DT	Auxiliar de Secretária Escolar
22	Vaneça de Jesus Santos	DT	Séries iniciais
23	Vera Falcão dos Santos	DT	Séries iniciais
24	Wilyans Pessoa de Sousa	DT	Ciências Agropecuárias

Fonte: Livro de Ponto de frequência, 2019.

A escola está vinculada ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo, conforme Projeto Político Pedagógico (2013, p. 2):

A presente Proposta Pedagógica está fundamentada no Regimento Comum das Escolas Estaduais do ES – 2010, na Resolução 1.286/2006 do CCE/ES e no Currículo Básico Escola Estadual – 2009, tendo como referência o Projeto de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), buscando traduzir as diretrizes que orientam a prática pedagógica da escola, no sentido de qualificar a ação pedagógica de toda a comunidade escolar, tendo o educando como sujeito do processo.

Verifica-se ainda que, apesar da proposta pedagógica dessa escola estar fundamentada na legislação do sistema educacional de ensino do Espírito Santo, o PPP têm como referência o Projeto de Educação do MST na perspectiva da educação popular, resultante de um processo coletivo que envolve lideranças, educadores, pais e educandos e tem como objetivo proporcionar aos camponeses uma educação de qualidade atenta às demandas da comunidade. Santos (2015, p. 72) relata, também, sobre a importância da Escola para a comunidade escolar:

Na experiência da observação participante, percebi que a escola caracteriza-se como um espaço natural familiar. Desde os laços de parentesco entre alguns educadores até a organização espacial, a escola representa uma “extensão da casa” dos sujeitos participantes da comunidade escolar.

A Escola Córrego do Cedro tornou-se, para a comunidade escolar, símbolo de representatividade da luta do movimento social e da conquista do assentamento Paulo César Vinha. É através da escola, do intermédio dos representantes locais e do MST que a novas frentes de trabalhos e união são estabelecidas, tornando-se um espaço único de aprendizado e de comunidade.

3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para realização do estudo foram aplicados questionários para: 1 (um) membro da equipe gestora da escola lócus do estudo, 1 (um) professor atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE); 1 (um) Tradutor Intérprete de Libras; 1 (uma) Professora da Educação Infantil e 1 (um) professor de cada área do conhecimento, a saber, Códigos e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza, necessariamente atuantes em turmas em que estudantes público-alvo da Educação Especial estivessem incluídos.

3.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como já mencionado em outros momentos, o lócus da pesquisa foi a EEEF Córrego do Cedro. A escolha dessa escola se deu a partir de um critério quantitativo em relação ao maior número de matrículas na modalidade de Educação Especial. Nesse estudo, foram utilizados os seguintes procedimentos/instrumentos para a geração e coleta de dados (cf. Apêndices II e III):

- Procedimentos:
 - ✓ Observação na escola lócus da pesquisa, com os devidos registros em diário de campo;
 - ✓ Análise documental, do PPP da escola e demais documentos relevantes encontrados *in loco*;
- Instrumentos:
 - ✓ Questionário de caracterização da Escola do Campo (Anexo C);
 - ✓ Questionário semiestruturados com professores atuantes com os estudantes público-alvo da Educação Especial (Anexo D).

Assim, em posse dos dados coletados, seguimos para a etapa final da pesquisa. Alicerçados na Teoria Crítica como suporte teórico-metodológico do estudo, foi realizada a análise e interpretação dos dados da pesquisa, o que nos permitiu avaliar o alcance dos objetivos elencados.

“Crianças, professores, lideranças, o conjunto dos assentamentos e acampados que começam a discutir e a fazer uma Escola diferente. Uma Escola do nosso jeito, que nos ajude a enfrentar os problemas do dia a dia”.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

“Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando as suas idéias no lugar. Quantas vezes levantei a mão para expor minhas idéias e você não viu. Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava me influenciar com a história de que a Lei agora é essa”.

Karin Strobel

4. INTERFACE: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA CÓRREGO DO CEDRO

Há trinta e cinco anos, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra vem construindo sua história, com lutas, conquistas e esperanças, praticando e promovendo um contexto de resistência. Dialogando com seus pensamentos, o MST declara sua proposta de ter uma “Escola do nosso jeito, que nos ajude a enfrentar os problemas do dia a dia” (MST, 1992, p. 1). Iniciaremos o presente capítulo buscando refletir sobre os desafios e as práticas inclusivas, e quem são os sujeitos da Educação Especial e da Educação do Campo que atuam na Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego do Cedro.

Realizamos as análises e discussões dos dados coletados a partir das reflexões de Adorno, de que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1995, p. 155), isto é, pensando que “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada” (ADORNO, 1995, p.142).

Os anseios do MST sinalizam um olhar sobre a necessidade de uma escola vinculada para o trabalho. Arroyo (2004, p. 77) assim defende os princípios da escola do campo:

Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência; aí é que está o educativo.

Iniciamos nossas visitas à escola em agosto de 2019, permanecendo na escola durante uma semana. Enquanto acompanhávamos toda a rotina semanal, coletamos dados por intermédio da pesquisa documental e aplicação de questionário, analisadas à luz da Teoria Crítica de Theodor Adorno e seus comentadores, sobretudo nos estudos voltados à inclusão escolar. Num primeiro momento, foi apresentada a proposta da pesquisa para a pedagoga da escola e, posteriormente, para os educadores da escola.

Dialogando com a pedagoga, iniciamos nossa conversa com o objetivo de entender como a escola do campo enfrentava os desafios da Educação Inclusiva e como essas duas vertentes possivelmente se cruzam e buscam atender às particularidades desse público. A pedagoga destacou que o PPP da escola inclui a Educação Especial. Foi possível perceber a

existência de uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Conforme o PPP (2013, p. 9), lê-se, ao item 2.4:

2.4 - Objetivos da Educação Especial

A Educação Especial, ofertada de acordo com o disposto no Artigo 58 a 60 da LDBEN 9.394/96 e Artigo 25 do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo – 2010, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva.

- Ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE - aos educandos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na sala de aula regular com o devido apoio.
- Promover ações que possibilitem a integração dos educandos com necessidades educacionais especiais na vida escolar e comunitária. Garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, nos níveis e modalidades da educação ofertada pela escola.

**Figura 8 - Início da pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental
Córrego do Cedro**



Fonte: registro do autor. 2019.

Certos de que um Projeto Político Pedagógico é inacabado, questionamos como havia sido elaborado o referido Projeto. A pedagoga assim relata: “A estrutura da proposta fica a cargo da coordenação pedagógica, sendo as propostas, antes, dialogadas no coletivo, nas reuniões de equipe que acontecem toda semana e nas reuniões com o colegiado”. Com esse relato, está claro que as ideias representadas no projeto político pedagógico da escola são os resultados de um processo coletivo que envolve lideranças, educadores, pais e educando.

Além disso, as práticas educacionais, acreditamos, devem estar centradas nas experiências, caracterizadas “pela difícil mediação entre condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade” (ADORNO, 1995, p.26).

O modelo educacional atual se depara com os desafios de extinguir a segregação e a exclusão, que se encontram enraizadas na vida social. Para tanto, é necessária a emancipação de todos os sujeitos, a fim de romper com a idealização dominante já consolidada no mundo, como bem enfatiza o pensamento de Adorno (1995, p. 35,36):

A própria falta de emancipação é convertida em ideologia [...] Mas, deparam-se, por outro lado, com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto. De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais ela se tornarão subjetiva esta impotência.

A todo instante, nos deparamos com as ideias dominantes que definem os que seriam os melhores caminhos para a escolarização. Por isso, a todo momento, acreditamos que seja preciso lutar contra a pseudoinclusão, que por vezes é mimetizada na forma de integração escolar. Defendemos que a escola precisa ser humanista, solidária e acolhedora, primando por e afirmando a instauração do respeito e da aprendizagem baseada nas diferenças.

Ainda com o objetivo de refletirmos sobre a compreensão da gestão escolar perante esta vertente inclusiva, fizemos o seguinte questionamento: Ao analisar a presença do aluno da Educação Especial na escola do campo, quais propostas apresentaria para garantir um bom trabalho pedagógico? A pedagoga elencou as seguintes propostas:

- Um bom trabalho planejamento das atividades a serem desenvolvidas;
- Relacionar os conteúdos com a realidade do educando;
- Promover a inserção dos educandos nas atividades desenvolvidas na escola.

Com essa resposta, percebemos o destaque para a preocupação com o ensino dos educandos público-alvo da Educação Especial, afirmando sobre a importância do planejamento das atividades, de relacionar os conteúdos e na integração dos discentes nas atividades da escola.

Deste modo, é preciso que as ações escolares não estejam restritas à gestão escolar, mas, sim, produzidas por todos os partícipes da instituição. Para Adorno (1995, p. 143), isso significa que “a idéia de emancipação [...] é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Essa etapa da pesquisa se concretizou, principalmente, a partir da aplicação de um questionário das Escolas do Campo (apêndice III), que teve como objetivo levantar dados sobre o perfil dos educandos.

A EEEF Córrego do Cedro atende 116 alunos nos três períodos (matutino, vespertino e noturno). Desse total, 4 são estudantes público-alvo da Educação Especial. A escola oferta Educação Infantil (do 1º ao 5º ano) no período matutino das 7h às 12:30; pré-educação (Pré I e Pré II) no período vespertino das 13h às 17h; primeiro ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série) em tempo integral das 7h às 17h; Educação de Jovens e Adultos (1º Segmento e 2º Segmento – equivalentes ao 6º e 7º ano) no período noturno, das 18h às 22:10.

Em relação às matrículas dos estudantes com deficiência, dois alunos apresentam surdez, um aluno apresenta deficiência intelectual e um aluno deficiência visual, identificado com baixa visão. A distribuição desses estudantes por série/ano está apresentada no quadro abaixo:

Quadro 8 - Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por tipo de necessidades específicas das classes inclusivas da Escola Estadual Córrego do Cedro

Série	DV ⁷	DA ⁸	DI ⁹
Ensino Fundamental - 3º Ano	-	2	-
Ensino Fundamental - 5º Ano	-	-	1
EJA - Ensino Fundamental - 6ª Etapa	1	-	-

Fonte: Gerência de Educação, Juventude e Diversidade (2018)

Durante as nossas visitas na escola, observamos que todos os estudantes participavam do atendimento educacional especializado (AEE) de forma individual e com horários previamente agendado pelos profissionais da Educação Especial, sendo atendidos no horário do contra turno, na sala de recursos.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) orienta que o atendimento aos alunos público-alvo deve acontecer no turno inverso aos seus estudos. Assim destaca a resolução:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Ainda nesse sentido, o AEE deve estar vinculado às propostas pedagógicas da escola, explorando as especificidades dos alunos e inserindo alternativas educacionais, dinâmicas e recursos que proporcionem aprendizagem e desenvolvimento intelectual. O parágrafo 2º do Artigo 2º do Decreto n. 7.611/2011 alerta que

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

⁷ Deficiência Visual

⁸ Deficiência Auditiva

⁹ Deficiência Intelectual

Percebemos, através da imagem a seguir, que a sala de recursos é ricamente decorada com atividades lúdicas e visuais, desde os detalhes na parede, com alfabeto visual em Libras, a números, cantinho da leitura e calendário anual, entre outras atividades na estante. Destaco ainda que grande parte desse material foi confeccionada pelas professoras do AEE para atender aos alunos matriculados. Consideremos, também, o apoio da gestão em contribuir para a confecção dos materiais pedagógicos, disponibilizando material como impressões coloridas, EVA, cartolina entre outros.

Figura 9 - Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: registro do autor. 2019

Para Baptista *apud* Nozu (2017, p. 57), o AEE “deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto-observar-se”.

Assim, ao ofertar o Atendimento Educacional Especializado, tendo como base os princípios políticos-filosóficos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, podemos nos contrapor à barbárie presente nas práxis da escola. Essa postura está de acordo com o pensamento de Adorno (1995, p. 117), destacando que “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (...)”.

Nesse contexto, pensando na inclusão desses alunos na escola do campo, fizemos a seguinte pergunta aos sujeitos de nosso estudo: O que você pensa da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola do campo que você trabalha? As respostas foram:

“A inclusão é muito importante, tanto para o aluno de necessidades especiais quanto aos demais alunos. Observo que existe sim essa inclusão, nas Escolas do Campo, pois há uma interação e participação.” (Priscila)

“Acredito, buscamos incluir os nossos educandos em todas as atividades e proporcionar o melhor ambiente possível.” (Andréia)

“Precisa de fato acontecer, pois é direito do aluno, eles precisam do convívio com os demais, isso facilita o ensino aprendido.” (Ana Carolina)

“Em desenvolvimento, com muitas dificuldades em receber professor qualificado na área. O acesso à escola têm sido um desses fatores e quando recebemos esse profissional, nem sempre tem a qualificação necessária.” (Helen)

“Independentemente do local é importante a inclusão da Educação Especial.” (Gerles)

“A educação inclusiva por sua vez é um sistema educacional que alia a Educação Regular com a Educação Especial, são inseridos no ambiente escolar normal, mais tendo suporte necessário ao aluno.” (Vera)

Com base nas respostas, pudemos verificar que todos os profissionais da escola acreditam na importância de incluir os alunos com necessidades específicas na escola de diversas maneiras, pensando na interação entre alunos com e sem deficiência e em sua inclusão em todas as atividades. Destacamos, ainda, a importância na formação profissional, pois as Escolas do Campo muitas vezes, por serem distantes da zona urbana, têm dificuldades de encontrar profissionais com qualificação na área.

Nesse contexto, conforme afirma Damasceno (2012, p. 19),

[...] a educação inclusiva, movimento cultural inserido no âmbito social contemporâneo, tem por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, portanto, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública aos grupos vítimas de segregação histórica. Neste sentido, para a problematização da discussão sobre a educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais, e suas consequências na formação da manifestação do preconceito e da segregação dos grupos vitimados.

Os indivíduos são notadamente marcados por especificidades que os diferem uns dos outros, conforme destaca Boaventura de Sousa Santos: (2003): “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Por esse motivo, é fundamental o respeito às diferenças sociais, o que permite promover a manutenção das especificidades dos indivíduos. Encarar as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos é reconhecer seu *status* de cidadãos de fato, uma vez que podem utilizar-se de suas diferenças sem sofrerem discriminação.

Cury (2002, p. 249), ao refletir a relação entre o direito à igualdade e o direito à diferença, afirma que:

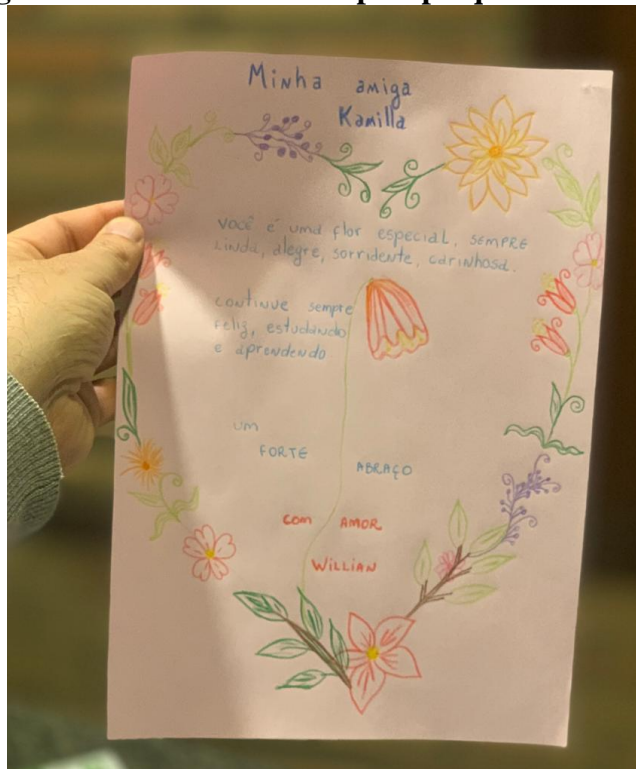
Em todo o caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades.

Figura 10 - Cartinha escrita pela aluna Kamilla



Fonte: registro do autor. 2019

Figura 11 - Cartinha escrita pelo pesquisador



Fonte: registro do autor. 2019

Uma atividade realizada na sala de recursos multifuncionais para desenvolver o letramento da discente foi proposta pelo pesquisador e consistia em um caderno de cartinha, devido ao interesse dela em escrever e desenhar cartinhas para todos os alunos e profissionais da escola em data comemorativas. A aluna escreveu uma cartinha, inclusive, para o pesquisador. Com isso, retribui uma, contendo uma estrutura simples de carta para posterior aprofundamento, à medida que se desenvolvesse seu letramento.

Figura 12 - Atendimento de uma estudante no espaço do AEE



Fonte: registro do autor. 2019

A todo momento, somos desafiados a incluir os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, que percebemos estarem revestidas de uma falsa impressão de integração, perpetuando seu modelo de barbárie. Uma sociedade mais humana, acolhedora e íntegra deve ter a escola como ponto de partida, tendo nesta as primícias para o desenvolvimento do respeito e da aprendizagem das diferenças.

O pensamento de Strobel (2008, p. 106) que fundamenta esse capítulo, nos ensina sobre a importância de olhar para os anseios da pessoa com deficiência, aceitando suas ideias e oportunizando-lhe equidade de condições. Não basta somente acolhê-los; é sobretudo necessário efetivar as condições de permanência e sucesso na escola.

Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando as suas idéias no lugar. Quantas vezes levantei a mão para expor minhas idéias e você não viu. Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava me influenciar com a história de que a Lei agora é essa.

Desse modo, defender as ideias e os desejos das pessoas com deficiência é entender que cada indivíduo tem práticas, hábitos e maneiras próprias. Devemos aceitar as diferenças e não impor a assimilação a algum modelo considerado padrão de normalidade.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES: FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O corpo docente da EEEF Córrego do Cedro é composto por 20 professores. Nossos estudos se concentraram na escola por ter o maior número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ano de 2019 na Educação do Campo no Estado do Espírito Santo. Buscamos, assim, compreender como se concretiza a relação/interface entre essas duas modalidades da Educação Inclusiva. Sendo assim, foram selecionados cinco professores e um tradutor intérprete de Libras atuantes em classes inclusivas, conforme mencionado no capítulo referente à metodologia dessa pesquisa.

Quadro 9 - Caracterização dos professores entrevistados que atuam em classes inclusivas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego do Cedro

Professor (a) Vínculo empregatício	Série que atua	Eixo e suas tecnologias
Andréia (Contrato)	4º ano	Alfabetizadora
Priscila (Contrato)	6º ano	Ensino Especial
Ana Carolina (Contrato)	4º ano	Tradutora Intérprete de Libras
Helen (Contrato)	6º ao 9º ano	Ciências Humanas e suas tecnologias
Gerles (Contrato)	6º ao 9º ano	Ciências Exatas e da Natureza
Vera (Contrato)	6º ao 9º ano	Códigos e Linguagens

Fonte: Livro de Ponto de frequência, 2019.

Ao serem questionados se têm conhecimento das ações que são realizadas pela escola do campo que contemplem a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, responderam da seguinte forma:

“Sim, participações nos projetos pedagógicos, nas apresentações das místicas e com os colegas em sala de aula e um excelente contato com os profissionais da educação”. (Helen)

“São inseridos em todas as atividades como apresentações, teatro, em tudo”. (Ana Carolina)

“Participam da formação (místicas), comemorações, das atividades escolares”. (Priscila)

“Sim, eles estão envolvidos em todas as atividades desde as formações, aulas agropecuárias, apresentações culturais e a socialização”. (Andréia)

“Por ser uma escola do campo, por si temos muitas atividades diferenciadas e fazemos o máximo para incluir todos. Temos as místicas, o contato direto com a terra (aula práticas) entre outras”. (Gerles)

“Sim, alunos inseridos em sala de aula, atendimento educacional especializado, atendimentos individualizados”. (Vera)

Constata-se que todos os profissionais entrevistados percebem as ações desenvolvidas nas Escolas do Campo e desenvolvem atividades inclusivas com os alunos da Educação Especial. Essas ações buscam a emancipação humana, propondo uma ruptura com a barbárie (ADORNO, 1995).

Ainda no pensamento inclusivo, questionamos aos profissionais se eles pensam que existem dificuldades para esse público no que se refere à sua participação na Educação do Campo. Os professores ressaltaram que:

“No meu pensar, não tem tantas dificuldades comparando com as escolas urbanas, pois aqui a quantidade de aluno em sala de aula é menor e com isso dá para ter um atendimento melhor ao aluno com necessidades especiais”. (Vera)

“Não. É o cotidiano deles”. (Hellen)

“Sim, pois eu não tenho nenhuma formação nesse campo de atuação”. (Gerles)

“Não, vejo que por ser um público menor, temos a oportunidade de fazermos um trabalho mais próximo com o educando”. (Andréia)

“Não existe dificuldade, pois são menos alunos e dá a possibilidade de trabalhar melhor”. (Priscila)

Verifica-se que a maioria dos professores entendem que não há dificuldades para a participação dos educandos na Educação do Campo, com exceção do professor Gerles, que percebe certas dificuldades, destacando que não tem conhecimentos específicos na área da Educação Especial e que nunca havia participado de nenhuma formação pedagógica voltada para a educação inclusiva.

Questionados se já haviam participado de alguma formação pedagógica voltada para a Educação Especial, a maioria dos professores relatou já ter alguma formação ou especialização na área, com exceção do professor Gerles e da professora Hellen que, apesar de não terem formação, reconhecem ser necessário.

Nesse contexto, Damasceno destaca a importância da formação docente para atuar com o público da Educação Especial.

[...] a formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com deficiências, não deverá apenas se circunscrever em torno dos métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas e diferentes condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo. Os professores é que terão que desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos (2006, p. 23).

Perguntamos aos entrevistados sobre a sua opinião acerca de os alunos público-alvo da Educação Especial terem atendimento educacional especializado. Todos os professores relataram a importância do AEE, da necessidade de salas de recursos adaptadas para as necessidades dos discentes, com recursos tecnológicos e profissionais capacitados para atender os alunos com necessidades especiais.

Questionamos os docentes sobre os desafios que eles encontram em ter um estudante público-alvo da Educação Especial na sala de aula regular. Destacamos as seguintes percepções:

“Por não ter uma formação na Educação Especial, tenho uma dificuldade imensa, principalmente com a estudante surda”. (Gerles)

“A dificuldade de aquisição de material para um melhor atendimento, como por exemplo: computador, jogos pedagógicos entre outros”. (Priscila)

“Não, tenho dificuldades por ela ser da turma de Educação Infantil, 4º ano, as atividades são bem motoras de acordo com a necessidade da educanda, realizadas também no Atendimento Educacional Especializado”. (Andréia)

“Ausência de um instrutor surdo, para a aluna se espelhar. Desafios no letramento e na adaptação de atividades”. (Ana Carolina)

“Elaborar as atividades diferenciadas de acordo com o nível da aluna”. (Vera)
“Capacitação necessária para atendê-los”. (Hellen)

Sob essa ótica, recorreremos à caracterização feita por Damasceno (2010, p. 26):

No que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemplem a diversidade dos estudantes, dentre outros.

É primordial, para a efetivação da inclusão, a formação continuada não só dos docentes, mas de toda a comunidade escolar, sendo necessário oportunizar momentos formativos que proporcionem ao educador pensar novas possibilidades na complexa relação dos processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de produção dos conhecimentos crítico-reflexivos e emancipadores, o que, na perspectiva de Adorno (1995, p.151) significa:

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Indagamos aos docentes entrevistados se eles tinham conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola do campo. Seguem as respostas:

“Não tenho conhecimento no papel, mas sei como funciona. (Hellen);
Sim, propostas voltadas para a realidade da escola onde está inserida, perfil dos profissionais. (Andréia);
Sim, o PPP segue o projeto das Escolas do Campo. (Priscila)”

Essas respostas evidenciam um suposto conhecimento, julgamos, de forma superficial do PPP.

Ainda sobre o PPP, questionamos à gestão da escola sobre como foi a construção do referido projeto. Segundo a gestora, Graziella, “A estruturação da proposta fica a cargo da coordenação pedagógica, sendo as propostas, antes, dialogadas no coletivo nas reuniões de equipe que acontecem toda semana e nas reuniões com o colegiado”. Em posse do documento, constatamos que nele há um tópico que define sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

2.4 - Objetivos da Educação Especial

A Educação Especial, ofertada de acordo com o disposto no Artigo 58 a 60 da LDBEN 9.394/96 e Artigo 25 do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo – 2010, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva.

Ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE - aos educandos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na sala de aula regular com o devido apoio.

Promover ações que possibilitem a integração dos educandos com necessidades educacionais especiais na vida escolar e comunitária.

Garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, nos níveis e modalidades da educação ofertada pela escola.

Ressaltamos que a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola deve perpassar um movimento coletivo e de pertencimento, partindo da identificação e da participação dos profissionais da educação e comunidade escolar, conforme salienta Damasceno (2010, p. 29):

Como se pode verificar na legislação em vigência no Brasil, a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica escolar é reconhecida e assumida como prática transformadora, objetivando a constituição de um projeto que seja reconhecido, sendo executado com base em referenciais político-filosóficos definidos pela comunidade escolar e que assumam o compromisso para sua implementação. Contudo, o que observamos é que se tem pouca ou nenhuma visibilidade a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

Recorrendo a Jesus *apud* Anjos (2018, p. 74) destaca que:

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento (MOLINA; JESUS, 2004, p. 25).

Dessa forma, é evidente a necessidade da escola rever os cuidados na elaboração de seus projetos pedagógicos, pois não há sentido em pensar um único modelo de projeto pedagógico democrático, considerando as inúmeras singularidades existentes no âmbito escolar. Diante de uma ideologia dominante, defendemos que não se pode aceitar as pressões estabelecidas por tais ideias. Adorno (1995, p. 143), destaca a importância de nos contrapormos a esses pensamentos. “... ela [a ideologia dominante] exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação”.

Diante dessas considerações, questionamos à gestão da escola se a Secretaria de Educação tem uma proposta para a Educação Especial e se a Secretaria de Educação tem uma proposta para a Educação do Campo. Seguem as respostas:

Temos um acompanhamento pela SRE, entretanto, observamos que há fragilidades por não ter uma equipe específica para Educação Especial como em outros anos. (Graziella)

O coletivo de educação das Escolas localizadas em área de assentamento, através do setor de Educação que é composto por membros de todas as escolas, tem se articulado para a construção das diretrizes. (Graziella)

Vale mencionar Nogueira (2009, p. 117), que considera o PPP um instrumento que expressa valores para escola:

O projeto político-pedagógico é, portanto, um instrumento de significativo valor para a escola. Ele é compreendido como o plano global da instituição ou o projeto educativo, um instrumento teórico-metodológico cuja finalidade é contribuir para a

organização do conhecimento escolar. Sua construção deve articular todos os atores da realidade escolar (corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo e comunidade), de forma que estes pensem, com base na própria realidade, sobre a singularidade que a caracteriza, sua autonomia, os objetivos das ações desenvolvidas e a maneira de operacionaliza-las de forma mais política, crítica e criativa.

Assim, devemos assumir que o projeto de escola inclusiva consiste em romper com as barreiras estruturais vigentes e pensar numa escola democrática na qual se tenha profissionais atuantes e dispostos a contribuir com os processos inclusivos. Como afirma Adorno (1995), somente é possível pensar uma “sociedade democrática constituída por indivíduos livre-pensantes”.

Ainda com a finalidade de conhecer a realidade das Escolas do Campo, demos sequência perguntando quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na Escola do Campo. Destacamos as seguintes respostas:

“Temos salas de recursos, educadores formados na área, trabalho coletivo e a inclusão de todos em atividades diferenciadas”. (Gerles)

“Ações com profissionais capacitados e específicos da Educação Especial. Acesso à escola pelo transporte público, visitas aos educandos”. (Priscila)

“Profissionais capacitados e específicos, transporte escolar e acompanhante, visitas as famílias”. (Andréia)

“Despertar o interesse da aluna em participar de todas as atividades”. (Ana Carolina)

“Atividades diversificadas, místicas, comemorações, aulas agropecuárias”. (Vera)

“A escola garante o acesso a escola com cuidadores que garante a segurança das crianças. Intérprete para a educanda com surdez, professor de AEE para os alunos com déficit intelectual e cuidador para auxiliar nesse atendimento”. (Hellen)

É notório, nas respostas dos docentes, a percepção das ações desenvolvidas na escola, principalmente para o acesso, provido pelo transporte escolar e pela presença de profissionais especializados para os atendimentos educacionais. É necessário, ainda, o diálogo e o debate em torno das práticas inclusivas que podem ser desenvolvidas para a inclusão dos educandos com necessidades especiais. Salientamos a necessidade de os educadores compreenderem que cada sujeito é único, nos diversos contextos, “da diferenciação, da intelectualização, da espiritualidade, que vigora em nome do menino saudável e da menina espontânea, de modo que consigamos diferenciar e tornar tão delicadas as pessoas no processo educacional” (ADORNO, 2012, p. 168).

4.3 DESAFIOS DA ESCOLA CÓRREGO DO CEDRO NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nessa seção, analiso a percepção da gestora educacional, dos professores da Escola Córrego do Cedro e das anotações no diário de campo. Como pesquisador e militante da Educação Especial, defendo que necessitamos de ações que contemplem não somente o trabalho de pesquisa, mas também intervenções que produzam uma conscientização que minimize as barreiras e as diferenças pré-estabelecidas pela sociedade no pensar sobre o que é a pessoa com deficiência. Contudo, friso novamente as considerações de Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56): “temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

Retomo as considerações de Adorno quando afirma que a *desbarbarização* é essencial para a própria sobrevivência da espécie humana. O autor ainda considera a escola como elo fundamental para tal situação.

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização domais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização (ADORNO, 1995, p. 155).

Com base no pensamento de Adorno e Santos, da necessidade de desbarbarizar a escola e pensar no direito e no respeito às diferenças, defendo que devemos pensar em ações que correspondam às necessidades educacionais dos estudantes.

Durante o nosso período de pesquisa na escola lócus deste estudo, percebemos que a instituição é considerada uma forte referência para a comunidade local, como pudemos observar com os seguintes comentários da equipe gestora:

Graziella: No que se refere à comunidade, percebemos que a escola é referência em todos os aspectos, todas as articulações a nível social são puxadas pela escola, por vezes chegamos a "reclamar" que tudo é a escola que precisa estar na linha de frente. Mas hoje, a nossa concepção é que esse também é nosso papel devido ao contexto social que estamos inseridos.

Para você ter ideia, temos um grupo da comunidade no whats, que sempre que rola algum ponto para discussão, parece que é o grupo da escola rs... Isso porque a maioria dos professores também residem aqui, e até os que são de fora pegam esse pertencimento com as questões sociais. Então não dá para negar a forte influência e referência que a Escola Córrego do Cedro tem sobre a comunidade.

Destacamos que a escola tem o compromisso social de proporcionar uma formação mais humana e solidária, buscando atender os anseios da comunidade local e primando pelos objetivos das escolas de assentamentos e famílias agrícolas.

Precisamos refletir sobre o sentido da palavra “emancipação”, pois vivemos numa sociedade esclarecida, porém heterônoma. Nesse sentido, a escola torna-se a representação das contradições sociais, assumindo um compromisso de (re)organização social, o que significa, para Adorno (1995, p.180):

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência.

Em relação à dimensão formativa, perguntamos aos profissionais da área da Educação Especial a seguinte questão: Como ocorre a formação continuada dos professores especialistas que atendem estudantes público alvo da Educação Especial? Há essa oferta pela Secretária Regional de Educação? Segue a resposta da professora Andreia:

Andreia: Os cursos que fiz e estou fazendo eu que custeei, dentre eles o curso básico e intermediário em Libras; a pós em Educação Especial e atualmente cursando o de tradutor e intérprete de Libras.

Ofertado pela Secretaria Estadual, acho que uns 2 anos atrás foi ofertado em São Mateus em parceria com a Ufes, porém muito longe. Para nós que moramos no interior ficaria muito puxado. Tirando esse, não fiquei sabendo de nenhum outro.

Destaca-se que a dificuldade encontrada pela professora Andreia evidencia as limitações de diversos outros profissionais da educação, que são obrigados a arcar com sua formação e a buscar soluções para reparar a ausência de oferta, como mostra a professora Ana Carolina:

Ana Carolina: Eu realizei alguns cursos para exercer a função de tradutora intérprete de Libras, dentre eles os cursos pagos por mim: Formação Inicial e Continuada, Libras Básico/Intermediário para Tradutor/Intérprete carga horaria 240h; Curso de Extensão em Libras Avançado; Curso de Extensão em Tradução e interpretação carga horaria 240h e posteriormente ofertado pela Ufes de São Mateus com parceria com a SEDU o curso "Educação de Surdos " na área formativa: Intérprete de Libras Educacional promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo - Campos São Mateus. Carga horaria 180h, este gratuito.

Sempre observo se a Secretaria de Educação oferta algum tipo de formação pois eu necessito do contato com mais surdos para conseguir desenvolver a fluência na Libras.

Teve um encontro em Vitória. Mandaram o comunicado para escola, mais ficaram de disponibilizar o transporte saindo de São Mateus e depois não mandaram mais mensagem para escola. E como a data conciliou no mesmo dia do encontro regional dos Sem Terrinhas que era aqui na escola eu não tive a oportunidade de ir para Vitória.

As considerações de Ana Carolina refletem diretamente a fala anterior da professora Andreia. Novamente, constatamos que cabe ao profissional arcar com os custos da formação inicial e continuada. Quando os profissionais residem na zona rural, se deparam com diversas limitações, como oferta distante de suas residências, carência no transporte para realização dos cursos e dificuldade de se ausentar do trabalho.

Diante dessas considerações, destacamos a importância de a equipe gestora garantir a oportunidade de formação continuada para todos os profissionais da escola, pois é crucial que o conhecimento específico sobre as necessidades dos alunos público alvo da Educação Especial seja promovido para todos os educadores, possibilitando minimizar as dificuldades no atendimento educacional especializado tanto na sala comum quanto na sala de recursos.

Defendo que não é possível realizar um processo inclusivo sem investir na formação dos educadores, na proposição de currículo, na avaliação escolar e sobretudo nas ações pedagógicas e atitudinais que concretizam a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Questionamos sobre os egressos do Ensino Fundamental. Após esse período, qual o direcionamento que eles escolhem: a Escola Regular ou a Escola Família Agrícola para ingressar no Ensino Médio? Segue a resposta da diretora Graziella:

Quanto a Escola Família Agrícola, continua sendo a nossa referência, entretanto no decorrer destes anos tem ido bem menos educandos, muitos por questão econômica mesmo, dificuldade para ir e tal. No início do ano, em uma reunião de equipe, Edmauro e eu até pautamos este ponto, no sentido de fazer uma mobilização junto as famílias e posterior a isso correr atrás da prefeitura para pedir auxílio com o transporte deles. Ficamos de conversar também com o assentamento Valdicio Barbosa, vizinho aqui, que tem a mesma realidade, para somarmos esforços nessa ação.

Sempre tivemos essa angústia, os educandos estudam desde a pré-escola aqui, e depois vão para o ensino médio para uma escola com realidade totalmente diferente do contexto social que eles estão inseridos. O nosso anseio é que fossem todos para as EFA's.

Considerando a fala da diretora, é de grande importância nos atentar sobre a necessidade de manter viva a referência da Escola Família Agrícola na comunidade rural e nos assentamentos, primando pelas particularidades e anseios do povo que vive na comunidade local. É crucial a articulação dos dirigentes das escolas de assentamento, juntamente com os movimentos sociais, na consolidação de medidas que favoreçam a continuidade da escolarização através da Pedagogia da Alternância.

Nesse sentido, estamos em consonância com o pensamento de (ADORNO 1995, p. 143), de que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”.

Nesse sentido, refletimos sobre a fala da professora Hellen, que trabalha na Escola do Córrego do Cedro na modalidade Educação do Campo e na EEEM Dunas de Itaúnas, em modalidade regular:

Hellen: Apesar da metodologia filosófica das Escolas do Campo e das escolas regulares serem totalmente diferentes, percebo que quando os professores assumem um compromisso com a matriz curricular da disciplina e trabalha em ordem cronológica os alunos saem do Ensino Fundamental da Escola Córrego do Cedro e quando ingressam no Ensino Médio com o mesmo nível de aprendizado na Escola Dunas de Itaúnas.

A luta por uma Educação do Campo é constante, sendo necessário que todos da equipe escolar estejam alinhados com suas práticas, pois, independente da escolha do discente. Esteja essa escolha relacionada à continuidade dos estudos nas Escolas Família Agrícola ou não, cabe aos docentes primar pelo seu papel de educador, proporcionando um aprendizado eficaz e de aplicabilidade em qualquer esfera escolar.

Em relação à análise da acessibilidade física, entendemos que as barreiras arquitetônicas são visíveis em todos os âmbitos, não somente no escolar, que, por vezes, garantem ou limitam o acesso dos alunos com deficiências a transitarem nos diversos espaços escolares, principalmente em construções antigas. Por mais que tentemos fazer adaptações, ainda assim, enfrentaremos dificuldades.

Contudo, apesar do Projeto Político Pedagógico da Escola contemplar um tópico sobre a Educação Inclusiva, cabe à gestão escolar manter uma postura inclusiva com todos os representantes da instituição e com o apoio da comunicação escolar, garantindo aos estudantes o atendimento especializado necessário às suas condições de aprendizagem.

Saliento que essa pesquisa não teve a pretensão de solucionar todos os desafios encontrados, mas unicamente apontar possibilidades de intervenção a serem feitas na perspectiva da educação inclusiva, tendo a Educação Especial como um meio de assegurar o direito de todos à educação.

Os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados por suas diferenças, seja nas escolas comuns como nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento.

Mantoan

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez seja possível um outro olhar...

Tantas palavras foram escritas, tantas reflexões foram feitas. Propus um desafio amplo e finalizo com a sensação contraditória de inconclusão (SILVA, 2008, p. 54).

Início as considerações finais dessa pesquisa reafirmando o pensamento de Adorno sobre a necessidade de desbarbarizar a sociedade e a educação e da importância de nos constituirmos na resistência e na luta pelos direitos e processos inclusivos. Primeiramente, saliento a minha percepção do quanto as minhas relações (profissionais, pessoais, afetivas e outras) se ressignificaram mediante as verdades que foram estabelecidas no decorrer das leituras e estudos propostos para compreender o tema central dessa investigação. Mesmo que temporariamente, aprendi a olhar as pessoas e os acontecimentos de forma diferente do que antes.

As certezas no início da pesquisa faziam parte da minha caminhada enquanto profissional da área da Educação Especial. Tais certezas eram concebíveis como algo natural no processo de inclusão dos alunos público-alvo na escola. Hoje, percebo que a verdade e forma de olhar para a inclusão, reluzem o meu modo de vida.

A fim de atingir os objetivos propostos, tomei como ponto de partida as Políticas Públicas de Educação Inclusiva e sua interface com a Educação do Campo, com o intuito de caracterizar o Projeto Político Pedagógico em sua totalidade, seus aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, de acessibilidade física e atitudinais e identificar os desafios na escolarização de estudantes públicos-alvo em uma escola do campo no município de Conceição da Barra/ES.

No decorrer da pesquisa, vi-me desafiado, em vários momentos, a escolher caminhos, muitas vezes desconhecidos, tanto nas leituras teóricas como na prática de Escolas do Campo. Apesar de atuar na área da Educação Especial como tradutor intérprete de Libras há doze anos, minha visão da pesquisa era de que ela se resumiria a definir ou detectar um problema, escolher a metodologia da pesquisa e, então, as respostas apareceriam. Na busca pelas respostas para os desafios da escolarização, foi necessário desconstruir várias certezas e vislumbrar com outros olhos e, de outro lugar, aquilo que sempre observava nas escolas.

Considero as considerações que desse estudo como parciais e provisórias, analisadas teoricamente sob minha convicção de pesquisador. Digo “provisórias” e “parciais” por acreditar que não é possível definir e dar conta, em uma única pesquisa, de toda a problemática em torno das Políticas Públicas que versam sobre a Educação Especial em sua interface com a Educação do Campo. Esse sentimento de parcialidade não está relacionado a um sentimento de fracasso, mas ao de que este estudo poderá contribuir para novas possibilidades de análise acerca da inclusão em outros estudos sobre o tema.

Contudo, analisando a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva com interface na Educação do Campo na escola que pesquisamos, é possível afirmar:

1. Apesar de ser debatida em outros estudos e em dispositivos legais, a temática abordada é recente. Observamos limitações nas pesquisas em nível local. Foram encontradas menos de cem pesquisas em todo o território nacional, sendo necessário o estímulo de novos pesquisadores para subsidiar ações que fortaleçam essa interface;
2. As matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial, cadastradas nos dados oficiais do governo, como o Censo Escolar, foram verificadas e constadas *in loco* e os discentes presentes em Escolas do Campo localizada em assentamento da reforma agrária no município de Conceição da Barra;
3. A escola *lócus* da pesquisa conta com uma sala de recursos multifuncionais, ofertando o Atendimento Educacional Especializado no contraturno às aulas, conforme orientação da legislação vigente. Os profissionais são especializados em função das matrículas de alunos público alvo da Educação Especial;
4. A estrutura da sala de recursos multifuncionais está distante da realidade a que apontam os documentos legislativos, uma vez que carece de equipamentos tecnológicos. Apesar de tal limitação, os professores especializados produzem uma grande variedade de materiais didáticos e pedagógicos que possibilitam o trabalho no contraturno;

Compreendi que necessitamos de urgência ao enfrentar o desafio da inclusão escolar e de implementar ações que efetivamente promovam a inclusão. Nesse sentido, precisamos refletir de forma a promover Políticas Públicas que encorajem uma reforma estrutural e organizacional nas escolas, tendo em vista que essa inovação atenda às necessidades dos alunos, desde a educação infantil até o ensino superior.

No entanto, o pensamento de Adorno aponta para a importância da escola enquanto instituição capaz de resistir à barbárie. De forma análoga, as Escolas do Campo promovem o enfrentamento e a resistência às diversas formas de exclusão e segregação.

Ressalto, ainda, que, nessa pesquisa, estão imbricadas as definições e as marcas do espaço e do tempo em que ela foi realizada. Não desconsideramos que a reprodução dessa pesquisa em outros lugares ou outro momento poderá proporcionar outras percepções sobre os desafios e processos de inclusão de pessoas com deficiências, dado que esse é um processo provocador e inconcluso de novos questionamentos e em constante mudança.

O estudo levou-nos a concluir que a Política Pública Estadual de Educação Especial, na organização atual, apresenta limitações para atender a diversidade e a complexidade que a proposta representa, a começar pela ausência de profissionais efetivos na escola e à baixa carga horária estabelecida para atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades específicas.

No que se refere à constituição do corpo docente da Escola Córrego do Cedro diante da experiência de inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial, destacamos a presença de docentes na escola que, ao mesmo tempo, são pais de alunos com deficiência

matriculados na escola. Dessa forma, a aceitação e a interação perpassam tanto o vínculo educacional quanto o familiar. As seguintes situações foram identificadas na escola:

1. Professores receptivos ao diálogo e sugestões de ações e práticas pedagógicas para serem desenvolvidas na sala de aula regular;
2. Aumento na oferta de professores especialistas para atendimento aos alunos com deficiência devido ao crescente número de matrículas da Educação Especial;
3. Profissionais especialistas em nível superior e com qualificação em cursos de extensão;
4. Trabalho colaborativo dos professores especialistas na sala de recursos multifuncionais (SRM) em sala regular dos projetos de letramento para a aluna surda; na Educação Infantil, identificamos continuidade das atividades de sala regular na SRM.

A pesquisa demonstrou que a maioria dos docentes entrevistados são habilitados para trabalhar na sua área de conhecimento e que os profissionais da Educação Especial têm especialização na área que atuam. Cabe ressaltar que todos os profissionais que atuam nas salas de aula regulares e na sala de recursos multifuncionais são admitidos em caráter temporário. Esses profissionais passam todos os anos pelo processo seletivo, o que não garante a continuidade do trabalho desenvolvido durante o ano anterior. Esse foi um dos problemas detectados entre os profissionais da Educação Especial no primeiro ano de atuação na área e na escola.

Sobre a percepção acerca do trabalho dos profissionais na área da surdez, o discurso da tradutora e intérprete de Libras evidencia a dificuldade na contratação do profissional para o cargo de instrutor de Libras, que na maioria das vezes, é surdo. Para a tradutora e intérprete de Libras, Ana Carolina, um dos desafios que ela encontra em ter uma estudante surda é a “ausência de um instrutor surdo, para a aluna se espelhar”. A Libras é a língua materna do surdo, por isso, destacamos que seja de fundamental importância que alunos surdos tenham contato direto com outras pessoas surdas, para equiparação e aceitação de sua condição como ser diferente e não um ser humano com limitações insuperáveis.

Ainda sobre o Atendimento Educacional Especializado, realizado na sala de recurso multifuncionais, destacamos a presença de dois profissionais: uma professora para área de Deficiência Intelectual e uma professora bilíngue para a área da surdez. Os atendimentos individuais ocorrem no contraturno das aulas, mediante agendamento, e de acordo com a demanda dos alunos. Destacamos a profissional Ana Carolina, que atua no turno matutino como tradutora e intérprete de Libras e, no turno vespertino, como professora bilíngue. Em conversa com a professora, ela relatou a dificuldade de assumir o cargo devido à distância da escola, visto que é necessário o apoio da equipe escolar para conseguir alugar uma casa no assentamento e mudar para o local para exercer a função.

As atitudes dos docentes nas atividades escolares demonstram a preocupação de incluir os discentes em todas as atividades escolares, seja nos projetos pedagógicos, nas apresentações das místicas, nas comemorações, no contato com a terra, enfim, em todas as atividades escolares. Destacamos a importância dessas ações em atualizar o modelo

educacional atual na direção de uma estrutura inclusiva, mitigando o conservadorismo na escola.

Ao conservadorismo ainda instaurado nas escolas, precisamos responder com novas propostas, demonstrando as potencialidades das diferenças em sala de aula, vislumbrando a escola como um espaço formativo e de possibilidades, que seja capaz de oferecer aos alunos condições de aprendizagem na convivência com as diferenças, valorizando o que eles conseguem entender do mundo e de si mesmos.

Acerca da caracterização do Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro, em relação às demandas dos alunos público-alvo da Educação Especial:

1. Destacamos que consta um tópico sobre a Educação Especial no PPP da escola, que descreve os objetivos da Educação Especial, frisam sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado, da promoção de ações que possibilitem a integração dos educandos e da garantia a educação escolar e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Por fim, em relação aos desafios da Escola Córrego do Cedro frente à proposta da inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial, essa pesquisa permitiu-nos identificar:

1. Dificuldades na oferta e na realização dos cursos de formação continuada para os profissionais da educação e da educação especial, principalmente devido à distância da escola e da oferta de cursos;
2. Necessidade de ampliação de equipamentos tecnológicos e de comunicação alternativa para a sala de recursos multifuncionais, incentivando a continuidade dos projetos educacionais que envolvem os alunos público-alvo da Educação Especial;
3. Que foi possível promover a conscientização da equipe escolar sobre a importância da Educação do Campo, alinhando as práticas docentes estabelecidas no currículo comum às atividades do campo, primando por um aprendizado eficaz, significativo e de aplicabilidade;
4. Que é necessário melhorar a acessibilidade física das instalações do colégio, adaptando as portas, construindo rampas de acesso, enfim, pensando em desconstruir as barreiras arquitetônicas que possam limitar o acesso de alunos ou da comunidade escolar;

Uma escola emancipatória precisa considerar o acolhimento de todos, e não somente uma parte da sociedade. Os protagonistas da transformação educativa necessitam também se afirmar como indivíduos emancipados, ou seja capazes de compreender o ambiente educativo, social e reafirmar a humanização da escola e da educação. Para Adorno (1995, p.142), “(...) quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata”.

Mantoan (2013, p. 39-40), por sua vez, destaca certas condições primárias para que a inclusão deixe de ser entendida como uma ameaça:

A primeira condição para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem-intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum. Para reverter este sentido de superioridade em relação ao outro, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, a escola terá de enfrentar a si mesma, reconhecendo o modo como produz as diferenças em sala de aula: agrupando-as por categorias ou considerando cada aluno o resultado da multiplicação infinita das manifestações da natureza humana e, portanto, sem condições de ser encaixada em qualquer classificação artificialmente atribuída, como prescreve a inclusão.

Nesse contexto, a escola tem e deve assumir um papel transformador, que propicie a aquisição de conhecimento mútuo entre as diferenças. A questão central disso é buscar formas de efetivar, na prática, as ações inclusivas que respeitem a pluralidade social no âmbito escolar, solucionando os problemas pedagógicos que subjazem às diferenças, apontando os caminhos para uma reestruturação educacional nos moldes inclusivos.

Nesse estudo, opto por compreender as limitações e potencialidades que as Escolas do Campo têm como ações motivadoras, das quais destaco o empenho dos profissionais da Escola Córrego do Cedro em incluir os alunos público-alvo em todas as ações da escola e, também, além dos muros escolares, buscando alternativas para a chegada e a permanência dos alunos, o esforço dos profissionais para exercerem suas atividades que, por vezes, apresentam limitações; Algumas dessas limitações estão relacionadas à distância da residência do profissional até a escola, bem como às estradas de chão batido que, nos dias chuvosos, impossibilitam a chegada pelo transporte, fazendo com que os profissionais tenham que caminhar a pé por quilômetros.

Apresentadas essas questões, podemos dizer que o estudo enfatizou a realidade de um processo inclusivo vivido na Escola do Campo, sob a perceptiva dos sujeitos que diretamente atuam nessa frente de trabalho. Frisamos que os problemas e desafios, em relação a inclusão do público-alvo na Educação do Campo, persistirá e não tem respostas simples e absolutas. Resta-nos refletir, dialogar e pensar formas de sanar as inquietações. Como diz Larrosa (1998, p.69), “mas é preciso deixar-se surpreender e querer ser surpreendido”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ A.; MOLL J. (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editoria Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Educação e Sociedade. Campinas: Papirus, ano XVII, dez. 1996.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985
- ANJOS, Taiana Furtado dos. **Educação Especial no Campo: desafios à escolarização na escola agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP**. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2018.
- ARROYO, Miguel. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M.G, CALDART, R.S., MOLINA, M.C (org.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO. Miguel G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**. Brasília, ano 1, n. 9, set. 1982.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 maio 2019.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação**. Brasília: Incra, 2019. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/projetos_criados-geral.pdf. Acesso em: 6 dez. 2019.
- BRASIL. Lei 9394 de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 2 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2008 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 3 dez.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Estabelece diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação** (CONAE 2010). Brasília: MEC, 2010^a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 dez.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 24 abr.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008^a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 dez.2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro1/MEC/SEESP. Brasília, 1994.

CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: O caso de Olivânia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – Espírito Santo, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Caderno de pesquisa. N. 116. São Paulo, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 7 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola.** Campinas: Armazem do Ipe, 2005a.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva:** as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrinho Pôrto. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói – Rio de Janeiro, 2006.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação inclusiva e organização da Escola:** Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2010.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação:** pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

EDUCAÇÃO. *In:* MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=QX0y>. Acesso em: 11 dez. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico:** Ano letivo 2014. Conceição da Barra, 2013.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial.** Curitiba: InterSabres, 2013.

FERREIRA, Júlio Romero: Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In:* **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FRANÇA, Dalva Mendes. **Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos – MST/ES.** Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – Espírito Santo, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008.** Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009.** Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2019.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In* LARROSA, J.; LARA N. P. (org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér: Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º ao 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 9. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação** n. 08 jul. 1996. Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1996. Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf). Acesso em: 3 jan. 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990 - 2001. **Caderno de Educação** n. 13 ago. 2005. Rio Grande do Sul: 2005. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-caderno-da-educa%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-13-dossi%C3%AA-mst-escola-documentos-e-estudos-19>. Acesso em: 4 mai. 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Boletim da Educação: ocupar, resistir e produzir, também na educação**. n. 01 ago. 1992. Disponível em: [www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(1\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(1).pdf). Acesso em: 3 jan. 2020.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de; Sá, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009. 184p.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

NOZU. W.C.S. **Educação Especial e Educação do Campo**: Entre porteiros marginais e fronteiras culturais. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2017.

OLIVEIRA, Suézio. **O ensino de filosofia na pedagogia da alternância**: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. São Mateus – Espírito Santo, 2016.

PEREIRA, Edmauro Santana. **Geografia da resistência camponesa**: o assentamento Paulo Vinhas frente à monocultura do eucalipto no município de Conceição da Barra (ES). Dissertação (Mestre em Geografia). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2017.

PESSOTI, Alda Luzia. **Escola da Família Agrícola**: Uma alternativa para o ensino rural. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1978.

PREFEITURA DE CONCEIÇÃO DA BARRA. **A cidade**: Nossa história. Disponível em: <https://conceicaodabarra.es.gov.br/quem-somos>. Acesso em: 17 abr. 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In: Reconhecer para Libertar: Os caminhos do cosmopolitanismo multifuncional*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro. 2003.

SANTOS, Júlio de Souza. **Geografia comunitária e educação de jovens e adultos: os educadores flâneurs sem terra do assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – Espírito Santo, 2015.

SILISTRINO, Adriana da Silva. **Lutar por terra e educação: a inter-relação escola-comunidade no assentamento Sezínio Fernandes de Jesus em Linhares/ES**. TCC (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. São Mateus – Espírito Santo, 2019.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. *In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (org.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Conceição do Araguaia - PA**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Marizete Andrade da; SANTOS, Ramofly Bicalho. **Caracterização da Educação do Campo no Espírito Santo**. Recôncavo: Revista de História da Uniabeu, Vol. 5, n. 8, jun. 2015. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/reconcavo/article/view/1966>. Acesso em: 6 mai. 2020.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos da pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto intitulado **Políticas públicas de Educação Inclusiva: possibilidades e desafios na escolarização de alunos com necessidades específicas na Educação do Campo no município de Conceição da Barra – Espírito Santo**, objetiva caracterizar as políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo na rede municipal de ensino em Conceição da Barra/ES com experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo a uma entrevista semiestruturada acerca da sua atividade profissional que desenvolve na interface da Educação Especial da referida rede de ensino.

O orientador Allan Rocha Damasceno e o orientando Paulo Willian Brunelli Viçosi, Mestrando do PPGEA – UFRRJ, responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização e dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito concedido somente aos responsáveis mencionados acima.

Ao concordar com os termos aqui apresentados, é permitida aos responsáveis da pesquisa a utilização dos dados coletados sobre a organização para fins exclusivamente acadêmicos (escrita de artigos em eventos e periódicos e desenvolvimento de dissertação), sem que haja qualquer divulgação de dados que permita identificação das organizações (como Nome, Endereço, Responsável, etc.) e profissionais envolvidos.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido (a) acerca dos objetivos da pesquisa e que também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar se desejar sair da pesquisa.

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o UFRRJ (21) 3787-3741 ou mandar um *email* para ppgea@ufrj.br.

Conceição da Barra - ES, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador

ANEXO B – Termo de autorização para a realização de pesquisa

EEEF CÓRREGO DO CEDRO

Eu, _____, diretor (a) da EEEF Córrego do Cedro, localizada em Assentamento Paulo Vinhas, 368, Itaúnas, CEP: 29965-000, Conceição da Barra, Espírito Santo, autorizo os profissionais desta instituição a participar da pesquisa **Políticas públicas de Educação Inclusiva: possibilidades e desafios na escolarização de alunos com necessidades específicas na Educação do Campo no município de Conceição da Barra – Espírito Santo.**

A pesquisa será realizada no período de 10/08/2019 a 30/10/2019, estando vinculada ao Instituto Federal do Espírito Santo x Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Willian Brunelli Viçosi, orientado pelo professore doutor Allan Rocha Damasceno, credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Itaúnas, 28 de maio de 2019.

Diretor(a) da “EEEF Córrego do Cedro”

ANEXO C – Questionário das Escolas do Campo

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES
E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
CONCEIÇÃO DA BARRA - ES**

ORIENTANDO: Paulo Willian Brunelli Viçosi

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Senhor (a),

Esta Entrevista se insere na pesquisa de Mestrado em Educação Agrícola, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. Assentamento: _____

2. Nome da Escola: _____

3. Função que ocupa na escola: _____

4. Quantas Escolas do Campo há nesse assentamento? _____

5. Quantas classes multisseriadas há na escola? _____

Séries iniciais _____ Séries finais _____

6. A escola do campo atende:

Educação Infantil: () creche () pré escola

Ensino Fundamental: () anos iniciais () anos finais () Educação de Jovens e Adultos

Ensino Médio: () Normal () Educação de Jovens e Adultos () Educação Especial

7. Os professores da escola do campo têm formação

() magistério () pedagogia

() licenciatura: _____, _____

() outras: _____, _____

8. O salário dos professores para **25h** de trabalho é:

() maior do que R\$1.000,00 () R\$2.000,00 () menor do que R\$ 1.000,00

9. Os professores da escola do campo têm auxílio transporte?

() sim () não

10. Tem sala de atendimento especializado na escola do campo?

() sim () não

Se sim, quantas?

11. Nesta escola do campo há estudantes público-alvo da Educação Especial?

() sim () não

Se não, marque abaixo os motivos:

() não tem demanda na comunidade

() esses alunos residem na comunidade, porém não estão frequentando nenhuma instituição escolar

() esses alunos estão frequentando as APAEs ou escolas especializadas

() esses alunos estudam nas escolas da cidade

() as Escolas do Campo não têm infraestrutura para atender estes alunos

() as Escolas do Campo não têm recursos pedagógicos para esse alunado

() outro-qual? _____

12. Há ônibus escolar público que realiza o transporte dos estudantes para a escola do campo?

() sim () não

13. Se há ônibus escolar público, o mesmo possui condições acessíveis para transportar cadeirantes? () sim () não

14. A escola do campo dispõe de adaptações físicas e arquitetônicas para receber os alunos da educação especial?

() sim () não () parcialmente

15. A escola do campo dispõe de recursos pedagógicos para receber os alunos da Educação Especial?

sim não parcialmente

Se não ou parcialmente, marque abaixo o que seria necessário providenciar para atender este aluno:

rampas de acesso corrimão banheiros adaptados bebedouros adaptados sinalização para deficientes físicos sinalização para deficientes visuais intérprete de Libras livros em braile reglete e punção materiais pedagógicos ampliados cadeiras adaptadas apoio técnico pedagógico especializado para estes alunos salas de recurso salas de apoio salas multifuncionais professor itinerante transporte adaptado outros-qual_____

16. Caso tenha alunos da Educação Especial na escola do campo assinale o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação¹⁰ e coloque o número de alunos correspondente:

Deficiência

- Cegueira
- Baixa Visão
- Surdez
- Deficiência auditiva
- Surdocegueira
- Deficiência física
- Deficiência intelectual
- Deficiência múltipla

Transtorno global do desenvolvimento

- Autismo infantil
- Síndrome de Asperger
- Síndrome de Rett
- Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)

Altas habilidades /Superdotação

- Altas habilidades/Superdotação.....

Marque abaixo, sobre a escolarização desses alunos:

- têm acesso ao currículo da escola como os demais alunos
- têm acesso a um currículo diferenciado dos demais alunos
- frequentam a escola apenas para socializar-se

¹⁰ Classificação utilizada no Censo Escolar 2018.

() outros-qual_____

17. Na sua opinião deveria haver adequação curricular para que os alunos tenham acesso ao currículo? () sim () não () se possível

18. Se há adequação do currículo, quem fez esta adaptação?

() equipe pedagógica secretaria municipal

() professores da escola do campo

() professores da Educação Especial

19. Ao analisar a presença do aluno da Educação Especial na escola do campo quais propostas apresentaria para garantir um bom trabalho pedagógico?

20. A escola do campo possui Projeto Político Pedagógico? () Sim () Não

21. Se sim, como foi à construção do referido Projeto?

22. Há interface no Projeto Político Pedagógico entre a Educação Especial e a Educação do Campo? () sim () não

23. A Secretaria de Educação do Município tem uma proposta para a Educação especial?

() sim () não

24. A Secretaria de Educação do Município tem uma proposta para a Educação do Campo?

() sim () não

ANEXO D – Sujeitos Participantes do Estudo

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES
E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
CONCEIÇÃO DA BARRA - ES**

ORIENTANDO: Paulo Willian Brunelli Viçosi

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

ROTEIRO DA QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

1. Nome ou pseudônimo: _____
2. Naturalidade: _____
3. Formação: _____
4. Qual é sua função na escola do campo? _____
5. Qual é a série que ministra aula? Qual disciplina? _____
6. O que você pensa da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola do campo que você trabalha?

7. Você tem conhecimento de ações que são realizadas pela escola do campo que contemple a inclusão de estudante público-alvo da Educação Especial? Se positivo, de que forma?

8. Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola do campo?

9. Você tem conhecimento de políticas próprias de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo?

10. Você pensa que existem dificuldades para esse público no que se refere a sua participação na Educação do Campo?

11. Você já participou de alguma formação pedagógica voltada para a Educação Especial?

12. Em sua opinião, o público-alvo da Educação Especial deve ter atendimento educacional especializado? Se positivo, como isso deve ser feito?

13. Quais os desafios que você encontra em ter um estudante público-alvo da Educação Especial na sua sala de aula?

14. Qual é a concepção de inclusão afirmada e firmada na escola do campo que você trabalha, em relação ao aluno público-alvo da Educação Especial?

15. Quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola do campo que você trabalha?

16. Como se revela a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo na escola em que você trabalha?
