

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

**DISSERTAÇÃO**

**INCLUSÃO: UMA ANÁLISE PRÁTICA NA ESCOLA  
MUNICIPAL DE AGROECOLOGIA VALE DO TINGUÁ,  
NOVA IGUAÇU-RJ**

**VANESSA DO SACRAMENTO FLORENÇO DA CONCEIÇÃO  
DE OLIVEIRA**

**2020**



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

**INCLUSÃO: UMA ANÁLISE PRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL DE  
AGROECOLOGIA VALE DO TINGUÁ, NOVA IGUAÇU-RJ**

**VANESSA DO SACRAMENTO FLORENÇO DA CONCEIÇÃO DE  
OLIVEIRA**

*Sob Orientação do Professor*  
**Dr. José Ricardo da Silva Ramos**

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

**Seropédica - RJ  
Janeiro 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)

048i

OLIVEIRA, VANESSA DO SACRAMENTO FLORENÇO DA CONCEIÇÃO  
DE , 1984-

INCLUSÃO: UMA ANÁLISE PRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL  
DE AGROECOLOGIA VALE DO TINGUÁ, NOVA IGUAÇU-RJ /  
VANESSA DO SACRAMENTO FLORENÇO DA CONCEIÇÃO DE  
OLIVEIRA. - Seropédica, 2020.

61 f.: il.

Orientador: José Ricardo da Silva Ramos.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Agrícola, 2020.

1. Educação do Campo. 2. Inclusão Escolar. 3.  
Necessidades Educacionais Especiais. I. Ramos, José  
Ricardo da Silva , 1965-, 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 001"

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

**VANESSA DO SACRAMENTO FLORENÇO DA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA**

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.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 30/01/2020.

---

Jose Ricardo da Silva Ramos, Dr. UFRRJ

---

Sandra Regina Gregório, Dra. UFRRJ

---

Roberta Jardim Coube, Dra. Externa à Instituição

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a todos que de alguma forma  
contribuíram para a realização deste sonho de  
vida e acadêmico

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Mariluce do Sacramento, que sempre fez de tudo para eu conquistar meus sonhos, amo-te.

Às minhas tias, Maraci do Sacramento e Vera Lucia do Sacramento, ao tio Rozil Ignácio (em memória) e à minha prima Ana Claudia do Sacramento.

Aos meus avós, Ainah do Sacramento e Júlio Florenço (em memória).

Aos professores e funcionários do IFRJ Pinheiral, em especial, à Josefina, E.M. Antenor Nascente, e à prof<sup>a</sup> Gleice Rubia, que ajudaram na construção desta pesquisa.

Aos Professores e funcionários da E.M. Agroecológica Vale do Tinguá, que contribuíram com a pesquisa, gratidão pela acolhida.

Aos amigos que acreditaram em mim e não me deixaram desistir, Juliana Mendonça, Paula Rosa, Maurício Aguiar, Edmar Garcia, Edileusa e Afrânio Gonçalves.

A todos os colegas do Mestrado em Educação Agrícola.

Aos professores do PPGEA, em especial, aos professores/coordenadores, Sandra Gregório e Ramofly Bicalho, que me apoiaram muito.

A toda equipe do PPGEA.

E um agradecimento, mais que especial, ao meu orientador, Prof. Dr. José Ricardo, por ter me apoiado. Gratidão!

## RESUMO

OLIVEIRA, V.S.F.C. **Inclusão: uma análise prática na Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá.** 2020. 61f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

O presente trabalho teve como objetivo analisar a proposta pedagógica de Educação Especial da Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá, Nova Iguaçu-RJ, bem como identificar as estratégias pedagógicas da equipe da escola com relação à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Na metodologia, realizou-se um estudo descritivo com abordagem qualitativa, no qual se entrevistou nove professores que atuam com esses alunos. Para isso, foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, um roteiro de entrevista semiestruturado com questões abertas e dialógicas. Para haver educação inclusiva no campo é necessário que se compreenda a interlocução entre as duas temáticas educacionais: educação do campo/inclusão, que, a partir dessa, seja construída uma prática pedagógica, dentro da realidade educacional brasileira, que possibilite uma efetiva inclusão desses alunos nas classes regulares. Constatamos que o espaço do ensino/aprendizagem dentro da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, deve ser efetivamente espaços dialógicos que busquem, permanentemente, a permanência dos alunos, perpetrando, desse modo, uma estrutura física acessível, adaptações pedagógicas para o aluno com necessidades educacionais especiais, respeitando a particularidade local/espacial da escola, investindo na formação continuada docente, a fim de consolidar, efetivamente, a educação para todos.

**Palavras chaves:** Educação do Campo; Inclusão Escolar; Necessidades Educacionais Especiais.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, V.S.F.C. **Inclusion: a practical analysis at the Vale do Tinguá Municipal School of Agroecology.** 2020. 61p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020

The objective of this work was to analyze the pedagogical proposal of Special Education at the Vale do Tinguá Municipal School of Agroecology, Nova Iguaçu-RJ, as well as to identify the pedagogical strategies of the school team in relation to the inclusion of students with special educational needs. In the methodology, a descriptive study was carried out with a qualitative approach, in which nine teachers who work with these students were interviewed. For this, a semi-structured interview script with open and dialogical questions was used as a data collection tool. In order to have inclusive education in the field, it is necessary to understand the interlocution between the two educational themes: education in the field/inclusion, and to build from this a pedagogical practice, within the Brazilian educational reality, that enables an effective inclusion of these students in regular classes. We note that the teaching/learning space within Special Education, from an inclusive perspective, must be effectively dialogic spaces that seek, permanently, the permanence of students, thus perpetuating an accessible physical structure, pedagogical adaptations for the student with special educational needs, respecting the local/spatial particularity of the school, investing in continuous teacher training in order to effectively consolidate education for all.

**Keywords:** The Rural Education; School Inclusion Education; Special Educational Needs.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas  
AEE- Atendimento Educacional Especializado  
APA- Área de Proteção Ambiental  
Conade- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência  
CPT- Comissão Pastoral da Terra  
DCNEB- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
ECA- Estatuto da Criança e Adolescente  
EJA- Educação de Jovens e Adultos  
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
Ibelga- Instituto Bélgica  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases.  
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais  
MEC- Ministério da Educação  
MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEE- Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro  
PME- Plano Municipal de Educação Nova Iguaçu  
PNE- Plano Nacional de Educação  
PNTE- Programa Nacional de Transporte Escolar  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEEDUC- Secretário Estadual de Educação  
SEMED- Secretária Municipal de Educação  
SEPE- Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro  
SPI- Setores de Planejamento Integrado  
UC- Unidade de Conservação  
U.E- Unidade Escolar  
UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina  
URG- Unidades Regionais de Governo

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura nº 1</b> – Sistema de cascata 1970 .....	9
<b>Figura nº 2</b> – Sistema de cascata 1979 .....	10
<b>Figura nº 3</b> – Entrada principal dos alunos .....	23
<b>Figura nº 4</b> – Acesso às salas pelo estacionamento.....	23
<b>Figura nº 5</b> – Refeitório.....	24
<b>Figura nº 6</b> – Entrada da sala de recursos.....	24
<b>Figura nº 7</b> – Entrada sala de recursos .....	25
<b>Figura nº 8</b> – Banheiro ao lado da sala de recursos.....	26
<b>Figura nº 9</b> – Região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.....	32
<b>Figura nº 10</b> – R reserva do Tinguá .....	33
<b>Figura nº 11</b> – Localização das escolas do campo de Nova Iguaçu.....	33

## LISTAS DE GRÁFICOS

<b>Gráfico nº 1 – Escolas rurais no estado do Rio de Janeiro.....</b>	<b>22</b>
---	-----------

## LISTAS DE TABELAS

<b>Tabela nº 1</b> - Escolas do campo – rede municipal de Nova Iguaçu .....	29
<b>Tabela nº 2</b> – Unidades regionais de governo - Nova Iguaçu (URGs) .....	30
<b>Tabela nº 3:</b> Identificação dos sujeitos da pesquisa .....	36
<b>Tabela nº 4</b> - Eixos temáticos .....	39

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>8</b>
2.1	Políticas Públicas nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal.....	8
2.2	A Educação do Campo em foco .....	15
2.3	1.3 Interlocação: Educação do Campo e a Inclusão .....	17
2.4	Acessibilidade na Educação do Campo.....	19
2.4.1	Acessibilidade física da escola .....	22
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 2 CONHECENDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NOVA IGUAÇU E A ESCOLA MUNICIPAL DE AGROECOLOGIA VALE DO TINGUÁ.....</b>	<b>27</b>
3.1	A Educação do Campo em Nova Iguaçu.....	27
3.2	A localização da Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá .....	31
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 3 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>35</b>
4.1	Percurso metodológico .....	35
4.1.1	Sujeitos da pesquisa.....	36
4.1.2	Os dados da coleta .....	37
4.2	Projeto político-pedagógico e a Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá.. .....	37
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO 4 DISCUTINDO OS RESULTADOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>42</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>54</b>
<b>8</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>57</b>
	<b>Anexo I - Entrevista professoras do atendimento educacional especializado .....</b>	<b>58</b>
	<b>Anexo II- Entrevista professores salas regulares .....</b>	<b>59</b>
	<b>Anexo III - Termo de autorização SEMED-NI .....</b>	<b>60</b>
	<b>Anexo IV- Termo de consentimento livre esclarecido .....</b>	<b>61</b>

# 1 INTRODUÇÃO

“A educação inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade” (DAMASCENO, 2012, p.159).

O tema Educação Inclusiva é complexo, pois se encontra repleto de questões polissêmicas não apenas de apreciações educacionais, mas também de facetas educacionais que envolvem uma gama de ações de interesse social, político, econômico e pessoal. Desse modo, a inclusão perpassa por interesses interdisciplinares, de suma importância na dimensão social contemporânea, de forma a viabilizar ou minimizar as dificuldades, os obstáculos e os avanços encontrados pelas pessoas que necessitam de algum tipo de atenção especial e que têm todo o direito ao acesso à dignidade humana, em qualquer nível escolar ou fora desse cenário social. Assim, torna-se importante quebrar as barreiras segregacionistas que atravancam a discussão em torno desse tema complexo. Como diz Gordatti (2005, p. 1) é necessário “[...] derrubar barreiras, sobrepor preconceitos parecem ser as novas tendências do novo milênio, instrumentos legais vêm sendo criados para oferecer oportunidades a crianças e jovens adultos ao ensino regular, sem restrições, motoras, sensoriais e até intelectual”.

Em vista disso, diversos debates no campo da educação ocorrem, nacional e internacionalmente, sobre inclusão e educação especial, como a Declaração de Salamanca (1994)<sup>1</sup>, que contribuiu para aquecer as discussões e a reformulação da legislação educacional brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96), do Plano Nacional de Educação (Lei nº10172/2001) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC /1998).

Apesar desse cenário político mais favorável à inclusão, principalmente no que diz respeito à educação, encontramos ainda inúmeras barreiras a serem ultrapassadas, pois, além dos interesses políticos, devem ser levados em conta os interesses econômicos e sociais inerentes à sociedade capitalista na qual estamos imersos. Dessa forma, romper com as desigualdades, que são características desse sistema, faz parte do cenário de luta constante que existe na sociedade de classes. É o que Damasceno (2012) propõe, o autor relaciona à inclusão no espaço escolar como uma forma de resistência ao sistema capitalista que transforma a escola em um local de reprodução das desigualdades sociais. Para o autor supracitado:

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como a ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes, caracterizando-se, por tanto, como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista (DAMASCENO, 2012, p. 160).

Percebendo as dificuldades encontradas no sistema educacional brasileiro, pode-se verificar que as escolas se compõem em um espaço de constante conflito não só de ideias classistas, como também de interesses econômicos antagônicos, em que, dependendo do local ao qual estejam inseridas, as dificuldades se acentuam ainda mais. Se voltarmos o nosso olhar para o campo e os sujeitos que fazem parte dele, podemos apontar uma série de dificuldades,

---

<sup>1</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na cidade espanhola de Salamanca, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e de sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

uma vez que o ideal urbano, infelizmente, acaba se sobrepondo ao rural, consequência da lógica da hegemônica capitalista, que despreza a ação, a interação e as necessidades de seus sujeitos. Seguindo essa lógica, Mônica Molina (2006, p. 14) defende que o Campo não deve ser entendido apenas como espaço de produção agrícola e sim de produção de vida e de novas relações, sejam elas sociais, naturais, rurais ou urbanas. Em suas palavras: “O campo é território de produção de história e cultura, de luta de resistência de sujeitos que ali vivem”.

Pensando na Escola do Campo, que faz parte desse universo de disputas, o presente trabalho propõe uma análise da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nesse espaço. O objetivo é verificar como uma Escola do Campo compreende a educação inclusiva, diante desse cenário de disputas repleto de dicotomias. Dicotomias que podem ser apresentadas como: cidade/campo, urbano/rural, desenvolvimento/atraso, novo/velho, entre outras.

Essas dicotomias estão organizadas a partir da diretriz Educação Inclusiva e seus documentos oficiais, que consiste, dessa forma, em pesquisar uma Escola do Campo e o fazer inclusivo dos seus professores diante das especificidades de uma escola rural de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro. A proposta foi investigar a atuação de professores, em uma escola pública, elegendo a área de abrangência territorial rural de Nova Iguaçu; a existência de marcos legais disponíveis nos documentos oficiais em âmbito federal, estadual e municipal e o caráter educacional dos serviços que chegam ou não chegam na escola da área rural.

Como tratamos anteriormente, as discussões em torno da inclusão conquistaram espaços, tanto no cenário nacional quanto no cenário internacional, devido às diversas demandas que perpassam o tema. No ano de 2006, ocorreu na ONU (Organização das Nações Unidas) a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência<sup>2</sup> que estabeleceu, entre os países participantes, o compromisso de desenvolver e assegurar medidas voltadas à inclusão. No Brasil, esse compromisso foi, inicialmente, ratificado pelo Decreto 186/2008, o qual determinou os direitos das pessoas com deficiência e que, pela razão da sua indiscutível importância, tornou-se um instrumento viabilizador da dignidade da pessoa humana. Esse decreto foi institucionalizado no ordenamento legislativo brasileiro como norma constitucional, respaldando o compromisso do Brasil perante a Convenção, e, foi promulgado o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, determinando que o mesmo deva ser cumprido em sua totalidade.

Sobre a educação no artigo 24, os decretos definem:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação, e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (Brasil,2009).

Corroborando com a importância da inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar, a Legislação Federal compreende que esses sujeitos demandam uma atenção diferenciada pelo fato de possuírem algum tipo de restrição. O artigo segundo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) estabelece que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL,2015).

---

<sup>2</sup> Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Nesse contexto, coube ao Ministério da Educação – MEC, com base nos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva, a atuação no sentido de assegurar o direito de todos à educação regular ao estabelecer, desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento teve como objetivo orientar estados e municípios na organização de suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

No âmbito Estadual foi promulgada, no ano de 2013, a Lei 6.491 que define as prerrogativas da educação inclusiva:

Art. 44 - Em conformidade com os dispositivos Constitucionais e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 entende-se por educação inclusiva, para os efeitos desta Lei, o processo interativo de educação escolar que visa à integração social dos educandos com necessidades especiais e ou com deficiência, mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos na escola regular (Brasil,2013).

Seus incisos estabelecem as competências do Poder Público em viabilizar serviços de apoio especializado para o atendimento educacional em classes regulares, salvo os casos de impossibilidade de integração; por se tratar de um dever constitucional o ingresso dos educandos deve ser realizado na faixa etária de zero a seis anos, estendendo-se por todos os níveis e modalidades de educação escolar.

Segundo o artigo 45 da mesma lei nº 9394/96 cabe ao Estado assegurar ações que garantam a qualidade da educação inclusiva, de forma a proporcionar um atendimento efetivo dos alunos com deficiência no ambiente escolar como a oferta de espaços acessíveis, currículos próprios para alunos com necessidades educacionais especiais, recursos pedagógicos, especialização dos professores, inclusão de conteúdos sobre educação especial nos cursos de formação de professores, educação especial para o trabalho e escolas com atendimento em tempo integral (Brasil,1996).

Na esfera municipal da cidade de Nova Iguaçu, o Plano Municipal de Educação (2015-2025) estabelece, em sua meta, o acesso escolar de pessoas de 4 a 17 anos com deficiência à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Dessa forma, a perspectiva, em relação às pessoas com algum tipo de deficiência, se faz necessária dentro de um âmbito inclusivo, no intuito de proporcionar uma reflexão sobre o outro. O Plano Municipal de Educação (2015-2025) busca um olhar mais humanizado e torna-se imprescindível para o desenvolvimento das práticas de ensino. Dessa maneira, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu propôs algumas estratégias para garantir que as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva possibilitem uma transformação dos obsoletos paradigmas historicamente excludentes construídos pela escola conservadora, mudando a maneira de aprender e de ensinar, respeitando a individualidade de cada aluno matriculado nas unidades de ensino para que possam aprender independentemente de sua diversidade.

Essas estratégias vêm para viabilizar o atendimento educacional a crianças a partir de zero a três anos com algum tipo de deficiência, a implementação de salas de recursos multifuncionais na própria unidade de ensino, preferencialmente frequentada no contra turno, dentro da unidade de ensino formação continuada para professores das classes especiais e também para aqueles que estão em salas regulares, ofertando condições de acessibilidade e adquirindo material pedagógico adaptado. Outros aspectos importantes são a garantia de transporte escolar para esses alunos e a redução do número de alunos nas classes que há alunos com deficiência. A reformulação do projeto político-pedagógico estabelece ações direcionadas à inclusão dos alunos.

Assim, os documentos legais se constituem para garantir que esse compromisso inclusivo seja ampliado para a participação das Escolas do Campo nas políticas públicas. Esse compromisso contribui para a expansão da inclusão das Escolas do Campo do município de

Nova Iguaçu com a promoção do direito do aluno com necessidade educacional especial à escolarização, oferecendo referências inclusivas para a atuação do professor de sala de aula nessa área de saber. Este trabalho busca identificar as estratégias de participação de uma Escola do Campo de Nova Iguaçu nessas políticas públicas inclusivas, além de buscar compreender a interlocução dos professores com os espaços de execução dessas políticas públicas.

Esse conjunto de políticas públicas possui relevância social, pois como professora e moradora do município de Nova Iguaçu, analisar as práticas pedagógicas inclusivas nas Escolas do Campo possibilitarão uma melhor compreensão da inclusão dos alunos com necessidades educacionais nesses espaços. Em outra perspectiva, a pesquisa tem como caráter social manter e potencializar a resistência dessas escolas, bem como os seus agentes, no que diz respeito à luta pelo seu reconhecimento frente às constantes disputas e transformações político-sociais. Além disso, este trabalho visa estabelecer um debate acadêmico referente ao sistema educacional brasileiro, priorizando a inclusão, sob a ótica das Escolas do Campo, compreendendo como elas se enxergam dentro desse sistema. Assim, por se tratar de uma pesquisa que produz saberes inclusivos que podem ser constantemente revisitados, podemos tratar de um debate crítico entre inclusão e Escolas do Campo, proporcionando uma maior visibilidade delas perante a sociedade.

O interesse deste trabalho com as questões da inclusão na Escola do Campo busca, então, verificar, como os agentes escolares (professores) do campo Vale do Tinguá no município de Nova Iguaçu – RJ, se preparam para atender aos seus alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, como atesta os documentos oficiais das políticas públicas sobre a inclusão no âmbito federal, estadual e municipal. É essa questão que nos incentiva sobre a compreensão da inserção da inclusão nas Escolas do Campo de Nova Iguaçu, até então desqualificada pelo poder público.

O objetivo geral surge, então, do diálogo político para se analisar a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, referente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como também compreender a aplicação dos conceitos de inclusão no ambiente de uma Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá, unidade escolar escolhida para a pesquisa, bem como identificar a relação da equipe pedagógica da escola com a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, espera-se que esses objetivos reflitam, segundo Mantoan (1997), na reformulação escolar para que a inclusão seja promovida e que ela possa receber, em seu interior, o aluno, preparando-o para estudar em escolas regulares, auxiliando-o na aquisição de habilidade para o seu desenvolvimento. Assim, a inclusão deve ser uma mudança das políticas educacionais associadas às competências dos profissionais.

Apesar dos intensos debates atuais, a inclusão é fruto de um processo longo de luta por uma sociedade mais igualitária, principalmente, para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou necessidade especial. Pensando assim, Sasaki (1997) conceitua o tema como parte de um processo que passou a ganhar força com o passar dos anos devido à sua grande importância.

Inclusão é um processo amplo que está acontecendo no mundo que está se efetivando desde a década de 50, sendo requisito para que as pessoas com necessidades especiais consigam adquirir não só um desenvolvimento educacional, mas também a aquisição de sua cidadania por isso trata-se de pequenas e grandes transformações não só nas estruturas físicas, mas principalmente na mentalidade de todos seja deficiente ou não (SASSAKI, 1997, p. 176).

Diante disso, as Escolas do Campo não deixam de assumir um papel preponderante, pois elas são espaços de formação social e intelectual, compostas por diversos agentes que

interagem constantemente. Cabem a elas, então, desenvolver mecanismos que proporcionem uma maior universalização no acesso, objetivando uma redução das desigualdades. Diante disso, Mantoan (2003) afirma que

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 16).

Sabe-se que normatizar uma inclusão não é tarefa fácil, já que não se trata apenas de transformações de espaços físicos ou estruturais referentes à acessibilidade, mas também, e preponderantemente, da mentalidade, no que diz respeito a superar as barreiras das desigualdades. Segundo Gorgatti (2005), para que a inclusão tenha sentido, deve-se contemplar não só as práticas, como também o que for necessário para o seu desenvolvimento educacional como um todo, como os aspectos de acessibilidade e de políticas públicas emancipadoras.

Como as escolas formais ou informais fazem parte de um universo marcado pela desigualdade social, característico do sistema capitalista, elas não deixam de reproduzir, em seus espaços, o mesmo conceito de segregação e disputas de grupos sociais que, por muitas vezes, não têm representatividade em seu seio educacional. Porém, os sistemas escolares corroboram com a lógica representativa do capital e acabam por dividir seus espaços de acordo com interesses diversos. Dessa forma, a inclusão encontra barreiras dentro de si mesma, dificultando o desenvolvimento biopsicossocial daqueles que mais precisam da escola, bem como os agentes que estão dentro dela para educar. Mantoan (2003) afirma que, para que a inclusão ocorra, é necessária a quebra desses inúmeros paradigmas que fazem parte também da estrutura dos sistemas escolares brasileiros.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos, em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para reproduzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2003, p. 13).

Analisando esse contexto de disputas, as Escolas do Campo compõem uma área instigante e repleta de reflexões, no que diz respeito à educação, numa visão holística, bem como no que diz respeito à educação inclusiva. Para entendê-la é de suma importância compreender a composição de seus sujeitos, que se diferenciam, de maneira peculiar, dos sujeitos das cidades. Partindo do princípio de que, devido à diversidade de sujeitos (agricultores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, sem-terra, entre outros), a educação do campo requer não somente uma formação profissional mais adequada à sua realidade, como também a organização de conteúdos curriculares que, de acordo com o Dicionário da Educação do Campo (2012)<sup>3</sup>, sejam contextualizados através da introdução, nos cursos de formação de educadores, a história da construção dos diferentes, a luta pela terra, a construção

---

<sup>3</sup> Dicionário de Educação no Campo. O livro é composto por um coletivo de autores cujo principal objetivo é o de apresentar uma síntese da compreensão teórica e prática da Educação do Campo.

dos padrões racistas ou sexistas das relações de poder e de dominação. Essas reflexões curriculares servem como base para a compreensão da constante luta dos sujeitos do campo.

Essas referências teóricas, e outras que são expostas ao longo deste trabalho, oferecem-nos, no âmbito das políticas públicas, auxílio da qualificação da prática profissional dos agentes educacionais que vai nos orientar nesta pesquisa. Nessa perspectiva, espera-se que esses teóricos reflitam também sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido na Escola do Campo no âmbito das políticas públicas circunscritas nos documentos oficiais.

Para isso, a metodologia de elaboração conjunta referenciais teóricos e documentos oficiais e utiliza um processo de ouvir os agentes pedagógicos como uma etapa do processo de referenciação e de compreensão da prática inclusiva dos professores em políticas públicas. Essa escuta tem o objetivo de auxiliar na coleta de dados sobre as ações inclusivas de professores na Escola do Campo em que podemos, assim, compreender a definição e formulação de políticas públicas no âmbito educacional.

Nesse sentido, torna-se relevante o desenvolvimento de um trabalho que busque dialogar com diversas outras abordagens, no intuito de proporcionar uma análise crítica, reflexiva e qualitativa sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na Escola do Campo Vale do Tinguá do Município de Nova Iguaçu - RJ. Para Deslandes (2002), ao se estabelecer uma pesquisa qualitativa, faz-se necessária uma maior aproximação com o campo a ser observado com o objetivo de traçar questões, como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa. Sendo assim, segundo a autora, essa aproximação compreende uma etapa importante para a construção da pesquisa, tendo em vista que considera a participação e a visão dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa ocorre no município de Nova Iguaçu, cidade metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, especificamente na Escola do Campo. Essa escola foi selecionada devido à minha inquietação, como moradora da cidade, em compreender a realidade dos alunos dessa unidade escolar, pois, segundo a LDB (1996), no capítulo V, artigo 59, primeiro parágrafo, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para um melhor desenvolvimento educacional.

Para realizá-la foi desenvolvida uma profunda análise bibliográfica, com o objetivo de dialogar com referências autorais que contribuam com as reflexões sobre a Inclusão e sobre a Educação do Campo. Em seguida, será estabelecida uma intensa análise documental, objetivando a coleta e o levantamento de informações importantes sobre as Escolas do Campo do município de Nova Iguaçu. Farão parte da pesquisa a Legislação Nacional (LDBEN 9394/96), as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>4</sup> (2002), o Plano Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu, o projeto político-pedagógico da escola (SEMED-NI 2015) e os trabalhos escolares. Esse tipo de análise tem como foco compreender um processo ainda em andamento ou reconstituir uma situação passada (MAZZOTTI, 2001, p. 169).

Através da análise documental foram reunidas informações pertinentes ao trabalho realizado no espaço educacional da Escola do Campo da região que foi estudada, pois, a partir desta pesquisa, algumas reflexões poderão ser interpretadas com o uso dessas fontes. A partir da análise das legislações poderemos compreender o cenário político ao qual a unidade escolar se institucionaliza e passa a ser reconhecida legalmente como Escola do Campo. Desta maneira, torna-se relevante a compreensão da vivência da mesma, bem como da sua comunidade em relação não só ao cenário político, mas também e, principalmente, à sua própria realidade, ou seja, a maneira como se enxerga e como se trata a educação inclusiva.

---

<sup>4</sup> Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 1, 03 de abril de 2002.

Após o levantamento bibliográfico e documental foi utilizada, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com os professores das salas regulares e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse tipo de entrevista foram feitas perguntas específicas. No entanto, houve a possibilidade de os entrevistados responderem em seus próprios termos, objetivando compreender o ambiente escolar a partir da atuação dos sujeitos da escola diante das questões concernentes à Inclusão e à Educação do Campo. Esse procedimento metodológico de análise qualitativa tem como objetivo a coleta de dados pertinentes à pesquisa.

Nesta pesquisa, entre referências e políticas públicas sobre a atuação de ações inclusivas no contexto educacional de Nova Iguaçu, devido à importância política do tema, buscamos escrever os marcos legais e históricos das questões educacionais no Brasil. Temos como eixos de pesquisa as políticas públicas relativas à inclusão de alunos com deficiência, o compromisso educacional com a Escola do Campo, de que maneira essas políticas podem contribuir na formação profissional e como elas influenciam na questão da acessibilidade. Outro eixo está dentro dos referenciais teóricos inclusivos relativos à educação no campo, em mapearmos a contribuição de diferentes autores que têm como interferência direta nas políticas públicas. O terceiro eixo foi utilizado para focar as práticas pedagógicas dos agentes escolares no âmbito da Escola do Campo e sua contribuição para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, fazendo um percurso que aponta para a investigação e a compreensão do cotidiano da Escola do Campo e, num último eixo, a apresentação dos resultados da pesquisa com o apontamento das ações das políticas públicas nas questões educacionais da Escola do Campo.

## 2 CAPÍTULO 1

### POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

#### 2.1 Políticas Públicas nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal

Este capítulo tem como objetivo central abordar as matrizes pedagógicas, os referenciais legais e os documentais dentro de uma concepção de Educação do Campo que, segundo Ghedin (2012), se contrapõe à Educação Rural, tomando como referência o modelo precário de formação escolar ofertado pelo poder público aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Segundo o autor, a concepção utilizada de Educação Rural parte de um viés de educação conservadora, o qual reforça a lógica do capitalismo na formação de mão-de-obra para o mercado. Esses fatores evidenciam-se a partir de alguns recortes históricos porque não levam em consideração as importantes contribuições dos movimentos sociais na luta pela garantia de direitos, entre eles os educacionais, dos sujeitos do campo.

A educação de pessoas com necessidades especiais, dentro de uma perspectiva inclusiva, vem sendo debatida, ao longo do tempo, com leis e decretos que eram promulgados a fim de assegurar o acesso desses sujeitos na rede regular de ensino. Essa perspectiva é histórica e, para isso, pode-se considerar que, antes que fosse viável à escola, ou seja, antes de falarmos da inclusão, faz-se necessário entender como ela (a escola) foi se constituindo dentro de um processo histórico a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 4.024/61, consta a educação das pessoas com deficiência, na época citados como excepcionais. É citada no título (X), destacando para a educação no grau primário, em 2 artigos:

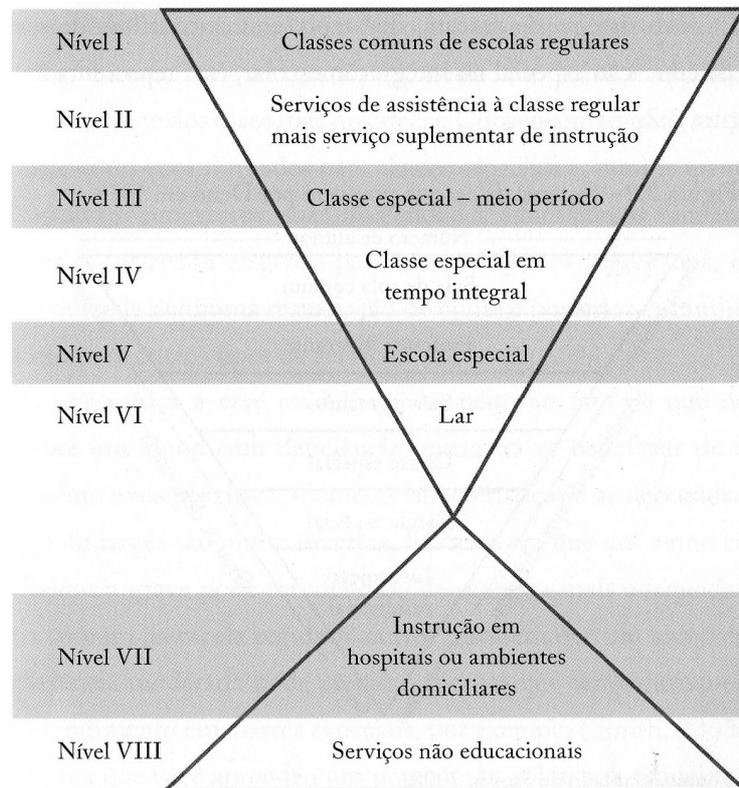
Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (JANUZZI, 2012, p. 58).

Assim, para a autora, a LDBEN veio para afirmar a peculiaridade que a educação de pessoas com necessidade tem.

A partir de 1970, com a polarização do princípio da normalização mundial, em que seu desígnio era a defesa do direito, o Brasil começou a aceitar alunos com deficiência em classes comuns ou até mesmo a criar classes especiais em escolas regulares (SILVA, 2010, p. 55).

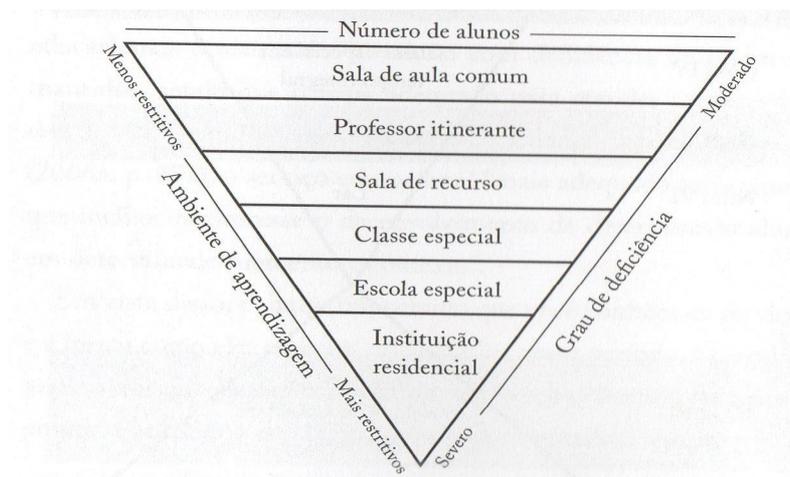
Com esse conceito, de uma educação integrada, Deno propôs um Sistema de Cascata, no qual consistia em uma estrutura organizacional dos níveis de serviço, no qual está dividido em sete níveis, que vão de ambientes mais segregados a ambientes não segregados, conforme figura a seguir:



**Figura nº 1 – Sistema de cascata 1970**

Fonte: Silva (2010).

Anos depois, o mesmo autor criou, em 1979, o novo sistema de cascata, que era dividido em três níveis de serviço, separados da seguinte forma: número de alunos, grau de deficiência e ambiente de aprendizagem. Esse novo sistema refere-se ao sucessivo serviço da educação especial na integração escolar, como verificado abaixo:



**Figura nº 2** – Sistema de cascata 1979

Fonte: Silva (2010).

Na constituição de 1988, o objetivo principal foi estabelecer um Estado democrático, com a liberdade, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça em uma sociedade sem preconceito, e no artigo 206, inciso I, já se estabelecia que deveria haver “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, já que antes os alunos com necessidades educacionais especiais eram atendidos somente em escolas especializadas. No ano seguinte, a Lei nº 7.853/89 definia como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de uma pessoa com necessidade educacional especial em qualquer nível de ensino, fosse ele público ou privado (Brasil,1989).

No ano de 1990, os debates internacionais passam a influenciar as políticas, no que diz respeito à inclusão, com a declaração Mundial de Educação para Todos e, no mesmo ano, no Brasil, foi aprovado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que ordena proteção integral à criança e ao adolescente, através da Lei nº 8.069/90. Em relação à criança e ao adolescente com deficiência, a lei diz no seu art. 11 que:

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

§ 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem dos medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação (BRASIL,1990).

Ainda, no ECA diz que é dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, sempre que houver a possibilidade, no sistema regular de ensino, de acordo com o Art. 54: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em vista disso, os debates a nível internacional sobre a inclusão e sobre a educação especial resultaram na criação da Declaração de Salamanca (1994) para garantir o acesso da educação para todos, reconhecendo que se fazia necessário que o ensino para pessoas com necessidade educacionais especiais deveria acontecer dentro das escolas regulares. A Declaração de Salamanca defende o que eles chamam de Estruturas de Ação que têm por objetivo instruir acerca de políticas e a prática de educação os países, assim, aquecendo os debates e a reformulação da legislação educacional brasileira. Para que as estruturas de ação fossem implementadas, Aranha (2004) diz que os governos deveriam tomar as seguintes providências:

- Priorizar o desenvolvimento dos sistemas educativos com o objetivo de incluir todas as crianças, independentemente de suas especificidades individuais;
- Adotar o princípio da educação inclusiva;
- Adaptar as escolas para que as mesmas sejam capazes de oferecer educação de qualidade para todas as crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº9394/96), no art. 58, diz que “o atendimento educacional especializado 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 do ensino regular”. (Brasil,1996)

Com a criação de inúmeras leis e decretos, fez-se necessária a criação de um órgão específico e, por meio do Decreto nº 3.076/99, criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). Ele foi revogado pelo Decreto nº 3.298/99, que era um conjunto de normas cujo objetivo principal, segundo Silva (2010, p. 74), “é assegurar que os indivíduos com deficiência possam exercer seus direitos de forma plena”.

No Plano Nacional de Educação - PNE Lei nº10172/2001 – destaca-se: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil,2001).

A Convenção de Guatemala, promulgada através do Decreto nº 3.956/2001, vem para aquecer ainda mais as discussões acerca das leis inclusivas a fim de assegurar os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais às pessoas com alguma deficiência, eliminando qualquer tipo de discriminação (Brasil,2001).

Devido aos constantes debates, fez-se necessária a reformulação dos currículos dos cursos de nível superior de formação de professores, com o propósito de auxiliar no processo de inclusão. A Resolução CNE nº 1/2002 define que para a formação de professores da Educação Básica deve contemplar na sua organização curricular uma formação direcionada para a diversidade que abranja conhecimento para alunos com necessidades educacionais especiais. Com isso, no mesmo ano, a Lei nº 10.436/02 determinou que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja matéria curricular obrigatória no nível superior para os cursos de licenciatura e fonoaudiologia e para formação de professores no nível médio. O decreto nº 5.626/05 regulamenta a lei anterior dispondo a LIBRAS como disciplina curricular, a formação e certificação de professores, instrutor e intérprete de LIBRAS, e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, além da organização de uma educação bilíngue no ensino regular (Brasil,2005).

O Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos foi lançado em 2006 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com o objetivo de garantir ações para fomentar o currículo da educação básica, as questões no tocante da pessoa com deficiência e o desenvolvimento de ações assertivas que assegurem a inclusão, o ingresso e a permanência no ensino superior.

Com direito ao acesso às escolas regulares pelos alunos com necessidades educacionais especiais, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094/07, que traz em seu texto eixos à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (Brasil,2007).

Para Mantoan (2015), o PDE embasa o processo da construção de uma política educacional de educação especial em uma perspectiva inclusiva, com suporte financeiro e técnico para que aconteça a acessibilidade nas escolas da rede pública.

Acessibilidade é incluir as pessoas com algum tipo de deficiência, dando condições de utilizarem espaços e que participem de atividades. Para Duarte e Cohen (2004), a

acessibilidade não deve ser um conjunto de medidas que visa a assistir somente às pessoas com deficiências, pois eles acreditam que, dessa forma, poderia, inclusive, ocorrer uma exclusão espacial e segregação do grupo. Então, a acessibilidade deve abarcar todos os usuários, para que não haja a divisão dos grupos.

Para haver uma orientação e romper com o modelo de segregação escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais e acolher os objetivos traçados na Convenção de Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Governo Federal criou um documento que foi elaborado pelo Grupo de Trabalho, o mesmo foi nomeado pela Portaria Ministerial nº 555. Esse documento, intitulado Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, institui, assim, um novo momento político e pedagógico no sistema educacional do país (MANTOAN, 2015 p. 43).

Segundo Mantoan (2015), com a nova política educacional, fez-se necessária uma mudança nos investimentos, aumentando o repasse dos recursos para desenvolver a inclusão na rede pública de ensino. A transição do velho para o novo paradigma é fortalecida por investimentos na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal investimento realiza-se através da institucionalização do duplo financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que assegura a matrícula de alunos da educação especial em classes comuns e outra no AEE.

O Decreto nº 6571/08 no seu artigo 1º diz que a união deve prestar apoio técnico e financeiro a fim de ampliar o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidade educacional especial, matriculados na rede pública de ensino regular, e este apoio deve se estender aos Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil,2008).

Mantoan afirma que, apesar de avanços na educação brasileira e da admissão de medidas que garantam o direito à educação inclusa, não foi possível erradicar as classes e escolas especiais. Porém, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, propulsionou a inclusão escolar, tendo um aumento das matrículas nas escolas comuns e enfraqueceram o sistema de segregação.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) CNE/CB nº4/2010:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL,2010).

O AEE serve como apoio ao ensino regular e deve acontecer no contraturno das aulas por um professor diferente do que o atende na classe comum, podendo fazer uso de tecnologias assistidas e outras atividades.

O Decreto nº 7.611/2011 mantém a educação especial como algo complementar à educação no ensino regular, que deve servir somente como apoio à escolarização. Segundo Mantoan (2015), os documentos que antecederam à Política Nacional de Educação Especial não asseguravam a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, pois reiteravam a ideia de que esses alunos só poderiam ser matriculados em classes

comuns quando possível e/ou desde que aptos. O art. 1 deste decreto afirma que é direito de todos à educação em classes comuns em escolas regulares e seus incisos I e III afirmam que:

I garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;  
III não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência  
(BRASIL,2011).

Para a autora, uma tentativa de retrocesso nas políticas de educação inclusiva foi a Lei nº 12.764/2012, que elabora a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e que precisou ter partes vetadas para não haver tal retrocesso, como o art. 2ª inciso IV, que dizia:

A inclusão dos estudantes com o transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, quando apresentam necessidades especiais e sempre que, em função de suas condições específicas, não for possível a sua inserção nas classes comuns do ensino regular[...] (BRASIL,2012).

Se esse inciso não tivesse sido vetado, iria contra a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que diz, em seus textos, que o atendimento deve ser feito em classes comuns nas escolas regulares e, como forma de complemento, haver atendimento educacional especializado no contraturno.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que terá uma vigência de 10 anos a partir da data de sua publicação, sobre a Lei 13.005/2014, que tem metas e estratégias a serem alcançados no seu tempo de vigência. Em específico, para educação especial na educação básica, a meta 4 fortalece que os atendimentos dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, em um sistema educacional inclusivo, tendo um atendimento educacional especializado. O PNE estabeleceu metas também aos estados, Distrito Federal e aos municípios, que devem elaborar planos de educação. No seu art. 8º, dispõe que: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (Brasil,2014).

A Lei 13.146/2015, chamada Lei da Inclusão, surge para consolidar as políticas educacionais de inclusão no país. Todas as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, necessitam cumprir as decisões contidas nessa lei, com garantia de acesso e de permanência dos alunos com deficiência e isso sem custos para a família desse aluno. Nesse sentido, Damasceno (2010, p. 62) diz que: “[...] a Constituição Federal é clara, em vários artigos e incisos, quanto à legitimação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, coadunando com a proposta de redemocratização social, por meio da organização de escolas comuns/regulares inclusivas” (Brasil,2015).

Em concordância com a Lei 13.005/2014, no seu art. 8º, que impõe aos Estados, Distrito Federal e aos municípios a elaboração de um plano de educação em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil,2014).

A Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) já dispunha de um plano educacional e fez alterações para atender as demandas da Meta 4 do PNE. No seu item 1.6, sobre educação espacial, afirma que:

[...] a Educação Especial é entendida como elemento integrante e indistinto do sistema educacional que se realiza transversalmente, em todos os níveis de ensino,

nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos [...] (RIO DE JANEIRO (RJ),2015).

O art.1 da Lei 6491/13, que altera o art. 44 Lei 4528/2005, trata sobre a responsabilidade do Poder Público em relação à garantia do atendimento aos alunos que necessitam de atenção especial, como visto em seus incisos:

§ 1º - O Poder Público disponibilizará serviços de apoio especializado, fixo ou volante, para a escola regular, atendendo as peculiaridades de educandos com necessidades especiais e com deficiência

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em função de condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular;

§ 3º - A oferta da educação especial é dever constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de zero a seis anos e prolongando-se por todos os níveis e modalidades de educação escolar, compreendendo todos os componentes curriculares, inclusive educação física caso o aluno apresente condições para tal (RIO DE JANEIRO (RJ),2013).

Já o art. 2º altera o art. 45, o Poder Público assegurará:

I - espaços acessíveis e adequados, currículos próprios, métodos, técnicas e recursos pedagógicos e tecnológicos para atender às necessidades dos educandos com deficiência.;

II - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como formação continuada a professores do ensino regular, visando à inclusão dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns e a sua real aprendizagem;

III - inclusão de conteúdos sobre educação especial nos componentes curriculares dos cursos de formação de professores de nível médio e superior; (RIO DE JANEIRO (RJ),2013).

Objetivos e metas traçados no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE) em seus itens: 1.11, no parágrafo 17, fala a respeito do acesso à escolarização das pessoas com deficiência em todos os níveis da educação, com flexibilização curricular; no 4.4, parágrafo 7, garante que em um prazo de 3 anos, a partir da publicação do PEE, será ofertado condições materiais e formação continuada para a melhoria do atendimento dos alunos com deficiência.

A inclusão se faz necessária para que haja a criação de gerações mais preparadas para a vida, livre de preconceitos e barreiras. Mantoan (2015, p. 59-60) afirma ainda que a inclusão é a atualização da educação, para que os professores desenvolvam suas práticas e as instituições de ensino públicas e privadas se modernizem para atender as necessidades de cada aluno, sem debruçar na educação especial e suas práticas excludentes.

A cidade de Nova Iguaçu já possuía Plano Municipal de Educação (PME), aprovado através da Lei 3.960/2008, que foi alterado em consonância com o PNE, que atribuía, em seu art. 8º, a inclusão das estratégias e metas previstas em seu documento. A alteração foi promulgada pela lei 4504/2015 que terá a duração de 10 anos (2015 a 2025) (Nova Iguaçu (RJ), 2015).

O PME foi dividido em metas, as quais têm suas estratégias, como é previsto no PNE. O PME sofreu alterações através da Lei nº 4791/2018.

A Meta 1, na estratégia 1.14, fala em ampliar e qualificar AEE para os alunos da Educação Infantil de forma a complementar e a suplementar, garantindo educação bilíngue para crianças surdas. A Meta 2, estratégia 2.10, diz respeito ao estímulo da oferta de ensino fundamental, principalmente, nos anos iniciais, para a população do campo; a Meta 4 assegura, na vigência do plano, acesso à educação básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e garante, também, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino em um sistema educacional inclusivo (Nova Iguaçu (RJ), 2015).

Para Pletsch (2015), a palavra “preferencialmente”, contida na Meta 4, abre brecha para que os espaços segregadores, como instituições privadas, comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas sem fins lucrativos, poderão ser conveniadas com o poder público com a finalidade de possibilitar a construção do sistema educacional inclusivo, com a participação da sociedade e das famílias. A autora compreende a importância histórica dessas instituições, porém, questiona o porquê dos recursos utilizados por elas, sendo público, não pode ser utilizado para fortalecimento e melhoria da educação pública.

Para a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu a proposta é garantir que os alunos matriculados em sua rede de ensino tenham direito à escolarização e a aprender, dentro das suas possibilidades, assim como qualquer outro cidadão. Isso se deve a mudança de olhar sobre as pessoas com deficiência.

## **2.2 A Educação do Campo em foco**

Entende-se, então, que discutir a formação dos sujeitos do campo é pensar que as Escolas do Campo têm os indicadores da exclusão social, centrada num tipo de escola que reproduz a lógica do capital centralizada na competição exacerbada, individualismo, o modo de relações do setor privado ao invés do público que contribuem para encolher as políticas públicas nas Escolas do Campo. Tal lógica se manifesta através da conexão com a escola urbana em que a educação do campo está submissa a um modelo de desenvolvimento de um sujeito do campo que acata a lógica do mundo capitalista.

Desse modo, os conflitos de classe são esquecidos e todas essas ações que colaboraram para promover um processo de lutas e resistências, por parte dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, por meio dos movimentos sociais, a questão agrária do país que, ao longo dos tempos, defendeu a ruptura com as velhas oligarquias e o acúmulo de capital por parte dos latifúndios, é minimizada pela integração de todos os indivíduos dentro de um mesmo viés ideológico e homogêneo em que o olhar das classes burguesas é dominante.

Nessa conjuntura social, política e educacional, este trabalho se apresenta a partir da necessidade de discutir sobre uma perspectiva de educação do campo que reconheça uma escola diferente, que defenda os interesses, a cultura, a identidade com o campo, saberes e técnicas voltadas para o fortalecimento do desenvolvimento dessa população:

A luta pela escola do campo, para atender a sua realidade vem de muito tempo com algumas experiências desenvolvidas nos próprios Movimentos Sociais, especialmente os Movimentos Populares, por reconhecer que os sujeitos do campo também são detentores de conhecimentos historicamente produzidos por seus antepassados. Assim, a concepção da Educação do Campo pauta-se na compreensão de que os seres humanos são capazes de se autodirigir em uma perspectiva autogestionária, como ocorre nos Movimentos Sociais (BORGES; GHEDIN, 2016, p. 17).

Considerando essa concepção, percebe-se que a Escola do Campo foi gerada a partir dos movimentos sociais, por organizar políticas de desenvolvimento, especialmente, nos

movimentos populares que favorecem uma minoria excluída, uma vez que essa visão de educação foi e é construída em um contexto histórico e político concreto em que há práxis<sup>5</sup> pedagógica em todo o conhecimento emancipador presente nos movimentos populares, das experiências criativas dos sujeitos históricos, dos valores e da cultura.

Nesse projeto escolar de campo, as práticas ligadas às ações coletivas de viés político, social e cultural, que viabilizam uma identidade própria do campo e disputas ideológicas fundadas num conjunto de valores comuns para compreender as contradições decorrentes de uma sociedade capitalista e excludente, que, Segundo Ghedin e Borges (2016, p. 51), partem de movimentos sociais mais progressistas e que atuam na sociedade dentro de quatro pontos: 1) as lutas de defesa das culturas locais; 2) as reivindicações éticas na política e, ao mesmo tempo, exercem vigilância sobre a atuação do estado/governos; 3) os movimentos ligados a entidades ou instituições como partidos políticos, sindicatos, igrejas, sexo, crenças, valores etc., que, de alguma forma, se relacionam com o cotidiano das pessoas; e 4) os movimentos sociais investidos de autonomia para negociações e parcerias com políticas públicas.

Nesse sentido, esses pontos estabelecem as ações educacionais coletivas que favorecem as negociações, as mediações e as interações nas lutas e na resistência, a partir de uma pedagogia da socialização do ensinar e aprender. Como aponta Ghedin e Borges (2016, p. 53),

Nessa pedagogia o educador é o próprio *movimento* formando seus militantes no processo de luta e na práxis para um projeto de formação humana, não *para*, e sim *com*, no e *do*, ligando as próprias raízes culturais, reforçando a criatividade, acatando a diversidade e o resgate de seus instrumentos e símbolos (GHEDIN; BORGES, 2016, p. 53).

Isso contribui para modificar as relações escolares no campo, sendo que os sujeitos envolvidos alteram seu comportamento de forma coletiva, fundadas num conjunto de valores que devem conduzir a solidariedade entre os agentes escolares e a comunidade do campo, através do fortalecimento de crenças e de valores, que fazem parte da cultura nos espaços de organização do campo. Desse modo, essas relações apresentam uma inclusão diferenciada com o social, com o meio ambiente, com a atmosfera rural, com o modo de produzir as atividades mais próximas da sua realidade da produção de alimentos para a população de dentro e de fora do campo e interagir com a natureza.

Assim, a Escola do Campo cumpre um papel importante que Bezerra Neto (1999) destaca pela formação para humanização das relações sociais, tendo a própria organização do grupo articulado ao processo formativo. Ele acrescenta que, com isso, os sujeitos do campo assumem o processo de produção de forma autônoma, no que tange o mesmo projeto de sociedade desejada em que os expedientes da terra são ligados à participação da vida comunitária, gerando a reflexão-ação-situação na práxis, ou seja, trabalho manual/intelectual que trazem, para o cotidiano da escola, ações que refletem o mundo dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, a preponderância da solidariedade, em vez do individualismo, em que os sujeitos que estão no campo discutem seus meios de produção no campo e a cumplicidade entre os pequenos proprietários rurais, está incorporada ao projeto político-pedagógico. Esse modelo de desenvolvimento rural prioriza um projeto de campo pautado na divisão da terra, na cooperação do capital entre os sujeitos do campo, no cuidado agrícola que pode provocar

---

<sup>5</sup> Gramsci (1982) entende a Práxis como uma teoria da prática pedagógica, fazendo com que os sujeitos escolares se libertem do senso comum para a reflexão crítica, rompendo com a educação mecanicista. Ele assevera que a escola deve formar para o trabalho, para a cultura local, dentro de uma dimensão ampla em que todos participem do processo educativo.

graves impactos sociais e ambientais, na preservação da biodiversidade e na incitação da mão de obra rural.

Ponderando tais questões, o campo pode ser entendido como um espaço do cuidado com o meio ambiente, em que as relações sociais se tornam mais preservacionistas, em que os espaços do campo se transformavam em interesses da vida solidária. Nessa lógica, há uma influência da escola, visando, prioritariamente, a um projeto pedagógico que pensa junto com os sujeitos do campo as associações comunitárias e as pequenas corporações locais.

Desse modo, a produção, por meio das atividades no campo, não é partidária da produção capitalista, em que produzir com exclusividade para o mercado é predominante nas relações sociais para os que vivem em áreas rurais. Suas vivências estão na diversidade da natureza e no uso ecológico dos recursos naturais.

Por isso, a escola deve promover a concretização de relações sociais, de relações educacionais e de relações de trabalho, construídas com base na afirmação identitária do homem do campo, em sua maneira de produzir e viver, que se apresenta por um modo peculiar de fazer no campo, caracterizado em relações mais solidárias do que individualistas, nas políticas agrícolas discutidas pelas pequenas corporações locais, que determinam as identidades dos produtos obtidos e desfrutados pela família local, em que o sustento familiar não está preocupado com a inserção no mercado de produção capitalista.

Assim, destacamos a educação do campo como uma contraposição à educação rural, que é dependente da lógica do capital e ausente dos interesses dos sujeitos do campo. Essa concepção de educação do campo parte do movimento coletivo na busca da construção de projeto político-pedagógico de educação no campo.

### **2.3 1.3 Interlocação: Educação do Campo e a Inclusão**

A educação do campo e a inclusão possuem complexidades e particularidades, e as duas modalidades da educação são marcadas por um descaso histórico no que diz respeito às políticas públicas.

Em relação à educação do campo, nas últimas décadas, os debates ganharam fôlego por conta da ação dos movimentos sociais que acabaram permeando as discussões sobre a organização de um sistema voltado para o atendimento das especificidades dos povos do campo em conformidade com a legislação, e que, de acordo com o disposto no art. 28 da LDB 9394/96 (Brasil, 1996), promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural (Caldart, 2003). Desta maneira, o acesso de alunos com deficiência às escolas regulares torna-se uma realidade ou, até mesmo, uma obrigatoriedade em nosso país, e a sua participação e a sua aprendizagem colidem com as formas tradicionais de organização das instituições, bem como com as práticas pedagógicas que sejam pensadas com o objetivo de transpor as barreiras que impeçam a igualdade e o equilíbrio entre os sujeitos especiais e do campo.

Por isso, a educação especial e a educação do campo procuraram, durante anos, reivindicar o direito constitucional por uma educação de qualidade, que atenda às especificidades dos educandos e que valorize as suas identidades, considerando, em sua totalidade, os modos de organização, da cultura e de valores das comunidades do campo (Brasil, 2001; Caldart, 2003). A aprovação de alguns documentos legais da I Conferência Nacional da Educação do Campo (1998) e as Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo (2002) proporcionaram discussões que fortaleceram os movimentos, contribuindo, assim, para a construção de uma Política Pública de Educação Básica do Campo.

Esses documentos legais vigentes asseguram a Educação Especial na perspectiva inclusiva na rede regular de ensino e em classes comuns, na educação do campo. Uma educação voltada para agricultores familiares, para pescadores artesanais, para ribeirinhos e outros. Ambas as modalidades educacionais devem garantir acesso e permanência aos alunos na educação básica.

A interlocução entre inclusão e educação do campo estão presentes e são garantidos em alguns documentos legais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil,2002) instituem, em seu art. 2º, um conjunto de princípios e procedimentos que se destinam a ajustar o projeto institucional da educação do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais e a diversas modalidades educacionais, incluindo a Educação Especial.

No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008) atesta-se que na 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”.

O § 5º da Resolução 2/2008, que designa normas e princípios para o progresso das políticas públicas de atendimento na Educação do Campo, corrobora que

[...]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 (BRASIL,2008).

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação, que debateu propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE), possui, em seus eixos, inclusão e educação do campo. No item que trata a Educação Especial não há uma ligação entre as duas áreas, inclusão e educação do campo. No tocante à Educação do Campo:

e) Garantir a oferta e permanência e ampliar o acesso à escola do campo, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos/as, de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entre outras, residentes nas zonas rurais, em todas as etapas da educação básica e na superior, observando-se que o atendimento infantil deve ser oportunizado na própria comunidade, e garantindo-se, para os demais casos, o transporte escolar intracampo (BRASIL, 2010a, p. 135-136).

No PNE (2014-2024), em sua meta 4 “Universalizar, há garantia para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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”. Em seu item 4.3 cita a importância de implementar sala de recursos e promover formação continuada aos professores para assegurar o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e comunidades quilombolas (Brasil,2014).

Paras as autoras Caiado e Meletti (2011), a interlocução educação especial e a educação do campo necessita ser mais pesquisada, pois, as autoras, acreditam ter um silenciamento histórico na produção científica em relação a esse tema.

A impossibilidade do acesso é consequência das barreiras sociais, para as autoras, e compete às universidades ampliar a produção de conhecimento, pois a interface entre a educação especial e a educação do campo são direitos sociais, sendo sua proposta um árduo trabalho de pesquisa.

A interface exposta nesses documentos legais é consequência da luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, dos movimentos sociais de trabalhadores do campo e das universidades pelo direito à educação de qualidade desses sujeitos. As ações inseridas nas legislações demonstram que a educação especial no campo deve ser existente em todas as etapas da educação básica. É necessária essa compreensão para que a educação desses sujeitos seja dividida e adequada nas relações sociais, no acesso à escolaridade e na adaptação do conhecimento.

Marcoccia e Souza (2018) assinalam que os desafios que as escolas públicas do/no campo passam com os alunos da educação especial ocorre da mesma forma nas escolas públicas no centro urbano, como a falta de uma formação continuada dos professores, a falta de material didático e a falta de estrutura.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas Escolas do Campo aconselhada por leis, por decretos e por documentos legais ocorrerá, efetivamente, em que a inclusão for vista e pensada, levando em consideração a participação desses sujeitos na construção do conhecimento no local de suas moradias, onde vivem. Levando em conta suas relações culturais, sociais e econômicas.

## **2.4 Acessibilidade na Educação do Campo**

A partir da aprovação da Declaração de Salamanca, em 1994, as discussões acerca da educação especial na perspectiva inclusiva vêm aumentando e sendo amplamente discutidas por pesquisadores e por professores que trabalham com pessoas com alguma deficiência, com inúmeras leis criadas e com Planos Educacionais em âmbito Federal, Estadual e Municipal.

Para que a inclusão aconteça de forma significativa, também, faz-se necessário voltar o olhar para os espaços que irão receber esses alunos, pois, a inclusão vai muito além de colocar os alunos com necessidades especiais em classes regulares, mas, sim, que sejam propostas formas de acesso para eles. A acessibilidade é um dos fatores importantes para que haja a inclusão de forma efetiva.

A partir da aprovação da Declaração de Salamanca, houve algumas leis voltadas aos sujeitos com necessidades educacionais especiais para além da inclusão escolar, em relação aos seus direitos, como a acessibilidade. A acessibilidade visa a diminuir as barreiras e os obstáculos nas vias e nos espaços públicos. A Lei 10098/2000 estabelece normas e critérios para que ocorra o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, através de reformas ou construção, nos meios de transporte e nos meios de comunicação, assim, oferece autonomia às pessoas com deficiência. No art. 2º dessa mesma lei, define-se a acessibilidade, em seu inciso I, como

[...]possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL,2000).

Já sobre barreiras, no seu inciso II, define-se como: “(...) qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (Brasil,2000).

Corroborando o tema, o decreto 5296/2004 estabelece em seu art. 24 que as instituições de ensino em qualquer nível, sejam públicas ou privadas, precisam propiciar

condições de acesso e de utilização de seus espaços para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzidas, incluindo salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. No §1º, no segundo parágrafo, apresenta: “(...) à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil,2004).

A norma de acessibilidade (ABNT NBR 9050:2015) estabelece que as redes de ensino públicas e/ou privadas devem ser acessíveis, em que seus espaços e suas práticas possam ser adaptados para receber os alunos com autonomia e segurança. Em seu item 10.15, que diz respeito, especificamente, ao ambiente escolar, ele pontua normas que as escolas precisam tomar para receber esses alunos. Nos itens a seguir, ressalta a importância de rotas e espaços acessíveis.

10.15.1 A entrada de alunos deve estar, preferencialmente, localizada na via de menor fluxo de tráfego de veículos.

10.15.2 Deve existir pelo menos uma rota acessível interligando o acesso de alunos às áreas administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, centros de leitura e demais ambientes pedagógicos. Todos estes ambientes devem ser acessíveis.

10.15.4 O número mínimo de sanitários acessíveis deve atender à Tabela 9.

10.15.5 Recomenda-se que elementos do mobiliário interno sejam acessíveis, garantindo-se as áreas de aproximação e manobra e as faixas de alcance manual, visual e auditivo,

10.15.6 Quando forem utilizadas cadeiras do tipo universitário (com prancheta acoplada), devem ser disponibilizadas mesas acessíveis à P.C.R na proporção de pelo menos 1 %, para cada caso, do total de cadeiras, com no mínimo uma para cada duas salas.

10.15.7 As lousas devem ser acessíveis e instaladas a uma altura inferior máxima de 0,90 m do piso. Deve ser garantida a área de aproximação lateral e manobra da cadeira de rodas (Brasil,2015).

O Ministério da Educação promulgou, em 2006, um documento denominado *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA*. Esse documento tem como objetivo orientar e informar instituições de ensino nos serviços educacionais e no atendimento dos alunos com deficiência. As instituições devem oferecer atendimento educacional, eliminando as formas de discriminação, de maneira que todos os alunos possam participar das ações pedagógicas e sociais, sem as barreiras de comunicação, físicas e atitudinais, pautadas nas diversas formas de aprender e de conviver (Brasil,2006).

Segundo esse documento, em seu item 3.1.1, as barreiras arquitetônicas dificultam a inserção dos deficientes na sociedade, e, o deficiente deve ter o direito de ir e vir livremente. A acessibilidade não se trata apenas de eliminar as barreiras arquitetônicas, mas também de garantir o acesso à comunicação, equipamentos, informações e programas (Brasil,2006).

Segundo Manzini e Corrêa (2014), fazem-se necessários debates a respeito do acesso e da permanência nas escolas dos alunos com deficiência. Para os autores, a falta de acessibilidade afasta os alunos com deficiência do ambiente escolar, as barreiras de comunicação e a informação acabam impedindo o acesso de alguns aos diversos ambientes.

Avanços vêm sendo feito em relação à inclusão, como leis e decretos que visam a garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, mas a inclusão vai além dos muros da escola, a garantia de outros serviços, como transporte de qualidade, é extremamente importante para que os alunos cheguem aos locais de ensino.

O próprio autor menciona que as dificuldades de locomoção dos alunos com necessidades educacionais especiais fazem com que eles deixem de frequentar as escolas,

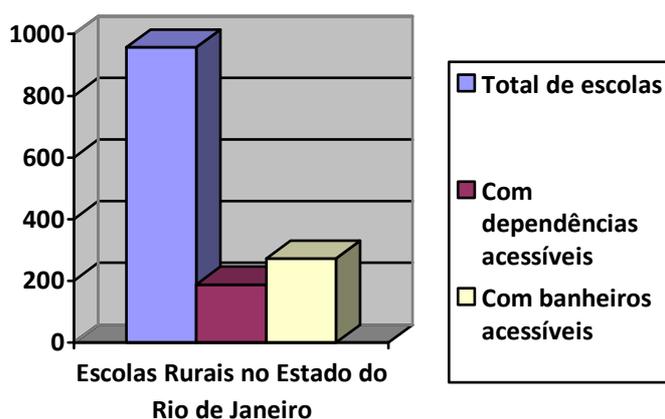
principalmente na zona rural. Por terem que percorrer longos trechos, e até mesmo utilizar barcos para garantir o direito à educação, há evasão escolar. Visando a melhoria do quadro, em 1994, foi criado o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), instituído pela Medida Provisória nº 173/2004, que deve assegurar acessibilidade aos alunos, eliminando barreiras arquitetônicas e nos transportes escolares (Brasil,2004).

Em 2009, o MEC, por meio Secretaria de Educação Especial com a colaboração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), criou um documento nomeado de *MANUAL DE ACESSIBILIDADE ESPACIAL PARA ESCOLAS*, para preparar as escolas a receberem os alunos com deficiências nas escolas de ensino regular. A acessibilidade se faz importante para que não haja impedimentos ou empecilhos à locomoção. As particularidades podem ser somatizadas se o espaço não tiver sido devidamente preparado para receber esses sujeitos. O objetivo é que todos sejam capazes de participar das atividades e possam utilizar os espaços e equipamentos com igualdade e independência, de acordo com suas possibilidades.

Esse manual está dividido em 4 partes de orientação. A parte 1 refere-se à inclusão; a parte 2 refere-se à compreensão da acessibilidade em cada ambiente escolar; a parte 3 refere-se às orientações gerais sobre acessibilidade espacial; e a parte 4 refere-se à avaliação de sua escola. Nesses itens, o manual apresenta os maiores problemas e o que pode ser feito para mudar tal realidade no entorno da escola e dentro dela. O documento apresenta, também, problemas e soluções para a rua em frente à escola (2. Do portão à porta de entrada da escola), como também os seguintes itens: 3. Recepção e salas de atendimento; 4. Corredores; 5. Escadas e rampas; 6. Salas de aula; 7. Laboratórios e salas de artes; 8. Sala de recursos multifuncional; 9. Espaço da Educação infantil; 10. Biblioteca; 11. Auditório; 12. Sanitários; 13. Trocador em sanitário acessível; 14. Refeitório; 15. Quadra de Esportes; 16. Pátios e 17. Parque infantil (Brasil,2009).

Com a finalidade de promover a inclusão escolar, a partir do ano de 2012, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) disponibilizou transporte escolar acessível, baseada em uma pesquisa que ocorreu entre 2009 e 2010. A pesquisa identificou, na época, que a falta de transporte era motivo do não acesso à escola por 28% do alunado na região Sudeste. Com o objetivo de suprir essa demanda houve, então, uma ação conjunta entre o MEC, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e SECADI para a aquisição e a distribuição de transportes escolares acessíveis. A Resolução nº 12/2012 considera necessário a ampliação e a melhoria, através do transporte acessível, para alunos com deficiência na educação básica (Brasil,2012).

Segundo o Censo Escolar de 2018, o Estado do Rio de Janeiro possui 957 escolas municipais inseridas em área rural, não necessariamente sendo Escolas do Campo. No dado fornecido é informada a quantidade de escolas com espaços e banheiros adaptados, como mostra o gráfico adiante:



**Gráfico nº 1** – Escolas rurais no estado do Rio de Janeiro

Fonte: produzido pela autora com base nos dados do IBGE, 2018.

Apesar de apresentar dados relevantes sobre o quantitativo de escolas acessíveis, o documento acima não especifica o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas rurais do/no campo. Por isso, torna-se importante o aprofundamento dos órgãos de ensino, em todas as esferas de poder (Federal, Distrital, Estadual e Municipal), na aferição dos dados para que se tenha a ciência exata, ou mais próxima, do universo de estudantes que necessitam de atenção especial. Debruçados nesse quantitativo é possível a elaboração de ações concretas que possam tornar não apenas a escola, mas também o ensino, mais acessível e universal.

#### 2.4.1 Acessibilidade física da escola

Com a mudança nas políticas públicas, no que tange a educação especial em uma perspectiva inclusiva, as escolas urbanas e as escolas rurais no campo/do campo devem garantir o acesso ao aluno com deficiência nas escolas, mas é importante que essas escolas garantam, também, acessibilidade para recebê-los.

A Escola Agroecológica Vale do Tinguá, por se tratar de uma construção antiga, que não passou por uma reformulação, mantém as características da época de sua inauguração. Com isso, ela possui barreiras arquitetônicas que podem ser um impedimento para que ocorra a inclusão em sua totalidade. No período da pesquisa, foi observado uma tentativa de melhorar o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A escola atende 24 alunos especiais na sala de recursos, mas nem todos são alunos do ensino regular da instituição pesquisada, alguns são alunos de outras escolas do entorno. Dentre esses 24 alunos atendidos, não tem nenhum cadeirante, deficiente auditivo e/ou deficiente visual. Os alunos têm deficiência mental, múltiplas deficiências e transtorno do espectro autista e, em sua maioria, acabam se deslocando por meios próprios para escola, mesmo havendo a oferta de ônibus e sendo o mesmo adaptado. Na quadra da escola existe uma instituição que abriga crianças e adolescentes com deficiência, e a maioria desses alunos são oriundos desta instituição, chamada “Casa do Menor”.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> A Casa do Menor foi criada no 1986 por um missionário italiano, Padre Renato Chiera que, testemunha do clima de morte e violência da periferia do Rio de Janeiro, decidiu abandonar os livros de filosofia para entrar na tragédia dos meninos não amados e assassinados da Baixada Fluminense.



**Figura nº 3** – Entrada principal dos alunos

Fonte: Vanessa Oliveira (2019)

A entrada principal dos alunos da escola não possui rampa de acesso, o que possibilitaria o acesso de cadeirantes ou da pessoa com dificuldade de locomoção. Essa entrada fica bem próxima ao portão de acesso à escola.



**Figura nº 4** – Acesso às salas pelo estacionamento

Fonte: Vanessa Oliveira (2019)

Esse é outro acesso à escola, pelo estacionamento. Nessa rampa, há um acesso que leva, principalmente, à sala de recursos, pois é onde ocorrem os atendimentos dos alunos com necessidades educacionais especiais. Na entrada não existe pavimentação, o espaço é de terra batida, já que a unidade não sofreu alteração de suas características do campo, então a rampa serve como facilitadora de locomoção dos alunos às salas de aula.



**Figura nº 5 – Refeitório**  
Fonte: Vanessa Oliveira (2019)

O refeitório da escola é bem amplo. Por se tratar de uma construção antiga, a direção da escola fez uma rampa para facilitar a entrada de alunos e/ou funcionários, com baixa mobilidade, e de cadeirantes, a porta já possuía uma largura adequada para a passagem das cadeiras de rodas, que é de 80cm.



**Figura nº 6 – Entrada da sala de recursos**  
Fonte: Vanessa Oliveira (2019)

Essa figura é da entrada da sala de recursos, onde ocorreu o Atendimento Educacional Especializado. A entrada, a porta, para que um cadeirante se locomova livremente e sem obstáculos, deve ter, pelo menos, 80 cm de largura, e a porta, sendo em um corredor, deve medir 90 cm de largura, caso a cadeira precise virar. Essa porta atende aos padrões estipulados pela ABNT.



**Figura nº 7** – Entrada sala de recursos  
Fonte: Vanessa Oliveira (2019)

Entrada da sala de aula, onde acontece o Atendimento Educacional Especializado. A sala possui uma porta de 70 cm, que é do tamanho médio de uma cadeira de rodas. Se fosse necessária a utilização da porta por um aluno cadeirante, haveria dificuldades para entrar no recinto, pois se trata de uma sala em corredor e com o tamanho menor, ou seja, não atendendo às normas da ABNT.



**Figura nº 8** – Banheiro ao lado da sala de recursos

Fonte: Vanessa Oliveira (2019)

A escola possui três banheiros para os alunos, mas somente esse, ao lado da sala de recursos, é destinado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Na parte da cortina estão sendo instaladas barras de segurança e toda acessibilidade para o banheiro.

Manzini (2005) afirma que para ocorrer a inclusão não basta apenas ter acessibilidade física, mas que a inclusão seja vista, medida e interpretada, levando em consideração seu meio social.

As condições de acessibilidades presentes na estrutura física das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão. Porém, a cultura de incorporar o outro, o diferente, ainda está sendo formada (MANZINI, 2014, p. 32).

Para o autor, a inclusão vai além de uma mudança física, e o importante é uma mudança nas políticas da escola para garantir que esse aluno seja realmente inserido no processo educacional daquela escola e que não haja a exclusão.

A escola mantém suas características da época de sua construção em seu entorno. E, dentro de suas dependências, a escola é de chão batido, não possui asfalto ou calçamento. Apesar de ser uma construção antiga, como mencionado anteriormente, a escola vem tentando se adequar e se adaptar para manter o acesso e a permanência desses sujeitos, promovendo modificações em suas estruturas, porém sem perder suas características.

### 3 CAPÍTULO 2

## CONHECENDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NOVA IGUAÇU E A ESCOLA MUNICIPAL DE AGROECOLOGIA VALE DO TINGUÁ

### 3.1 A Educação do Campo em Nova Iguaçu

A consolidação do conceito da Educação do Campo fez parte de um processo longo e que ainda conta com a mobilização dos diversos indivíduos que atuam no cenário do campo, o qual, devido às suas especificidades, configura-se num espaço de incontáveis identidades. Diante dessa realidade, torna-se importante compreender a construção da identidade das Escolas do Campo no município de Nova Iguaçu. Observarmos como essa construção está diretamente relacionada à construção coletiva da comunidade local e da comunidade escolar.

No município de Nova Iguaçu tal conceituação começou a ser debatida a partir de uma série de reivindicações promovidas por diversas entidades dos movimentos sociais, que passaram a exigir um sistema educacional de melhor qualidade e que contemplasse a realidade do meio ao qual a população rural da cidade vivia. Diante dessa mobilização, foram elaboradas uma série de ações no município.

Historicamente, a luta por uma educação de qualidade não se configura num fato novo, sendo atemporal, ou seja, é característico do histórico da humanidade e sempre fará parte dela. Sendo assim, em Nova Iguaçu, a realidade é bastante similar, à medida em que o acesso ao ensino de qualidade corresponde a um espaço de disputas. Todavia, em relação à educação do campo, pode-se estabelecê-la como um marco referencial, embora houvesse toda uma luta anterior dos sujeitos do campo por uma educação de qualidade. No ano de 2005, por exemplo, foi criada, dentro da Secretaria Municipal de Educação (SEMED - NI), uma equipe que pensasse a educação do campo para a Rede Municipal de Educação. Os debates surtiram efeito e, no ano seguinte, houve a elaboração e a aprovação de um projeto voltado para o atendimento educacional dos sujeitos do campo intitulado *Projeto de Educação do Campo para Formação Continuada de Educadores Municipais Rurais da Cidade de Nova Iguaçu* com recurso do MEC/FNDE. Esse projeto contou com a participação dos profissionais da educação de oito Escolas do Campo em parceria com entidades civis e de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Instituto Bélgica (Ibelga), os quais, junto à SEMED, planejaram temas voltados para a formação que possuíam como eixo principal a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Alternância, tendo essa formação uma durabilidade de seis meses (NOVA IGUAÇU, 2013).

Ao término da formação, em 2007, foram iniciadas as discussões sobre a implementação do Horário Integral no Campo e do Plano Municipal de Educação que colocava a educação do campo como uma modalidade específica no município. O Horário Integral foi implementado em seis escolas do campo, ofertando aos alunos oficinas de agroecologia, agricultura familiar, artesanato e fitoterápicos, com o objetivo de promover uma maior integração da comunidade com a escola, proporcionando a construção de conhecimentos, de habilidades e de atitudes para o desenvolvimento da autonomia, do cultivo de valores humanistas, salientando, assim, os seus saberes, com o objetivo de introjetar-lhes o reconhecimento como sujeito de sua própria história.

Para a elaboração do projeto foi fundamental o apoio do MST e da CPT, tendo como propostas de metas a criação de Coletivos de Educadores de Meio Ambiente no meio rural; a elaboração do projeto político-pedagógico que contemplasse a identidade do aluno do campo e em associação com as ações do Bairro Escola; a garantia da formação continuada dos/das

agentes educadores das Escolas de Campo; a oferta de condições essenciais aos Conselhos Escolares para atuar de forma concreta e autônoma nas discussões sobre a educação do campo no município de Nova Iguaçu.

Após a consolidação dos grupos de trabalho e das formações, no ano de 2009, o município fez a sua adesão ao programa do Governo Federal, denominado de Programa Escola Ativa<sup>7</sup>. O programa tinha como proposta uma estratégia metodológica voltada para a gestão de classes multisseriadas, direcionadas aos alunos das classes situadas no campo, tendo como objetivo o apoio aos sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas Escolas do Campo com classes multisseriadas, à disponibilização de diversos recursos pedagógicos e de gestão, à formação inicial e continuada, bem como à oferta de materiais pedagógicos. Vale ressaltar que tanto o MST quanto a CPT participavam diretamente da implementação do programa junto à Secretaria Municipal de Educação através de representantes das duas entidades que compunham a Equipe de Educação do Campo da Secretaria.

O programa deu sequência, em paralelo, com a formação continuada dos profissionais da educação do campo. Para isso, no ano de 2010, foi organizado o *Seminário Discutindo Território Rural em Nova Iguaçu*, o qual contou com a participação das Escolas do Campo, com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), o MST, a CPT, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE) e as demais organizações da sociedade civil.

Nesse encontro foram discutidas algumas ações de educação do campo que estavam acontecendo na Baixada Fluminense através da UFRRJ, os programas do Governo Federal em apoio a Educação do Campo e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas de Campo. Como resultado surgiu o Fórum Permanente de Educação do Campo que tinha como objetivos principais: (i) adaptar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo para a realidade do município; (ii) dialogar com as demandas dos sujeitos do campo; (iii) estar atento e interagir com as comunidades rurais, com os movimentos sociais, com a CPT, com os sindicatos; e (iv) propor formação continuada aos professores que atuam nessas áreas. Além disso, caberia ao Fórum, articulado com os movimentos sociais, propor políticas públicas que garantissem o respeito ao campo, a suas especificidades e a suas histórias.

Em meio à efervescência dos debates, o ano de 2011 foi marcado por um fato que ficou registrado na história da educação do campo de Nova Iguaçu. Construído a partir dos esforços de todas as entidades anteriormente citadas e, principalmente, da ação de toda comunidade do campo do município, ocorreu, em agosto do mesmo ano, o *III Seminário de Educação do Campo de Nova Iguaçu* e rearticulação do *Fórum Municipal de Educação do Campo de Nova Iguaçu*. A Coordenação de Educação do Campo, em parceria com os movimentos sociais, entre eles, o MST e a CPT, e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro tinham como objetivo a elaboração de uma série de documentos legais que configurassem como marcos legais a fim de legitimar a proposta da educação do campo no Brasil e que deveriam balizar o trabalho pedagógico das Escolas do Campo em Nova Iguaçu, como definido em decreto promulgado em 2010<sup>8</sup>.

Dentro desse contexto de debates, o relatório da Coordenação de Educação do Campo definiu também o universo das 12 Escolas do Campo do município de Nova Iguaçu,

---

<sup>7</sup> O Programa Escola Ativa é um programa do Governo Federal que busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das Escolas do Campo e entre suas principais estratégias estão: implementar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

<sup>8</sup> O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

mapeando a realidade das Escolas do Campo. Delas, seis estão localizadas em Tinguá, duas em Cabuçu, e uma de cada nos bairros: Austin, Km 32, Miguel Couto e Vila de Cava, como demonstrado na tabela a seguir:

**Tabela nº 1 - Escolas do campo – rede municipal de Nova Iguaçu**

Nome	UGR
1. E.M. Prof. Lucia Viana Capelli	<b>Tinguá</b>
2. E.M. Vale do Tinguá	<b>Tinguá</b>
3. E.M. Barão do Tinguá	<b>Tinguá</b>
4. E.M. Jaceruba	<b>Tinguá</b>
5. E.M. Jardim Montevideu	<b>Tinguá</b>
6. E.M. Daniel Nogueira Ramalho	<b>Tinguá</b>
7. E.M. Campo Alegre	<b>Cabuçu</b>
8. E.M. Visconde de Itaboraí	<b>Cabuçu</b>
9. E.M. Adrianópolis	<b>Vila de Cava</b>
10. E.M. Barão do Guandu	<b>Miguel Couto</b>
11. E.M. Dr. José Brigagão Ferreira	<b>Austin</b>
12. E.M. Shangri-lá	<b>Km 32</b>

Fonte: Relatório da Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental (2013).

A figura 1 mostra como estão dispostas as Escolas do Campo no universo da divisão das denominadas Unidades Regionais de Governo (URGs). O Plano Diretor, elaborado no ano de 1997, definiu a divisão territorial da cidade de Nova Iguaçu. Esse planejamento foi importante para o sistema educacional do município pelo fato de ter reorganizado os Setores de Planejamento Integrado (SPI), dispondo os bairros em Unidades Regionais de Governo (URG), de acordo com a tabela 2 apresentada abaixo.

**Tabela nº 2 – Unidades regionais de governo - Nova Iguaçu (URGs)**

<b>SETOR DE PLANEJAMENTO INTEGRADO</b>	<b>UNIDADE REGIONAL DE GOVERNO</b>
<b>I – CENTRO</b>	<b>URG – I (CENTRO)</b>
	<b>URG – II (POSSE)</b>
	<b>URG – III (COMENDADOR SOARES)</b>
<b>II – SUDOESTE</b>	<b>URG – IV (CABUÇU)</b>
	<b>URG – V (KM 32)</b>
<b>III – NOROESTE</b>	<b>URG – VI (AUSTIN)</b>
<b>IV – NORDESTE</b>	<b>URG – VII (VILA DE CAVA)</b>
	<b>URG – VIII (MIGUEL COUTO)</b>
<b>V – NORTE</b>	<b>URG – IX (TINGUÁ)</b>

Fonte: Tabela inspirada na Lei Complementar nº 06 do Município de Nova Iguaçu de 1997 (SACRAMENTO, 2018).

Como descrito na representação, a Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá faz parte da Unidade Regional de Governo de Tinguá. Essa URG é constituída por cinco bairros: Tinguá, Montevideu, Adrianópolis, Rio D’Ouro e Jaceruba, correspondendo a uma área de 89,9626 km<sup>2</sup>, com 13.277 habitantes e 147,45 hab/km<sup>2</sup> (SACRAMENTO, 2018). A partir da análise desses dados é possível perceber que a região, apesar de receber menor relevância, na visão da gestão pública, no que diz respeito à educação, ela é, paradoxalmente, imprescindível, pois, além de possuir um quantitativo populacional significativo, é também fundamental para a economia da cidade, pelo fato de ser nela desenvolvida diversas culturas de gêneros agrícolas, entre eles a produção do aipim.

Por exercer essa influência econômica e devido, principalmente, às reivindicações dos sujeitos do campo, as demandas foram se avolumando e, após exauridos debates, o relatório da Coordenação de Educação do Campo também apresentou um conjunto de desafios a serem implementados no intuito de consolidar a educação do campo em Nova Iguaçu, entre eles o parecer destacou os seguintes pontos:

Adaptar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas de campo para a realidade do município, fundamentando o trabalho realizado e contribuindo para a criação de políticas públicas voltadas para as especificidades da educação do campo; constituir o movimento docente na Educação do Campo na perspectiva da conquista do direito às condições de trabalho em Escolas do Campo (GOMES, 2015, p. 39).

Tais sugestões tinham como objetivo buscar uma maior clareza e um conhecimento da realidade do campo, além do estabelecimento de uma pauta permanente de luta, sendo assim,

fomentar o avanço da elaboração de legislações e regulamentações focadas na educação do campo com o propósito de garantir, tanto aos docentes quanto aos demais profissionais, a possibilidade de organização de concursos específicos, oportunizando aos professores que se identifiquem com a proposta de educação do campo, com a integração de experiências socioculturais desses sujeitos ao currículo, bem como ao projeto político-pedagógico. Ou seja, as diretrizes propunham práticas educativas que fossem organizadas a partir das Escolas do Campo para que, dessa maneira, sejam ampliadas propostas que visem a oferta de vagas, a ampliação do número de escolas para as áreas rurais que ainda não são atendidas com as Escolas de Campo, a melhoria da estrutura física, entre outros aspectos, dos quais envolvam toda a comunidade escolar.

Das diversas propostas, vale observar o destaque dado à Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá, objeto desta pesquisa, que serviu como referência pedagógica para as demais Escolas do Campo de Nova Iguaçu. Essa característica é marcante no histórico da instituição devido à sua peculiar relação com a comunidade. Em relação à conclusão dos trabalhos desenvolvidos, a equipe da Coordenação de Educação do Campo apresentou uma série de outras propostas como a alteração na resolução nº01 de 29 de janeiro de 2007 do município de Nova Iguaçu, incluindo, finalmente, a Educação do Campo como uma modalidade de ensino. A organização curricular, pautada na Pedagogia da Alternância,<sup>9</sup> sendo a carga horária distribuída em 80%, em período presencial (tempo escola) e 20% em alternância (tempo comunidade). A agroecologia na matriz curricular, compondo uma disciplina da parte diversificada do currículo a partir do 3º ano de escolaridade, abrangendo 03 tempos de aula. A inclusão e a organização das competências, dos conteúdos e das habilidades na proposta curricular para a área de agroecologia, além da inclusão das especificidades da Educação do Campo no concurso público para professor e no contrato de professor, caso houvesse no ano de 2012.

Por esse breve histórico, pode-se compreender que a consolidação da educação do campo no município de Nova Iguaçu foi resultado dos esforços dos sujeitos do campo em consonância a diversos entes sociais, em especial, aos movimentos sociais, os quais trazem consigo a defesa e a luta das reivindicações das causas populares. A análise apresentada pelo documento mostra-nos não apenas a realidade das Escolas do Campo em Nova Iguaçu, todavia, ressoam também o grande desafio a ser enfrentado para o cumprimento da universalização do acesso ao direito e à educação de qualidade encontrado pelos estudantes que se encontram matriculados nessas escolas, localizadas nas áreas rurais da cidade Iguaçuana.

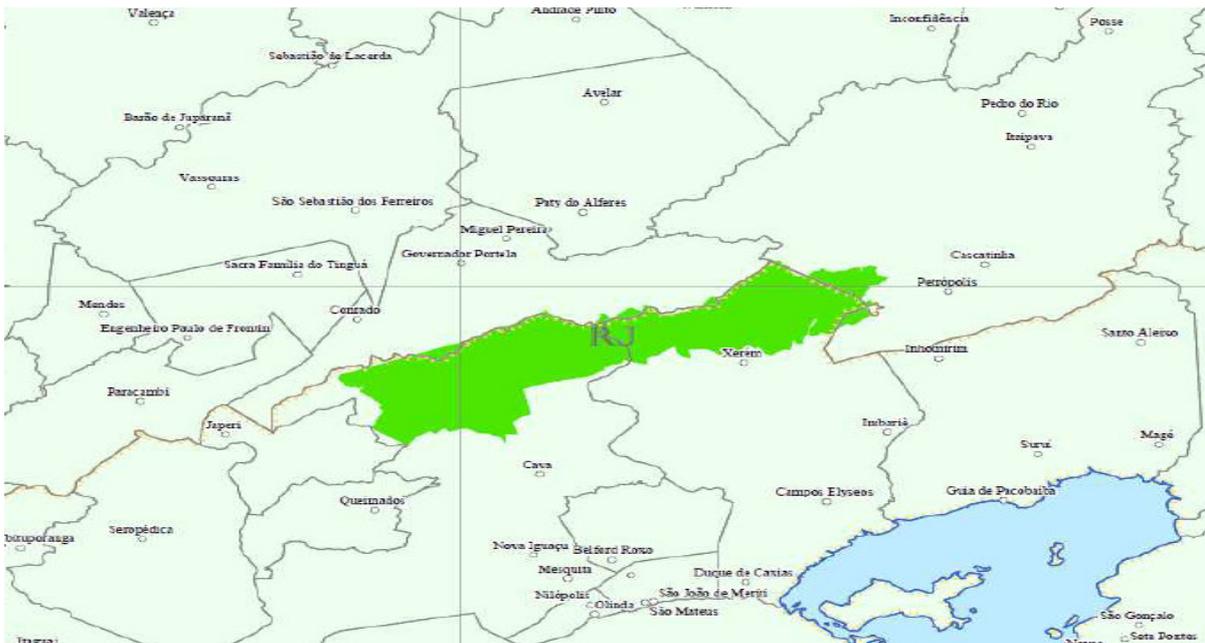
### **3.2 A localização da Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá**

A Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá fica situada no município de Nova Iguaçu, que faz parte da região da Baixada Fluminense. A cidade possui, atualmente, uma extensão territorial de 524 (quinhentos e vinte e quatro) quilômetros quadrados, extensão que corresponde a, aproximadamente, 11,00% da área da região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (FERREIRA, 2013).

---

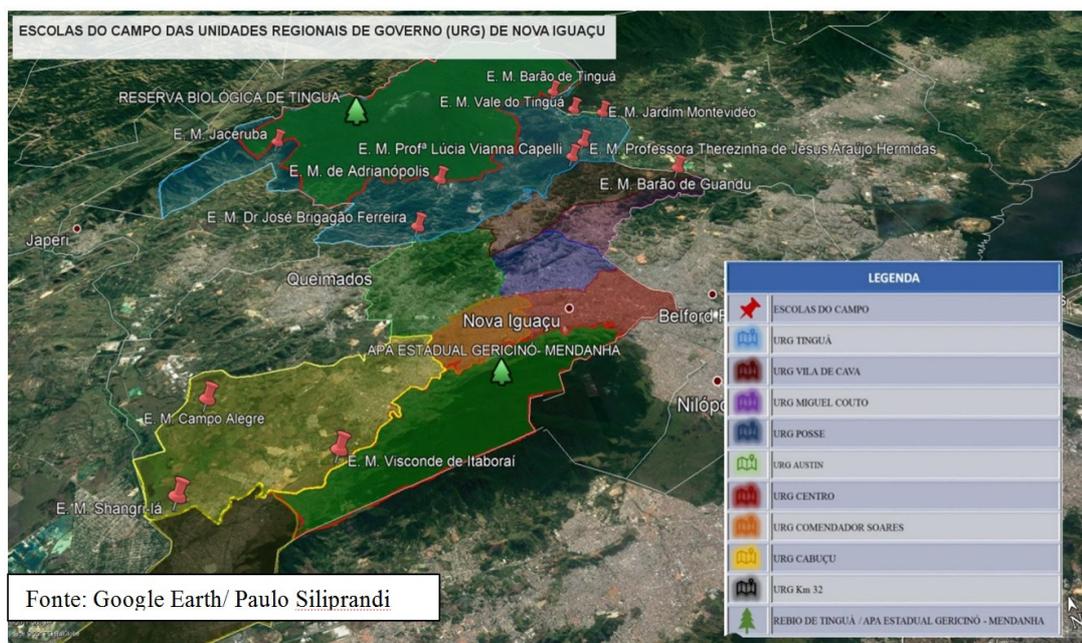
<sup>9</sup> A Pedagogia da Alternância é um método de ensino que tem como objetivo integrar o estudante que vive no campo com a sua realidade cotidiana, de tal maneira que promova uma constante troca de conhecimentos entre o meio em que vive, onde trabalha e estuda (GIMONET, 2007).





**Figura nº 10** – R reserva do Tinguá  
 Fonte: FERREIRA (2013).

A imagem de satélite da figura 12 ilustra a localização das Escolas do Campo existentes em Nova Iguaçu, inseridas em suas respectivas Unidades Regionais de Governo, totalizando doze escolas, são elas: E. M. de Adrianópolis, E. M. Barão de Guandu, E. M. Barão de Tinguá, E. M. Campo Alegre, E. M. Dr. José Brigagão Ferreira, E. M. Jaceruba, E. M. Jardim Montevideo, E. M. Profª. Lúcia Vianna Capelli, E. M. Professora Therezinha de Jesus Araújo Hermida, E. M. Shangri-lá, E. M. de Agroecologia Vale do Tinguá e E. M. Visconde de Itaboraí. Desse universo de Escolas do Campo, apenas três encontram-se fora de Tinguá, são elas: E. M. Campo Alegre, E. M. Visconde de Itaboraí e E. M. Shangri-lá.



**Figura nº 11** – Localização das escolas do campo de Nova Iguaçu  
 Fonte: Google Earth/Paulo Siliprandi

Foi nesse espaço, dentro da área da reserva, que a Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá surgiu. Construída através dos esforços dos agricultores e agricultoras, a instituição faz parte, no imaginário da população, da própria história local, sendo referência de ensino para os moradores. Inicialmente denominada de Escola Comunitária Recanto das Crianças, começou as suas atividades de maneira elementar, ofertando apenas o ensino de educação infantil em tempo integral, sob a égide da diocese de Nova Iguaçu. Essa proximidade entre diversos segmentos da sociedade foram os responsáveis pelo destaque da escola, que é reconhecida não só no município, como em diversos outros espaços, principalmente, no universo da Educação do Campo.

## 4 CAPÍTULO 3

### PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

#### 4.1 Percurso metodológico

No capítulo anterior, apresentamos os lócus da pesquisa, Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá. Iniciamos a discussão com os pressupostos legais da inclusão, com as políticas em âmbito federal, estadual e municipal e educação do campo. Fizemos uma interlocução entre educação do campo e inclusão, apresentando os marcos legais que interligam as duas áreas. Apresentamos a escola de acordo com sua localização no município de Nova Iguaçu - RJ. Neste capítulo, mostraremos os caminhos metodológicos utilizados, iremos apresentar os sujeitos da pesquisa - professores das salas regulares e professores do AEE -, tal como os instrumentos utilizados.

Para a realização deste estudo, *Inclusão: Uma análise prática na Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá, Nova Iguaçu-RJ* e querendo entender como funciona uma Escola do Campo, entrevistamos os professores para compreender quais são as suas percepções acerca do tema.

A pesquisa é feita em uma abordagem qualitativa e a metodologia escolhida foi a descritiva. Nossa intenção foi discutir as percepções dos professores tanto das salas regulares quanto as das salas de AEE sobre a legislação a respeito da inclusão e a possibilidade de aplicá-las em uma Escola do Campo. Acreditamos, com isso, ser possível compreender as percepções e as possibilidades dos docentes sobre sua prática na sala de aula em conjunto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como descrevemos, o objetivo principal era entender como funciona o processo de inclusão dentro de uma Escola do Campo. De acordo com alguns professores das salas regulares e dos professores do AEE, é uma modalidade educacional com sua especificidade.

A pesquisa tem um caráter descritivo, pois analisamos e descrevemos os dados obtidos nas entrevistas. A pesquisa descritiva é a que anseia identificar características de determinada população. Para Gil (2002, p.42), “(...) são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc.”.

Assim sendo, a presente pesquisa teve um caráter descritivo em referência à abordagem da pesquisa qualitativa que expressa os valores e o contexto educacional, visando às opiniões e inserindo unidades significativas para compreender as práticas pedagógicas dos professores, acerca da inclusão em uma Escola do Campo.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com o intuito de proporcionar uma análise crítica e reflexiva sobre a inclusão dos alunos com deficiência na Escola do Campo do município de Nova Iguaçu-RJ.

Para Deslandes (2002), ao se estabelecer uma pesquisa qualitativa, faz-se necessária uma maior aproximação com o campo a ser observado, com o objetivo de traçar questões, como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa atuam. Sendo assim, segundo a autora, essa aproximação compreende uma etapa importante para a construção da pesquisa, pois considera a participação e a visão dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá (Nova Iguaçu, RJ), como já explicitado anteriormente. A escola foi adotada por ter sido construída pelos agricultores e pelos representantes da sociedade civil da cidade de Nova Iguaçu. Foi a

única, dentre as demais escolas do município, a estabelecer a Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino.

Desse modo, a proximidade com os sujeitos desse estudo forneceu os dados necessários para confirmar esse percurso metodológico, que nos mostrou os modos de pensar, sentir e agir dos professores sobre sua prática pedagógica. As abordagens dessa natureza (qualitativa) são percebidas nas crenças, nas percepções, nos anseios e nos valores dos sujeitos da pesquisa, tudo isso por meio de sentidos/significados das experiências pedagógicas dos sujeitos da pesquisa. Assim, essa abordagem cooperou para conhecer mais as subjetividades dos professores da escola em relação à inclusão dos seus alunos, a partir de dados descritivos, dialógicos e flexíveis que percebem a realidade de uma forma contextualizada. Essa realidade não pode ser quantificada, pois os sentidos/significações dos atores escolares estão dentro das relações mais subjetivas.

#### 4.1.1 Sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os professores da Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá. Foram utilizados, como **critério de inclusão**, os professores que atuam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares e as professoras da sala de recursos, AEE. Como **critério de exclusão** da pesquisa, estão os professores que se recusaram a participar da pesquisa ou não atuam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa ocorreu no período que compreende os meses de maio a novembro de 2019. A escola é composta por oito funcionários da equipe pedagógica, uma professora da educação infantil, quinze professores do ensino fundamental e duas professoras da sala de recursos.

Dos nove professores participantes da pesquisa, sete atuam nas salas regulares e duas nas salas de recursos. O tempo médio de atuação dos professores da Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá é de oito anos.

**Tabela nº 3:** Identificação dos sujeitos da pesquisa

Professores Sala Regular
Professora A
Professora B
Professora C
Professora D
Professora E
Professora F
Professora G
Professora H
Professora I

Fonte: Vanessa Oliveira (2019).

Com esse grupo, buscamos tornar a coleta de dados mais participativa no local que ocorreu a pesquisa. Essa realidade numérica, tomada como objeto de estudo, advém da proximidade do pesquisador com o estado da arte, da pesquisa e dos sujeitos pesquisados. A dialogicidade com os pesquisados nos permitiu uma análise crítica da realidade social,

partindo da premissa de que a pesquisa promoveu um comprometimento com o grupo de professores envolvidos na investigação.

#### **4.1.2 Os dados da coleta**

Esta pesquisa foi dividida em três etapas: (i) observação de campo e conversa com a equipe pedagógica, (ii) entrevista com os professores das salas regulares e, por fim, (iii) a entrevista com as professoras da sala de recursos.

O diagnóstico inicial se deu pela observação das instalações da escola e das condições de acessibilidade. Essa etapa ocorreu somente por meio da observação das fotos, como visto no Capítulo 2, item 2.4, *Acessibilidade na Educação do Campo*. A conversa com a equipe pedagógica ocorreu com o intuito de aproximação da escola, além conhecer um pouco do seu funcionamento e de sua organização, como números de funcionários, números de professores e número de professores atuantes com alunos especiais e o AEE.

Na parte das entrevistas com as professoras da sala de recursos, dentro da proposta de como suas práticas pedagógicas podem contribuir na inclusão dos seus alunos especiais (Anexo I), e com professores das salas regulares, o roteiro não fugiu dessa temática inclusiva e tornou-se um caminho para compreender as práticas pedagógicas, relacionando-o ao contexto da acessibilidade/inclusão de uma Escola do Campo, dentro de uma concepção mais próxima do cotidiano de uma escola que reconhece as ações de sujeitos do e no campo (Anexo II). Esses instrumentos foram construídos com base nas legislações vigentes acerca da educação especial na perspectiva inclusiva e educação do campo.

Para Mazzotti e Gewandszajder (2001), a entrevista nos possibilita tratar de temas profundos que, incertamente, conseguiríamos obter através de questionários, analisando profundamente. Para os autores, as entrevistas podem ser do tipo:

[...] livre, semiestruturada, estruturada, mista) e o objetivo geral da entrevista. No caso de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas frequentemente é possível indicar que fontes serão usadas para gerar os itens (pesquisas anteriores, teorias, observações e conversas informais com os participantes) também indicar o número aproximado de entrevistas e o tipo de respondentes (por exemplo, pais e professores, ou médicos, enfermeiras e pacientes, etc.) (MAZZOTTI; GEWANDSZADJER, 2001, p.169).

Por ter sido uma pesquisa com abordagem qualitativa, na qual se buscam explicações em profundidade sobre os mecanismos legais vigentes acerca da inclusão na visão dos professores atuantes na Escola do Campo, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, um documento com perguntas semiestruturadas, no qual são permitidos aos informantes responderem de forma livre. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 204), “(...) usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas (...)”.

Para realização das entrevistas foi feita uma abordagem, explicando a intenção e o objetivo dela, entendendo como funciona a inclusão em uma Escola do Campo. Isso ocorreu na sala dos professores, aos quais foram informados que seria mantido sigilo, e na reunião pedagógica. Para tal, foi utilizado um gravador, durante as entrevistas, que serviu como apoio para a transcrição das falas.

## **4.2 Projeto político-pedagógico e a Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá**

A escola é um espaço de transformação e respeito à diversidade. Quando a escola passa a receber alunos com deficiências em suas classes regulares, é necessário que haja

mudanças em suas estruturas físicas e políticas públicas de criticidade e enfrentamento. Encaixar um novo projeto e uma estrutura antiga de conceito escolar, torna-se improvável que ocorra a inclusão (MANTOAN, 2015 p. 64).

A inclusão de pessoas com deficiência vem sendo citada desde a LDB nº 4024/61, em que o texto menciona que a educação de deficientes, sempre que possível, deveria ser no sistema geral de educação. Da mesma maneira, referente aos princípios de ensino para grupos especiais, a Constituição Federal de 88, em seu art. 205, determina “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que “a educação, é direito de todos e dever do estado”. Esse documento também afirma que a educação de pessoas com deficiência deve ser preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O documento supracitado nos mostra que é garantido, pelo Estado, que pessoas com ou sem deficiência tenham o acesso e a permanência nas escolas regulares e em classes comuns, bem como o acesso aos bens culturais como modo de reconhecimento de sua cidadania e condição humana.

Com a promulgação da declaração de Salamanca, em 1994, começa a se repensar uma educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva. A partir disso, essa declaração sugere que as redes regulares de ensino passem a repensar o seu projeto político-pedagógico (PPP), dentro de uma perspectiva inclusiva, para que passem a atender os alunos com deficiência em salas de aulas regulares.

Segundo Libâneo (2004), o PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, que expressa a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino, os planos e o anseio da comunidade escolar. Dialogando com o autor, Mantoan (2015, p. 67) defende que o projeto político-pedagógico parta de uma análise das necessidades dessa comunidade de tal maneira que: “(...) penetre fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações com metas e responsáveis para coordená-las”. Dessa maneira, analisar as necessidades torna-se fundamental para que ocorra as mudanças no PPP, e essa mudança é primordial para que haja a democratização escolar, permitindo, assim, o acesso de todos na escola e em salas regulares.

A E.M. de Agroecologia Vale do Tinguá, em seu primeiro projeto político-pedagógico, possuía eixos temáticos e objetivos. Segundo Sacramento (2018), os objetivos estavam mais próximos de uma educação inclusiva pautada nas relações étnicas entre os seres humanos e entre os mesmos e o meio ambiente, respeitando de maneira sustentável, conforme a tabela 4.

**Tabela nº 4 - Eixos temáticos**

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>COMPANHEIRISMO</b>	Desenvolver o sentimento de companheirismo e solidariedade inerente à pessoa humana, fortalecendo os vivos de cooperação e responsabilidade.
<b>CULTURA (GÊNERO E ETNIA)</b>	Perceber as diferenças individuais e culturais, conhecendo as raízes étnicas e valores à identidade brasileira e posteriormente à cultura universal.
<b>VALORES E ÉTICA</b>	Respeitar e considerar os direitos e deveres relativos à vida humana, social e cultural, de forma íntegra e digna, localizando-se como membro da sociedade e sentindo-se também responsável por ela.

Fonte: Sacramento (2018).

Isso nos mostra que o PPP da escola considera, especificamente, o mote da inclusão, pois já existia uma preocupação a respeito de temas como individualidade e diversidade para os alunos, assim como preconiza as leis inclusivas vigentes. De acordo com Veiga (2003), o projeto político-pedagógico não pode ser visto como um documento de regras e normas para ser aplicado aos alunos, ele requer reflexão sobre sua aplicação na escola, especificando sua função social e ações a serem assimiladas por todos no processo educativo.

Por isso que este projeto pedagógico da escola, em seu item 5, nos direciona a respeito da formação continuada para os professores. Ele tem por objetivo um processo constante de aprimoramento, buscando momentos de reflexões e de análise das práticas pedagógicas após a formação inicial, tendo em vista proporcionar um ensino de qualidade em cada fase de desenvolvimento dos alunos.

Item 5. Deverá ser prevista no calendário interno, tendo como base a própria LDB no seu artigo.61, que garante ao profissional da educação capacitação em serviço. Tal espaço de formação terá como objetivo a busca de momentos de reflexões e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola bem como o

aprofundamento teórico e troca de experiências, contribuindo assim, com a melhoria da qualidade de ensino em cada fase do desenvolvimento dos alunos da U.E (PPP Escola Agroecologia Vale do Tinguá,2014).

Para a educação especial na perspectiva inclusiva, o projeto político-pedagógico da escola determina que as escolas devem conter sala de recursos para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais no contraturno no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O item 6 do PPP menciona que:

[...] à escola estará pautada numa abordagem educacional inclusiva, uma escola para todos, sem preconceitos nem discriminações, por acreditar também que os alunos se tornam mais generosos solidários, capazes de respeitar as diferenças cooperando assim para um mundo melhor (PPP Escola Agroecologia Vale do Tinguá ,2014).

O Ministério da Educação, em conjunto com a Secretária de Educação Especial, elaborou um documento nomeado *Diretrizes Operacionais Da Educação Especial Para o Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica*, regulamentado pelo Decreto nº 6571/2008, o qual menciona que o atendimento educacional especializado possui a função de identificar, de elaborar e de organizar recursos pedagógicos a fim de eliminar as barreiras para que todos os alunos, sem qualquer restrição, participe do processo de aprendizagem.

O AEE é uma forma de suplementação ao ensino regular, proporcionando autonomia aos alunos com deficiência dentro e fora das escolas, através de currículos com acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e aos equipamentos e em conjunto com as atividades escolares, o sistema de comunicação e a informação.

No que diz respeito a educação do campo, na *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo* (BRASIL, 1998), foram registrados *Compromissos e Desafios* para, assim, não se perder a identidade da educação do campo em meio às disputas políticas construídas. São eles: 1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; 2. Propor e viver novos valores culturais; 3. Valorizar as culturas do campo; 4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; 5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; 6. Formar Educadoras e Educadores do Campo; 7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; 8. Envolver as comunidades neste processo; 9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo e 10. Implementar as propostas de ação desta Conferência. De acordo com Souza (2018), a Educação do campo tem compromisso com a transformação social e produção da Escola do Campo. Para a autora,

A produção dessa escola implica em formar as/os educadoras/es que nela vão atuar. Essa nova escola terá a participação efetiva da comunidade e será pautada no reconhecimento dos povos, suas culturas e na prática voltada para a construção do projeto popular de país (SOUZA, 2018, p. 24).

Souza (2012) ressalta que é importante ampliar o desenvolvimento do trabalho político-pedagógico que identifica essas escolas como do campo. Tal identidade deve ser feita com a colaboração da comunidade e reestruturação do projeto político-pedagógico de cada escola, mantendo assim a identidade de cada uma, em um conceito de Escola do Campo.

Na totalidade de uma pesquisa qualitativa exige-se, no campo da averiguação científica, a utilização da interferência social na realidade estudada. Para isso, a pesquisa se constituiu de encontros dialógicos, com a participação dos sujeitos da pesquisa no seu local de trabalho. Esses encontros nos informaram as estratégias que os sujeitos da pesquisa usam para o trabalho inclusivo que fundamenta ou não o projeto político-pedagógico da escola.

Isso não deixa de fazer parte do processo pedagógico do coletivo que nos transportou à coleta de dados e que fez com que a compreensão do problema em questão se efetivasse de uma forma mais consistente. Dessa forma, essa pesquisa provocou o envolvimento dos sujeitos professores na pesquisa, pois isso tornou o trabalho de coleta de dados também uma atividade pedagógica e, nesses eventos, a reflexão de uma formação inclusiva para os alunos pôde, para nós, pressupor que a discussão acerca da perspectiva inclusiva na Escola do Campo surge de uma situação real que possibilita o conhecimento da realidade concreta da pesquisa em questão.

Essa possibilidade de conhecer, junto com os professores, a realidade concreta da escola pesquisada pode ajudar os sujeitos da pesquisa na revisão da práxis educativa na escola, pois esse processo, que começa a partir da práxis, ajuda os sujeitos da pesquisa a revisitar a prática pedagógica e, com isso, mostrar para eles as lentes teóricas que fundamentam sua prática pedagógica particular. Desse modo, os sujeitos da pesquisa podem se reconhecer na pesquisa, escolher a mudança nessa análise como também eleger não mudar e/ou conservar seu modo de dar aulas.

## 5 CAPÍTULO 4

### DISCUTINDO OS RESULTADOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas públicas sobre a educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva garantem acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares e em classes comuns. Na meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) é indicada a universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista), altas habilidades ou superdotação. É a escola regular que deve buscar o acesso dessa população à educação básica, implementação de sala de recursos, promover formação continuada aos professores, assegurar o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e comunidades quilombolas. O PNE apresenta-se como a base de inclusão escolar para que estados e municípios da federação reestruturassem seus Planos Educacionais e se adequassem ao Plano Nacional.

O objetivo desta pesquisa foi, com esse respaldo legal, identificar se uma Escola do Campo, como um espaço de luta e resistência do sujeito do campo, possibilita essa universalização no acesso com objetivo de reduzir as desigualdades, se atende a inclusão dos alunos com deficiência e, ao mesmo tempo, se reconhece a necessidade de uma educação diferenciada que supere o modelo de escola urbana.

Buscamos, num primeiro momento, saber o tempo de atuação dos professores na escola e a identificação deles com a mesma, por ser tratar de uma escola em um contexto educacional diferenciado, Escola do Campo. O tempo médio de atuação dos professores entrevistados é de 8 anos, mas há professores que atuam na escola desde o período em que a escola ainda trabalhava com o sistema da pedagogia da alternância, antes da municipalização. Dessa forma, essa etapa da pesquisa trata da práxis dos agentes pedagógicos da Escola de Agroecologia Vale do Tinguá, assumindo a importância inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais, os aspectos que favorecem as estratégias pedagógicas de AEE dentro dos documentos oficiais, o PPP da escola, as ações formativas dos professores, as entrevistas, e a interlocução dialógica com as referências bibliográficas deste trabalho.

O PPP é uma das ferramentas educacionais que corrobora para um ensino diferenciado, que respeita a individualidade de onde está inserida a escola. Na escola que foi o lócus da pesquisa, o seu PPP faz menção à inclusão, como visto no capítulo anterior. Ao que diz respeito a esse documento, perguntamos aos professores se há necessidade de uma reformulação:

*Aqui realmente tem, aqui e em todas as escolas na verdade tem já direcionado porque é uma coisa meio que obrigatória, tem que ter, mas é aquilo, não funciona as vezes tão efetivamente, não tem como fugir dessa fala, a gente tem ali tudo, na verdade no papel é muito lindo, não só na questão dos especiais (Professora B).*

*O que acontece com as leis é que elas são muito bonitas no papel, então por exemplo, no PPP da escola está se falando sobre a inclusão, está falando na nossa parte, mas se faz necessário uma adequação sim (Professora C).*

*O PPP da escola é de 2014 e está passando por um processo de reformulação da equipe pedagógica junto aos professores (Professora G).*

As professoras mostram essa realidade distinta, em que a escola situada no espaço do campo tem atividades educacionais diferenciadas, e isso influencia na disposição de projeto político-pedagógico que supere o modelo da escola urbana, o que torna, para os agentes

pedagógicos, um desafio que exige dos órgãos governamentais maior diálogo em relação à participação em seu processo de formação continuada, acompanhamento e diálogo com a base escolar.

Segundo Veiga (1998), a elaboração do PPP permite que a escola tenha autonomia e a capacita para traçar a sua identidade, recupera a escola como espaço público, sendo um ambiente de debates, de diálogos, embasado na análise coletiva. Isso nos permite olhar as necessidades específicas da realidade em que a escola está inserida, o seu ambiente social, sua identidade que traduz um tipo de realidade educacional e, como pode-se conceber, uma educação vinculada a uma perspectiva política e pedagógica mais próxima dessa realidade.

A educação inclusiva parte do dever da escola em compreender e em reconhecer o outro, podendo, assim, estar e partilhar com sujeitos diferentes. As políticas públicas de educação especial, em uma perspectiva inclusiva, garantem, nesse sentido, o acesso dos alunos com deficiência em escolas de ensino regular, e as leis preconizam, em seus parâmetros, a redução de alunos em turmas regulares que atendam a inclusão. Isso parte de uma construção de um projeto pedagógico que representa um dever coletivo com os sujeitos com necessidades educacionais especiais, como também não deixa de representar um espaço de luta pela formação da cidadania comprometida com a práxis inclusiva. Baseados nisso, os professores nos responderam considerar importante reduzir o número de alunos em sala de aula, para que possam dispor de mais atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas nos foi informado que a própria escola já possui um número de alunos reduzido em suas turmas devido à localidade em que se encontra a escola.

A professora B nos relatou que:

*Com certeza, se a gente pensar que os alunos “ditos normais” em si já têm necessidade, alguns, de ter uma atenção diferenciada, por uns atrasos, ou alguma coisa que não alcançou do ano anterior, e com os alunos especiais em sala, se tiver essa demanda de muitos alunos, o professor fica realmente perdido, principalmente em anos iniciais. Eu já tive uma turma com 6 alunos especiais, numa turma de alfabetização com 35 alunos. Você tenta da atenção para os especiais, os normais ficam ali perdidos naquele momento, e quando precisam da atenção para os ditos normais, os especiais também, você precisa administrar isso, se são muitos, fica realmente muito difícil, dependendo da faixa etária fica mais ainda (Professora B).*

Além de uma redução de alunos nas turmas regulares que atendem os alunos com necessidades educacionais especiais, a unidade de ensino, para essa professora, deve dispor de sala de recursos como forma de suplementar à escolarização no processo de inclusão, que deve acontecer preferencialmente nas escolas em que os alunos estão matriculados. Como apresentamos nos capítulos anteriores, a escola pesquisada (Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá) dispõe de Sala de Recursos, onde, dentro de suas instalações, acontece o AEE, nas “diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica”. O decreto nº 6.571/2008 afirma que a atribuição do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

A Sala de Recursos é um espaço no qual os alunos com NEE’s recebem atendimento educacional especializado, AEE, e na Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá, o atendimento está garantido, como preconiza a lei, mas não sendo obrigatório aos alunos com alguma necessidade especial. Os pais que não quiserem que seus filhos sejam atendidos podem assinar um termo não autorizando seus filhos a serem atendidos na sala de recursos.

*É garantido, mas obrigatório não, por exemplo, se a mãe não deseja que o filho tenha o atendimento, ela pode assinar um termo e ficar livre do atendimento (Professora H).*

*[...]garantido é, a gente vai direcionar se o filho tem essa necessidade, se vai ser bom para ele, porque é mais um momento com o estímulo um pouco mais diferenciado porque são menos alunos e a gente consegue fazer um trabalho em conjunto com os professores da sala regular, mas se o responsável optar por não, a gente preenche esse termo (Professora I).*

O objetivo do AEE é elaboração e organização de recursos pedagógicos a fim de prover ensejos de acesso, de ação e de aprendizagem no ensino regular com ampla participação do aluno, levando em consideração suas necessidades distintas. Porém, as atividades desenvolvidas no AEE não se diferem das realizadas nas salas regulares, com isso, não substituem a escolarização, pois isso implica compreender a educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva, enquanto concepção pedagógica especializada, com subsídios para fundamentar a organização do trabalho pedagógico para um atendimento especializado.

O fato de o AEE ser garantido, com isso obrigatório, faz com que muitos alunos adentrem as salas de recursos e, assim, tenham um atendimento complementar que possibilita ao aluno superar as barreiras encontradas nas classes comuns. Questionamos se todos os alunos com necessidades educacionais especiais eram atendidos nas salas regulares, já que o processo de inclusão acontece desta forma. O aluno com necessidade educacional especial é atendido nas salas regulares e, como complementação, é atendido nas salas de recursos, durante o contraturno, porém eles possuem alunos que são atendidos somente no AEE.

*[...]devido às particularidades deles, por exemplo, a primeira coisa que faço é ficar um tempo com eles só na sala de recursos, para se adaptarem ao espaço escolar, e, com o tempo, vou inserindo-os na turma ... só que nem sempre é possível (Professora H).*

Para as professoras entrevistadas, a sala de recursos, AEE, não deve ter um caráter substitutivo, não devendo ser vista como uma classe especial ou mesmo como reforço escolar, já que seu objetivo não é ensinar o conteúdo lançado nas salas regulares e nem de alfabetizar os alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim de extinguir as barreiras encontradas no ambiente escolar.

Sobre a inclusão desses alunos em classes regulares, a lei prevê que as turmas que atenderem esses sujeitos, além de número reduzido de alunos, devem dispor de mediador para auxiliar o professor regente da turma. Os professores entrevistados responderam que, no ano de 2018, possuía mediador/mediadora na escola, mas que, no ano de 2019, não foi enviado outro à escola. A Lei Nº 3970/2018, em seu Art. 1º, afirma que as escolas ficam autorizadas a manter mediador em turmas que tiverem os alunos com os seguintes diagnósticos médico: I - deficiência múltipla associada à deficiência mental; II - deficiência mental que apresente dependência; III - deficiência associada a transtorno psiquiátrico; IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática; V - transtorno invasivo do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; VI - transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada; VII - deficiência visual; e VIII - deficiência auditiva.

Para cooperar com essa forma de incluir, as professoras buscam traçar os aspectos fundamentais de uma escolarização universal, vinculada a uma concepção inclusiva que garanta o acesso à educação fundamental para os alunos da Escola de Agroecologia Vale do Tinguá. Contudo, o projeto de educação dos sujeitos para os que vivem do/e no campo a partir da cultura, da valorização e da formação de uma educação do campo não foi reconhecido nesta pesquisa.

Como não há mediador na escola, perguntamos aos professores se eles dispunham de material adaptado, o que já seria um facilitador nesse processo, e os mesmos informaram que o material específico para Educação Especial é incipiente, que material específico da educação especial é para a sala de recursos, mas que, para as salas regulares, os professores necessitam elaborar algo diferenciado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Mantoan (2015), ensinar toda uma turma sem fazer distinção de aluno ou grupo

É ter como certo que a diferenciação será feita pelo próprio aluno ao apreender e não pelo professor! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda sem sobrecarregar inutilmente o professor, que por vezes é obrigado a criar e selecionar atividades e a acompanhar grupos diferentes de alunos a fim de igualar o aprendizado da turma (MANTOAN, 2015, p. 72)

Ainda a respeito dos professores das salas regulares, perguntamos se lhes era ofertada capacitação, feita pela SEMED, para atuarem com os alunos com necessidades educacionais especiais. As respostas não foram homogêneas, uns nos relataram que sim e outros que não. Mas nos foi relatado pelo professor E que “A SEMED disponibiliza curso de LIBRAS e outros afins, só que a maioria deles não são obrigatórios, com isso se inscreve quem quer”.

Em conversa com a orientadora pedagógica, ela nos informou que promove, em algumas reuniões pedagógicas, informações e auxílio aos professores a respeito da inclusão, e esses debates são feitos pelas professoras da sala de recursos que atendem o AEE. A formação continuada é prevista e está contida no PEE e no Plano Municipal de Educação - Nova Iguaçu. O PME-NI (2015) prevê que a formação pode ocorrer dentro da unidade de ensino para os professores das salas de recursos e para aqueles que estão em salas regulares, atendendo alunos com necessidades educacionais especiais, ofertando condições de acessibilidade e adquirindo material pedagógico adaptado.

Baseado nessa afirmativa, fizemos a seguinte pergunta às professoras do AEE: como preparar os funcionários da escola (professores e equipe pedagógica) para lidar com a inclusão? E tivemos como resposta:

*O que acontece com os professores da sala regular, falam que não estão preparados para receber alunos com deficiência, eles acham que esses alunos são só desta sala mesmo eles estando na sala regular, se acontece algum probleminha é para a sala de recursos, é necessário ter uma capacitação, mas para ser sincera, também acho que o professor tem que procurar um pouco, porque é fácil se você chegar “eu estudei para dar aula pra pessoas normais...” (Professora H).*

*Eu acho que o principal é a pessoa ter a empatia e um olhar diferente, e partindo desse princípio, a pessoa querer buscar, você não necessariamente vai buscar algo que não tem recursos financeiros para fazer algo muito aprofundado, mas, hoje, com a internet, a gente tem muitas instruções ali a mão praticamente, só jogar lá que consegue as informações, obviamente vai filtrar uma fonte de confiança, só que tem que partir da pessoa querer isso, dei uma palestra em uma das reuniões pedagógicas, estimulando e direcionando o aluno que tem x coisa, você consegue trabalhar com ele dessa maneira, mas a pessoa tem que querer, está atento para te ouvir de alguma maneira, por isso o princípio é ter essa empatia mesmo (Professora I).*

Para que ocorra a inclusão é importante que toda a escola esteja alinhada em uma mesma linguagem, pois é sabido que os fundamentos que permeiam a inclusão são centralizados em uma concepção de educação de qualidade para todos, com respeito a diversidade dos alunos. Assim, as mudanças propostas confirmam a importância da preparação dos profissionais para o atendimento dos alunos com deficiência.

Perante as entrevistas divulgadas, faz-se necessário destacar que, no projeto pedagógico construído em 2015 pela Secretaria de Educação, observa-se a presença de referências teóricas acerca das bases legais e da concepção da Educação Especial para a rede municipal de Nova Iguaçu/RJ, pelo menos teoricamente. É importante ressaltar que o documento evidencia a existência de escolas em zonas rurais que estão inseridas com identidades de sujeitos que vivem e estudam em áreas rurais.

Para a professora C, é necessário mudar o pensamento:

*Nós somos acostumados a pegar o pacote pronto, certo, e a gente adequar quando a gente faz adequações, às vezes, buscar uma capacitação fora do ambiente escolar complica porque, muitas das vezes, trabalhamos em várias escolas, mas precisamos mudar esse cenário, esse quadro, precisamos estudar, pesquisar e buscar formas de mudar esta situação (Professora C).*

A proposta de formação, de uma capacitação, atribui uma visão aos profissionais para que tenham encontros a fim de colaborar, de estudar, de buscar opiniões, de trocar ideias, de sanar dúvidas, com o intuito de descobrir caminhos pedagógicas para inclusão. Faz-se necessário adotar uma pedagogia diferenciada, que acolha as diferenças. Esse acolhimento impede o poder de decisão sobre os alunos, de nós escolhermos a capacidade ou não desse aluno aprender nas escolas comuns (MANTOAN, 2015).

Os professores que atuam diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais necessitam de uma capacitação para saber ensinar sem excluir. Na inclusão, é necessário considerar que o processo educacional deve ser igual para todos.

A LDB reconhece a importância de os professores estarem preparados para atender essa demanda, ao estabelecer, em seu artigo 59, que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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 (LDB 9394/96).

Diante disso, torna-se relevante fornecer aos professores meios para que eles possam considerar as particularidades distintas dos alunos, e, também, capacitar os professores além de ocorrer uma mudança nos currículos obrigatórios das universidades.

Perguntados sobre a capacitação dos professores que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais, os professores das salas regulares, na sua maioria, não se sentem capacitados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais:

*Na minha formação, não tive nenhuma disciplina voltada para trabalhar com deficientes, acabo achando complicado. Nem sempre consigo fazer algo diferente para trabalhar com aluno deficiente (Professora B).*

*Não me sinto preparada a atuar com esses alunos, alguns tem muito comprometimento, com isso acabam não acompanhando a turma (Professora E).*

Segundo Mantoan (2015), os professores argumentam que não se sentem preparados, porque, em suas graduações, não tiveram conteúdos a respeito da inclusão, com isso não se consideram aptos a trabalhar com inclusão.

A necessidade de preparar, adequadamente, os professores e agentes educacionais já vem sendo imposta a partir da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) como algo fundamental para a mudança em direção a escolas inclusivas.

As respostas das professoras do AEE e as professoras regulares não se divergem no que diz respeito à preparação dos professores das classes regulares para atender os alunos deficientes:

*Com certeza, porque, na realidade, a sala de recursos tem a função de complementar ou suplementar a educação regular, quer dizer, pode ter uma parceria com o professor, pode passar algumas dicas, mas ele tem que saber a particularidade daquele aluno. Na realidade, os alunos que não são deficientes têm a sua particularidade, o aluno com deficiência também tem, e assim que a gente tem que fazer, olhar o indivíduo como único, não como todo, como um número, cada um tem a sua particularidade (Professora H).*

*Com certeza, é como falei antes, a gente tem que ter esse olhar e tem que buscar, até porque as demandas estão cada vez maiores, se você não tiver esse olhar e não buscar, vai ser ruim até para você mesmo, porque vai se ver com aquela criança ali, vai olhar para um lado e para o outro e, muitas vezes, você está sozinha, se não buscar pelo menos o mínimo, não consegue... Você precisa ter um norte não só para a questão inclusiva, mas para todo o resto, para essa mais ainda, porque a gente não encontra só um público-alvo (Professora I).*

Como citamos anteriormente, a inclusão já vem sendo discutida desde a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), com isso, leis e decretos vêm sendo aprovados para assegurar o direito dos alunos com deficiência no ensino regular e em classes comuns. Sendo assim, faz-se necessária a adequação dos professores a atuarem com esses sujeitos. Os planos educacionais Nacional, Estaduais e Municipais têm metas e estratégias a serem cumpridas em 10 anos, para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham garantido uma inclusão efetiva, uma educação especial pautada em uma política de inclusão e não em uma inserção dos mesmos na escola.

Essa necessidade de construir estratégias pedagógicas que manifestem o desejo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais não deixam de ser referência nas reuniões pedagógicas, no intuito de praticar de forma ativa. Nesse espaço, deve-se propiciar a avaliação contínua do projeto político-pedagógico, buscando elencar os resultados positivos e negativos que contribuirão para um repensar acerca da organização do trabalho pedagógico da escola, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

O processo de construção de um projeto político-pedagógico para as professoras busca atender o grupo de alunos especiais, o que se torna um desafio para os docentes que atuam nessa conformação de Educação Especial. Elas consideram que a qualidade ruim das estradas, a falta de transporte público para o transporte do deficiente, o número encurtado de profissionais na equipe da AEE, dentre outros fatores, provoca uma maior dificuldade para a organização e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a construção e a implementação de um projeto político-pedagógico inclusivo. As professoras comentaram que é preciso que a Secretaria de Educação tenha consciência da importância da educação especial no desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação do campo e a inclusão são áreas do sistema educacional que ganharam espaço devido às ações e aos debates dos movimentos sociais, nas últimas décadas, depois de anos de descaso. Em relação à interface da educação do campo e da inclusão, Caiado e Meletti (2011) defendem que existe um silenciamento histórico em relação a esse tema na produção científica, fazendo com que existam barreiras sociais. Ambas as áreas são direitos sociais, sendo um incansável trabalho para produção de novas pesquisas.

Questionamos os professores se existem estratégias diferentes de uma Escola do Campo para uma escola do centro urbano:

*Não, a própria população do entorno não se identifica como sujeito do campo, muitos dizem que moram aqui por falta de recursos para residir na zona urbana (Professora A).*

*Quando falo que trabalho em Tinguá numa escola que é toda voltada para o campo, para preservação, de trabalhar isso com alunos, me perguntam se existe isso, e outros que conhecem, que acham interessante, que se pudessem morariam, compravam sítio, faziam e aconteciam. Tem gente que não é e gostaria de ser e tem quem é e não aceita (Professora D).*

*Na época da alternância, fiz uma pesquisa com os moradores daqui e eles não se veem como propriedade daqui, porque as pessoas que vinham, alguns anos atrás, eram pessoas que ficavam no Centro, não tinham condições de sustentar suas famílias e então migravam para cá, por isso eles veem a questão do campo como se fosse pobreza, não como meio de sustento ou estilo de vida (Professora E).*

*Quando eu entrei aqui, as atitudes dos alunos eram outras, hoje em dia, realmente, é urbano, destruído, papel no chão, antes era difícil ter papel no chão, um punia o outro, paravam de ser falar e tudo se jogassem lixo no chão. “Está destruindo a nossa escola”. Eu não sei se os que são mais antigos ainda mantêm (Professora G).*

E em relação à educação do campo e à inclusão:

*Não possui diferença na forma de tratamento dos alunos deficientes daqui com os alunos que são atendidos nas escolas municipais do Centro de Nova Iguaçu, por exemplo, seguimos as mesmas orientações que vêm da SEMED (Professora B).*

*Aqui, temos uma pequena horta, mas acho que os alunos deficientes não participam da produção, além da sala regular, eles só participam da sala de recursos e nenhuma das duas tem distinção em relação à aqui ser uma escola do campo (Professora C).*

*Vinha ainda com a cabeça da Pedagogia da Alternância, aí que a coisa vai se perdendo, se tornando urbano, vai transformando uma escola do campo em uma escola Urbana (Professora F).*

As leis preconizam que a educação do campo e a inclusão devem levar em consideração a realidade e os interesses, valorizando as diferenças. Na Resolução 2/2008, será necessário adotar medidas para que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, residentes do campo, tenham acesso à educação básica. No PNE, que serviu como base para o PME-NI, no item que se refere à educação do campo, garante a oferta e permanência de pessoas com deficiência, residentes nas áreas rurais em todas as fases da educação básica.

*Percebo que temos várias teorias relacionadas à educação, que aprendemos na faculdade, mas precisamos entender quais teorias podem fazer parte da educação do campo e da inclusão (Professora D).*

A inclusão, prevista nas leis e decretos, só será efetivada para os sujeitos do campo se for ofertada uma educação nas escolas de sua localidade e o ensino seja formulado com base na realidade e com a participação desses alunos.

Em relação ao AEE ter um olhar diferenciado à educação do campo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) diz

que devem ser assegurados recursos, serviços e atendimento educacional especializado, baseado nas diferenças socioculturais dos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação do Campo.

*Quando a gente trabalha justamente as questões do campo como preservação, meio ambiente, do cuidado, de como se relacionar, dessa valorização do ambiente que ele está inserido, trabalhar as atividades inserindo esse contexto, também se, de repente, eu vou lançar o conteúdo de acordo com o cognitivo que ele alcança, eu buscaria utilizar o espaço que eu tenho, então, eu utilizaria exemplos de coisas que ele está vivenciando. Acho que a diferença ficaria nesse ponto aí. Agora, no trato, no respeito, em buscar o conhecimento de cada necessidade especial do aluno, isso aí, acredito que seja igual tanto na área urbana quanto em uma escola do campo (Professora H).*

*No sentido do currículo, o currículo vai ser o mesmo, para criança urbana e para criança que estuda no campo, aqui na escola, por exemplo, vou explorar aquilo tudo que eu tenho, então, se eu for trabalhar determinado tópico do meu currículo, que é padrão de todo local, mas eu vou explorar o sentido ali, né, o que tá me favorecendo, até para me auxiliar mesmo, pensando num exemplo, como falei para não diferenciar o quesito também da necessidade do aluno, um aluno que tem dificuldade de locomoção, eu tenho todo esse espaço, eu posso caminhar com ele e trabalhar outro tema do currículo, ajudando ele na questão da locomoção, porque eu tenho um espaço amplo e aí já trabalho outros links, já tem a natureza, já posso lançar algum conteúdo, reforçando e explorando o que eu tenho de visual (Professora I).*

Dessa forma, esse documento oficial acolhe as escolas da educação rural, conforme citadas anteriormente, necessitando atender o grupo de escolas rurais, geralmente, conformado na organização escolar ruralista. Esse documento foi organizado no transcórre do ano de 2008 e, segundo as professoras, não teve a participação ativa delas. Elas não se entendem autoras da construção, nem os pais, nem os funcionários e nem a comunidade no entorno da escola. No tocante à comunidade, elas desconhecem os encontros específicos para debater com a Secretaria um projeto mais amplo sobre a importância do projeto político-pedagógico para uma Escola do Campo.

Com isso, observa-se o dever de discutir acerca de uma concepção educacional voltada para a educação do campo com referenciais teóricos, meios pedagógicos e dados diagnosticados na realidade da escola para definir a teoria pedagógica que amparará um projeto político-pedagógico superador do que está posto, bem como um escopo político específico de uma Escola do Campo. Um projeto político-pedagógico que apresente a concepção de homem e de sociedade que a escola quer construir.

O propósito das falas das professoras da educação especial insurge a partir de um diagnóstico realizado na escola, objeto de nosso estudo que, por sua vez, expressa suas necessidades administrativas para gerir um projeto inclusivo de qualidade. Para elas, essa realidade posta, em termos de implementação de uma educação especial inclusiva, tem encontrado algumas dificuldades pedagógicas, uma vez que alguns atos não dependem exclusivamente da escola, mas precisam de um envolvimento maior da comunidade e do interesse do governo municipal em participar da gestão inclusiva da escola. Assim, as professoras reconhecem que precisam desenvolver meios educacionais que instiguem a ação coletiva na escola e ampliem as formas de participação na elaboração e na execução de suas atividades políticas e pedagógicas.

Para isso, é importante que os professores tenham um olhar diferenciado para com os alunos com necessidades educacionais especiais que estudam e residem na área rural, pois a inclusão valoriza a individualidade e a particularidade do sujeito com necessidade educacional

especial. Com isso, faz-se necessário reaver e explorar a área em que os alunos estão inseridos.

Dessa forma, garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola é o princípio tanto da educação do campo quanto da inclusão, e o transporte de qualidade é de suma importância para que os alunos cheguem em suas unidades de ensino. O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) foi instituído pela Medida Provisória nº 173/2004, com o objetivo de assegurar acessibilidade aos alunos, eliminando barreiras arquitetônicas e nos transportes escolares.

É importante que os professores tenham um olhar diferenciado para com os alunos com necessidades educacionais especiais que estudam e residem na área rural, a inclusão valoriza a individualidade, a particularidade do sujeito com necessidade educacional especial. Com isso, faz-se necessário reaver e explorar a área em que os alunos estão inseridos.

Garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola é o princípio tanto da educação do campo quanto da inclusão. Transporte de qualidade é de suma importância para que os alunos cheguem em suas unidades de ensino.

Em conversa com a orientadora pedagógica, foi-nos mencionado que a prefeitura da cidade disponibiliza transporte escolar aos alunos da escola e que ele é adaptado, porém os alunos especiais quase não o utilizam.

*A nossa demanda de alunos especiais, hoje, a maioria é da Casa do Menor, então, não seria tão necessário transporte, já que é na mesma rua e os que são da comunidade não têm problema com deslocamento. A maioria é autista, tem deficiência mental, mas sim, tem o transporte, um ônibus escolar que é adaptado (Orientadora Pedagógica).*

Como nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais estudam nas turmas regulares, como relatado nas entrevistas, eles acessam a escola em horários diferenciados, não fazendo utilização do transporte escolar que possui um horário definido, mas, como mencionado pela entrevistada, a maioria dos alunos residem próximo à escola.

Quanto à adaptação física da escola, em relação à acessibilidade, banheiros, móveis, rampas, observamos que a escola vem tentando fazer adaptações nos banheiros e construindo rampas, mas o mobiliário são os padrões de todas as escolas, provavelmente, fornecidos a todas as escolas pela SEMED.

Para Silva (2010), é importante o professor se atentar a disposição dos mobiliários na sala, devendo-os dispor de modo a facilitar a detecção de quando um aluno necessita de auxílio, além de não serem impedimentos de deslocamento.

*Eu acho que pode manter a característica, isso faz parte da história, é a história daqui, é o nome, a estrutura pode ser mexida, não precisa colocar asfalto aqui dentro, mas pode melhorar, para ajudar no acesso e na inclusão (Professora I).*

A escola pesquisada tem sua história na região, construída por esforços dos moradores, ela faz parte da memória da população local, sendo referência na educação. Então, mesmo que se faça obra, o ideal será manter a estrutura, manter a história, conforme descreve Sacramento (2018):

*Por ter nascido dos anseios de pessoas envolvidas com a comunidade, a unidade escolar sempre possuiu uma relação afetiva extremamente próxima aos moradores e agricultores, fazendo assim do “Vale” do Tinguá não apenas uma área de localização, todavia num local de desenvolvimento cultural. (SACRAMENTO, 2018, p. 88).*

Os dados obtidos nas entrevistas nos permitiram compreender a visão dos professores a respeito da educação do campo e da inclusão. Percebe-se que a formação que as entrevistadas apresentaram afeta diretamente em sua forma de atuação e em seu trabalho. Em suas formações, elas relataram que não tiveram disciplinas que abordassem educação do campo e sobre educação especial foi de forma incipiente, não permitindo que construíssem uma postura crítica acerca dos dois temas educacionais.

Com isso, nota-se que os professores ainda não se sentem aptos para trabalhar de maneira adequada com esses alunos, com a inclusão e um projeto político-pedagógico do campo. As entrevistadas demonstraram algumas lacunas nos aspectos pedagógicos para a escolarização de um aluno com necessidades educacionais especiais. Porém, mesmo não tendo em suas formações iniciais a área da inclusão, elas não deixam de buscar, através da formação continuada, a especialização na área de educação especial e continuam a atuar diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa análise corrobora com a importância de promover, constantemente, formação continuada sobre os dois temas em questão, principalmente, educação especial na perspectiva inclusiva. Para que haja uma mudança efetiva desse cenário, será importante elaborar um ambiente de formação permanente na escola, que represente aquele local de luta e resistência e de debates acerca dos temas nas formações continuadas.

No que se acena à educação especial inclusiva, a título de observação e registro, encontramos a busca para inserir o aluno com necessidades educacionais especiais na escola. A influência dos agentes pedagógicos da escola e da pesquisadora ajudou as professoras na percepção da perspectiva inclusiva do AEE. Nota-se a produção do sentido inclusivo, utilizando conteúdos escolares mais próximos da realidade do aluno especial.

Foi possível identificar que as professoras compreendiam a função inclusiva de escolarização universal para o cidadão do campo e o auxílio à memória nas suas ações na realidade local, em diferentes momentos. Isso indica, para a pesquisa, avanços no reconhecimento de que os sujeitos do campo são detentores de saberes historicamente produzidos dentro de sua realidade local.

Logo, o reconhecimento da necessidade de uma educação diferenciada mostrou-se não linear. Isso foi fundamental para o reconhecimento dos saberes coletivo e do outro como auxiliares na organização da práxis pedagógica do professor, no desenvolvimento da atenção e da percepção coletiva da escola, na configuração do desejo de aprender como os saberes que inclui o sujeito que está e vive no campo.

Isso nos apresentou indícios de que o percurso de inclusão com o mundo do campo e sua relação com um projeto educativo com seus membros está se constituindo a partir dos sentidos que são atribuídos às atividades e, com base na escolarização, com os alunos que possuem necessidades educacionais específicas, por meio de uma mediação pedagógica que acredita no potencial do sujeito especial no campo e valoriza cada um de seus avanços no seu desenvolvimento escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo contém reflexões temporárias a partir do que observamos, vivenciamos e compartilhamos com os sujeitos da Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá, uma escola com ares de educação do campo, onde aprendemos o modo com que os agentes pedagógicos procuram fazer educação inclusiva, dialogar com os sujeitos com necessidades educacionais especiais, escutá-los, compreendê-los e ensiná-los a cultura escolarizada.

Por isso, escolhemos os subsídios dos documentos oficiais sobre a educação especial na perspectiva inclusiva com o olhar da educação do campo, reconhecendo a importância da cultura local para o desenvolvimento do humano no campo, com uma história própria, compondo a tradição local e sendo formado nela e com ela.

O processo de acesso dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino perpassa por momentos históricos que vão da LDB de 61, em que já se fala de uma educação no sistema geral de ensino para os “excepcionais” sempre que possível, que fala por meio de decretos e de planos educacionais que garantem a permanência de alunos com necessidades especiais educacionais nas escolas regulares. Foi a partir desse documento histórico que utilizamos como referências bibliográficas e políticas públicas sobre a atuação de ações inclusivas no contexto educacional do município de Nova Iguaçu, devido à importância política do tema.

Com isso, concluímos que, para haver educação inclusiva no campo, é necessário que se compreenda a interlocução entre as duas temáticas educacionais, que, a partir dessa, seja construída uma prática pedagógica dentro da realidade educacional brasileira que possibilite uma efetiva inclusão desses alunos nas classes regulares.

Pode-se constar que a unidade escolar é um espaço que possibilita a vivência especial de alunos com necessidades educacionais, que já está posta no cotidiano dentro e fora da escola, com o projeto político-pedagógico que está em construção, que viabiliza experiências escolares que abarca as demandas pedagógicas pertinentes àquela localidade, contendo um tipo de educação próxima da formação/experiência pedagógica dos seus agentes pedagógicos.

Apesar de haver dispositivos legais entre a educação inclusiva e a educação do campo, a sua aplicabilidade na escola está mais próxima do currículo conteudista, comum a todas as escolas sem distinção de sua localidade. Verificamos, neste trabalho, que as políticas públicas, por si só, não garantem que a inclusão ocorra de forma efetiva, sendo necessária uma mudança do “efetivar as condições necessárias” por parte do poder público, que não está conseguindo cumprir em sua totalidade seu papel nesse processo, deixando a responsabilidade para as escolas e os professores de cumprir com a inclusão, sem garantir capacitação e suporte adequado para que os mesmos possam fazer seu trabalho de forma efetiva.

Observamos que a escola, com a municipalização, se envolveu, dentro de um paradigma educacional mais urbanizante, com características distintas de uma Escola do Campo em uma área rural, e deve historicizar todo o seu conteúdo mais próximo do mundo não urbano. Como citamos anteriormente, uma escola do centro urbano tem características que são próprias de sujeitos citadinos, porém a escola que pesquisamos ainda tenta manter sua interioridade viva, mantendo práticas rurais e permanecendo com alguns valores, porém incipientes.

Desse modo, a pesquisa, que teve como foco compreender a percepção dos professores no tocante à inclusão na educação do campo e como eles se enxergam nesse processo educacional, apresentou-nos lacunas que os mesmos perceberam dentro da sua formação acadêmica, que abarca em suas ações pedagógicas a falta de formação continuada que contribui para a organização pedagógica, para atuarem na modalidade da educação especial inclusiva.

Para isso, os professores pesquisados reconhecem a necessidade de que haja uma mudança nos cursos de licenciatura, que acolham em seus currículos disciplinas que dialoguem mais com as duas modalidades educacionais para os sujeitos especiais, pois isso está previsto nos marcos legais do Sistema Educacional Brasileiro. Em relação à formação continuada, para os professores pesquisados, é de suma importância que a Secretaria Municipal de Educação - SEMED-NI a amplie e que as formações sejam efetivas, para que seu corpo docente se sinta hábil a atuar nesses segmentos, educação especial na perspectiva inclusiva e educação do campo.

As conquistas impetradas pela educação especial na perspectiva inclusiva e educação do campo só foram e estão sendo obtidas mediante a mobilização social, as lutas para assegurar seus espaços. Entretanto, ainda há algumas barreiras para garantir não somente o acesso desses alunos com necessidades educacionais especiais, mas também a sua permanência nas escolas públicas, e, no caso da nossa pesquisa, na Escola do Campo.

Existe, por parte da escola que pesquisamos, uma tentativa de se adequar às políticas públicas na perspectiva inclusiva e na educação do campo, reformulando o projeto político-pedagógico, que está sendo pautado em discussões pedagógicas, no tocante da acessibilidade física. Constatamos, nesse sentido, que a escola avança dentro dessa perspectiva inclusiva, busca dialogicidade com o poder público, procurando chamar a atenção da Secretaria Municipal para a construção de rampas e de entradas que atenderiam os alunos com deficiência física, como os cadeirantes. Cabe ressaltar que a escola possui sala de recursos e que vem desenvolvendo um trabalho pedagógico particular dentro da especialidade individual dos alunos com necessidades educacionais especiais, procurando olhar o modo coletivo de incluir, em especial, dentro de cada um, na sua classe regular.

Assim, vimos a importância da educação especial inclusiva, de uma educação sem distinção, de uma educação universal para todos dentro da particularidade da educação do campo, pautada no respeito às diferenças, da escola como espaço heterogêneo, em que todos aprendam de acordo com seu ritmo, sua potencialidade e sua vulnerabilidade. Desse modo, o espaço do ensino/aprendizagem inclusivo deve ser constituído em escolas inclusivas, espaços de permanência dos alunos, perpetrando a estrutura física acessível, a inclusão pedagógica, respeitando a particularidade local/espacial da escola e investindo em formações continuadas, a fim de consolidar, efetivamente, em uma educação para todos.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M.S.F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE.S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz. **SEM-TERRA aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília/DF, Centro Gráfico, 1994.

BRASIL, **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394**. Brasília/DF: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília/DF: MEC, 1998.

BRASIL, **Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172**. Brasília/DF: Centro Gráfico, 2001.

BRASIL, **Congresso Nacional. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. DECRETO Nº 186**, de 2008.

BRASIL, **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: O direito à escola acessível!**, Brasília/DF: MEC/ /SEESP, 2009.

BRASIL, **Ação de Aquisição de Transporte Escolar Acessível**, Brasília/DF: MEC, Nº 42,2011.

BRASIL **Ação de Aquisição de Transporte Escolar Acessível**, Brasília/DF: MEC, Nº 12,2012.

BRASIL **Ação de Aquisição de Transporte Escolar Acessível**, Brasília/DF: MEC, Nº 12,2012.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**, Brasília/ DF: MEC, Lei nº 13.005, 2014.

BRASIL, **Presença do professor mediador nas salas de aula de ensino básico regular das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro**. Projeto de Lei nº 3970,2018.

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. **Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15**. Revista Brasileira Educação Especial. Marília, Vol.17 (spe1). 2011.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: **por uma educação básica do campo**. Luziânia, GO. Anais: UnB, 1998

DAMASCENO, Educação Inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

\_\_\_\_\_. **A. R. Educação Inclusiva e a Organização da Escola:** diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 159-176, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A construção do projeto de pesquisa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

DUARTE, Cristiane Rose; COHEN, Regina. **Acessibilidade aos Espaços de Ensino e Pesquisa:** Desenho Universal na UFRJ - Possível ou Utópico? In: *Anais do NUTAU.* São Paulo: NUTAU/USP, 2004.

GHEDIN, E. **Educação do campo: epistemologia e práticas.** São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo: 4. ed. Atlas, 2002.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOMES, Renato dos Santos. **A educação do campo e o direito à educação das crianças e adolescentes no município de Nova Iguaçu.** Seropédica, RJ: UFRRJ. Dissertação de Mestrado, 2015.

GORGATTI, M. G. **Educação física escolar e inclusão:** uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores. Universidade São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br>.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI- 3º ed. rev.- Campinas,SP: Autores Associados, 2012.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

MANTOAN, M.T.E. **A integração da pessoa com deficiência:** contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, p.235, 1997.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** Campinas: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED, 2003.

\_\_\_\_\_. M.T.E. Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer. São Paulo, Summus, 2015.

MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Revista da Sobama. Dezembro 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, pp. 31-36

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: ABPEE, 2014.

MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

MOLINA, Mônica (org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, MDA, 2006.

NOVA IGUAÇU. Lei 4.504. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Nova Iguaçu, 2015.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. (Orgs.). **observatório de Educação Especial e inclusão Escolar: balanço das pesquisas e das práticas na baixada fluminense**. Editora M&M/ABPEE, São Paulo, 2015.

SACRAMENTO, C. F. de O. **Escolas do Campo, memórias, paisagem geográfica em Nova Iguaçu e Reserva Biológica de Tinguá**. Seropédica, RJ: UFRRJ. Dissertação de Mestrado, 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**, Curitiba: Ibplex, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCI, Patrícia Correia de Paula. **Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas**, Interfaces da Educ., Paranaíba, v.9, n.27, p. 350-375, 2018

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo, escola pública e projeto político-pedagógico**. In: SOUZA, Maria Antônia de (org.). Escola pública, Educação do Campo e projeto político pedagógico. Curitiba: Editora da UTP, 2018. P. 17 – 40.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

## **8 ANEXOS**

**Anexo I - Entrevista professoras do atendimento educacional especializado**

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

**ENTREVISTA PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO**

1. Atua a quanto tempo da Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá?
2. Considera importante a redução do número de alunos por turma com inclusão de alunos deficientes?
3. O AEE é garantido e obrigatório para todos os alunos deficientes?
4. Todos os alunos do AEE frequentam as turmas regulares?
5. Como preparar os funcionários da escola para lidar com a inclusão?
6. Para promover a inclusão é necessário rever o PPP da escola?
7. É importante os professores das classes regulares passarem por capacitação acerca da educação inclusiva?
8. Existe modos pedagógicos distintos, particulares para o atendimento educacional especializado para uma criança que vive e mora no campo?

**Anexo II- Entrevista professores salas regulares**

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

**ENTREVISTA PROFESSORES SALAS REGULARES**

1. Atua a quanto tempo da Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá?
2. Existe capacitação para os professores, para atuar com os alunos deficientes, oferecida pela SEMED?
3. O PPP da escola no tocante a inclusão de alunos com deficiência está de acordo com as Políticas Públicas de Inclusão no âmbito Federal, Estadual e o Municipal?
4. As formas e estratégias de inclusão para o aluno com deficiência de uma escola do campo são distintas de uma escola do centro urbano?
5. Existe mediador para os alunos com deficiência?
6. Possui material pedagógico adaptado para os alunos com deficiência?
7. Nas turmas que atendem alunos com deficiência tem o número de alunos reduzidos como prevê a legislação?

Anexo III - Termo de autorização SEMED-NI



**PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E  
DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Venho por meio deste, autorizar a realização da pesquisa intitulada:  
**"INCLUSÃO: UMA ANÁLISE PRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL  
AGROECOLOGICA VALE DO TINGUÁ."**, sob responsabilidade da estudante  
**VANESSA DO SACRAMENTO FLORENÇO DA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA**,  
matricula: 2017231552, no Curso de Mestrado de Pós-Graduação em  
Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.  
A pesquisa de campo será realizada na Escola Municipal Vale do Tinguá.

Nova Iguaçu, 23 de outubro de 2019.

**MARIA ELIONE DA COSTA MIDÕES**

Superintendente de Planejamento e Desenvolvimento Escolar

Mat.: 11/682.315-7

**Mariellen Mattos Furtado**  
Diretora Adjunta  
Mat. 12/697.998-3  
*Recebido em 04/11/19*

**MARIA VIRGINIA ANDRADE ROCHA**

Secretária Municipal de Educação

Mat.: 11/694.638-8

Maria Virginia Andrade Rocha  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Mat. 11/694.638-8

## Anexo IV- Termo de consentimento livre esclarecido

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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA DOCENTES DA ESCOLA MUNICIPAL DE AGROECOLOGIA VALE DO TINGUÁ

Esclarecimentos este é um convite para você participar da pesquisa INCLUSÃO: UMA ANÁLISE PRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL DE AGROECOLOGIA VALE DO TINGUÁ, que tem como pesquisadora responsável Vanessa do Sacramento Florenço da Conceição de Oliveira. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob a orientação do Professor Dr. José Ricardo da Silva Ramos (UFRRJ), que tem como objetivo investigar se as políticas públicas de inclusão funcionam em uma escola do campo a partir da percepção dos professores e equipe pedagógica. Este estudo possui relevância visto que grande parte das pesquisas que abordam a questão da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular no Brasil vem utilizando um recorte direcionado ao público urbano. Existem poucos estudos que tratam da educação especial, inclusão, na realidade do campo. A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão de riscos mínimos, pois concerne apenas em responder um questionário, sendo tomadas precauções quanto à identidade dos profissionais. Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários. Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido(a), caso solicite. Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa poderá perguntar diretamente a Vanessa do Sacramento Florenço da Conceição de Oliveira (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRRJ.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa INCLUSÃO: UMA ANÁLISE PRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL DE AGROECOLOGIA VALE DO TINGUÁ.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

CONTATOS Pesquisadora responsável: Vanessa do Sacramento Florenço da Conceição de Oliveira Rua: Alexandrina n.130 São Benedito, Nova Iguaçu/RJ CEP: 26020-247 Telefone: (21) 98602-1270 E-mail: [nessed.fisica@hotmail.com](mailto:nessed.fisica@hotmail.com)