

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

DISSERTAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA/ES**

MARINETH SILVA

2022



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

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA/ES**

MARINETH SILVA

Sob a orientação do Professor
Dr. Allan Rocha Damasceno

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

**Seropédica, RJ
2022**

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

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

S 586p SILVA, MARINETH, 1976-
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA/ES / MARINETH SILVA. -
Seropédica, 2022.
120 f.: il.

Orientador: ALLAN ROCHA DAMASCENO.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2022.

1. Educação Especial. 2. Educação Rural. 3. Censo
Escolar. 4. Políticas Educacionais. I. DAMASCENO,
ALLAN ROCHA , 1978-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

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

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

MARINETH SILVA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/02/2022

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

Washington Cesar Shoiti Nozu, Dr. UFGD

"Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso."

Theodor Adorno

*Dedico este trabalho de pesquisa:
Primeiramente à Deus, pelo dom da vida;
Aos meus filhos amados Luiz Felipe e
Lorenzo, por me darem força e serem minha
inspiração diária;
À minha família que sempre me apoiaram;
À todos os professores aos quais passaram
pela minha formação acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela dádiva da vida e por ser a minha rocha, a minha fortaleza e o meu refúgio. À Ele toda honra, toda glória e todo louvor.

A minha família, em especial, minha mãe Rosalina Effgen Silva e meu pai Ailton Silva, que sempre me serviram de inspiração, aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados (as) pelo companheirismo, por acreditarem e me incentivarem nos estudos, dando-me apoio na realização e concretização deste projeto.

Aos meus filhos, Luiz Felipe Silva Fagundes e Lorenzo Silva Fagundes, minha razão para seguir firme no propósito desta jornada. Obrigada pela compreensão nos momentos dedicados a construção deste trabalho, pelas ausências da minha companhia nas semanas de formação, nos dias, noites e madrugadas, debruçadas na conclusão desta dissertação. Vocês acompanharam e vivenciaram toda a minha trajetória e lutas para chegar até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, por aceitar meu projeto e por me acolher de uma forma tão especial. Obrigada pelas suas valiosíssimas orientações e contribuições, que me fizeram caminhar de forma segura na construção dessa dissertação.

Ao Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu e ao Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, pelas contribuições enriquecedoras durante o Exame de Qualificação e Defesa de Mestrado.

Aos meus amigos do Mestrado, turma 2019/02, pelo carinho, amizade e companheirismo ao longo desta trajetória. Jamais serão esquecidos. Em especial, minha amiga e companheira de todos os momentos, Cristiane Maria de Souza Antunes, pessoa que me deu força e me incentivou até aqui. Durante toda essa etapa choramos e vibramos juntas.

Às minhas companheiras/conterrâneas que estiveram comigo em todos os momentos de idas e vindas ao Rio de Janeiro, nas semanas de formação, Angélica, Valdete, Karla e Franciene. Foram muitos momentos de angústias, mas vivemos momentos maravilhosos juntas, sempre unidas, em todos os momentos, uma dando força e coragem para a outra. Muito obrigada pela companhia e carinho de vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRRJ, na pessoa do coordenador Prof. Dr. Gabriel de Araújo Santos, e a todos professores que contribuíram na minha formação.

A todos da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER, principalmente a diretora Ilka Karla Cars e aos professores participantes, que abriram as

portas da instituição para que esta pesquisa fosse concretizada. Foi um momento rico de experiências e aprendizados que ficarão marcados na minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos diretores das escolas que trabalho Vinícius Corteletti Rocha e Adilson Mota do Prado (in memoriam) por me apoiarem e me ajudarem, dando todo suporte para que eu conseguisse realizar esse sonho.

Enfim, meus sinceros agradecimentos aos meus amigos de longa jornada e a todos que direta ou indiretamente participaram e contribuíram para a realização desta dissertação.

Meu muitíssimo obrigada!

RESUMO

SILVA, Marineth. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Águia Branca.** 2021. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

Apoiando-se nos dados de matrícula do Censo Escolar, esta pesquisa teve como objetivo caracterizar a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo em uma escola pública estadual do campo de Águia Branca/ES com experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Encontramos nos dispositivos legais a relação da Educação Especial na Educação do Campo que favorecem essa interface e nos permitem dialogar com essas duas modalidades. O Estado do Espírito Santo é o berço da Educação do Campo em contexto nacional, que desde o início pretendia solucionar o problema da escola rural e suas articulações da propriedade familiar e a escola. O lócus da pesquisa foi a Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER, por ser uma escola que apresenta experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial e de Educação do Campo. A pesquisa foi realizada através de análise documental; entrevistas semiestruturadas com professores atuantes com os estudantes público-alvo da Educação Especial e questionário de caracterização dos sujeitos participantes do estudo. Os sujeitos entrevistados foram: um (1) membro da equipe gestora da escola lócus do estudo, um (1) professor atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um (1) professor de cada área do conhecimento, a seguir: Códigos e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza e Ciências Agrárias, necessariamente atuantes em turmas em que estudantes, público-alvo da Educação Especial estejam incluídos. Assim, partindo do pensamento de Theodor Adorno, nos ancoramos nos referenciais teóricos da Teoria Crítica. A nossa abordagem teórica-metodológico se deu mediante as contribuições dos pensadores da Teoria Crítica e seus comentadores. Dentro desse contexto, os resultados obtidos neste foram analisados e discutidos tendo a Teoria Crítica como fundamentação da pesquisa. Os resultados obtidos nesse trabalho nos levam a considerar que a educação da pessoa com deficiência em escolas do campo no município de Águia Branca/ES, tem avançado nos últimos anos. Houve um aumento considerável de matrículas desses estudantes. Porém, ainda há uma grande necessidade de debater sobre o tema com gestores/diretores e comunidade escolar. Nossos resultados apontaram para a falta de cursos de capacitação para os professores; Faz-se necessário melhorias nas Políticas públicas voltadas para a Educação Especial, uma vez que o transporte escolar não possui acessibilidade e o espaço físico da SRM não atende as necessidades da escola; Falta também acessibilidade na sala de AEE e nos banheiros e equipamentos eletrônicos para facilitar e melhorar o atendimento desses estudantes. O estudo nos leva a concluir que, na sua organização atual, a Política Pública Estadual de Educação Especial, apresenta limitações para atender a diversidade e a complexidade representada pela proposta.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Rural; Censo Escolar; Políticas Educacionais

ABSTRACT

SILVA, Marineth. **Public Policies for Inclusive Education: Interfaces of Special Education in Rural Education in the municipality of Águia Branca.** 2021. 120p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

Based on enrollment data from the School Census, this research aims to characterize the implementation of Public Policies for Special Education within the scope of Inclusive Education and its interface with/in Rural Education in a state public school in the Águia Branca countryside/ ES with experience of inclusion of students target audience of Special Education. We find in the legal provisions the relationship of Special Education in Rural Education that favor this interface and allow us to dialogue with these two modalities. The State of Espírito Santo is the cradle of Rural Education in a national context, which from the beginning intended to solve the problem of rural schools and their articulation of family property and the school. The locus of the research was the Integrated State Center for Rural Education – CEIER, as it is a school that has an experience in the inclusion of students as a target audience of Special Education and Rural Education. The research was carried out through document analysis; semi- structured interviews with active teachers with students target audience of Special Education and a questionnaire to characterize the subjects participating in the study. The interviewed subjects were: one (1) member of the management team of the school locus of the study, one teacher working in the Specialized Educational Service (AEE) and one (1) teacher from each area of knowledge, as follows: Codes and Languages; Human and Social Sciences; Exact and Nature Sciences; Agricultural Sciences, necessarily active in classes in which students, target audience of Special Education are included. Thus, starting from the thought of Theodor Adorno, we anchor ourselves in the theoretical references of Critical Theory. Our theoretical- methodological approach was based on the contributions of Critical Theory thinkers and their commentators. Within this context, the results obtained in this were analyzed and discussed having the Critical Theory as the research foundation. The results obtained in this work lead us to consider that the education of people with disabilities in rural schools in the municipality of Águia Branca/ES has advanced in recent years. There has been a considerable increase in the number of enrollments of these students. However, it is clear that there is still a great need to discuss the topic in the discussions of managers/directors and, therefore, in the school community. Our results also showed that there is a lack of training courses for teachers; that it is necessary to improve public policies aimed at Special Education, since school transport is not accessible and the physical space of the SRM does not meet the school's needs; that there is a lack of accessibility in the AEE room and in the school's bathrooms and that there is a lack of electronic equipment to facilitate and improve the care of these students. The study leads us to conclude that in its current organization, the State Public Policy for Special Education, has limitations to meet the diversity and complexity represented by the proposal.

Keywords: Special Education; Rural Education; School Census; Educational Policie.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE-** Atendimento Educacional Especializado
- APAE-** Associação de Pais e Amigos do Excepcionais
- APNP-** Atividades Pedagógicas Não Presenciais
- APP-** Área de Preservação Permanente
- BNCC -** Base Nacional Comum Curricular
- BPC-** Benefício de Prestação Continuada
- CASF-** Coordenador Administrativo de Secretaria e Financeiro
- CECAD-** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- CEFFAS-** Centros Familiares de Formação por Alternância
- CEIER-** Centro Estadual Integrado de Educação Rural
- CENESP-** Centro Nacional de Educação Especial
- CESB-** Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CNE-** Conselho Nacional de Educação
- CNE/CEB-** Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
- CPT-** Comissão Pastoral da Terra
- dB-** Decibel
- DF-** Distrito Federal
- DI-** Deficiência Intelectual
- DT-** Designação Temporária
- DV-** Deficiência Visual
- EB-** Educação Básica
- ECA-** Estatuto da Criança e do Adolescente
- EEEFM-** Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- EFAs-** Escolas Famílias Agrícolas
- EJA-** Educação de Jovens e Adultos
- ENERA-** Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária
- FAFIC-** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina
- FETAES-** Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Espírito Santo
- FHC-** Fernando Henrique Cardoso
- IBC-** Instituto Benjamin Constant
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCAPER-** Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

INCRA- Instituto de Colonização de Reforma Agrária

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES- Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

LIED- Laboratório de Informática Educacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MEPES- Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONU- Organização das Nações Unidas

PAs- Projetos de Assentamentos

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNEE- Plano Nacional de Educação Especial

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNRA- Plano Nacional de Reforma Agrária

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

PT- Partidos dos Trabalhadores

PV- Projeto de Vida

RACEFFAES- Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.

SAF- Sistema Agroflorestal

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDU- Secretaria de Estado da Educação

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SRM - Sala de Recurso Multifuncional.

STF- Supremo Tribunal Federal

TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UDEP- Unidade de Demonstração, Ensino e Produção

UNIMES- Universidade Metropolitana de Santos

UTI- Unidade de Terapia Intensiva.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Comunidade São Pedro de Águia Branca - CEIER (no centro da foto).....	61
Figura 02 - Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier) de Águia Branca.	62
Figura 03: Imagem Ilustrativa do Mapa do Espírito Santo, a Região de Águia Branca e a Comunidade, onde está localizado o CEIER-AB.....	63
Figura 04: Ornamentação da escola com o tema gerador Água.....	66
Figura 05: Área de produção hidropônica.....	70
Figura 06: Aula prática de produção agroindustrial.....	70
Figura 7: Aula de topografia	71
Figura 8: Aula de economia doméstica.....	71
Figura 10: Criação de suínos.....	72
Figura 11: Sala modular construída para atender o Ensino Médio	73
Figura 12: Início da pesquisa na Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural-CEIER de Águia Branca.....	76
Figura 13: Espaço da Sala de recurso Multifuncional.....	83
Figura 14: Local de acesso à Sala de Recurso Multifuncional	83
Figura 15: Local da Sala de Recurso Multifuncional (Primeira porta da esquerda para direita)	84
Figura 16: Atendimento à um estudante na SRM	86
Figura 17: Manifestação das famílias no portão de entrada da escola, 2019.....	98
Figura 18: Ônibus agarrado na lama devido a fortes chuvas, 2019.	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil – 2009 – 2019	7
Tabela 2 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa no Brasil – 2015 – 2019	7
Tabela 3 -Número de matrículas da Educação Especial em classe comum por localização no Brasil – 2019.....	11
Tabela 4 - Número de matrículas da Educação Especial por localização no estado do Espírito Santo –2018-2019.....	12
Tabela 5 – Número de Matrículas da Educação Especial por localização no Município de Águia Branca/ES, 2018-2019	13
Tabela 6 – Número de matrículas da Educação Especial em classes comuns, por tipo de deficiência nas escolas do município de Águia Branca /ES - 2019.....	13

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Número de famílias assentadas por governo, no período pós-ditadura civil-militar no Brasil.....	38
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Funcionários da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER).....	68
Quadro 2 - Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por tipo de necessidades específicas das classes inclusivas da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER)-AB.....	86
Quadro 03 - Caracterização dos professores entrevistados que atuam em classes inclusivas na Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca/ES	89

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO	5
1 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	16
1.1 Marco Histórico da Educação Especial: Sobre Exclusão, Segregação e Assistencialismo.	17
1.2 Um Novo Tempo para a Educação Especial: Perspectivas Democráticas com a Educação Inclusiva	21
2 HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	30
2.1 Marcos legais da Luta Camponesa por uma Educação do Campo.....	32
2.2 A Trajetória da Educação do Campo no Brasil	39
2.3 Breve Histórico da Pedagogia da Alternância e das Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo	47
3 SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA	55
3.1 Objetivos.....	57
3.2 Questões de Estudo.....	58
3.3 Caracterização Sócio Geográfica do Locus do Estudo: Município de Águia Branca/ES	58
3.4 Locus do Estudo: A Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural - CEIER – Caracterização e Organização Pedagógica	61
3.5 Sujeitos de Estudo	73
3.6 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa.....	74
4 AS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL – CEIER NA INTERFACE: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	75
4.1 Caracterização dos estudantes público-alvo da Educação Especial	84
4.2 Caracterização dos professores: formação acadêmica e atuação profissional.....	89
4.3 Desafios da escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural - CEIER na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
7 APÊNDICES	113
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos participantes da pesquisa	114
Apêndice II – Questionário da Escola do Campo	115
Apêndice III – Sujeitos Participantes do Estudo	119

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Sem conhecimento, o ser humano é incapaz de interagir, de criar e até mesmo de falar."

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

A inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas é o motivo de inquietação e angústia de professores, pais e dirigentes, enfim, quem está envolvido com essas pessoas. A história tem demonstrado que compreender a realidade que nos cerca, nos possibilita a intervenção e visualização de caminhos que apontem para o aperfeiçoamento e superação da prática profissional desarticulada da prática social. Nesse sentido se faz necessário repensar qual é o trabalho realizado, para que ocorra a emancipação dos alunos público-alvo da Educação Especial. De acordo com Adorno (2006), uma educação emancipadora deve orientar ações educativas para o esclarecimento dos indivíduos, já que só se faz sentido produzir conhecimento e manter escolas se o objetivo for esforçar-se para afirmar a educação que possibilite o combate à violência, a humanização dos indivíduos e a justiça social. Diante disso, temos ouvido muitos discursos sobre inclusão escolar e com isso ela tem ocupado lugar de destaque nos processos políticos brasileiro.

Desde os anos de 1990, vem-se fortalecendo políticas públicas que defendem o acesso a todos os estudantes, onde foram criados setores e serviços que fortalecem o processo educacional da minoria excluída através da elaboração de legislação específica, que amplia a oferta da Educação Básica, não só do estudante público-alvo da Educação Especial propriamente dito, pois não somente os estudantes nessa condição estão “excluídos” dentro das escolas. Há também aqueles estudantes que não se inserem por razões diferenciadas, como problemas originados em contextos sociais, familiares, de preconceito racial e de culturas diferenciadas do lugar onde vivem. Inclusão é um conceito polissêmico, mas que dentre as diferentes possibilidades de interpretações, sempre envolve a noção de participação na sociedade. O discurso sobre políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil deveria passar por uma análise mais ampla do contexto social, econômico e político relacionado com as tensões e contradições presentes não só nos documentos e legislações educacionais direcionados aos direitos das pessoas com deficiências, mas também nas práticas escolares sob as condições reais do sistema educacional brasileiro (PLETSCH, 2009, p.26).

Filha de agricultores, vivi até os 15 anos no campo. Durante o período escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estudei em uma escola da comunidade em que morava. Terminei a quarta (4ª) série no ano de 1987 e não pude estudar no ano seguinte, pois não havia transporte escolar para levar os estudantes até a sede do município. Águia Branca foi emancipada no dia 11 de maio de 1988 e no ano seguinte, em 1989, o prefeito municipal providenciou um caminhão para transportar os estudantes da zona rural até a cidade de Águia Branca, onde tive a oportunidade de estudar os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com o passar do tempo, esse caminhão foi substituído por um ônibus, melhorando o transporte escolar dos estudantes do campo.

Desde minha infância convivo com as diferenças, pois na comunidade em que vivi, Córrego da Flores, em Águia Branca, moravam pessoas com deficiências física e intelectual e também, pessoas com síndrome de Down. Essa convivência foi muito importante para minha formação enquanto cidadã, pois cresci tendo a oportunidade de valorizar e respeitar as

diferenças. Conviver e estar com pessoas que apresentam alguma deficiência nos humaniza, pois nos revela o tempo todo o quão sensível é a nossa condição humana, pois qualquer pessoa, a qualquer momento, pode passar a ter ou apresentar uma deficiência e nessa condição, o ser humano é um ser que possui demandas específicas.

Ao terminar o Ensino Médio, Magistério e Contabilidade, em que cursei os dois ao mesmo tempo, em turnos diferentes, iniciei o curso de Pedagogia na FAFIC, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina, em 1997, ano em que também ingressei na carreira de educadora, numa escola da zona rural deste município. Como nasci e cresci no campo, ter a primeira experiência profissional numa escola do campo, que atende filhos de agricultores, foi muito gratificante. Trabalhar nessa escola foi de grande importância para minha vida profissional, pois aprendi a valorizar os estudantes do campo, respeitar suas especificidades, buscando uma educação que leve em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem.

No último ano de faculdade, em 2000, descobri que estava grávida, e através de um exame de ultrassonografia veio uma notícia muito triste, meu filho tinha uma malformação congênita, chamada onfalocele, uma abertura na parede abdominal, onde foi feita a cirurgia logo após o nascimento. Enquanto se recuperava da cirurgia na UTI, os médicos diziam que ele seria encaminhado para a APAE, pois acreditavam que ele era uma criança com deficiência. Mas antes dele ser liberado do hospital, foram feitos alguns exames que fizeram com que os médicos descartassem essa possibilidade de encaminhá-lo à APAE. Mesmo assim, os médicos deixaram claro que com o passar do tempo, eu poderia perceber alguma anormalidade como: não andar, não falar, algum problema sério de coração, dos rins, etc.

Diante dessa situação, tendo a possibilidade de ter um "filho especial", onze meses após seu nascimento, decidi fazer um curso de especialização em Educação Especial, oferecido pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, procurando ampliar meus horizontes nessa temática, afim de poder cuidar e ajudar da melhor forma possível no desenvolvimento dele.

Sempre ouvi dos médicos que ele era uma criança "especial", e foi aí que ao completar três (3) anos de idade procurei ajuda de especialistas, entre eles, uma geneticista, que fez o exame cariótipo, dando resultado negativo, mas ela não descartava a possibilidade dele possuir algum tipo de síndrome, devido algumas características sindrômicas que ele apresenta. Depois de quatro (4) anos de investigação com a geneticista e sem fechar um diagnóstico, o acompanhamento foi interrompido devido o surgimento de uma nova gravidez, o que dificultou muito continuar esse acompanhamento médico, que acontecia em Vitória, a 219 km de distância.

Até o último período da Educação Infantil, ele não havia apresentado nenhuma dificuldade, tendo seu desenvolvimento normal, relacionado a outras crianças de sua idade. Mas nesse período, as dificuldades na escola surgiram e mais uma vez fomos procurar ajuda médica e ele foi diagnosticado com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) pelo neurologista. Foram anos de lutas, tanto nas tarefas cotidianas, quanto na vida escolar, mas superamos a cada dia as dificuldades geradas por esse transtorno. Hoje, ele está no Ensino Superior cursando o quarto (4º) período de Ciências da Computação, o que sempre sonhou em fazer.

Após ter feito a especialização em Educação Especial, em 2004 me foi dada a oportunidade de atuar como professora na Sociedade Pestalozzi de Águia Branca, onde trabalhei até 2011. Foi um grande desafio, mas foi uma verdadeira escola de vida, pois aprendi muito com as crianças, que apresentavam as mais diversas deficiências e também com os pais, que sempre compartilhavam sua vivência e experiência no dia a dia com essas crianças. Aprendi que é preciso amar e respeitar as pessoas e suas condições de vida. E nessa condição, podemos perceber que é somente convivendo com as pessoas com deficiência é que

vamos poder entender suas necessidades, suas demandas, e da mesma forma, eles terão a oportunidade de entender as nossas também. Todos nós temos nossas necessidades, pois somos todos diferentes.

Em 2009, após passar em um concurso público, assumi uma cadeira de professora efetiva na rede municipal de ensino do município de Águia Branca, atuando nas Séries Iniciais. Em 2012, conclui minha segunda graduação em Ciências Biológicas, na UNIMES, Universidade Metropolitana de Santos e passei a atuar como professora de Ciências nas Séries Finais do Ensino Fundamental, na rede estadual deste município, onde atuo através de processo seletivo em Designação Temporária (DT) na SEDU (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo).

A escola municipal que trabalho está localizada na zona urbana, mas a escola atende no turno matutino estudantes da zona rural, provenientes de comunidades vizinhas, e, no turno vespertino, atende os estudantes que residem na sede. Trabalho no turno matutino e um fato que tem me inquietado muito é o dessa escola possuir uma Sala de Recurso Multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) equipada, adaptada, mas que não atende a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial. A lei diz que todo estudante desde a Educação Infantil até a Educação Superior, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011). Esse atendimento deve ocorrer no contraturno escolar beneficiando o estudante e o professor da sala de aula comum. A oferta de Educação Especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, sendo assim, a escola comum deve ter uma Sala de Recurso Multifuncional e uma equipe especialista para oferecer o Atendimento Educacional Especializado na própria escola (BRASIL, 2011).

O ‘preferencialmente’ refere-se a ‘atendimento educacional especializado’, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhorar o atendimento às especialidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares” (MANTOAN, 2003, p.23).

Devido à escassez ou a falta de políticas públicas de Educação Inclusiva, os estudantes do turno matutino dessa escola não são contemplados com esse Atendimento Educacional Especializado. Sendo assim, os estudantes da zona rural são prejudicados, tendo seus direitos negados. Diante dessa realidade veio-me a inquietação: Como vivem os estudantes com deficiência nas escolas do Campo? Será que existe a interface da Educação Especial na Educação do Campo?

Após essa inquietação, busquei respostas para meus questionamentos pesquisando e analisando os microdados do Censo da Educação Básica do município de Águia Branca/ES, viabilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), nos anos de 2018 e 2019. Constatei que em 2019, 40% dos estudantes público-alvo da Educação Especial foram matriculados nas escolas do campo.

Dessa forma, utilizamos o aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase ao pensamento do filósofo alemão Theodor Adorno. Considerando também, a colaboração de outros pesquisadores como Allan Rocha Damasceno, Kátia Regina Moreno Caiado e Valdelúcia Alves da Costa em nossas reflexões.

Portanto, este estudo foi organizado em três capítulos. Inicialmente tratamos da formulação da situação problema e apresentamos os desafios da Educação Especial no campo. Baseado em dados do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil, no Espírito Santo e em Águia Branca.

Após essa análise, no capítulo um, refletimos acerca o trajeto das Políticas Públicas de

Inclusão Escolar, fazendo uma abordagem histórico-crítico, focando as principais etapas da história da Educação Especial em nosso país.

No capítulo dois, foram abordados o histórico dos movimentos sociais camponeses na luta por uma Educação do Campo, onde apresentamos a Educação do Campo na conjuntura dos dispositivos legais e debatemos as Políticas Públicas direcionadas para esta modalidade e a relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, as fronteiras entre o instituído e o instituinte no (des)encontro entre modalidades de ensino.

No capítulo três, baseado no aporte teórico da escola de Frankfurt, discutimos teoria e práxis, destacando o referencial teórico-metodológico da pesquisa que tem como método de investigação e análise a Teoria Crítica da Sociedade; as questões de estudo e a caracterização do local da pesquisa, bem como é apresentado os métodos e dispositivos para coleta de dados.

Para tal, apresentando análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores acerca dos aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros, e seus desdobramentos nas concepções da equipe gestora, identificamos, ainda, os desafios encontrados pela escola frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Enfim, apresentamos as considerações finais dessa pesquisa onde destacam-se os elementos que dialogam com as nossas questões de estudo, enfatizando a interface entre duas modalidades de ensino: a Educação Especial e a Educação do Campo.

Os resultados obtidos neste estudo foram analisados e debatidos tendo a Teoria Crítica como fundamentação da pesquisa.

“O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pode manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo suas causas.”

Theodor Adorno

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO

A escola é uma pequena parte da sociedade que reproduz as relações humanas, suas agitações sociais e políticas, além de repetir toda forma de discriminação. Abordar-se-á a falta de tolerância da sociedade em relação às pessoas com deficiência que não respondem aos critérios estabelecidos pelos grupos sociais. Ainda hoje, essa intolerância continua sendo reproduzida no sistema escolar.

O processo de escolarização das pessoas com deficiência sempre esteve atrelado à exclusão, preconceito, negação de direitos e desrespeito às especificidades. Atualmente, propõe-se a Educação Inclusiva como uma mudança de concepção de escola/educação, onde a escola tem que assumir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive os que possuem determinado tipo de deficiência.

A desigualdade não acontece somente porque organicamente indivíduos possam ter algum tipo de deficiência. A diversidade tem que ser levada em consideração em diferentes questões, como daquelas populações que habitam comunidades indígenas, zonas rurais, quilombolas, caçaras e ribeirinhas, essas populações apresentam uma cultura e um jeito de viver diferente do que foi determinado pela norma da sociedade. Essas pessoas vivem em constante luta para reafirmar sua existência e para que sejam reconhecidas e respeitadas em seus direitos e cidadania.

A Educação Especial atual, a partir das políticas estabelecidas da Educação Inclusiva, se empenha para mudar o olhar de discriminação do público-alvo da Educação Especial, enquanto a Educação do Campo se empenha para superar o preconceito com o meio rural, que é visto como um lugar de atraso, o estereótipo de "jeca", "roceiro", onde não há desenvolvimento e tecnologia, recordando que tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo, sofrem pela produção social do preconceito.

Segundo Silva (2017), de acordo com o último Censo Demográfico (2010), o Brasil possui 190.755.799 habitantes. Em relação as pessoas com deficiência, 14,5% da população brasileira declara ter alguma especificidade seja de natureza motora, auditiva, visual, mental/intelectual ou mobilidade reduzida, ou seja, cerca de 24,6 milhões de pessoas.

Na presente dissertação, aborda-se sobre a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com ênfase na interface da Educação Especial com a Educação do Campo.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005, p.5).

É essencial o respeito às diferenças sociais, seja por questões de gênero, sexualidade,

raciais, de crença religiosa, seja por condições orgânicas, entre outras.

A peleja pela instauração do direito à educação para todos tem tido resultados positivos, como podemos mencionar a elaboração de um documento durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia e, em 1994, a criação da Declaração de Salamanca, que é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em Educação Especial. Na proporção em que a Educação Inclusiva apoia e oferta a oportunidade de aprendizagem para todos, ela ganha uma nova visão. Com relação à Conferência Mundial para Todos e a Declaração de Salamanca, Andrade e Damasceno (2017) relatam:

É pertinente esclarecer que a Declaração de Jomtien foi realizada na Tailândia e a de Salamanca na Espanha. Destacamos que tanto a Declaração de Jomtien quanto a Declaração de Salamanca tratam-se dos documentos mais relevantes na esfera da educação inclusiva, de modo que enfatizam e reconhecem que os sistemas de ensino precisam atender não só os estudantes/pessoas com deficiências, mas também todos os estudantes. Assim, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien -1990) em seu artigo 3, sobre universalizar o acesso à Educação e Promover a Equidade, defende que: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades (ANDRADE; DAMASCENO, 2017, p.208).

No Brasil apresentam-se inúmeros documentos oficiais como decretos, leis, programas, portarias, que organizam as Políticas inclusivas para pessoas com deficiência. É notório que estes documentos e legislações favoreceram a consolidação e concretização das ações afirmativas de inclusão, aumentando o número de matrícula do público-alvo da Educação Especial. De acordo com Silva (2017):

[...] no Brasil evidenciam-se inúmeras leis, decretos, portarias, programas, ou seja, inúmeros documentos oficiais, que constituem o arcabouço legal das Políticas inclusivas para pessoas com deficiência, como por exemplo: Constituição Federal de 1988; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – MEC/1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96; Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que foi estabelecida pelo Decreto nº 3.298 de 1999; Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, garantindo educação bilíngue aos surdos. Além do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC, 2003); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) e mais recente o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº13.146, de 06 de julho de 2015 (SILVA, 2017, p.14).

Compreende-se que mesmo diante de tantos desafios, o processo de inclusão vem crescendo devido ao investimento em Políticas Públicas. Isso pode ser observado pela porcentagem de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em classes comuns no Brasil. A taxa passou de 46,8%, em 2007, para 85,9%, em 2018. Entre 2017 e 2018, o crescimento foi de 17, 4 pontos percentuais na Educação Infantil, 10,9 pontos percentuais no Ensino Fundamental e 23,4 pontos percentuais no Ensino Médio (MEC/INEP, 2018).

Segundo Silva (2017), de acordo com os dados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP), referente a matrícula da Educação Especial, desde 1998 pode-se perceber que o número de matrículas desses estudantes vem crescendo. Do ano de 2002 a 2005 apresenta-se um aumento de 42% e de 2009 a 2010, ocorreu um crescimento de 10%. O impacto no aumento dessas matrículas é indicado nos dados dos últimos Censo Escolar, conforme a tabela 1:

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil – 2009 – 2019

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Funda - mental	Médio	EJA	Ed. Profis - sional	Total	Ed. Infantil	Funda - mental	Médio	EJA	Ed. Profis - sional
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
2014	886.815	188.047	13.878	111.845	1.191	60.622	1.259	698.768	47.496	540.628	56.563	51.341	5.510
2015	930.683	179.700	12.157	105.872	1.269	60.040	1.080	750.983	51.891	576.795	64.488	54.865	6.172
2016	971.372	174.886	11.012	102.573	1.052	60.047	936	796.486	58.772	607.232	74.007	53.778	6.404
2017	1.066.446	169.637	10.531	99.708	1.043	58.026	664	896.809	69.218	668.652	93.231	62.489	7.611
2018	1.181.276	166.615	10.140	96.567	1.236	58.259	665	1.014.661	81.254	741.426	115.051	72.030	10.549
2019	1.250.967	160.162	8.850	9.3868	1.035	56.387	400	1.090.805	99.105	791.893	124.998	70.051	12.000

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2009-2019.

Como afirma Silva (2017), nas últimas décadas, temos presenciado um crescimento no número de dispositivos legais que visam a ampliação das Políticas Públicas de orientação inclusiva da Educação Especial. Isso é revelado no aumento do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Considerando apenas os estudantes de 4 a 17 anos da Educação Especial no Brasil, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019, como vemos o quadro a seguir:

Tabela 2 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa no Brasil – 2015 – 2019

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA						
ANO	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41,0%
2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%
2019	92,8%	97,6%	90,1%	98,3%	97,4%	56,7%

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados do Censo da Educação Básica - 2019

Diante das políticas públicas de Educação Inclusiva, tem um grande desafio, que é o de incluir estes estudantes com todas as suas limitações e particularidades, com ênfase na superação das barreiras, sejam arquitetônicas, urbanísticas, de comunicação e/ou atitudinais. Ao verificar os microdados do Censo da Educação Básica, ve-se a realidade daqueles que moram e estudam no campo e diante disso surge um questionamento: O que apresentam as pesquisas em relação a(s) interface(s) da Educação Especial e a Educação do Campo? Segundo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008:

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

§1º A educação do campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível de Educação Básica (BRASIL, 2008).

A Educação do Campo tem solicitado uma educação própria para o homem do campo, através dos movimentos sociais e dos debates no âmbito da educação que, de acordo com o art.

28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2001a), proporcione as necessárias adaptações às particularidades da vida do campo, de forma que as metodologias e os conteúdos curriculares atendam aos interesses e às necessidades dos estudantes do campo (CALDART, 2003).

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2003, p.66).

Somente as escolas que são construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, é que conseguem ter a aptidão do campo e incorporá-la às formas de trabalho e de organização dos povos do campo.

Segundo os dados do último Censo Demográfico de 2010 (IBGE), 15,63% do povo brasileiro reside no campo. Caiado e Meletti (2011, p.96), relatam que os últimos levantamentos do censo demográfico, demonstram que grande parte dos indivíduos com deficiência em nosso país vivem sem acesso à educação e, no campo, essa situação é ainda pior. Assim, Palma (2016) relata:

Os indivíduos com deficiência que residem em regiões rurais são duplamente vulneráveis, pelo lugar onde vivem e pela condição imposta por sua deficiência. Desta forma, as políticas não podem ser apenas universalistas, elas precisam garantir o atendimento às especificidades, considerando as diferenças. Neste sentido, ainda precisamos fazer aparecer nos documentos oficiais da Educação do Campo a existência dos indivíduos com deficiência, para garantir seus direitos peculiares (PALMA, 2016, p.40).

Sendo assim, essa pesquisa tem como centralidade a Educação Inclusiva, na relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, que apontam suas peculiaridades, mas suas interfaces apresentam importância ao se verificar que essas modalidades carecem de atenção do poder público, indicada pelo histórico desprezo de escassez de Políticas Públicas para as pessoas com deficiência e as pessoas do campo. De acordo com Nozu (2017):

[...] investigar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo é dispor-se a transitar num território intersticial, situado entre porteiros marginais—do descaso do poder público, do silenciamento acadêmico e da estigmatização social—e fronteiras culturais—de saberes, de práticas pedagógicas, de modos de constituição dos sujeitos, que podem ser tanto consensuais quanto conflituosos (NOZU, 2017, p.16).

Os estudos de Caiado e Meletti (2011), indicam o silêncio da produção científica nos grupos de pesquisas referentes a interface da Educação Especial na Educação do Campo. As autoras relatam que é desafiador trabalhar a interface dessas duas grandes áreas, já que elas foram apontadas como um direito social. Com suas complexidades e particularidades, essas duas áreas revelam-se marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas. No que diz respeito a ausência de produção de conhecimento na área, Caiado e Meletti (2011) comentam:

Assim, o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na educação do campo nos coloca mais um grande desafio. Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo (CAIADO; MELETTI, 2011a, p.103).

As autoras ainda declaram que estamos longe de pensar a Educação Especial como um direito universal, devido aos poucos trabalhos encontrados dentro a produção científica em educação divulgada no país nos últimos anos.

Porém, esse cenário de escassez na produção científica sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo, apresentado por Caiado e Meletti em 2011, tem mudado. De 1994 a agosto de 2018 tivemos 41 trabalhos que corroboram a interface entre as modalidades supracitadas. Desse total, 36 trabalhos foram publicados a partir de 2009 (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018).

Por meio de tratamento bibliométrico e de revisão de literatura, perscrutamos a produção acadêmica, no âmbito da pós-graduação stricto sensu, em teses e dissertações na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, cujas principais conclusões são oportunamente apresentadas:

- Entre 1994 e 2018, encontramos 41 produções que tratam, de alguma forma, da interface entre Educação Especial e Educação do Campo, sendo que o aumento numérico de estudos deu-se a partir de 2009 (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018, p.342).

Ao analisar os históricos da Educação do Campo e da Educação Especial observamos que esses dois processos são marcados pela exclusão e enfrentam uma grande resistência, mas apesar das dificuldades seguem em busca de fornecer uma educação de qualidade para o público a saber: alunos que vivem no campo e alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, que deles necessitam. Portanto, acredita-se ser de extrema importância estudar e compreender a transversalidade entre essas

duas modalidades de educação.

Desse modo, problematizamos essa interface da Educação do Campo e Educação Especial partindo da ideia de que suas bases são sustentadas por leis que amparam os cidadãos em qualquer que seja a sua necessidade. Assim, Silva (2017) descreve:

Os dispositivos legais da relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo se encontram em vários documentos, tais como:

- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), estabelecem que:

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

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

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

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que:

A interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17)

- Documento da Conferência Nacional de Educação⁴ (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnicoracial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças e adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Quando se refere à Educação do Campo e à educação indígena há metas como:

m) Estimular a interface da Educação Especial na Educação do Campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento. (p.137) (SILVA, 2017, p.8-9).

Portanto, ao olhar para a interface da Educação Especial e a Educação do Campo e os regulamentos legais, evidenciamos que são modalidades inclusivas que se encontram em construção tanto em aspectos legais, quanto científicos.

Podemos dizer que a Educação Especial diante da demanda por equiparação de oportunidades busca sempre potencializar a capacidade dos indivíduos com deficiência e inseri- los na sociedade. Já a Educação do Campo busca igualdade no direito, garantindo que o campo não é um lugar arcaico e sem produtividade. Portanto, o imperativo do modelo inclusivo encontra-se na reversão da lógica da exclusão pela diferença, para estabelecer uma nova lógica que inclui pela diferença.

O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de maneira mais equitativa. Por isso, é essencial a análise de recortes por região, localidade, renda e raça/cor. Observa-se que 17,9% das escolas da zona rural possuem dependências e vias adequadas a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, enquanto o mesmo ocorre para 44,2% das instituições da zona urbana. Enquanto 16,1% das escolas da zona rural possuem Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas da zona urbana esses recursos estão disponíveis em 31,5% dos estabelecimentos (MEC/INEP,

2018).

Analisando os indicadores educacionais da Educação Especial no ano de 2019, através dos microdados do Censo da Educação Básica realizado pelo INEP, vimos que 11,64% dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil, estudam nas escolas do Campo, como mostra a tabela 3:

Tabela 3 -Número de matrículas da Educação Especial em classe comum por localização no Brasil – 2019

Matrículas da Educação Especial / BRASIL Censo da Educação Básica 2019	
Zona Urbana	963.835
Zona Rural	126.970
Total	1.090.805

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2019.

O Espírito Santo, estado situado na região Sudeste do Brasil, é conhecido por sua grande diversidade de paisagens naturais, culturais e também uma diversidade de paisagens edificadas e transformadas por mãos humanas. Nesse sentido, o estado conta com um vasto litoral, mangues e parques. Fundada em 1551, a capital Vitória, ainda abriga grande parte de seu passado grandioso, com grandes construções, comércio forte e turismo lucrativo.

A extensão territorial do estado Espírito Santo é de 46.098,571 quilômetros quadrados que se encontram distribuídos entre os 78 municípios que fazem parte do estado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população estadual totaliza 3.514.952 habitantes. Sua densidade demográfica é de 76,2 habitantes por quilômetro quadrado e a taxa de crescimento demográfico é de 1,3% ao ano. A população urbana é composta por 83,4% dos habitantes, enquanto a população residente em áreas rurais corresponde a 16,6%.

A economia do Espírito Santo é baseada principalmente na agricultura e na indústria. Uma parte considerável do rendimento também está na extração mineral das reservas de petróleo, calcário e de gás natural.

Os produtos agrícolas de maior destaque são o café, milho, feijão, arroz, abacaxi, mandioca, cacau e mamão. Na pecuária, destacam-se a criação de animais como suínos, bois e aves. Os italianos contribuíram para a retomada do crescimento das lavouras de café. A prática agrícola é que originou o nome capixaba, que na língua tupi significa terra boa para lavoura.

Baseado em informações da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), referente à organização da Educação do Campo do Espírito Santo, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2014, a rede pública estadual possui cento e quinze (115) escolas localizadas no perímetro rural, que representam 23% das escolas de toda a rede, sendo: sessenta e três (63) escolas Uni/pluridocentes de Ensino Fundamental; três (3) Centros Estaduais de Educação Integral Rural; nove (9) escolas de Ensino Médio; dezoito (18) escolas do Ensino Fundamental e Médio; vinte e duas (22) escolas de Ensino Fundamental.

Neste quantitativo destaca-se as seguintes ofertas: Escolas localizadas em área de Assentamento e Acampamento da Reforma Agrária; Escola Quilombola; Centros Estaduais de Educação Integral Rural; Escolas organizadas através da Pedagogia da Alternância; Escolas organizadas através da multisseriação/multidades.

O Estado do Espírito Santo apresenta ser um espaço fértil e inovador de práticas pedagógicas oficiais e alternativas destinadas a escolarização das pessoas do campo. Contam também com práticas pedagógicas que procuram desvendar e visibilizar as peculiaridades das famílias indígenas, pomeranas e quilombolas.

Baseado nos dados do Censo Escolar 2019, que abrange etapas e modalidades da Educação Básica e Profissional, o número de matrículas da Educação Especial nas redes municipais e estaduais de educação, das áreas urbanas e rurais do Espírito Santo, subiu cerca de 18.26 %, o que retrata a elevação do valor de 24.627 (2018) para 29.123 (2019). Podemos observar também, que aumentou 18.72% o número de matrículas da Educação Especial na zona urbana e 12.69% na zona rural no estado do Espírito Santo em 2019, como é mostrado na tabela 4:

Tabela 4 - Número de matrículas da Educação Especial por localização no estado do Espírito Santo –2018-2019

Matrículas da Educação Especial / ESPÍRITO SANTO Censo da Educação Básica 2018-2019		
Ano	2018	2019
Zona Urbana	22.713	26.966
Zona Rural	1.914	2.157
Total	24.627	29.123

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2019.

O município de Águia Branca é a cidade lócus da pesquisa, localizada no Noroeste do estado do Espírito Santo e encontra-se situada às margens do Rio São José. Os habitantes de Águia Branca são chamados de aguiabranquenses. Segundo dados do censo populacional (IBGE, 2010), Águia Branca/ES possui em média 9.519 habitantes, sendo 3.051 (32%) moradores da zona urbana e 6.466 (68%) moradores no campo. Sendo assim, o perfil do município é rural, tendo como sua principal fonte de renda o capital que gira entorno da cultura do Café. O município se estende por 450 km quadrados e sua densidade demográfica é de 21 habitantes por quilômetro quadrado.

Segundo dados do Instituto de Colonização de Reforma Agrária (INCRA, 2013) existem 195 famílias assentadas no município de Águia Branca, sendo 39 no Assentamento Rosa de Saron e 156 famílias no Assentamento 16 de Abril. O Assentamento Rosa de Saron foi criado

pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e funciona como uma agrovila, já o Assentamento 16 de Abril foi criado pela Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Espírito Santo (FETAES). Pelo fato de não existir escolas nos assentamentos, os filhos dos assentados estudam em escolas de comunidades vizinhas.

O município de Águia Branca/ES conta atualmente com 2.108 estudantes matriculados na Educação Básica. Sendo que, 1.073 estudantes estão matriculados em escolas do campo, ou seja, cerca de 51% dos estudantes do município encontram-se no campo (MEC/INEP, 2019).

Em relação às matrículas da Educação Especial no município de Águia Branca, podemos observar um acréscimo de 10% no número total de matrículas em 2019 e na zona rural o acréscimo foi de 24,7%, como apresentamos na tabela 5:

Tabela 5 – Número de Matrículas da Educação Especial por localização no Município de Águia Branca/ES, 2018-2019

Matrícula da Educação Especial/Águia Branca- Censo da Educação Básica 2018-2019		
Ano	2018	2019
Zona Urbana	131	132
Zona Rural	81	101
Total	212	233

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2018-2019.

Baseado nos dados do Censo da Educação Básica (2018-2019), aproximadamente 40% dos estudantes público-alvo da Educação Especial do município de Águia Branca estão matriculados nas escolas do campo. Em 2018 foram atendidos oitenta e um (81) estudantes e no ano de 2019 o número de atendimentos foi de cento e um (101) estudantes, o que significa um aumento de aproximadamente 20%. Como já apresentado, em 2019 foram cadastrados duzentos e trinta e três (233) estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Águia Branca. Percebe-se que o crescimento no número de matrículas da Educação Especial de fato vem ocorrendo de uma forma lenta, mas tem acontecido. Apresentamos a caracterização destes alunos na tabela 6:

Tabela 6 – Número de matrículas da Educação Especial em classes comuns, por tipo de deficiência nas escolas do município de Águia Branca /ES - 2019

Matrículas da educação Especial por tipo de deficiência do município de Águia Branca/ES - 2019				
Baixa Visão	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiências Múltiplas
5	1	4	220	3
Total= 233				

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2019.

Analisando os dados, podemos destacar que a maior parte dos estudantes público-alvo da Educação Especial que frequentam as escolas do município de Águia Branca, possuem Deficiência Intelectual, sendo duzentos e vinte (220) estudantes. Um número bastante expressivo, que talvez não revele de fato o número de pessoas com Deficiência Intelectual, pois historicamente, estudantes com vários quadros sintomáticos foram identificados como estudantes com Deficiência Intelectual.

Ainda de acordo com o Censo da Educação Básica, no ano de 2019, o estado do Espírito Santo apresentou um total de vinte e nove mil, cento e vinte e três (29.123) matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns. Desse total, dezenove mil, trezentos e onze (19.311) são estudantes com Deficiência Intelectual, ou seja, 66,31%. Já no município de Águia Branca, foram registrados duzentos e trinta e três (233) matrículas desses estudantes, sendo duzentos e vinte (220) com Deficiência Intelectual,

representando um total de 94,42 % dos estudantes com deficiência, um número bastante expressivo.

A zona urbana do município de Águia Branca possui três (3) escolas, sendo uma (1) estadual, que oferta o ensino das séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio; duas (2) escolas municipais, sendo uma de Educação Infantil e outra que oferta séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A zona rural do município possui oito (8) escolas, uma (1) estadual, o CEIER que oferta a Educação do Campo em tempo integral, das séries finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e sete (7) escolas da rede municipal, sendo: duas (2) Agroecológicas que ofertam a Educação Infantil, séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental; duas (2) escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais e finais); duas (2) escolas de Educação Infantil e séries iniciais e uma (1) escola multiseriada. Nas escolas Agroecológicas os estudantes das séries finais fazem um rodízio/alternância de turmas durante a semana para que todos fiquem em tempo integral na escola, para participarem das aulas da parte diversificada. Para integrar essa parte diversificada com os outros componentes curriculares, trabalha-se com o tema gerador.

Duas (2), das três (3) escolas da zona urbana, oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recurso Multifuncional no contraturno, porém, só são atendidos os estudantes que moram na sede, pois os que moram na zona rural não são atendidos por falta de transporte escolar, tendo seu direito negado. Alguns desses estudantes são atendidos no AEE da Sociedade Pestalozzi de Águia Branca, uma entidade filantrópica que foi criada no município em 15 de maio de 1992. Ela atende estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos na rede regular de ensino e estudantes severamente comprometidos, que não frequentam as escolas regulares. Além do atendimento pedagógico, a entidade oferece também atendimento clínico.

Baseado nas circunstâncias da formulação da situação-problema retratada, apresentamos o cenário das questões de estudo dessa pesquisa:

- Qual concepção de educação tem sido afirmada para o público-alvo da Educação Especial nas experiências das escolas do campo no município de Águia Branca/ES?
- Há estudantes público-alvo da Educação Especial nas Escolas do Campo no município de Águia Branca/ES? Quais tipos de necessidades apresentam? Se sim, como são identificados?
- Quais aspectos pedagógicos e educacionais relacionados a Educação Especial na perspectiva inclusiva são encontrados no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da escola do campo, locus do estudo, no município de Águia Branca/ES?
- Há o AEE – Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas do campo no município de Águia Branca/ES? Se sim, como funcionam?
- Qual é a percepção dos professores das escolas do campo do município de Águia Branca no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público- alvo da Educação Especial?
- Quais ações são desenvolvidas pelas escolas do campo para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Precisamos pensar em uma escola do campo que oportunize a convivência entre as diferentes individualidades humana num mesmo espaço escolar, proporcionando a aprendizagem coletiva.

Para tanto, os objetivos foram definidos da seguinte forma:

- Caracterizar a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo em uma escola pública estadual do campo de Águia Branca/ES, com experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Caracterizar o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros) de uma escola pública estadual do campo de Águia Branca/ES, em relação às demandas por/de educação inclusiva de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Caracterizar as concepções dos professores de uma escola pública estadual do campo, de Águia Branca/ES, sobre a experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Identificar os desafios de uma escola pública estadual do campo de Águia Branca/ES frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Inspirados pela Teoria Crítica da Sociedade, desejamos que esse trabalho venha a contribuir para a crítica e, conseqüentemente, para uma educação emancipada, pois:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa (ADORNO, 1995, p.63).

Em suma, é a partir da autoreflexão crítica que nos libertamos de meras reproduções intrínsecas da escola/sociedade excludente, e caminhamos assim para um pensar e um fazer prático, superando os desafios na/para a escola contemporânea.

*"Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto."
Theodor Adorno*

1 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A discussão acerca da questão das políticas públicas de inclusão escolar passa, necessariamente, pela reflexão mais ampla sobre os grupos que têm sido localizados nos discursos correntes da exclusão social. Atualmente tem-se falado bastante em exclusão social, e o tema acelera cada vez mais o número de grupos marginalizados que integram as fronteiras da exclusão social. Entende-se que, independentemente da expressão que adjective o substantivo educação – ‘inclusiva’, ‘para todos’ ou ‘multicultural’ –, a realidade que se pretende modificar é aquela que priva os direitos cidadãos da plena inserção social dos sujeitos. Em sentido amplo, todavia, pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados, seja por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, por vulnerabilização por sua escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantas outras possibilidades. Segundo Costa (2011):

As políticas públicas de educação e o movimento de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas públicas pressupõem que a educação é um direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência, contribuindo assim para a possibilidade de escolas democráticas, como também de uma sociedade justa e humana. Assim, se faz central a discussão e problematização das possibilidades das escolas contemplarem, em seus projetos pedagógicos, o atendimento à diversidade dos alunos, atentando, dentre outros aspectos, para o enfrentamento e superação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas ainda presentes no cotidiano escolar que permitem a segregação na escola pública (COSTA, 2011, p.50).

Para Theodor Adorno (1995, p.11), “(...) é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perca e, assim, que aquele se repita”. O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um procedimento educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos.

Para imaginar as tramas histórico-políticas da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial é importante conhecer a trajetória que essas pessoas percorreram até aqui. Boris Fausto (2003, p.28) revela que a história é fundamental na formação da cidadania, pois ela nos mostra que para compreendermos o que ocorre no presente, é necessário entender quais caminhos a sociedade percorreu. Palma e Carneiro (2018) relatam:

O histórico da Educação Especial, até chegar à recente concepção de Educação Inclusiva, sempre foi acompanhado do conceito da diferença. O indivíduo considerado diferente do padrão estabelecido pela normalidade era excluído da sociedade. No decorrer de séculos, esse conceito modificou-se, surgindo políticas públicas e ações para reconhecer o direito desses indivíduos, que é sempre anterior a sua condição de diferença. No momento atual, estamos vivenciando, no Brasil, o processo denominado de “inclusão”, em que os indivíduos com deficiência alcançaram, por meio da legislação, a garantia de direitos educacionais equânimes (PALMA; CARNEIRO, 2018, p.161-162).

Para entendermos as manifestações de exclusão, os aspectos sócio-históricos, culturais, econômicos e políticos precisam ser evidenciados. Pensar sobre a história da Educação Especial é percorrer o caminho da “desbarbarização da educação”. Adorno (1995a) diz que tentar superar a barbárie é essencial para a sobrevivência do homem, pois é mediante uma educação emancipadora que poderemos construir uma sociedade mais humana, acolhedora e democrática. Através de uma formação crítica, professores e educandos inseridos no contexto escolar podem alcançar a desbarbarização mediante a transformação concreta da situação escolar, possibilitando ao educando escolhas em vez da subordinação.

Na história da humanidade o “diferente”, o “desviante”, o “anormal” sempre foi visto de forma depreciativa, pois eram vistos como incapazes. Ainda muito recentemente, a diversidade humana era encarada como uma aberração e toda forma de ser ou comportamento desviante do padrão era considerado indesejável e o sujeito com tais características, era passível de estigmatização e exclusão do convívio social. De acordo com Mascaro (2013, p.34), até o início do século XX, as pessoas consideradas "anormais" eram excluídas da vida social por meio de várias formas de instituições segregadas, como abrigos, hospícios, asilos e escolas especializadas.

Para Costa (2002, 2005), a sociedade brasileira atual está vivendo um momento cultural adverso à marginalização das pessoas ou grupos que apresentam algum tipo de especificidade fazendo surgir a discussão da Educação Inclusiva das pessoas com deficiência. Sendo assim, descreveremos neste capítulo as Políticas de Educação Inclusiva no Brasil.

1.1 Marco Histórico da Educação Especial: Sobre Exclusão, Segregação e Assistencialismo.

A história das pessoas com deficiência sempre foi marcada por uma trajetória de exclusão e discriminação, e esta visão marginalizadora que se manifestou nas diferentes fases da história existe desde a antiguidade, notando-se posteriormente evoluções na forma como foram e são encarados os direitos dessas pessoas. As pessoas com deficiência passaram por períodos de institucionalização, quando viviam longe do convívio social, depois, de acordo com as características de suas deficiências, passaram por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais e a participação em ambientes comuns só seria possível através de um processo denominado Normalização.

Contudo, ao longo do seu desenvolvimento a Educação Especial passou por diferentes etapas, desde a organização de escolas especiais separadas das escolas regulares, cujo modelo recebeu várias críticas por manter a segregação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois levava a um sistema escolar paralelo que não favorecia a inserção social desses educandos. Em seguida passou para um modelo de integração, ao inserir os estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas regulares, o qual mostrou-se limitado, pois não existiram mudanças significativas na organização das escolas para atender essa nova demanda. Recentemente, surge a defesa da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. De forma geral, a Educação Inclusiva refere-se à ideia de promoção da escola para todos (MENDES, 2010; MIRANDA, 2003; MANTOAN, 2006).

Analisando o trajeto histórico das pessoas com deficiência no Brasil, notamos que seus direitos sociais foram reconhecidos recentemente. Mas, no decorrer da história, a sociedade considerou essas pessoas como: incapazes, inválidos, aleijados, excepcionais, deficientes, ineficientes, improdutivos, etc.

Emilio Figueira (2013), afirma que mesmo antes do Brasil ser descoberto, a prática de exclusão já acontecia nas tribos indígenas. Pesquisas registram que quando nascia uma criança com deficiência física, elas eram rejeitadas, pois os indígenas acreditavam que estas crianças trariam maldição para a tribo. Devido a isso, ainda recém-nascidas, essas crianças eram

sacrificadas nos rituais de purificação, deixadas nas matas ou jogadas em montanhas. Para os índios, a saúde física era de extrema importância e devido a isso cometiam o infanticídio com as crianças que nascessem com qualquer tipo de deficiência física.

Figueira (2013), afirma que naquela época os índios acreditavam que o grau de parentesco vinha da parte do homem e por isso, quando uma índia se casava com um homem branco ou com um homem negro, na maioria das vezes elas abandonavam os filhos, fruto desse relacionamento e essas crianças indígenas órfãos eram abrigadas em locais chamados Casas de Muchachos, que ensinavam essas crianças baseado nos princípios da igreja.

No início da colonização brasileira criaram-se os primeiros hospitais chamados de “Irmandade de Misericórdia”, abertos pela Companhia de Jesus. Eles possuíam poucos recursos e não atendiam as necessidades da época, mas atendiam os doentes, negros, mestiços, realizando um trabalho de caridade, auxiliando aos excluídos: velhos, mães solteiras, órfãos, pobres, deficientes e doentes. Não existe registros daquela época que confirmam que as pessoas com deficiência eram atendidas, como relata Figueira (2013). Como na época do Brasil Colônia existiram muitas doenças, pestes e epidemias, entende-se que eram atendidas pessoas com inúmeras enfermidades.

Neste período, existiam um enorme número de insetos, como mosquitos, que causavam várias doenças graves, deixando as pessoas com severas limitações sensoriais ou físicas. Nos séculos XVI e XVII existiram grandes epidemias que levavam as pessoas a casos de deformidades adquiridas ou congênitas. Segundo Figueira (2013, p.17), nos três primeiros séculos da nossa história foram registrados problemas de diversas paralisias, pois as cirurgias mais comuns que ocorriam eram amputações de membros superiores e inferiores e as causas eram golpes violentos, tumores, gangrena, acidentes, entre várias outras causas. Nessas cirurgias cortava-se o membro do corpo que estava doente ou arrancava o órgão que foi afetado. As cirurgias provocavam muitas mortes devido às infecções pós-operatória.

Nos séculos XIX e XX, muitos médicos passaram a estudar e publicar trabalhos acadêmicos sobre pessoas com deficiência, especialmente as deficiências mentais, como meio de encontrar caminhos para ajudar essas pessoas. Sendo assim, a medicina teve forte influência nas propostas educativas da Educação Especial.

Tradicionalmente, a Educação Especial brasileira se organizou como Atendimento Educacional Especializado substituindo o ensino regular, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização oferecia atendimento clínico terapêuticos, onde eram realizados testes psicométricos que definem, através de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

O atendimento às pessoas com deficiência iniciou no Brasil na época do Império, onde ocorria o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiência mental, sensorial e física que seguiram com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Silva (2017), relata que no início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi-1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e em 1945, é criado o primeiro Atendimento Educacional Especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Existem relatos de alguns historiadores da educação que D. Pedro II tinha um neto, filho da princesa Isabel, que era surdo, então o Imperador trouxe o francês Ernest Huet para trabalhar nessa instituição. Ernest Huet nasceu em Paris em 1822, estudou e formou-se

professor no Instituto Nacional de Surdos de Paris. Seu objetivo era criar uma escola para educação de surdos, baseado no método de Comunicação Total. Ao aceitar o convite do imperador, trouxe consigo o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais para o Brasil (SILVA, 2017).

Segundo Jannuzzi (1992), no início da história da Educação Especial no Brasil duas vertentes foram predominantes para que a Educação Especial se efetivasse, sendo elas:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 1992, p.59).

De acordo com Jannuzzi (1992), os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves foram alguns médicos. Eles criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos, locais estes, onde as crianças recebiam tratamentos específicos, porém ainda institucionalizados.

Segundo Aranha (1989), o processo de ensino destinado às pessoas com deficiência desenvolveu sob os princípios do movimento escolanovista, no início do século XX. A ideologia da Escola Nova veio para contestar o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar-se das práticas pedagógicas anteriores. Muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática no fim do século XIX.

O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente suficiente para a formação de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, apto a pensar sobre a sociedade e capaz de incluir-se nessa sociedade. Então, segundo alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático.

Dessa maneira, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. Conforme a ideologia da escola nova, quando falamos de direitos iguais perante a lei devemos estar informando os direitos de oportunidades iguais (HAMZE, 2020).

Jannuzzi (1992), relata que nos anos de 1930 a 1949 o número de escolas públicas regulares dobrou no Brasil e quintuplicaram os números de instituições especializadas privadas, representando um aumento significativa no número de instituições especializadas no país.

Jannuzzi (1992) identificou nos anos de 1950 a 1959, aproximadamente, 190 instituições de ensino, em que 77 % desse total eram de escolas regulares e instituições públicas. A Educação Especial foi assumida em 1957 pelo poder público através da criação das "Campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, que foi o marco inicial das campanhas voltadas para as pessoas com deficiência. Logo depois, instalou-se também o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que ainda existe no Rio de Janeiro. Posteriormente, outras Campanhas parecidas foram criadas para atender a outras deficiências.

Essas campanhas foram indispensáveis para a construção de Políticas Públicas para a Educação Especial. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 4.024/61 foi incluído um capítulo sobre a educação para pessoas com deficiência, graças a essas Campanhas e as pressões feitas pelas entidades filantrópicas como a APAE e PESTALOZZI (SILVA, 2017).

A LDBEN, Lei nº 4.024/61, garantiu o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para incluí-los na comunidade eles deveriam enquadrar-se dentro do possível, no sistema geral de educação. Conclui-se que nesse sistema geral

estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas compreende-se também que quando a educação de “deficientes” não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um sistema especial, tornando-se um subsistema à margem.

Com a promulgação da LDB de 1961 as instituições filantrópicas passaram a receber do governo uma enorme quantidade de recursos públicos reservados à educação, aumentando o número desses estabelecimentos de ensino. Em 1962 existiam 16 instituições da APAE e em 1967 existiam 16 instituições da Sociedade Pestalozzi no Brasil (MIRANDA, 2008).

Segundo Beyer (2004, p.14), a lei da obrigatoriedade escolar foi criada na Europa a aproximadamente cem anos. De início, essa lei servia para todas as crianças, no entanto, essa lei excluía as crianças que apresentavam deficiência física e deficiência mental, visto que esses estudantes não tinham o direito e nem a obrigatoriedade de frequentar a escola pública.

Em 1964, o Brasil passa por um momento político-social delicado, pois foi instaurado novamente no país a ditadura militar, em que a Universidade perdeu sua autonomia, as manifestações políticas eram repreendidas, a crise financeira ficou mais nítida, acarretando um crescimento no êxodo rural. Com isso, devido ao aumento da privatização do ensino, fez-se necessário a reformulação dos documentos oficiais.

Na LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, apenas um artigo, o de nº 9, faz referência à Educação Especial, ressaltando o “compromisso” dos Conselhos Estaduais de Educação com a garantia da escolarização de estudantes com deficiência.

O Conselho Federal de Educação no Parecer de 10/08/72 entendeu a "educação de excepcionais" como educação escolar. Logo em seguida, portarias ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, quando definiram ao público da Educação Especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente do Parecer, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência e elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de se promover a educação escolar.

Ainda hoje é difícil distinguir o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da Educação Especial. Esse obstáculo faz atrasar os rumos da Educação Especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas regulares.

A Educação Especial ganhou destaque na criação do I Plano Setorial de Educação e Cultura, nos anos de 1972 à 1974. Damasceno (2010) ressalta:

Outro marco importante em termos de políticas públicas de educação voltada para os ‘excepcionais’ foi à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Decreto nº. 72.425 de julho de 1973, tendo como finalidade a promoção, em todo Brasil, da expansão e melhoria do atendimento aos então denominados ‘excepcionais’. Ao ser criado, o CENESP extinguiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais e a Campanha Nacional de Educação de Cegos, datadas respectivamente de 1960 (DAMASCENO, 2010, p.59).

A criação do CENESP foi deveras importante para a Educação Especial, pois sua finalidade era planejar, coordenar e proporcionar melhorias na Educação Especial na pré-escola, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para pessoas com deficiência visual, auditiva, mental, física e deficiências múltiplas, educandos superdotados e com problemas de conduta. No final dos anos 70 (setenta), implantou-se os primeiros cursos superiores direcionados para a área da Educação Especial. Posteriormente, em 1986, o CENESP se transformou em Secretaria de Educação Especial (SEESP).

1.2 Um Novo Tempo para a Educação Especial: Perspectivas Democráticas com a Educação Inclusiva

O contexto educacional brasileiro tem discutido de forma mais efetiva uma concepção de educação democrática, que deverá oferecer a todos os indivíduos condições plenas de desenvolvimento. Esse movimento é a inclusão escolar e é considerado novo, pois a escola não era um espaço aberto para todos. Tivemos um grande período de exclusão escolar, em que a maioria das pessoas foram excluídas e impedida de aproveitar as oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso e oportunidade de envolver-se na educação. A Educação Inclusiva presume uma reorganização no sistema educacional que possa garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a todas as pessoas com idade escolar.

Estamos vivenciando na sociedade contemporânea o processo denominado de inclusão, no qual os indivíduos público-alvo da Educação Especial alcançaram, através da legislação, a garantia de direitos educacionais iguais. O acesso desses indivíduos ao sistema escolar está garantido, porém, isso não significa participação plena em todas as atividades.

Assim, com o procedimento de redemocratização no Brasil, foi publicado a Constituição de 1988, que apresenta como um dos seus objetivos principais o compromisso político com a educação de modo a estabelecer a igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado proporcionar Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, de preferência na rede regular de ensino.

O artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família", enquanto os Art. 208, III e Art. 227, §1º, II destacam:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. §1º - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

[...] II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988).

Segundo Mantoan (2003), quando se garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, não se usou adjetivos e, então, as escolas precisam atender aos princípios constitucionais, sem excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Tanto na lei, quanto na concepção inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado deve ser disponibilizado em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular de ensino, desde a Educação Infantil até a universidade. A escola regular é o lugar mais propício para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e da mesma idade cronológica. A escola também deve eliminar qualquer atitude discriminatória e possibilitar todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos estudantes, em geral.

Logicamente, a carta magna do País assumia importante papel no cenário de reorientação da educação especial, baseando-se em pressupostos democráticos de equidade, igualdade de oportunidades e construção de cidadania. Iniciava-se nesse contexto histórico-político, onde se 'respirava' democratização, um momento favorável à reflexão sobre a separação em escolas distintas, as pessoas consideradas diferentes (DAMASCENO, 2010, p.61).

Segundo Damasceno (2010), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1994) e a Constituição Federal de 1988 reforçaram o movimento de democratização social, um tempo de novas possibilidades, tempo propício em termos de transformação da Educação Especial, que até então era vista como uma modalidade à margem do sistema regular de ensino.

Garcia (2004, p.73) destaca que essa ideia de "educação para todos" de 1990 focaliza a política educacional voltada aos indivíduos que não tinha acesso às escolas, ou aos que, devido suas individualidades, não conseguiam manter-se dentro delas.

É preciso nos mobilizar para a edificação de escolas que celebrem a desigualdade e se atentem para um processo de reestruturação na qual possibilita uma educação humana e justa.

Damasceno (2010) nos esclarece que vivemos em uma sociedade administrada que suscita a marginalização de indivíduos que possuem diferenças significativas. No entanto, nos alerta que podemos nos contrapor a essa manutenção totalitária, desvelando assim a educação marginalizada.

A Declaração de Salamanca é considerada o marco para a confirmação dos direitos de igualdade para o acesso e participação no sistema escolar. Esse documento foi elaborado na Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Salamanca em 1994. Este documento apresenta o princípio da escola inclusiva:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5).

Diante dessa afirmação, a Declaração de Salamanca acredita e proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveram ser designados e programas educacionais deveram ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. Congrega todos os governos e demanda que eles:
- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento,

revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.

- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (BARRETA; CANAN,2012; BRASIL, 1994).

A concepção de Educação Inclusiva abordada na Declaração de Salamanca (1994) propõe uma modificação no “modelo escolar”, em que a escola tem que assumir o progresso e o aprendizado de todos os estudantes, inclusive os que possuem deficiência. Anteriormente, a classe especial e a escola tinham como meta “normalizar” a pessoa com deficiência e somente após atingir um padrão de “normalidade” esperado é que poderiam se integrar ao convívio da escola comum. Assim, Palma (2016) explica qual é o propósito da Educação Inclusiva:

O propósito da escola inclusiva é que ela tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, que os coloque de forma equânime em condições de acessarem oportunidades no mercado de trabalho e na vida. Para alcançar esse propósito, o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso a currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa conceber a inclusão no seu Projeto Político Pedagógico e colocar em funcionamento as medidas necessárias para promover a igualdade de condições e não apenas garantir a matrícula, pois este ato não é suficiente para termos uma Educação Inclusiva (PALMA, 2016, p.25).

Em 1996, para promover a educação brasileira, publicou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº. 9394/96. Sobre a LDB, Damasceno (2010, p.64-65) relata:

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9.394 de 1996, (LDBEN), novas propostas de flexibilidade foram apresentadas, além de algumas inovações que em muito favoreceram os estudantes com deficiência. Pela primeira vez uma LDBEN apresenta um capítulo destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais, como a garantia de matrícula para portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); a criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art. 58, § 1º); a oferta de Educação Especial durante a educação infantil (Art. 58, § 3º); a especialização de professores (Art. 59, III). Muito importante também é o compromisso assumido pelo poder público em ampliar o atendimento dos estudantes com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (Art. 60, parágrafo único) (DAMASCENO, 2010, p.64,65).

Podemos destacar que a lei 9394/96 da LDBEN foi fundamental no sistema educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois além de oferecer a Educação Especial no ensino regular, preconizou recursos para afirmar o acesso e a permanência desses indivíduos na escola pública regular.

Em 1997, dando continuidade à via legal, começa a ser discutido o Plano Nacional de

Educação, que trata de outro instrumento Político educacional de tamanha significância, pois essa Política determinou a melhoria de oportunidades na perspectiva do oferecimento de formações aos docentes e outros profissionais da educação. É extremamente oportuna a iniciativa de promover espaços que possibilitem a formação continuada desses profissionais da educação, permitindo a reflexão sobre seus papéis no contexto educacional em que exerce.

Em 1998 surge os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para apoiar a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. Os PCNs reafirmaram o movimento da Educação Inclusiva, em que prevalece a ideia de que é o sistema de ensino quem precisa se organizar, adequar para atender todas as demandas presentes dentro das escolas.

No campo das Políticas Públicas Nacionais, em 1999 foi promulgado o Decreto nº 3.298, que organiza a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, onde é estabelecida a matrícula compulsória das Pessoas com Deficiências, assim como consideram Educação Especial como modalidade educativa segundo o Artigo 24, inciso I, II, III, IV e V (BRASIL, 1999).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na Resolução nº 2/2001, determinam o Atendimento Educacional Especializado a todas as crianças com deficiência mediante a avaliação e o contato com a família e a comunidade, colaborando com o aprendizado e fortalecer os laços com a escola.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº. 10.172 de 2001, importante instrumento político para a Educação Especial, preconiza nas diretrizes relacionadas ao atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. De acordo com Damasceno (2010):

Paralelo à articulação intersetorial proposta pelo Plano Nacional de Educação, ainda em 2001, são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, Resolução nº. 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os estudantes, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento dos estudantes, agora denominados alunos com ‘necessidades educacionais especiais’, assegurando as condições necessárias de educação para todos. Cabe o destaque à adoção, pela primeira vez, em dispositivo legal da expressão ‘educação inclusiva’ (DAMASCENO, 2010, p.66).

Nota-se que o Plano Nacional de Educação excedia a visão igualitária dos documentos anteriores, em que não consideravam as individualidades. Nesse novo ponto de vista, as escolas deverão atender as demandas de aprendizagem de todos os educandos.

Em 2002, surge um outro dispositivo significativo a lei nº 10.436/02, que reconheceu a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como um meio legal de comunicação e expressão, afirmando a obrigatoriedade da inclusão da Libras, como disciplina no currículo dos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores. No mesmo ano surgiu a Portaria nº 2.678, outro importante documento legal que determinou o ensino de Braille em todas as modalidades de ensino, as diretrizes para seu ensino, produção e difusão, certificando seu uso em todo o país.

A Portaria nº 3.284/2003 estabeleceu que é necessário “(...) assegurar, aos portadores de deficiência física e sensorial, as condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, afirmou-se acessibilidade como condição essencial para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Portaria 3.284/2003, prevê em seu artigo 2º as determinações de acessibilidade para os estudantes nos ambientes educacionais:

A Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050/2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2003).

Ainda neste contexto em 2004, o Decreto nº 5.296 em seu art. 8º, compreendeu que a acessibilidade é:

(...) a condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

É fundamental que tais normas sejam cumpridas para a melhoria da acessibilidade, pois são necessárias modificações nos espaços escolares para:

[...] compreender e possibilitar a superação dos impedimentos ainda alegados pela escola, é preciso que ela, dentre outros aspectos, se organize na perspectiva da educação democrática, ou seja, considerando os princípios do acesso e permanência dos alunos assim como a apropriação do conhecimento por todos eles (COSTA, 2007, p.16)

Ainda em 2004 devido a promulgação da Lei da Acessibilidade que estabelece um panorama classificatório para os então Portadores de Deficiências, a Lei de nº 3,298 sofre alterações:

§1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I- pessoa portadora de deficiência[...] a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibel(dB)ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- 1.comunicação;
- 2.cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
- 4.utilização dos recursos da comunidade;
- 5.saúde e segurança;
- 6.habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
- 8.trabalho;

e) deficiência múltipla-associação de duas ou mais deficiências; e

II- pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de

movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (BRASIL, 2004).

Em 2006, o documento Sala de Recursos Multifuncionais, espaços para o Atendimento Educacional Especializado (MEC/SEESP) sugeriu que:

A iniciativa de implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos (BRASIL, 2006, p.12).

O AEE atua na perspectiva de uma educação para todos, criando condições de potencialização da educação de estudantes público-alvo da Educação Especial, de maneira em que atua de forma complementar ao trabalho pedagógico realizado nas salas comuns/regulares.

Para complementar e esclarecer mais sobre este serviço do AEE, o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b) descreve os seus objetivos:

Art.2º São objetivos do atendimento educacional Especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular;

II – garantir a transversalidade da educação especial no ensino regular;

III– fomentar o desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

IV– assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008b, p.01).

Podemos perceber que esse serviço não substitui o currículo da escola regular, ele oferece uma assistência para que o estudante tenha acesso e condições de participar com autonomia da escola, desde a aprendizagem das diversas áreas do conhecimento até o convívio social. Além do mais, proporciona orientação ao professor da sala regular para que consiga lidar com as divergências no processo educativo, partilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Um outro fato importante para os indivíduos com deficiência, foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 13 de dezembro de 2006 que se tornou texto constitucional no Brasil e foi o primeiro tratado internacional pensado na íntegra, à Carta Magna de nosso país. Esta Convenção promoveu não somente os direitos dos indivíduos com deficiência, mas reconheceu também que os indivíduos com ou sem alguma necessidade especial não devem ser marginalizados, não sendo excluídos de nossa sociedade (COSTA, 2007).

Continuando nossa análise, em 2007 é aprovado o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), publicado sob a forma do Decreto nº. 6.094/07, reafirmando o Compromisso de todos pela Educação, garantindo o acesso e a permanência no ensino regular, bem como o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2007). O PDE estabeleceu ações que favoreceram à inclusão escolar desses estudantes em classes e escolas regulares, atuando no sentido de superar os desafios existentes que impedem o desempenho escolar desse público.

Em 2008, surge outro documento político educacional, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP), no qual determina que “O movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e

pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Essa Política reconhece a importância de todos os estudantes aprenderem juntos, sendo contrária a segregação de estudantes no processo educacional. Ela ainda descreve que:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p.1).

Ainda sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Nozu (2017) relata:

Diante deste dispositivo, cabe-nos questionar como tem se dado a observância das diferenças socioculturais na elaboração da interface Educação Especial –Educação do Campo nos projetos pedagógicos e na dinâmica do —chão da escolar. Em outras palavras, cumpre, na análise da política, verificar se a atuação da Educação Especial nas escolas do campo tem se atentado, quando da elaboração de estratégias e recursos pedagógicos, aos princípios, valores, culturas e especificidades dos alunos oriundos do campo ou se tão-somente tem reproduzido um modelo de Educação Especial-urbanocêntrico nas escolas do campo. E, mais que isso, cabe problematizarmos como essas diferenças socioculturais têm sido produzidas nos entre-lugares que se estabelecem entre a Educação Especial e outras modalidades de educação (NOZU, 2017, p.57).

Diante dos progressos nas políticas públicas, baseado nos dispositivos político-normativos, percebe-se ações que definem a interface da Educação Especial e a Educação do Campo, na legislação brasileira.

Em 2011, foi editado o Decreto nº 7.611/11, que prevê Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, garante sistema de educação inclusivo em todos os níveis, determina o público-alvo da Educação Especial e dá apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE para o público-alvo da Educação Especial. O decreto revogou a norma 6.571/2008 relativa ao AEE.

O Decreto 7.612/11 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, que é um conjunto de políticas públicas organizado em 4 eixos: Acesso à Educação, Inclusão Social, Atenção à Saúde e Acessibilidade voltados ao apoio, estímulo, autonomia, respeito e defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Em 2013 a Lei nº 9.394 de 1996 foi alterada e no âmbito da Educação Especial, essa mudança pode ser notadamente em seu Artigo 4, inciso III, alterado pela Lei nº 12.796 de 2013, que estabeleceu que o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013).

Legalizado pelo governo brasileiro, o Plano Nacional de Educação (2011–2020), no dia 25 de junho de 2014, Lei 13.005/14, apresentou metas e estratégias direcionadas à Educação Inclusiva.

Em síntese, traçamos algumas Políticas públicas referentes ao movimento de Educação

Inclusiva na contemporaneidade. Segundo Goffredo (2007), a educação brasileira celebra uma educação para todos, a palavra de ordem é que acolha a todos os estudantes, independente de suas diferenças, assim a inclusão escolar passa a ser fundamental para se viver de fato a democracia.

Ressaltamos nesta linha histórico-política, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, instituída no dia 6 de julho de 2015. Esse foi mais um importante avanço para o movimento inclusivo brasileiro, pois é destinado para assegurar e promover o exercício dos direitos da pessoa com deficiência, tendo em vista sua inclusão social e cidadania. Assim, é interessante sublinhar que em seu Artº 1º, Parágrafo único, se afirma que:

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015).

Podemos confirmar que são muitas as Políticas públicas que amparam não somente a inclusão escolar de estudantes público-alvo da modalidade da Educação Especial, mas também o acesso e a permanência de todos os estudantes. Ou seja, esses documentos declaram que não há discriminação em relação à efetivação da matrícula e permanência desses estudantes no contexto escolar, de modo que esses dispositivos legais asseguram as condições pedagógicas e educacionais necessárias de acordo com as individualidades do estudante. No entanto, como bem afirma Costa (2003, p.22-23):

É importante, porém destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em documentos oficiais, mas principalmente como decorrente de autorreflexão crítica por parte dos profissionais da educação, com destaque para os professores e alunos com e sem deficiência.

Não podemos negar a importância das leis que legitima o processo de democratização da escola, o que tem se chamado de Educação Inclusiva, mas devemos estar cientes de que as mudanças não ocorrerão apenas por força de lei, pois a concepção de inclusão escolar é afirmada quando se fornece apoios pedagógicos e recursos para todos os estudantes. De acordo com Nozu (2017):

De um modo geral, a Lei de Inclusão reforça as especificidades das pessoas com deficiência e indica a eliminação das barreiras e criação de estratégias para assegurar, em condições de igualdade, o gozo de direitos e a promoção da inclusão social e da cidadania da pessoa com deficiência (NOZU, 2017, p.59).

É preciso fazermos uma reflexão acerca das contradições sociais que nos levam a analisar os motivos pelo qual a exclusão educacional e social ainda existe em nosso meio. Faz-se necessário mencionar o decreto 10.502/2020, que trata da chamada “Política Nacional de Educação Especial (PNEE)” que prevê um atendimento para pessoas com deficiência por meio de classes e instituições específicas. Na prática, ao ofertar essas opções, a norma flexibiliza o sistema educacional.

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
I- oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja

assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II- garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III- garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV- priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020).

O Decreto fere os artigos constitucionais, visto que possibilita a segregação de pessoas com deficiência, sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em “ambientes especializados” e da autonomia das mães e pais de pessoas com deficiência em decidirem sobre aquilo que pensam ser o melhor para seus filhos, inclusive sobre a educação.

Especialistas em educação afirmam que o decreto cria a oportunidade para que escolas convencionais não aceitem mais alunos com deficiência em seus quadros. Com isso, tende a incentivar a segregação dos estudantes.

O decreto contraria a perspectiva de educação inclusiva ao deixar de dar absoluta prioridade à matrícula desses estudantes na rede regular de ensino. A tentativa de governo de segregar estudantes com deficiência do ensino regular foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Uma liminar do ministro Dias Toffoli, suspendeu no dia 01 de dezembro de 2020 o Decreto 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial.

Como diz Adorno, eliminar da memória a barbárie imposta que ceifou a vida de milhões de pessoas não é suficiente, porém, é necessário romper com o preconceito, a segregação e a discriminação, que se inicia com o processo de uma educação para esclarecimento e sensibilização.

Apesar das Políticas Públicas reafirmarem a educação enquanto direito de todos, as pessoas com deficiência encontram, ainda, dificuldades para a efetivação de seu direito.

“Os indivíduos com deficiência que residem em regiões rurais são duplamente vulneráveis, pelo lugar onde vivem e pela condição imposta por sua deficiência.”

Débora Teresa Palma

2 HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo foi criada com o intuito de questionar os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, entre eles a desigualdade educacional, os processos econômicos e políticos excludentes e a prática tecnocrática e patrimonialista de elaboração de Políticas públicas. O objetivo da Educação do Campo é a educação de crianças, jovens e adultos que residem no campo. Logo, refere-se a uma Política pública que proporciona o acesso ao direito à educação de milhares de sujeitos que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido como é garantido para a população urbana. Caldart (2008) descreve como nasceu a Educação do Campo:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p.71).

Nosso país possui uma enorme diversidade em diferentes aspectos como sociais, culturais, geográficos, sociais, religiosos, econômicos e éticos, que influenciam diretamente o público de estudantes no nosso sistema educacional. E dentro desse complexo contexto multicultural dialogaremos sobre o trajeto das Políticas Públicas por uma Educação do Campo apresentando a questão agrária no seu contexto. A Educação do Campo envolve, de acordo com a Resolução nº 2 (2008, p.1), as seguintes populações:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008b, p.1).

Normalmente, o homem camponês vive afastado das Políticas públicas de Estado, sobretudo, referente a educação, o que acaba impedindo-os de viver de maneira harmoniosa e ainda, impedindo-os de viver socialmente. Assim sendo, a Educação do Campo tem reivindicado uma educação especificamente para esses indivíduos, utilizando os movimentos sociais e das vastas discussões no contexto educacional.

O artigo 28 da LDB/96 determina que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Constata-se que a Educação do Campo tem alcançado lugar na agenda política nas instâncias Municipal, Estadual e Federal. A Educação do Campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação e isso é fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais. Em consonância à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a ideia de Educação do Campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola (CALDART, 2008, p.81).

A Educação do Campo tem passado por uma reflexão pedagógica referente a sua função social e de formação dos sujeitos do campo ultimamente. A ideologia de Educação do Campo surge com uma nova prática, onde os sujeitos do campo não são apenas receptores de uma educação urbana, mas sujeitos que se estabelecem desde o seu contexto rural/local ao global. Desse modo, a Educação do Campo percebe os sujeitos em sua história, sua cultura, suas raízes, sua relação com o meio e com o coletivo, como aquele sujeito que busca a compreensão de si para então, compreender o mundo de forma a compreender as suas raízes, a sua história, sua relação com o meio e com o coletivo, sua cultura, assim compreendendo a si para então compreender o mundo. Neste contexto, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.12) afirmam que:

Aqui se entende por Educação do Campo. Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos.

Então, a Educação do Campo é uma ação, que vai intervir de forma reflexiva para organizar, experimentar e teorizar qualitativamente os diversos significados e conhecimentos do homem do campo, para buscar novas possibilidades.

Entende-se como povos do campo todos aqueles que possuem relação direta com a vida no campo: camponeses, agricultores familiares, pequenos agricultores, sem-terra, trabalhadores rurais, enfim, todos que vivem ou sobrevivem do trabalho no campo. Por meio das suas lutas sociais, esses grupos incorporaram junto as lutas por uma educação de qualidade para seus filhos, não aceitando mais a escola rural como uma escola sem condições, sem material, sem intenção pedagógica.

A escola do campo é uma escola diferenciada pelas características que assume, diante do contexto e das necessidades de educação que possui, pois tem especificidades próprias que a identificam, com intencionalidade específica e voltada ao espaço cultural e social onde está inserida. Ela compreende várias questões econômicas, sociais, de meio ambiente e de

formação do ser humano se relacionando entre si e com o espaço físico e social.

Mesmo diante de avanços consideráveis na compreensão de Educação do Campo, podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade. Segundo Bicalho (2017):

No âmbito das políticas públicas para educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos:

- 1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes.
- 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas.
- 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais.
- 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década.
- 5) formação dos educadores/as e organização curricular.
- 5) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio.
- 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo.
- 8) recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio.
- 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos.
- 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas.

Diante deste cenário é possível perceber que, historicamente, as políticas públicas para a chamada “educação rural” esteve vinculada aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país (BICALHO, 2017, p.213).

É necessário discutir a educação vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo, pois aprendemos na prática que não tem como educar de fato o homem do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização.

Assim, serão apresentados a seguir, alguns marcos históricos e políticos da luta do homem do campo pela vida, pela terra e pela Educação do Campo no Brasil e no Espírito Santo.

2.1 Marcos legais da Luta Camponesa por uma Educação do Campo

Diversas pesquisas apontam que a maioria das escolas de assentamentos foram construídas através de lutas coletivas dos educadores e da comunidade. Geralmente é uma luta contra o poder local, que normalmente procura levar as crianças para escolas fora do assentamento e para escolas dos centros urbanos. Esta é também uma luta contra a tradição autoritária e repressora da elite política brasileira que nega o acesso à educação aos filhos da classe trabalhadora e, principalmente a camponesa. Esta é uma luta por apoderar de seu objetivo, uma luta simbólica, que dá continuidade e consistência à prática do rompimento a respeito do latifúndio e se afirmar como um sujeito político.

De início, a preocupação das escolas nos assentamentos era garantir uma escolaridade mínima. Discute-se, também, o que gera as condições de vida dos sem-terra e, portanto, as relações sociais que levam às injustiças.

Desde cedo questionou-se a educação que considerava o aluno como um recipiente vazio a ser preenchido, como alguém que nada conhecesse e que estava na escola apenas para aprender. Enamoramo-nos por Paulo Freire e sua educação popular e dialógica, pelos processos coletivos e participativos de construção do conhecimento, como sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de um mundo melhor (MOLINA, 2006, p.96).

Portanto, pensou-se numa escola que prepare cidadãos conscientes, que luta pela justiça social, por relações democráticas e pela participação das pessoas em decisões e gestão dos

processos públicos. Cidadãos capazes de elaborar, de alcançar alternativas de organização e desenvolvimento e que sejam preparados para apresentar, unir apoios e para negociar suas propostas e reivindicar direitos. A escola do campo precisa ser pensada em uma escola que não apenas faça o papel de conscientizar, mas que cumpra seu papel de capacitar o estudante para realizar as mudanças necessárias.

A Educação do Campo surgiu da prática coletiva dos movimentos sociais do campo que, juntos, passam a lutar pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos direitos humanos, se comprometendo com a transformação da qualidade de vida das pessoas que moram no campo.

A essência da Educação do Campo se encontra na luta por uma Política pública orientada pelos trabalhadores e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais. Silva (2020) relata que a Educação do Campo:

1. Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Coloca em disputa dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande escala.
2. Tem o homem e a mulher como sujeitos da história e da escola.
3. Ideologia da sustentabilidade socioambiental e da transformação do modo de produção capitalista.
4. Movimentos sociais indagam a realidade das escolas rurais.
5. Movimentos sociais indagam a gestão do processo pedagógico.
6. Constituição de uma esfera pública (governo e sociedade civil) para a definição de políticas públicas de educação do campo.
7. Articulada a um projeto de campo e de país.
8. Valorização do trabalho, cultura, educação e identidade.
9. Produção coletiva do conhecimento.
10. Preocupação com a formação humana. Educação do campo não se resume a educação escolar
11. Sistematização das experiências e demandas dos povos do campo por pesquisadores vinculados aos movimentos sociais e aos coletivos de pesquisas nas universidades;
12. Movimentos sociais e coletivos nacionais de povos do campo exercem papel propositivo e de controle social, bem como são fundamentais na execução das políticas públicas (SILVA, 2020, p.4).

Fernandes (2001) relata que apesar dos longos 500 anos de história de luta pela terra no Brasil, na verdade, esse momento nunca acabou. Garcia (2012) menciona o problema da concentração de terras enfrentado no Brasil, que iniciou-se com as capitanias hereditárias, no período colonial e logo depois a doação das sesmarias pela Coroa. O nosso país sempre enfrentou problemas relacionados a concentração de riqueza, quase sempre representada pela terra.

Nos meados do século XIX foi decretada a primeira lei sobre o uso das terras brasileiras, até então estas pertenciam a Portugal. A Coroa Portuguesa tomou posse do território brasileiro como um direito de conquista e distribuía as terras conforme lhes aprazia. As primeiras formas de organização de colonização do território brasileiro foram oportunizadas aos agricultores europeus, mais especificamente alemães e italianos (SILVA, 2017, p.35).

Baseados em relatos da história, notamos que as lutas camponesas se iniciaram com os movimentos de Canudos, de 1893 a 1897, no sertão da Bahia e com o movimento do Contestado, que aconteceu em 1912 no Paraná e em 1913, em Santa Catarina.

Segundo Fernandes (2001), no decorrer desse quinhentos (500) anos de história, a questão da reforma agrária sempre foi um dos enormes desafios para os governantes, sendo

assim, essa questão não é de agora, ela é muito antiga no Brasil.

Mesmo diante da repressão dos ditadores militares, de 1978 a 1983, os movimentos de luta pela terra continuaram com sua missão. A organização dos grupos de camponeses de todo Brasil e juntamente com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) criaram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que possuem como principais bandeiras a luta pela terra, pela Reforma Agrária e acima de tudo, luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Caldart (2012), esclarece sobre o surgimento da expressão “Educação do Campo”:

O surgimento da expressão "Educação do Campo" pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 259-260).

A primeira lei de Reforma Agrária foi elaborada no governo militar, sendo representada pelo Estatuto da Terra. Em 1985, no primeiro governo da redemocratização, governo de José Sarney, organizou o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que determinava o desenvolvimento do movimento de massas da época e projetava o assentamento de 1,4 milhão de famílias em apenas quatro anos, mas, durante o seu governo foram assentadas 69.778 famílias (INCRA/SIPRA, 2017). Assim sendo, Fernandes (2001, p.6) reforça:

O MST leva na memória a história camponesa que está construindo. Esse conhecimento explica o fato de os camponeses não terem entrado na terra até os dias de hoje é político. É a forma estratégica de como o capital se apropriou e se apropria do território. Portanto as lutas pela terra e pela reforma agrária são antes de mais nada, a luta contra o capital. É essa luta que o MST vem construindo nessa história que completa 500 anos.

Porém, os latifundiários combateram os movimentos e as lutas sociais. Dessa forma, o I PNRA não conseguiu cumprir em quatro anos nem 10% do previsto e só aconteceram algumas desapropriações para assentamento rurais, porque os sem-terra fortaleceram as lutas por ocupações no campo. Como consequência, surgiu a União Democrática Ruralista (UDR) dos latifundiários, com o objetivo de defender as prioridades e interesses dos grandes fazendeiros proprietários de terra (FERNANDES, 2012).

As entidades do patronato rural contestaram duramente a proposta do I PNRA, defendendo a bandeira da propriedade rural e em uníssono, condenaram qualquer tipo de reforma agrária. Essa mobilização do patronato rural em torno do I PNRA continuou até as discussões da Constituinte e conseguiu impedir que o texto-base sobre a reforma agrária entrasse na Constituição de 1988. Isso mostra a força e organicidade da classe dominante agrária brasileira quando sente que seus interesses estão ameaçados. Oliveira (2018, p.173), destaca:

Os movimentos sociais rurais, em geral, defenderam a promulgação do I PNRA. Tanto o MST quanto a CONTAG entendiam como positiva a elaboração do plano e tinham relativas esperanças diante da própria elaboração, entregue nas mãos de José Gomes da Silva, à frente do INCRA. Contudo, de maio – mês da sua apresentação no IV Congresso da CONTAG – até a outubro de 1985 – dia da promulgação do I PNRA – , foram redigidas nada menos do que doze versões do plano. O primeiro rascunho do I PNRA continha onze artigos e dois anexos; a versão final conteria oito artigos e um anexo. Os três artigos retirados diziam respeito diretamente à questão da demarcação

das áreas prioritárias para a reforma agrária e, portanto, influenciavam na execução da reforma. Assim, a versão final do I PNRA não estabelecia nenhuma área efetiva para a reforma agrária, deixando essa decisão para os planos regionais de reforma agrária que seriam elaborados pelos governos estaduais. Por isso, “o que foi assinado como PNRA não é o PNRA, conseguindo o Governo habilmente protelar o início da Reforma Agrária, até que os Planos Regionais estejam assinados” (SILVA, apud REFORMA AGRÁRIA, ago./dez. 1985:15).

Dessa forma, os itens mais progressistas do I PNRA implodiram. No entanto, o plano manteve as metas consideradas ousadas do primeiro texto, como o assentamento de 1,4 milhão de famílias em todos os estados brasileiros durante o período de quatro anos. De acordo com o Decreto nº 91.766, 7 de outubro de 1985, era previsto também a assistência técnica como um importante “programa de apoio” aos assentados:

Às instituições integrantes do Sistema [Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural] EMBRATER, serão atribuídas funções relevantes no processo de Reforma Agrária, junto aos beneficiários e/ou organizações, entre as quais destacam-se:

- Participação na organização dos beneficiários e na formulação dos projetos de assentamento;
- Assistência às organizações de beneficiários, nos aspectos de gerência e informações sobre políticas agrícolas e setoriais que interferem no processo de Reforma Agrária, particularmente: mecanismos de crédito e financiamento, sistemas de comercialização, preços e mercados;
- Transferência de tecnologia e melhoria dos padrões de alimentação, higiene e saneamento; - Informações sobre os serviços públicos passíveis de serem utilizados nos projetos de assentamento, nos campos da saúde, previdência, nutrição e educação (BRASIL, 1985).

Porém, os compromissos do “Governo da Nova República” com os setores sociais conservadores e com os latifundiários logo impediu essas metas, e a reforma agrária acabou ficando em segundo plano na escala de prioridades do governo. Com isso, ao final daquele período (1985-1989), foram assentadas apenas 85 mil famílias de trabalhadores rurais, sendo que o êxodo rural, na mesma época, aumentou significativamente (MATTEI, 2012).

Com a elaboração da nova Constituição em 1988, a Reforma Agrária sofreu impasses dos ruralistas. Foi apenas em 1993, com a aprovação da lei nº 8.629, que começou a existir regulamentação para a desapropriação de terras.

A luta pela terra foi elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em meados de 1990, marcando a concepção de Educação do Campo legalizando a luta por Políticas públicas próprias e por um projeto educativo específico aos indivíduos do campo. A realização desse princípio determinou políticas que envolvessem a Educação e a Escola do Campo a partir de alguns princípios que constam nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo - Caderno Subsídio (2004, p.32-34), conforme segue:

- I- A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo.
- II- A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido.
- III- A Educação do Campo no campo.
- IV- A Educação do Campo enquanto produção de cultura.
- V- A Educação do Campo na formação dos sujeitos.
- VI- A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável.
- VI- A Educação do Campo e o respeito às características do Campo.

De acordo com Mattei (2012), com a eleição do “governo Collor”, a partir de 1990, as metas de assentamento no período de quatro anos do mandato foram fixadas em 500 mil

famílias, agravando-se ainda mais esse quadro. Durante os governos Collor e Itamar (1990-1994), fez-se muito pouco pela reforma agrária, sendo apenas regularizados os títulos de posse, executados alguns planos de assentamentos de trabalhadores rurais que atingiram menos de 10% das metas inicialmente previstas para o período e implementados programas de arrendamento rural (uma versão piorada dos projetos de colonização dos governos militares).

Entre os anos de 1995 a 2002, o Brasil foi governado por Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que aumentou o número de ocupações de terras e de famílias assentadas. O governo definiu, desde o início de seu mandato, que o objetivo da reforma agrária deveria ser criar empregos produtivos e rentáveis para aqueles milhões de brasileiros que buscam o seu sustento em áreas rurais, e não somente aumentar a produção agrícola. Para isso, as ações de reforma agrária deveriam estar acompanhadas de outros programas. Dessa forma, a política fundiária teria que se somar a várias outras ações, destacando a revisão da legislação sobre desapropriação de terras, a urbanização das áreas rurais, a redefinição dos impostos sobre propriedade, a melhoria da rede de infraestrutura rural e a ampliação dos programas de assistência técnica. Assim, planejava-se substituir a visão antiga da questão fundiária por um conjunto moderno e articulado de Políticas públicas. Nessa perspectiva, Mattei (2012), relata:

[...] o compromisso assumido pelo governo FHC foi o de assentar 280 mil famílias durante os quatro anos de seu primeiro mandato (1995-1998). Já para o segundo mandato (1999-2002), diferentemente do anterior, o programa agrário não apresentava metas de assentamentos. Em seu lugar, apareciam frases soltas sobre uma “nova” reforma agrária e sobre a continuidade do programa de assentamentos do mandato anterior. Na verdade, a grande novidade era a sinalização para a opção da reforma agrária pelos mecanismos de mercado, mesmo mantendo-se o instrumento constitucional da desapropriação. É neste contexto que irão ganhar destaque os programas Banco da Terra e Cédula da Terra (MATTEI, 2012, p.305-306).

A população brasileira acostumou-se a ouvir diariamente um discurso governamental extremamente positivo em relação às realizações no campo da reforma agrária, ao longo dos oito anos do governo FHC. “Que outro governo fez mais do que o nosso pela reforma agrária? Trezentas mil famílias assentadas. Some-se tudo – repito – some-se tudo que foi feito no Brasil e não se chega a esse número. Fizemos em quatro anos mais do que em toda a história do nosso país” (Declaração do presidente Fernando Henrique Cardoso ao Jornal Folha de São Paulo em 1998).

O grande número de ocupações de terra e do número de famílias acampadas pressionaram o presidente Fernando Henrique Cardoso, a realizar ampla política de assentamentos rurais. No seu segundo mandato, Fernando Henrique Cardoso limitou a luta pela terra e implantou uma política de negociação da mesma, denominada “reforma agrária de mercado”. Criou ainda, a medida provisória nº 2.109-50, de 2001, suspendendo por dois anos a desapropriação de áreas ocupadas uma vez, e por quatro anos se ocupadas por duas vezes ou mais. O presidente FHC desfez a política de crédito para a Reforma Agrária e a política de assistência técnica, impossibilitando o desenvolvimento dos assentamentos, tornando precária a vida de centenas de milhares de famílias assentadas.

Em síntese, durante o período de 1995-2002, o comportamento do governo no setor agrícola foi muito contraditório. Embora o governo FHC afirmava realizar a maior “reforma agrária do mundo”, dados do Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostraram que, existiam cerca de 450 mil propriedades rurais, a maioria com áreas inferiores a 10 hectares, haviam desaparecido na década de 1990, confirmando a continuidade da concentração da terra no país e mantendo a contradição do problema fundiário brasileiro. Fernandes (2003) afirma:

Na verdade, o governo FHC nunca possuiu um projeto de reforma agrária. Durante os mandatos de seu governo, 90% dos assentamentos implantados foram resultados de ocupações de terra. Todavia, no seu segundo mandato, quando criminalizou as ocupações e os movimentos camponeses entraram em refluxo e, por consequência, diminuíram as ocupações de terra, também diminuiu o número de assentamentos implantados. Para garantir as metas da propaganda do governo, o Ministério do Desenvolvimento Agrário “clonou” assentamentos criados em governos anteriores ou criados por governos estaduais e os registrou como assentamentos criados no segundo mandato de FHC. Essa tática criou uma balbúrdia, de modo que em 2003 nem mesmo o INCRA consegue afirmar, com certeza, quantos assentamentos foram implantados de fato (FERNANDES, 2003, p.3).

Entre os anos de 2003 e 2010, o Brasil foi governado pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva (PT), que recebeu grande apoio dos movimentos sociais agrários. No entanto, desde o início de seu governo, ficou claro que a reforma agrária não seria priorizada conforme aparecia historicamente nas temáticas e propostas do partido do presidente. Portanto, é importante destacar que, ao longo do primeiro mandato, toda a estratégia de governo para as áreas agrícolas tem se concentrado na chamada "qualificação dos assentamentos rurais existentes", que significa restaurar os assentamentos estabelecidos e que estavam em estado precário, principalmente áreas de produção e infraestrutura. Com isso, a maior parte dos recursos da primeira fase foi destinada a operações de recuperação e quase não houve investimentos em desapropriação de novas áreas. O resultado aparece no número de famílias assentadas (MATTEI, 2012).

Além disso, durante o primeiro mandato do governo Lula, foi discutido e aprovado o II PNRA, determinando-se as metas e estratégias para o enfrentamento da questão agrária brasileira. Com o II PNRA do governo Lula, em 2003, o número de desapropriações diminuiu consideravelmente. A reforma agrária passou de desapropriadora na I PNRA para "regularizatória" no II PNRA.

A esperança na realização da Reforma Agrária foi recuperada com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente do Brasil. Em 2003, foi elaborado o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA), com a promessa de assentar 400 mil famílias por meio de desapropriação, regularizar 500 mil posses, e assentar 130 mil famílias por meio da política de crédito fundiário (FERNANDES, 2012, p.499)

No entanto, esse plano foi pouco executado durante os oito anos de governo, e as ações tradicionais dos assentamentos rurais têm sido efetivamente implementadas, principalmente nas áreas onde ocorreram conflitos de terra. Quando questionadas sobre as poucas expressões das ações de política agrária, as autoridades governamentais argumentavam que estavam mais preocupadas "com a qualidade do que com a quantidade" dos assentamentos de trabalhadores rurais sem terra. Segundo Mattei (2012):

Essa postura governamental foi seguidamente questionada pelos movimentos sociais agrários, por entenderem que o governo Lula deveria ter sido mais eficiente nesta área e ter conciliado a chamada “qualificação dos assentamentos” com a expansão do atendimento das famílias que demandavam terra. Para lideranças do MST, por exemplo, a não efetivação do número de assentamentos programados, além do reduzido volume de desapropriação de terras, revelam que a reforma agrária não foi efetivamente priorizada durante o governo Lula (MATTEI, 2012, p.307).

Independentemente se essas posições estão corretas ou não, uma parte específica deste trabalho apresentará um equilíbrio ao longo do período de consideração, destacando a quantidade de projetos de assentamento (PAs) implantados e, mais importante, a quantidade de famílias assentadas por cada governo. No entanto, primeiro, é importante distinguir entre o

significado clássico de reforma agrária e as políticas que estão sendo implementadas atualmente no Brasil.

De acordo com alguns pesquisadores, como Fernandes (2012), o governo Lula (2003 – 2010), no que se refere à reforma agrária, cumpriu parcialmente algumas promessas e sua ênfase foi mais voltada na regulamentação e o compromisso de investir na qualidade de vida dos assentados. Caldart (2012, p.499), também enfatiza que "o compromisso de investir na melhoria da qualidade dos assentamentos foi cumprido parcialmente, com investimentos em infraestrutura, comercialização e educação." Durante o governo Lula, foram assentadas 614.079 famílias (INCRA/SIPRA, 2020).

Quando comparado aos dois últimos governos, no governo Dilma (2011-2015) ocorreu uma diminuição radical no número de desapropriação. De acordo com os dados do INCRA, 2020, no governo Dilma foram assentadas 107.354. Podemos verificar pela tabela a seguir o número de famílias assentadas por governo no Brasil.

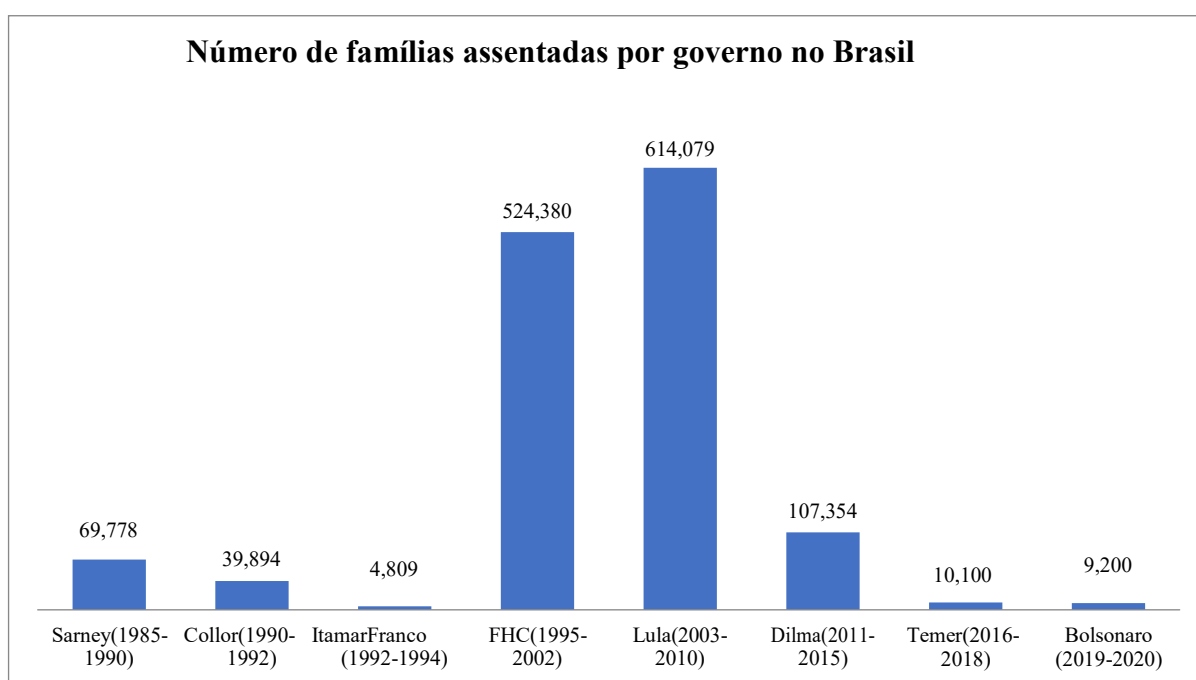


Gráfico 01: Número de famílias assentadas por governo, no período pós-ditadura civil-militar no Brasil.

Fonte: INCRA/SIPRA. Org. Marineth Silva. (2021)

A política de assentamentos a partir de desapropriações, iniciada no governo Sarney, duplicaram nas administrações de Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique, Lula e Dilma, porém, no governo Temer desacelerou significativamente. Após a estagnação no período de grande instabilidade política e econômica a partir de 2015, a questão agrária vem sendo substituída nas prioridades governamentais pela regularização fundiária, modelo por meio do qual se busca colocar na legalidade quem já está ocupando terras sem os devidos títulos.

Segundo a Agência Senado (2021), nos últimos anos, o número de famílias assentadas no Brasil caiu mais de 85%. De 26.335 famílias assentadas em 2015, para 3.800 em 2020, havia apenas 1.200 em 2017. O número de projetos de assentamento no Brasil também diminuiu. Em 2005, havia 869 projetos de assentamento. Já em 2016, não passaram de 28, o menor índice desde 1995.

2.2 A Trajetória da Educação do Campo no Brasil

Paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população brasileira, a trajetória da Educação do Campo teve início na década de 1930. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas aos novos padrões de agricultura, que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural.

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (MOLINA; SÀ, 2012, p.326).

Um debate com maior profundidade sobre o homem do campo teve início na década de 1930. No entanto, percebe-se nos debates e decisões sobre educação rural que as propostas eram de manter um único modelo de escola para a área urbana e rural, no que se refere a incentivos e direitos (BRASIL, 2001).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde a sua inauguração na década de 1980, apresenta uma forte inquietação com a educação em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, tendo desenvolvido uma proposta pedagógica original:

[...] Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. [...] A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (MORISSAWA, 2001, p.239).

A Constituição de 1988, que institui em suas bases a aprovação de políticas de direitos educacionais, enfatiza “[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade” (BRASIL, 1988, Art.211), que também se destina às pessoas do meio rural, pois a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecê-la (BRASIL, 1988, Art.205).

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), que diz que a Educação do Campo passa a ser entendida como àquela que ocorre nas instituições escolares situadas na zona rural. Dessa forma, as orientações para as escolas do campo segundo a LDB 9394/96 (que ainda se utiliza da nomenclatura de educação rural) também possuem lacunas. Ela surgiu apontando a necessidade de se produzirem Políticas públicas que atendessem às especificidades dos sujeitos que vivem no Campo, como nos aponta o referido documento em seu artigo 28 e incisos I, II e III (BRASIL, 2014, p. 53-54):

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III-adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O artigo 28 da LDB 9394/96 significa uma conquista para o movimento da Educação do Campo. Para isso, orienta para a elaboração de um plano pedagógico que seja apropriado para a vida no campo, todavia, não trata questões relacionadas às práticas pedagógicas, não evidencia questões quanto aos sujeitos que fazem parte da escola do campo, quanto à participação da comunidade no processo escolar, quanto à ação didática pedagógica (LEITE, 1999).

O mais importante documento formulado para a concretização de Política pública direcionadas para a Educação do Campo foi o documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Além de recepcionar a Educação do Campo, compreende o seu compromisso com as matrizes educacionais e sociais dos sujeitos habitantes do campo.

A Educação do Campo está vinculada diretamente às lutas dos trabalhadores do campo organizados na forma de movimento social e organizados a partir do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST – que nos processos de luta pela terra e de vida digna nos assentamentos reivindicaram o direito à educação. Lutas pela terra e pela educação nas áreas de assentamento que tiveram seu marco documental no Primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária – I ENERA nos dias 21 a 28 de julho de 1997.

De acordo com Silva (2020, p.6), o documento manifesto do 1º ENERA afirma que:

3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social;
4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade;
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse desafio;
6. Exigimos como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional [...];
11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização;
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (1º ENERA, 1997).

Seguidamente, no ano de 1998, na I Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo", inaugurou-se um novo modo de lutar e pensar a educação: Educação do Campo, e não mais Educação Rural ou educação para o meio rural. Segundo Arroyo (2004, p.70), é necessário observar o total sentido desse momento. Para ele:

A educação rural está em questão nessa Conferência porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica cultural e social mais ampla. Os educadores estão entendendo que estão em um tempo propício, oportuno e histórico para se pensar, radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organização, movimentos extremamente dinâmicos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, para implementar ações educativas destinadas às populações dos acampamentos e assentamentos rurais. "De 1998 a 2002, foi responsável pela escolarização e formação de 122.915 trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados e assentadas" (CALDART, 2003, p.97). Com relação aos objetivos do Pronera, Caldart (2003) descreve:

O Pronera tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de reforma

agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Nos seus objetivos específicos, se propõe a garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e acampadas e/ou assentados e assentadas nas áreas de reforma agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores e educadoras de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária; garantir aos assentados e assentadas a escolaridade/formação profissional, técnico- profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do Programa; e promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (CALDART, 2003, p.97-98).

O Pronera visa proporcionar a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, bem como formar educadores para as escolas do campo para contribuir para o estabelecimento da Educação do Campo, em favor da erradicação do analfabetismo e assegurar o direito à educação.

No ano de 2001, o Programa é inserido ao INCRA. A Portaria/INCRA/nº 837/01 foi editada, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Com relação à sua população participante, afirma-se:

O PRONERA tem como população participante jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo INCRA ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos. No caso da Educação de Jovens e Adultos - EJA nas modalidades de alfabetização e escolaridade/ensino fundamental, também podem participar todos(as) os (as) trabalhadores(as) acampados(as) e cadastrados pelo INCRA. Para atender à demanda da EJA nos acampamentos, os projetos devem garantir a formação e a capacitação dos (as) educadores(as) (BRASIL, 2004, p.21).

Através do Pronera, jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de Educação Básica (Alfabetização, Ensinos Fundamental e Médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). Ele também capacita educadores para trabalhar nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. Sobre o Pronera, Souza (2012), relata:

[...] Ele possibilitou a escolarização de 450 mil jovens e adultos no Brasil, desde a sua criação em 1998. Foram 99.531 pessoas concluintes na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), no período de 1998 a 2002; 299.277 nos anos de 2003 a 2010; 1.874 concluintes do ensino médio e superior entre 1998 e 2002; 46.891 para o período de 2003 a 2010; 461 concluintes da especialização no período de 2003 a 2010. Entre 1998 e 2002, foram envolvidas 45 universidades e, entre 2003 e 2010, foram 65 instituições públicas gratuitas ou sem fins lucrativos (MDA, 2011) (SOUZA, 2012, p.757).

O Programa é fundamentado no Regime de Alternância, onde a metodologia define-se por dois momentos: o Tempo Escola, que é o tempo de estudo realizado nos centros de formação e o Tempo Comunidade, que é o momento de prática no assentamento de origem do aluno é oriundo.

Uma das importantes vitórias conquistadas na luta dos movimentos sociais pela

construção da escola do campo foi o seu reconhecimento em marcos legais, isso só ocorreu depois de muitos anos de experiências e práticas concretas de Educação do Campo. O primeiro destes marcos a reconhecer e utilizar a expressão escola do campo, demarcando uma diferenciação em relação à expressão escola rural, foram as “Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo”, do dia 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e sua instituição através da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que define:

Art 2º - Parágrafo Único – A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas à qualidade social da vida coletiva no país. Art 3º - O Poder Público (...) deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. Art 5º - As propostas pedagógicas das escolas do campo (...) contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art 7º - É de responsabilidade dos respectivos sistemas de educação, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando (...) os princípios da política de igualdade.

§ 1º - O ano letivo (...) poderá ser estruturado independentemente do ano civil.

§ 2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas (...) poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art 9º - As demandas provenientes dos Movimentos Sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais (...)

Nota-se que um projeto de Educação do Campo considera os indivíduos e os conhecimentos que eles possuem, na medida em que percebe que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. Essa resolução cobre-se de especial importância, porque a educação para o meio rural pouquíssimas vezes obteve diretrizes específicas na legislação, ocupando sempre uma posição marginal. Este documento afirma:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (MEC/CNE, 2003, p.1).

Nesse texto, o campo é definido como um espaço diversificado, composto por espaços como da floresta, pecuária, minas, agricultura, pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, destacando a presença dos movimentos sociais e colocando-se contra à noção de inflexibilidade do processo de urbanização. Destaca também, a relevância do respeito à multiplicidade do campo nas propostas pedagógicas das escolas, como a atuação de famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas diversas; as mudanças decorrentes da convivência com os meios de comunicação e o debate cada vez maior da cultura letrada, assim como da presença de movimentos sociais questionadores da ordem instituída como duas realidades que influem nas demandas da educação.

O MEC criou em 2003 o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo,

colocando como membros pessoas representantes dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo. No próximo ano, em 2004, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – (SECAD) onde se desenvolveu a Coordenação Geral da Educação do Campo. Na SECAD foram desenvolvidos programas, projetos e ações que buscam fortalecer da Educação do Campo tais como:

- O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. O objetivo do Procampo foi enfrentar as desigualdades educacionais referente à formação dos professores do campo, valorizando políticas específicas de formação, como é o caso da licenciatura em Educação do Campo.

O Procampo tem a intenção de fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo, integrando ensino, pesquisa e extensão, além de valorizar temáticas que sejam significativas para autonomia e reconhecimento das populações camponêsas. Tem como princípio a formação de educadores/as através das áreas de conhecimento, rompendo com os saberes fragmentados e disciplinares, como ocorre na maioria das instituições de ensino superior brasileira (BICALHO; SILVA, 2016, p.140).

Enquanto prática social, a formação por área de conhecimento pode atender aos anseios e compromissos com a emancipação do povo camponês, criando alternativas de organização do trabalho escolar.

- Programa Escola Ativa (atual Escola da Terra): Programa que teve como principal objetivo a melhoria da qualidade da educação em salas de aula multisseriadas, originadas de escolas localizadas no meio rural. Desse modo, para desenvolver suas estratégias de acordo com os objetivos específicos, cabe ao Programa:

- a) Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- b) Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- c) Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com base em princípios políticos-pedagógicos voltado às especificidades e propostas pedagógicas do campo;
- d) Disponibilizar e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica do Programa (BRASIL, 2010a, p.36).

Assim, o foco do Programa Escola Ativa é a formação de professores e melhoria da infraestrutura das escolas, e propõe significativas mudanças na organização do trabalho docente, de forma bem dirigida. O programa também forneceu orientação para uso de materiais didático-pedagógico aplicados aos estudantes.

- ProJovem Campo – Saberes da Terra: Constitui-se no Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares implementado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

A finalidade do ProJovem Campo – Saberes da Terra foi proporcionar formação integral ao jovem do campo através de elevação de escolaridade, considerando a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional e fortalecer a ação dos jovens agricultores para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e suas comunidades através de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo –

Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03/04/2002. O programa caracteriza-se por levar em conta as particularidades do campo e as condições de vida dos (as) jovens agricultores (as) familiares.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra se fundamenta nos marcos teóricos e operacionais de Educação do Campo e propõe a construção de um projeto educativo que deva tratar os cidadãos camponeses como sujeitos das suas produções, utilizando os recursos naturais de modo sustentável na produção de sua própria existência.

Aconteceu entre os dias 02 a 06 de agosto de 2004, a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo na cidade de Luziânia/GO. Essa Conferência reforçou a concepção e as frentes de luta da Educação do Campo postas na I Conferência de 1998, ampliou as reflexões que estavam centradas na educação básica e deu ênfase à educação superior e pós-graduação. Os encontros de pesquisadores e participantes dos movimentos sociais do campo, nos Seminários Nacionais da Educação, geraram espaços públicos de debate das experiências político-pedagógicas em desenvolvimento em nosso país.

Nessa perspectiva, o Parecer CNE nº 1, de 1º de fevereiro de 2006, dispõe do tratamento diferenciado das práticas da Alternância nas escolas do campo e considerou a luta das comunidades de agricultores por uma educação diferenciada nesses espaços. Portanto, a resolução deixou claro o disposto no artigo 28 (CNE, 2006), e complementou seus incisos:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I– conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II– organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III– adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2006).

O desenho de discussões jurídicas em torno dos movimentos rurais está sendo contornado, enquanto se aprofunda a construção de projetos educacionais para as populações camponesas. Esses debates se voltaram para a compreensão e geração de sistemas alternativos de desenvolvimento nesses espaços sociais e físicos.

Nesse sentido, o MST assumiu a Pedagogia da Alternância como uma estratégia para a educação de suas escolas do campo, visto que, metodologicamente, a Pedagogia da Alternância reúne um fundamento central no eixo de sua experiência educativa, dada a valorização da realidade e dos elementos socioculturais dos sujeitos que são inseridos e respeitados no processo de construção dessa educação coletiva. A realidade externa que os sujeitos trazem de suas comunidades, seus saberes e costumes são elementos essenciais dessa proposta pedagógica que tem em seu caráter a função de formar um sujeito crítico.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, também esclarece em seu artigo 1º o que é e a quem se dispõe a Educação do Campo.

Nessa temática, introduz-se o Parecer CNE nº 3, de 9 de julho de 2008, que orienta e define os critérios de atendimento da Educação do Campo e estabelece uma discussão conceitual, aperfeiçoa seu conceito e processo de construção de Políticas públicas para essa modalidade de ensino, conforme artigo seguinte (CNE, 2008):

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

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

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (BRASIL, 2008).

Percebe-se que esse documento transferiu aos entes federados a responsabilidade de desenvolver a Educação do Campo, cada qual regulamentando as normas dentro de sua esfera de poder.

A Resolução nº 4 de julho DE 2010 (CNE/CEB) define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, como mostra seu CAPÍTULO II (Modalidades da EB):

Art 27º - A cada etapa da EB pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação à Distância.

Seção IV – Educação Básica do Campo:

Art 35º - Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I– conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II– organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III– adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36º - A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Essa resolução define as modalidades da Educação Básica e organiza as ações pedagógicas da Educação Básica do Campo, respeitando as especificidades dos indivíduos do campo e de cada região.

Na esfera da legislação educacional e do poder político as Resoluções do Conselho Nacional de Educação de 2002 e 2008 e o Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro 2010, estabelecem importantes conquistas da Educação do Campo. Eles trazem instrumentos que esclarecem sobre a identidade dos povos do campo e da escola do campo, o acesso das pessoas com deficiência à escola, entre outros; orienta a política da Educação do Campo e do Pronera. Esse importante documento contém dispositivos úteis no processo de luta pelo direito à educação no espaço do campo, são instrumentos legais conquistados que merecem destaque (BRASIL, 2010):

Art. 1º - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de

Educação e o disposto neste Decreto

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

No conjunto desses artigos, ressaltamos o reconhecimento e a compreensão que se dá às especificidades das populações do campo. O reconhecimento dessas especificidades, quando estendido a uma plataforma jurídica, produz melhores condições para a universalização dos direitos à educação.

Nos dias 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília – DF, aconteceu o Seminário Nacional de Educação do Campo em que ocorreu o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Este documento tem como finalidade orientar os sistemas de ensino quanto à implementação do Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação (BRASIL, PRONACAMPO, 2013).

O PRONACAMPO foi estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constituído de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. Segundo o documento, o PRONACAMPO é:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2012, p.04).

O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica. O Primeiro eixo compreende a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo, tendo como referências o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; fomento à educação integral com ampliação curricular, apoio às escolas com turmas multisseriadas e escolas de comunidades quilombolas. O segundo eixo faz referência a formação inicial e continuada dos educadores em exercício na Educação do Campo e Quilombola. O terceiro eixo diz respeito à expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos por meio da proposta pedagógica dos saberes da terra.

Considera a inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo através do fortalecimento da educação profissional e tecnológica da rede estadual e federal. O último eixo aborda um dos maiores desafios das escolas do campo na atualidade e uma das principais reivindicações das organizações e movimentos sociais camponeses (BICALHO; SILVA, 2016).

Diante de incansáveis lutas pela Educação do Campo, Bicalho (2017) declara:

Considero que a luta por uma educação do campo deve ir além do que prescreve a Constituição de 1988, a LDB, Lei 9.394/96, o Pronex, as Diretrizes Operacionais, o Procampo, o Decreto Presidencial no final do governo Lula e o Pronacampo. Deve se constituir fundamentalmente pelos atores que nela estão envolvidos através de suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades. Faz-se necessário materializar políticas e ações para a educação do campo que sejam realmente concretizadas e perspicazes nas inúmeras localidades desse território nacional (BICALHO, 2017, p.221).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014a), nos seus itens referentes à Educação do Campo, ressalta a importância de considerar as necessidades específicas das populações do campo assegurando equidade educacional:

Art. 8º- 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.

§1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I -assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II-considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III-garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014a, p.03).

Pessoas diferentes, apresentam necessidades diferentes, portanto, para garantir o direito é preciso respeitar as diferenças. Isso se emprega tanto para os povos do campo, quanto às pessoas com deficiência.

Podemos perceber que o caminho da construção do processo de identidade das escolas do campo foi marcado por avanços e retrocessos. Confirmamos a característica móvel da identidade, determinada pela negociação e pela identificação, baseado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que atendem à diversidade, às características dos alunos que vivem no meio rural. Por isso, é importante considerar as particularidades do homem do campo sem perder de vista o que é comum a todos, permitindo o acesso à ciência e à tecnologia.

2.3 Breve Histórico da Pedagogia da Alternância e das Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo

A Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica que é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. A Pedagogia da Alternância tem sido estudada e elogiada por educadores brasileiros e é apontada pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade, por articular o aprendizado escolar com as vivências produtivas das populações do campo.

O padre Granereau fundou a primeira Maison Familiale, a “Casa da Família Agrícola” francesa, dando origem à Pedagogia da Alternância. Por isso, a relação entre a Pedagogia da Alternância e o Movimento das Escolas da Família Agrícola.

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (NOSELLA, 2014, p.45).

Nosella (2014), se refere ao Padre Granereau, que nasceu na França, em 1885. Granereau desde sua juventude se preocupou com o desinteresse com o problema do homem do campo, por parte do Estado e da Igreja.

O nome “Pedagogia da Alternância” refere-se a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Está ligada à educação no meio rural, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento. Segundo Nosella (2014), os princípios básicos da Pedagogia da Alternância, podem ser assim enunciados:

- 1- responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
- 2- articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
- 3- alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (NOSELLA, 2014. p.30).

No Brasil, inspirado nas Maisons Familiaes Rurales (MFRs) da França, surgiram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), no Estado do Espírito Santo, por influência do padre italiano Humberto Pietrogrande, fundador do MEPES (Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo) que é uma instituição filantrópica, criada em 1968 para promover a melhoria da qualidade de vida no meio rural.

O MEPES é uma instituição sediada no município de Anchieta - ES e que desenvolve suas ações em três áreas: na saúde, com o intuito de promover a ação sanitária, para isso mantém um hospital e maternidade em Anchieta - ES; na ação comunitária, desenvolve um trabalho de apoio e assistência a projetos associativos, promovendo a formação de multiplicadores de ações comunitárias, financia projetos para ex-alunos das Escolas Famílias Agrícolas, promove cursos para mulheres, agricultores e mantém quatro creches que atendem a crianças de 0 a 6 anos no município de Anchieta, nas localidades onde existe maior concentração de mães trabalhadoras; e, na educação o MEPES é conhecido no Brasil por suas Escolas Famílias Agrícolas.

A primeira escola a funcionar nesse modelo na América Latina fica em Olivânia, em Anchieta, no sul do Espírito Santo, que contribuiu na formação de milhares de capixabas e o fortalecimento da agricultura. Atualmente, no Espírito Santo existem 18 escolas coordenadas pelo MEPES e, no Brasil, 268 escolas utilizam a Pedagogia da Alternância, em 20 estados. São quase 27.000 estudantes estudando por ano.

Segundo o MEPES, a Pedagogia da Alternância refere-se de uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na escola e na família, acompanhados pelos monitores, permitindo uma formação global onde a experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência brotam os novos conhecimentos que são retomados pela escola para

aplicação imediata em outras situações de aprendizagem. O estudante analisa sua realidade através das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio socioprofissional e no meio familiar, por meio da Alternância.

Por intermédio da Pedagogia da Alternância os conteúdos de ensino da Escola Família Agrícola são verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. A família e a propriedade não são apenas o lugar onde o aluno vai colocar em prática as suas experiências escolares, mas é o lugar onde o aluno vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola. A família ou o meio socioprofissional é reconhecido pela Pedagogia da Alternância também como lócus de formação do aluno, é nela, que a partir do trabalho no seu meio, emergirão os questionamentos que necessitarão de aprofundamento e pesquisa na escola. Essa formação contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois supõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre.

Como resposta aos desafios e necessidades do homem rural, nasceram na França, no ano de 1935, as Escolas Famílias Agrícolas, que já tinham se espalhado para outros países da Europa e da África. No Brasil, essa experiência chegou nos anos 60 com o padre jesuíta Humberto Pietogrande e sob a influência das Scuole Della Famiglia Rurale da região de Veneto, na Itália, local de origem do jesuíta. Nessa época, o Brasil estava passando por grandes transformações econômicas e políticas, onde o êxodo rural era intensivo, muitas famílias estavam deixando suas terras e migrando para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

Para levar a educação para o campo, padre Humberto Pietogrande queria implantar uma escola diferente, chamada Pedagogia da Alternância. Como os professores não conheciam a metodologia da Pedagogia da Alternância, foram enviados 7 (sete) jovens brasileiros à Itália, para fazer um curso e se aprofundar na Pedagogia da Alternância. Lá, esses jovens foram recebidos por um agrônomo e professor Mário Juliane, ele ficou dois anos com os estudantes e depois disso, ele foi enviado para o Espírito Santo para ajudar na implantação da escola família agrícola. Em entrevista, ao Jornal do Campo em 2018, Mário Juliane relata que eram três professores monitores e tinha internato. Eram oito horas de aula, sendo cinco de manhã e duas à tarde, mais uma hora e meia de trabalho na roça para preparar o jovem para voltar para casa para conversar com os pais, que é um método da alternância sobre a agricultura, sobre a família, sobre a parte da saúde e sobre os problemas.

As primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Espírito Santo foram fundadas em 1969, inicialmente nos municípios de Anchieta e Alfredo Chaves, depois em Rio Novo do Sul. Em 1971, foi inaugurada uma Escola em Campinho, município de Iconha. Em seguida, é inaugurada outra escola, também em Iconha, para filhas de agricultores.

Desde o seu surgimento na Itália, a Pedagogia da Alternância pertencente às práticas educacionais desenvolvidas nas EFAs, foi assimilada pelos movimentos sociais do norte do Espírito Santo, em particular o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que percebeu nessa prática uma alternativa para pensar num projeto educacional próprio para os sujeitos do campo.

No campo das elaborações que compõem o quadro didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância, Foerste e Jesus (2009, p.3) descrevem os seguintes elementos dessa prática:

- a) Plano de estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores;
- b) Caderno da Realidade, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do plano de fundo;
- c) Viagem e Visita de Estudo: A viagem e a visita de estudo têm como principal objetivo proporcionar ao aluno um aprofundamento real sobre o tema estudado. É um momento de conhecer, perceber contradições, confirmar hipóteses, estabelecer

intercâmbios, superar dúvidas. A viagem e a visita de estudo são sempre acompanhadas pelos monitores, que têm a função de preparar esse momento, orientando na escolha do local, estabelecendo contatos, discutindo questões de maior ênfase, viabilizando plenárias e estimulando o aluno a se apropriar daquilo que o local/instituição pode fornecer como contribuinte para o seu crescimento pessoal e profissional.

d) Estágio: É um dos recursos básicos da pedagogia da alternância, pois se trata de uma atividade que oportuniza ao aluno vivenciar experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade e até mesmo na escola. O estágio é também um momento de o aluno aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos, considerando a execução do seu próprio projeto profissional;

e) Serões: os serões são espaços/tempos de reflexão, integração, atividades artísticas, debates que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os alunos.

f) Visita às famílias: outra prática muito interessante e imprescindível no fortalecimento do trabalho da escola é a visita às famílias. Trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do aluno. Ela possui ainda um caráter de acompanhamento do aluno e de integração com sua família. A EFA não trabalha sozinha, mas a partir das necessidades apontadas pela família, pelo aluno, pelo seu entorno social.

g) Avaliação: a EFA possui um sistema específico de avaliação, que considera e enriquece a sessão escolar e a permanência em família, envolvendo diferentes agentes: os monitores, a família, o próprio aluno e a comunidade.

O estudante é avaliado em todos os aspectos, tais como: o aproveitamento escolar, a convivência no internato, o desempenho de suas tarefas práticas, a atuação na comunidade e a autoavaliação, dentre outros. No processo de avaliação, a participação dos pais é um dos pontos essenciais para a concretização da Pedagogia da Alternância. Os estudantes também contribuem para a avaliação semanal sobre o desempenho dos monitores, dos colegas, das atividades e do comportamento no ambiente escolar.

Enquanto ação educativa, a composição desses fundamentos didático-metodológicos como núcleo central da prática da Pedagogia da Alternância foi crucial para o processo de seu desenvolvimento.

A Educação do Campo no Espírito Santo está intrinsecamente ligada ao contexto das Escolas Família Agrícolas e da Pedagogia da Alternância, compreendidas pelas experiências desenvolvidas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), pelas Escolas Comunitárias Rurais (ECORS), pela Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES) e pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Espírito Santo (FETAES) (SILVA e SANTOS, 2015) (VIÇOSI, 2020, p.35).

Devido a esse movimento de implantação das Escolas Famílias Rurais, Viçosi (2020) ressalta:

Decorrente desse movimento de implantação das Escolas Famílias Rurais, a expansão passou a se estabelecer em várias regiões do Estado do Espírito Santo, presentes atualmente em 30 municípios, totalizando 49 Escolas do Campo, das quais 22 são MEPES - Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo e 27 EFAs - Escolas Famílias Agrícolas [...] (VIÇOSI, 2020, p.35).

Segundo Viçosi (2020, p.35-36), as escolas estaduais do campo que adotam a Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo estão localizadas nos seguintes municípios: Conceição da Barra, Pedro Canário, São Mateus, Nova Venécia, Montanha, Pinheiros, Ponto Belo, Linhares, Santa Tereza, Pancas, Alfredo Chaves, Anchieta, Rio Novo

do Sul, Ibitirana, Cachoeiro de Itapemirim, Mimoso do Sul, Castelo, Marilândia, Santa Maria de Jetibá, Jaguaré, São Gabriel da Palha, Rio Bananal e Boa esperança.

A escola Família Agrícola surge para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Espírito Santo, como pretensão de ser uma alternativa ao ensino tradicional. A Escola Família Agrícola, desde o início, defendia uma escola que fosse de natureza familiar e assumida pelas famílias, com um método apropriado de contextualização da educação e que unisse teoria e prática, com o objetivo de formar estudantes numa dimensão integral e profissional, e que proporcionasse uma formação que transformasse o entorno em que viviam os agricultores.

Os agricultores encontraram nesse projeto de educação emancipatória, das Escolas Famílias Agrícolas e da Pedagogia da Alternância, alternativas para o acesso e permanência das crianças, jovens e adultos na escola. Diferente da escola tradicional, essa concepção de educação, valoriza os saberes oriundos das experiências vividas, as referências de trabalho e cultura, a relação entre a natureza e agricultores, além de defender um calendário agrícola específico. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância baseia-se na realidade dos estudantes, dando ênfase aos componentes mais significativos do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, se faz importante conhecer as experiências dos movimentos sociais no Espírito Santo:

- a) Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS): com origem na França, em Lauzun, no ano de 1935. Eram as chamadas Maison Familiales Rurales. O primeiro centro foi idealizado por um grupo de agricultores e pelo padre Abbé Grannereau, período onde o meio rural foi profundamente afetado por uma crise de mercado, cujos reflexos foram identificados na intensa migração para os grandes centros urbanos. [...].
- b) Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES): a primeira experiência de formação por alternância no Brasil foi no município de Anchieta, sul do Espírito Santo, em 1968, por iniciativa do padre Jesuíta Humberto Pietogrande, cuja formação pastoral foi influenciada pela Scuole Della Famiglia Rurale, região de Veneto, nordeste da Itália. [...].
- c) As Escolas Comunitárias Rurais (ECORS): com início em 1985, com a necessidade de lutar por escolas do campo próximas ao ambiente familiar dos agricultores, além de resistir ao avanço das estruturas produtivas predatórias do meio ambiente. O debate acerca da criação das Ecors se estendeu até o ano de 1989, com a criação do Movimento de Ação Social. [...].
- d) Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – (RACEFFAES): entidade civil de caráter educacional e sem finalidade lucrativa. Suas atividades possuem estreito diálogo com os Ceffas, tendo os seguintes objetivos: manter os princípios pedagógicos e filosóficos da alternância, gestão dos centros familiares de formação e participação das famílias agricultoras. A RACEFFAES desenvolve atividades em comum com os Ceffas, defendendo os seus interesses e promovendo a expansão da pedagogia da alternância. Atualmente os Ceffas estão espalhados por todo território do Espírito Santo. [...].
- e) Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Espírito Santo (Fetaes): tem 45 anos de existência. Apresenta em seu quadro social 54 sindicatos e 19 extensões de base, abrangendo mais de 98% do território capixaba. Sua organização interna é composta de secretarias responsáveis por áreas elementares para os trabalhadores rurais: formação de lideranças, educação, crédito rural, organização de jovens, reforma agrária, associativismo, cooperativismo, habitação, previdência social, sindicalização, entre outros espaços de atuação. [...].
- f) Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA): este movimento camponês surge no final de 1995, Rio Grande do Sul. Ele é resultante da crise enfrentada pelos sindicatos que, após desempenhar um papel importante na luta camponesa, acabou se envolvendo com a burocracia estatal. [...].
- g) Educação Escolar Quilombola no Espírito Santo: desde a década de 1980 vários representantes de organizações e comunidades quilombolas estão presentes na defesa por uma educação que valorize o campo brasileiro. Apesar da histórica trajetória de

lutas por melhores condições de ensino nas escolas do campo localizadas em territórios quilombolas, as estruturas físicas dessas instituições educacionais nas comunidades quilombolas do estado, estão em condições de intensa precariedade. [...].

h) Educação Escolar Indígena: está expressivamente vinculada à questão fundiária do Espírito Santo. Todo processo de construção das escolas nas aldeias Tupinikim e Guarani não pode ser compreendido distante da luta pela terra. Essas aldeias conseguiram, após amplo debate com os órgãos governamentais e não governamentais, obter avanços importantes no âmbito da educação escolar. [...]

i) Educação do Campo no Espírito Santo; muitas iniciativas foram tomadas pelo poder público, através da mobilização popular para implementação de políticas públicas e programas que ampliem as experiências de Educação do Campo no Espírito Santo. Muitas dessas iniciativas são ações desenvolvidas em parceria com a Universidade

Federal do Espírito Santo (UFES) e os movimentos sociais (BICALHO; SILVA, 2019, p. 6-7).

Esses movimentos contribuíram para o fortalecimento da luta por educação para os diferentes sujeitos do campesinato capixaba. As características dos sujeitos que constituíam as comunidades onde se encontravam as EFA's foram determinantes para demonstrar a própria prática pedagógica das escolas. Enquanto o Mepes se firmou como o responsável pedagógico pelas escolas da região no Sul do estado, no Norte foi criada outra instituição, que se estabeleceu como a responsável pela articulação pedagógica das EFA's e das famílias que faziam parte da associação das escolas: a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes) que tornou-se, a principal articuladora pedagógica dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), termo utilizado para designar todas as instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância como a principal estratégia pedagógica, na Região Norte, ficando a participação do Mepes a restrita manutenção dos salários dos monitores das EFA's e à questões jurídicas (MONT'ALTO-SANTOS; GREGÓRIO, 2019).

A Raceffaes é uma instituição que articula todas as outras instituições que desenvolvem a Pedagogia da Alternância no Norte e Noroeste do Espírito Santo. Enquanto instituição, a Raceffaes foi criada no dia 22 de abril de 2003, com o objetivo de garantir a unidade político-pedagógica das instituições que ofertam a Pedagogia da Alternância no Norte do Estado e, atualmente, reúne 29 Ceffa's, "abrangendo escolas públicas estaduais e municipais, nelas incluídas as EFA's e as Escolas Comunitárias Rurais (Ecor, ou Emcor e Ecor, se a vinculação for municipal), além das escolas filantrópicas, privadas, portanto, que adotam a Pedagogia da Alternância no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio (RACEFFAES, 2015, p. 49).

A Raceffaes, enquanto instituição articuladora dos Ceffa's, tem seu campo de atuação limitado aos Ceffa's da Região Norte do Espírito Santo. Essa delimitação geográfica, conforme explicitado anteriormente, é característica do Estado e é localmente identificada pelos municípios que se encontram na margem esquerda do Rio Doce, até os limites do Estado em suas diferentes divisas (MONT'ALTO-SANTOS; GREGÓRIO, 2019, p. 20)

Na Região Sul do Estado, as Escolas Famílias Agrícolas e as demais instituições que ofertam a Pedagogia da Alternância, têm como articulador o próprio Mepes. A Raceffaes afirma que sua missão é:

Promover articulação e integração dos Ceffa's, visando a manter a unidade político-pedagógica, com base nos princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Afirmando a educação como um direito constitucional de

todos, a Raceffaes define a expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública como prioridade em suas ações (RACEFFAES, 2015, p. 51).

As Escolas Famílias Agrícolas do Norte do Estado, a partir da criação da Raceffaes, tiveram mais autonomia para se posicionar em relação ao tipo de Pedagogia da Alternância que estavam dispostas a desenvolver. A criação da Raceffaes elevou o protagonismo de monitores nos processos educativos, pois estes se tornaram de fato os principais agentes do percurso pedagógico da escola, tendo participação efetiva na construção dos Planos de Cursos e na articulação para formação e efetivação dos temas de estudos a serem trabalhados. Ela é responsável por articular a participação dos monitores na construção do Plano de Curso, no planejamento de atividades coletivas para serem desenvolvidas nas escolas de mesma região, como cursinhos, oficinas e no próprio planejamento dos Planos de Estudo.

A Raceffaes, atualmente, é a principal responsável pela unidade pedagógica das EFA's e das demais instituições que ofertam a Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo. As principais estratégias pedagógicas e políticas dos EFA's são definidas a partir da articulação da Raceffaes, que é composta pelos próprios monitores e professores da Pedagogia da Alternância. Esses sujeitos se reúnem anualmente, por área de conhecimento, para discutir e definir as estratégias pedagógicas que serão adotadas durante um determinado período de tempo. O objetivo dessa articulação é dar unidade e subsídios aos monitores e professores das áreas de conhecimento. O Mepes, por sua vez atua como mantenedor das EFA's, cuidando, de forma quase que restrita, das questões de convênios para pagamentos dos profissionais, sem ter um papel efetivo em relação aos procedimentos pedagógicos das EFA's, apesar de ser o responsável por todas as questões jurídicas das escolas (MONT'ALTO-SANTOS; GREGÓRIO, 2019, p. 21-22).

Continuamente, a Raceffaes desenvolve cursos de formação básica para monitores que estão iniciando, e pelo menos dois encontros regionais para formação dos demais monitores, além de outros programas de aprofundamento para os mais experientes. Dessa forma, as Escolas Famílias Agrícolas têm o papel de assegurar aos estudantes do campo uma educação que valorize a realidade em que vivem e que possibilite a transformação do contexto em que estão inseridos. Portanto, percebe-se a necessidade da escola do campo voltar-se para práticas pedagógicas que considerem os sujeitos desse espaço, assim como suas demandas e anseios.

Essas escolas atuam com a Pedagogia da Alternância, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem ocorre alternando o período de permanência na escola, geralmente por uma semana, e o período de permanência na vida familiar, geralmente por duas semanas. Sendo assim, esse modo de organizar o ensino tem como princípios básicos: a responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; alternância das etapas de formação entre o espaço escolar e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. Entende-se que o povo residente na área rural tem o direito à educação e uma educação que seja no e do campo.

A Pedagogia da Alternância valoriza a dimensão dialógica. Encontramos aí a contribuição de Paulo Freire, pois é nessa perspectiva que ela se efetiva. Não há prática por prática, ou teoria por teoria. O que existe é a reflexão dialógica traduzida na práxis que reflete, propõe e transforma.

Pesquisas mostram que mais de 80% dos estudantes e jovens que se formam nas Escolas Famílias Agrícolas permanecem no campo, atuando nas suas próprias propriedades, junto com suas famílias, dando continuidade aos trabalhos da família, ou em outras atividades ligadas a diferentes setores ligados ao meio do campo, seja em associações, cooperativas ou exercendo profissões ligadas às atividades do campo. E isso fez mudar as realidades do

campo.

Esse movimento começou com pessoas que acreditaram que a força da educação poderia transformar o meio rural, formando jovens para terem uma visão diferente porque eles têm uma formação que dá a eles condição de fazer mudanças, buscar soluções, alternativas, inovar, não só na produção, na diversificação, mas também na industrialização, na micro pequena indústria artesanal que ele pode ter em casa e agregar valores e ter uma renda melhor para continuar no campo.

Desde que foi criada a primeira Escola Família Agrícola em Anchieta, mais de 50.000 (cinquenta mil) jovens da zona rural capixaba foram beneficiados com esse modelo de ensino, sem contar outros tantos jovens que foram beneficiados por esse modelo em todo o Brasil e isso fez com que muitos deles permanecessem no campo.

O MEPES completou em 2020, cinquenta e dois (52) anos utilizando o modelo da Pedagogia da Alternância. Podemos dizer que são cinco décadas de luta por uma educação diferenciada, preocupada com a família camponesa e com a promoção da vida humana. Seus princípios continuam reafirmando como projeto educacional do campo uma pedagogia que resgata os valores culturais, que proporciona elementos de reflexão na e sobre a realidade dos educandos e que age em defesa de uma agricultura orgânica e ecologicamente correta.

Portanto, as Escolas Famílias Agrícolas constituem um projeto de educação que valoriza o campo, que empreende junto aos estudantes projetos profissionais voltados para essa realidade e que desenvolve suas ações na busca pela dignidade da vida do homem do campo.

A contribuição do padre Humberto Pietrogrande para a valorização do trabalho no campo foi incalculável. Defendeu incansavelmente a educação integrada resultando na elevação social das pessoas do campo.

"A relação entre teoria e práxis, uma vez distanciadas uma da outra, é a da virada qualitativa, não a da transição, muito menos a da subordinação. Elas estão em relação depolaridade entre si."
Theodor Adorno

3 SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA

O desafio que Adorno apontou para que a educação seja capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie continua ainda hoje. Esse desafio é a desbarbarização da sociedade, que é primordial para a sobrevivência humana. Muitas pessoas se julgam fora da barbárie, quando entendem de fato o conceito de barbárie. Devemos entender perfeitamente esse conceito e de onde ele surge, se formos verificar a possibilidade de a educação intervir nesse fato. Sendo assim, para combater a barbárie através da educação, faz-se necessário analisar os seus fatores psicológicos. Adorno (2006), declara que para se combater a barbárie não se deve recorrer apenas aos jogos psicológicos, mas deve utilizar também objetos que se encontram nos próprios sistemas sociais, que são os momentos sociais que geram tal situação.

Assim sendo, este estudo apresenta como ponto central a caracterização e implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface na Educação Especial e a Educação do Campo no município de Águia Branca/ES. Assim, nos fundamentamos nos referenciais teóricos da Teoria Crítica. A pesquisa teve como abordagem teórico-metodológica as contribuições dos pensadores da Teoria Crítica, o filósofo Theodor Adorno e seus comentadores, que nos permite pensar em uma educação para resistir à barbárie que existe na sociedade e nas escolas. Desse modo, os resultados alcançados nesta pesquisa foram abordados e examinados tendo a Teoria Crítica como fundamentação da pesquisa, ela se constitui o próprio método da pesquisa, ou seja, os dados obtidos com a pesquisa *in loco* foram analisados e discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido. Damasceno (2010, p.129) relata:

Nesse sentido, pensar sobre os conceitos e definições significa pensar a própria teoria que ilumina a práxis, revelando a amálgama que constitui a relação Teoria-Práxis que é assumida no contexto da fundamentação teórico-metodológica deste estudo. Essa afirmativa reforça a prerrogativa que a questão do método não se restringe a uma escolha pura e simples de um caminho que melhor se adéque ao estudo, mas a partir da Teoria construir um caminho que ilumine/revele à práxis, agregando novos conhecimentos à Teoria.

A Teoria Crítica nos auxilia a observar as amarras da sociedade, numa perspectiva emancipatória, pois nos damos conta que a estrutura autoritária socioeconômica que vivemos impede a emancipação, e logo a construção de escolas que abracem as diferenças.

Escolhendo como fundamentação teórico-metodológica a Teoria Crítica, consideramos a relevância da crítica frente as nossas análises, pois na concepção adorniana não há indissociabilidade entre Práxis e Conhecimento. Nesse sentido, entendemos a Teoria Crítica da Educação como o próprio método desse estudo, de modo que através da dimensão Teoria-Práxis refletimos sobre o conhecimento produzido *in loco*. Desse modo:

[...] não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo.

Mas, para além dessa dimensão exclusiva, entender em que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re) significação de olhares para a pesquisa em si (DAMASCENO, 2010, p.125-126).

Uma proposta de educação livre e pensante deve estar profundamente ligada com a autorreflexão. Theodor Adorno nos esclarece de sua importância ao afirmar que significa o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano (ADORNO, 1995). Desse modo, reafirmamos que compreender a práxis, mas principalmente não a dissociar do conhecimento teórico, é imprescindível para a ressignificação de pensamentos. Ainda em consonância com esta análise, Adorno (1995, p.61) completa afirmando que:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático.

Com relação a indissociabilidade da teoria e práxis, Adorno afirma:

Se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria — isso é o que se quer dizer por momento espontâneo nas considerações que seguem. Mas a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao 'themaprobandum', no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria (1995a, p.227).

Nota-se que a teoria tem importância fundamental, pois ao nos apropriarmos de fundamentação teórica nos beneficiamos de variados pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano. A interação dialógica entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

Para Dewey, a chave do desenvolvimento intelectual, e, portanto, do progresso social, era a escolarização, principalmente numa época em que as influências educacionais de outras instituições diminuía tão rapidamente.

Dewey destacou a natureza moral e social da escola e acreditava que esta poderia servir como uma “comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária”, particularmente uma sociedade que dinamizava ativamente o crescimento da democracia que havia sido minimizado pela sociedade urbano industrial. Esta visão encontrava-se em claro contraste com o modelo do “sistema fabril”, adaptado pelos planejadores escolares (e “peritos em eficiência”) por todo o país que enfatizava o papel dos estudantes como matéria-prima relativamente passiva a ser moldada pelos(as) professores(as), pelos métodos de ensino apoiados na repetição e ainda pelas matérias escolares divorciadas do conteúdo social. Assim, não só a escolarização universal era crucial na rápida transformação social, como também a “nova educação” era vital, uma educação que era guiada pela perspectiva de que a escola é a vida e não uma preparação para a vida. Desta forma, a melhor preparação para a democracia consistia em proporcionar oportunidades aos(as) estudantes (e

também aos[às] professores[as]), por forma a engajarem-se ativamente na vida democrática (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p.198).

Para uma escola com essas características, o currículo mais apropriado atentará seriamente aos interesses atuais das crianças, não como um pretexto para gerar motivação, mas como uma forma de ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social.

[...] o “esclarecimento” torna-se totalitário, por estabelecer o processo das relações sociais de antemão e de forma burocratizada. O homem do “esclarecimento”, segundo Adorno e Horkheimer, é um homem que equivocadamente se considera livre, pois toda e qualquer forma de animismo, de particularismo ou dogma sucumbe diante do diagnóstico racional e da mentalidade insistente em busca de verdades. Daí que o desencantamento do mundo é meta da razão instrumental, e com esse desencantamento esvaem todos os costumes e tradições, fé e religiosidades, vivências e experiências de vida que não são adequáveis aos moldes racionais de observação e classificação (FERREIRA, 2008, p.334).

Essa iniciativa é uma tarefa que tem como meta identificar a realidade social, negar o estabelecido pela sua injustiça e criar consequente prática social capaz de interferir na sua mudança, e não um mero projeto da razão (ADORNO, 1995).

Segundo Mantoan (2003), os locais humanos de convivência e de aprendizagem são plurais. Este fato justifica e fortalece a ideia de constituir uma escola que promova a formação integral do estudante, levando em conta suas peculiaridades (capacidades e talentos).

Segundo Aranha (2004), uma escola só será considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada estudante um ensino significativo, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados e implementados.

Entende-se que, para que a escola seja este espaço vivo, acolhedor, de formação para todos e um ambiente verdadeiramente inclusivo faz-se necessário implementar as atuais políticas públicas de educação direcionadas à inclusão; é preciso criar novas leis frente às novas necessidades do público-alvo da Educação Especial, visando não só o seu acesso, mas a sua permanência e, principalmente, a sua aprendizagem; é preciso que os educadores desacomodem-se, combatendo a descrença e o pessimismo, mostrando que a inclusão é um momento oportuno para professores e a comunidade escolar, demonstrando sua competência diante de suas responsabilidades educacionais.

3.1 Objetivos

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

- Caracterizar a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo em uma escola pública estadual do campo de Águia Branca/ES, com experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Caracterizar o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais entre outros) de uma escola pública estadual do campo de Águia Branca/ES, em

relação às demandas por/de Educação Inclusiva de estudantes público-alvo da Educação Especial;

- Caracterizar as concepções dos professores de uma escola pública estadual do campo, CEIER de Águia Branca/ES sobre a experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Identificar os desafios de uma escola pública estadual do campo de Águia Branca/ES frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

3.2 Questões de Estudo

Após estabelecer os objetivos, foram propostas as seguintes questões de estudo:

- Qual concepção de educação tem sido afirmada para o público-alvo da Educação Especial nas experiências da escola do campo CEIER no município de Águia Branca/ES?
- Há estudantes público-alvo da Educação Especial nas Escolas do Campo no município de Águia Branca/ES? Quais tipos de necessidades apresentam? Se sim, como são identificados?
- Quais aspectos pedagógicos e educacionais relacionados a Educação Especial na perspectiva inclusiva são encontrados no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da escola do campo, lócus do estudo, no município de Águia Branca/ES?
- Há o AEE – Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recurso das Escolas do campo no município de Águia Branca/ES? Se sim, como funcionam?
- Qual é a percepção dos professores da escola do campo CEIER do município de Águia Branca no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial?
- Quais ações são desenvolvidas pela escola do campo CEIER para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

3.3 Caracterização Sócio Geográfica do Lócus do Estudo: Município de Águia Branca/ES

Os estudos aconteceram no Município de Águia Branca, região Noroeste do Estado do Espírito Santo. Com o passar das décadas o desenvolvimento estadual foi expandindo para as regiões periféricas ao grande centro, mais especificamente para os municípios de Vila Velha, Serra e Cariacica, gerando novas possibilidades imobiliárias, comércio e também no desenvolvimento de seu sistema educacional. No entanto, a capital e suas cidades vizinhas, também estão reduzindo seus índices de desenvolvimento, passando as regiões mais periféricas aos grandes centros, como é o caso de Colatina e São Gabriel da Palha, municípios

localizados na região noroeste do estado do Espírito Santo.

Neste contexto, o município de Águia Branca, vizinho de São Gabriel da Palha, tem se mostrado forte em áreas como a cafeicultura e a extração mineral, ramos fortes na região que apresenta um perfil rural. Águia Branca foi criada pela Lei nº 4.070, em 11 de maio de 1988, e foi desmembrada de São Gabriel da Palha, sendo o município instalado em 1º de janeiro de 1989. Águia Branca fica a uma distância de 219 km da capital do estado, Vitória.

De acordo com o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (2011), o município era inserido em uma região coberta de florestas, habitadas por índios Goitacazes e Aimorés, antes da década de 1920. Com a presença dos primeiros desbravadores morando nas terras da sede de Águia Branca, em 1925, Florentino Avidos, governador do Espírito Santo de 1924 a 1928, inaugurou a ponte sobre o Rio Doce, em Colatina, possibilitando a colonização da região. A seguir, aprovou as leis 1.472 e 1.490 que concediam benefícios a quem quisesse trabalhar no cultivo de terras novas visando ocupar a área. Em 06/10/1928 foi celebrado contrato de colonização com a Towarzystwo Kolonizacijsne, da Polônia, para introdução de colonos poloneses no norte do Estado, área contestada por Minas Gerais.

A fertilidade da terra e a abundância de madeira deram grande impulso ao desenvolvimento da região, sendo colonizada por poloneses. A origem do nome Águia Branca, se deve ao símbolo da bandeira polonesa que apresenta uma águia em destaque.

Os primeiros poloneses chegaram em Águia Branca, em 1928. Nessa época, a Polônia vivia um período de pré-guerra e insegurança, praticamente convulsionado, a pressão sobre os cidadãos era grande, havia necessidade de buscar outros países onde se pudesse viver em paz. A companhia polonesa que adquiriu as terras no Espírito Santo anunciou nos jornais que estavam abertas as inscrições para quem quisesse emigrar para o Brasil. A condição era comprar uma área de terra na região em Águia Branca. Esta área de terra era denominada uma colônia e era constituída de 25 hectares de área de terra. Era condição do emigrante polonês permanecer na agricultura um mínimo de quatro anos, compromisso este firmado na Polônia antes de sair de lá (MALACARNE, 2004).

A viagem da Polônia até Águia Branca foi muito sofrida, aos emigrantes só era permitido viajar na terceira classe do navio, pois não tinham recursos financeiros para pagar as passagens de primeira classe. A viagem durava em torno de 36 dias. Desembarcaram no Rio de Janeiro, de onde eram transportados de navio até Vitória e de trem até Colatina, onde embarcavam em caminhão até o Aldeamento, onde estavam localizados os últimos índios botocudos da região (30 a 40 choças) e finalmente, durante dois dias de marcha a pé (as crianças em caixotes transportadas por burros), até o Núcleo Colonial de Águia Branca. Ao chegar, eram acomodados em barracões de madeira até que fosse feita a distribuição das propriedades (ARAÚJO, 2000).

Aqui encontraram índios chamados bugres e também alguns brasileiros, que se casaram com poloneses e aprenderam a falar polonês. Para morar, construíram barracos de taipá, parede de estique ou estacas, piso de chão batido e telhado de folhas de palmeiras. Com o tempo foram construídas casa rudimentares. A luz era de lamparina a querosene, a água era usada do rio ou algum córrego. A mata era infestada de insetos, cobras e animais selvagens. Os mosquitos transmissores da malária infectavam as pessoas, que por falta de recursos e remédios acabavam morrendo. A impressão para muitos emigrantes foi de desespero e muitos deles voltaram para a Polônia.

O meio de locomoção até 1940 eram as tropas de burro. Com a abertura da estrada, quebrou-se o isolamento tribal em que vivia o povoado. Logo, o transporte coletivo de passageiros colocou a comunidade em contato com o mundo. E os caminhõezinhos foram chegando.

A propósito do transporte coletivo, quem colocou o primeiro ônibus, em 1943, entre

Águia Branca e Colatina, foi Fioravante Giuberti, que morava em São Domingos do Norte. Depois veio, em 1944, o Ceny Júdice Achiamé, que batizou a empresa com o nome de Viação Águia Branca. Ceny, em 1957, passou a empresa para João Godoy Sobrinho e Vallecio Chieppe. Os irmãos de Vallecio, Aylmer e Wander, posteriormente, compraram a parte de João Godoy Sobrinho. Os três irmãos Chieppe projetaram nacionalmente a expressão da empresa “Águia Branca” (MALACARNE, 2004).

Entre 1951 a 1954, no governo Jones dos Santos Neves, foram construídas em Águia Branca, a ponte sobre o rio São José e uma escola de padrão elevado. Em 1956, Águia Branca torna-se distrito de Colatina, logo a prefeitura municipal de Colatina instalou na sede um serviço de iluminação elétrica. Em 1963, ocorre o desligamento com Colatina. Águia Branca passa a ser distrito de São Gabriel da Palha. A partir daí, o distrito de Águia Branca teve muitos benefícios, como estradas sempre patroladas, ampliação da rede de ensino público, implantação da estrada asfaltada estadual e a instalação da energia elétrica 24 horas.

Na década de 1980, o distrito e região receberam mais obras. Entre elas podem se destacar: Construção do estádio do Guarany Futebol Clube (1980); Posto de saúde (1981); Posto telefônico (1983); Posto bancário estadual (1983) e Serviço de água tratada (1984).

Em 1987 foi redigido e assinado um abaixo-assinado em que se pedia a emancipação do distrito e em 11 de maio de 1988, foi sancionada a Lei estadual 4.070, publicada em Diário Oficial do estado a emancipação política de Águia Branca.

Segundo informações levantadas pelo INCAPER ELDR - ÁGUA BRANCA juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores – STR de Águia Branca, Associações de produtores rurais e Secretaria de Agricultura de Águia Branca, o município tem 02 distritos e cerca 40 principais comunidades:

- Águia Branca: Sede do município a sede distrital das seguintes comunidades: São Pedro, São João, Córrego do Café, Pedra Torta, São José, Trinta, Barra do Sertão, Córrego das Flores, Rosário, Aparecidinha, Santa cruz, Santa Cruz, Taquarussú, Córrego das Pedras, Onça, Oncinha, Fazenda Massucati, 16 de Abril, Rosa de Saron, Boa Vista do Rochedo, Berlim, Jabuticaba, São Bento, Três Pontões, Fazenda Ferreira, Santa Luzia, São Bento, Wrublewski, Ebenézer, Cristo Rei, João Paulo II, Córrego Santana, Córrego do Ouro.

- Águas Claras: é sede distrital das seguintes comunidades: Bonfim, Brejão, Palmital, São Sebastião, Palá.

De acordo com o INCAPER (Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural) de Águia Branca, o município apresenta um percentual de 46,84% de mulheres rurais, sendo que a população feminina é de 3.030 e a masculina de 3.438. A predominância é de pessoas dentro da faixa etária de 30 aos 59 anos. Os jovens de 15 a 29 anos representam 23,76% da população rural. Já as crianças, na faixa etária de 0 a 14 anos, compreendem 24,44% da população, e, por fim, a população idosa é de 299 habitantes, representando 4,62 % da população rural (IBGE, 2010).

Com relação às atividades econômicas do município, concentram-se 31,34% em seu setor agropecuário. Aproximadamente 43,90% da população do município está ocupada em atividades agropecuária. Se compararmos esse valor ao da população ocupada no mesmo setor do Espírito Santo que, segundo dados do censo demográfico do IBGE de 2010, eram de 10,16% de seu total, o valor do município (43,90%) ganha ainda mais significado.

As principais atividades econômicas do município de Águia Branca concentram-se em seu setor agropecuário, sendo que as principais atividades rurais, agrícolas e não agrícolas são: café, cacau, pimenta do reino, banana e manga, feijão, milho, mandioca, abóbora, cana-de-açúcar. As cinco primeiras são as atividades motoras no município, e são responsáveis por grande parte dos empregos e da renda gerada no município. As demais são importantes fontes de alimento e atuam na sua maioria como atividades de subsistência (INCAPER, 2020).

O café tem grande destaque e está presente em praticamente todo o município, sendo o

pilar principal do setor agropecuário aguiabranquense. O cacau e a pimenta do reino são culturas emergentes e tem ganhado importância nos últimos anos na busca pela diversificação e sustentabilidade econômica das propriedades rurais. As principais culturas temporárias no município de Águia Branca, de acordo com o Censo Agropecuário 2017 são: feijão, milho, mandioca, abóbora e cana-de-açúcar.

A educação do município de Águia Branca conta com duas fases distintas; antes e após a emancipação. Antes da emancipação o então distrito de Águia Branca já era bastante voltado para a educação. A primeira escola criada foi uma escola municipal chamada “Escolas Reunidas de Águia Branca”, fundada em 1938. Em 1958, através do decreto estadual 152, passou a ser chamado “Grupo Escolar Professor Cabral”. Mais tarde, em 1964, passou a ser denominada “Escola de 1º Grau Professor Cabral”.

A zona rural contava com escolas Unidocentes e Pluridocentes que atendia a uma enorme clientela de 1ª a 4ª séries. Nos anos seguintes foram construídas outras escolas no município.

Em 1989, ano seguinte à emancipação do município, foi instituído o transporte escolar, conseguindo elevar a clientela da Escola de 1º e 2º Graus “Águia Branca”, inaugurada em junho de 1962, de 386 para 891 estudantes. Ainda na primeira gestão administrativa municipal, foi inaugurado um novo prédio para a referida escola, que passou a se chamar EEEFM “ÁguiaBranca”, tendo em vista que o antigo já não comportava mais tamanha clientela, além de uma quadra poliesportiva que foi inaugurada no ano de 1992. Essa referida escola é hoje, a EEEFM “Professora Ana Maria Carletti Quiuqui”.

Atualmente, o município possui onze (11) escolas, sendo três (3) urbanas e oito (8) rurais.

3.4 Lócus do Estudo: A Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural - CEIER – Caracterização e Organização Pedagógica

A escola selecionada como objeto de estudo é uma escola referência das Escolas do Campo no município de Águia Branca/ES, o Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER, que está localizada a 12 km da sede do município.



Figura 01 - Comunidade São Pedro de Águia Branca - CEIER (no centro da foto)

Fonte: Acervo da escola



Figura 02 - Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier) de Águia Branca.
Fonte: Arquivo da autora, 2021

O CEIER/AB foi criado em 03/05/1983, na comunidade RURAL de São Pedro, quando ainda pertencia ao município de São Gabriel da Palha. Posteriormente passou a pertencer a Águia Branca, após sua emancipação em 1988. No início de sua criação, seu nome de registro dado pelos seus idealizadores era Centro Integrado de Educação Rural (CIER). Esta criação se deu pela participação de diferentes entidades e movimentos sociais, dentre eles a Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDU) em convênio com o Ministério da Educação e Cultura e Prefeitura.

O CEIER é considerado uma escola do campo, tanto pelo público que atende, quanto pela sua localização, de acordo com o que é estabelecido no 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. Especificamente no inciso II do artigo 1º, esse documento define escola do campo como: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, a população do campo” (Decreto nº 7.352, 2010).



Figura 03: Imagem Ilustrativa do Mapa do Espírito Santo, a Região de Águia Branca e a Comunidade, onde está localizado o CEIER-AB.

Fonte: GEOBASES, 2020

Segundo Reis (2017), esta criação passou inicialmente por um período de grande clamor por parte da população camponesa das comunidades de Águia Branca e também por lideranças ligadas as associações de trabalhadores e trabalhadoras do campo nos municípios de Nova Venécia e Boa Esperança, onde em uma força conjunta, conseguiram juntamente com o senhor Dário Martinelli e demais prefeitos dos municípios citados anteriormente, instituir através da SEDU e Ministério da Educação, os Centros Estaduais de Educação Rural de Águia Branca, de Boa Esperança e Vila Pavão.

A criação do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, no noroeste do Espírito Santo, surge como reação à crescente migração das pessoas da região para os centros urbanos. A ineficiência na produção agropecuária e a falta de qualificação técnica para o trabalho no campo eram as principais queixas dos agricultores. Os filhos dos agricultores buscavam na cidade a educação que não tinha no ambiente rural.

No início de sua criação, em 1983, o CEIER funcionou oferecendo o curso de corte e costura. Já em 1984 a escola começa a oferecer o ensino de nível fundamental aos filhos de agricultores, com 85 estudantes que vinham para a escola a cavalo, de bicicleta e a pé. Podemos perceber que a escola inicia formalmente seu ensino, superando um obstáculo para o acesso à educação dos filhos de agricultores. Porém, a barreira do transporte ainda permanece, os estudantes ainda não são contemplados pelo transporte escolar. O direito ao transporte escolar só vai ser previsto em lei com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), em seu artigo 4, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu artigo 54, com a intenção de proporcionar o acesso dos estudantes às escolas, condição básica para a garantia do direito à educação. A primeira diretora foi uma professora que tinha experiência com educação voltada ao ambiente rural, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

O CEIER-AB não se restringe ao seu espaço físico, ao território de sua propriedade, mas se estende às comunidades que por ele é atendida. Após esses 37 anos de existência, a

escola continua oferecendo educação para os filhos dos agricultores das comunidades rurais que estão em suas proximidades. Um grande número de estudantes vem de comunidades de assentados da reforma agrária, localizadas no município e municípios vizinhos à escola, como São Gabriel da Palha e Nova Venécia.

A vinculação do CEIER ao campo não se justifica por estar geograficamente na zona rural, visto ser comum escolas situadas no campo ter em seus currículos disciplinas e conteúdos que nada tem a ver com as práticas agropecuárias e os valores que dão sentido à vida no ambiente rural. Desde sua fundação, a escola tem como principal preocupação atender as demandas educacionais de sua região.

O CEIER é uma escola Estadual de tempo integral, que funciona em regime de semi-internato de orientação rural, criada para filhos de agricultores, promovendo o ensino de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental até o ano de 2007, oferecendo Formação Geral (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Física, Educação Religiosa, Inglês e Arte) e a Formação Especial (Agricultura I (Horticultura), Agricultura II (Fruticultura), Agricultura III (Culturas Anuais e Perenes), Zootecnia e Economia Doméstica. Funciona também como um centro de integração das comunidades rurais. Os alunos recebem os ensinamentos adequados à sua Realidade. No ano de 2008, foi implantado o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio que é de extrema importância para a prática de uma agricultura eficiente, pois o profissional formado por esta escola vai realizar uma função produtiva no campo.

No ano de 2020, os CEIERs de Águia Branca, Boa Esperança e Vila Pavão, passaram a ser reconhecidos como escola de Tempo Integral. Foram realizadas várias reuniões para traçar algumas diretrizes para o início do ano letivo de 2020, onde foi proposto um modelo de expansão da oferta de Educação em Tempo Integral focando na formação profissional das crianças, jovens e adolescentes da rede pública estadual.

A Educação em Tempo Integral oferece a ampliação do acesso com qualidade e a oferta de um atendimento integral ao estudante. O foco dessa nova metodologia inovadora da Educação em Tempo Integral no Estado do Espírito Santo é trabalhar para o estudante, contemplando todas as dimensões do desenvolvimento integral. Para tanto, foram adotados conceitos e princípios orientadores, através de aulas com temáticas diversificadas onde nessa nova organização os estudantes não teriam sua sala de aula específica, as salas estariam divididas por componente curricular e os estudantes é que, a cada aula, trocariam de sala. Porém, essa nova prática só aconteceu por alguns dias, pois a escola ainda não está adaptada e como tem estudante com deficiência física, que depende de cadeira de rodas para se locomover, essa nova prática não funcionou e os estudantes voltaram a estudar cada um em sua sala, quem troca de sala são os professores e não os estudantes, como foi proposto. Com o tempo, com reformas, ampliações, adaptações, isso poderá acontecer.

A escola conta também com as disciplinas de PV (Projeto de Vida), EO (Estudo Orientado) e as Eletivas que acontecem semestralmente por etapas da educação básica, ou seja, separadas entre Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação em Tempo Integral pretende formar cidadãos de direito em todas as suas dimensões, com a finalidade de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, nos espaços escolares e a oportunidades de aprendizado. Até 2019, os estudantes tinham oito (8) aulas de cinquenta e cinco (55) minutos diárias, que passaram a ser nove (9) aulas de cinquenta

(50) minutos. O novo modelo de escola de tempo integral veio do modelo de Escola Viva do Governo Paulo Hartung, na qual tem a ausência de sinal durante os intervalos.

O aumento desse tempo de forma qualificada visa dar mais oportunidades aos estudantes, além de aumentar também a proficiência relativa aos conteúdos associados a competências e habilidades, visando diminuir a evasão escolar e o abandono.

Nas atribuições dos profissionais, a Portaria Sedu nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018 estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico pedagógica das unidades escolares públicas estaduais. Além dos funcionários que a escola já disponibiliza, a partir de 2020, a escola conta também com um (1) Coordenador Pedagógico, um (1) Coordenador administrativo de secretaria e financeiro – CASF, e foi distribuída uma carga horária semanal de quarenta (40) horas para os integrantes do quadro do magistério, a serem cumpridas integralmente no interior da unidade escolar, com atividades pedagógicas multidisciplinares ou de gestão especializada, abrangendo componentes curriculares da BNCC e da parte diversificada.

O CEIER-AB tem como objetivo à formação integral dos estudantes, oportunizando a autoconfiança, o pensamento crítico, a iniciativa, a criatividade, a cooperação, a responsabilidade, o respeito à natureza e ao semelhante, valorizando as potencialidades individuais, coletivas e comunitárias efetivando uma educação diferenciada, que privilegia e valoriza não apenas os filhos de camponeses com um ensino voltado aos fundamentos da agroecologia, da economia solidária, cooperação e da transformação da propriedade em formas de transformação local de realidades, mas fornecendo base para que o estudante consiga concorrer com outros, na busca por oportunidades além do perímetro rural (PDI, 2019).

A escola pratica uma proposta de trabalho que está pautada no desenvolvimento da família camponesa, da propriedade e também da região onde a instituição transforma e é transformada. Para isso, são realizadas atividades desenvolvidas nos chamados Temas Geradores, que procura desenvolver seus projetos a baixo custo nos limites do pequeno agricultor ou trabalhador rural, utilizando e otimizando os recursos disponíveis na própria propriedade. A escolha do tema gerador segue a proposta agroecológica e trabalha a educação ambiental de uma forma interdisciplinar. Eles são escolhidos pela equipe para serem trabalhados durante o trimestre, e são motivadores para o desenvolvimento dos conceitos de cada disciplina.

Os temas geradores são divididos por trimestre: no primeiro trimestre – Solo e Questão Agrária, no segundo trimestre – Água e no terceiro trimestre – Agrofloresta. A escolha e o desenvolvimento das ações, passam pelo desenvolvimento de seminários, palestras e envolvimento das comunidades rurais e escolares, na tentativa de promover ações para reverter o atual quadro de degradação, acelerando o processo de educação ambiental.



Figura 04: Ornamentação da escola com o tema gerador Água
Fonte: Acervo da escola, 2021

O planejamento desse trabalho interdisciplinar é realizado durante os planejamentos coletivos, que são semanais, reunindo toda a equipe da escola (professores, coordenador, pedagoga, coordenador pedagógico e diretora), com um horário para informes gerais e um horário destinado ao planejamento e execução do Tema Gerador.

Existe um professor coordenador responsável em direcionar todo esse processo. Nos planejamentos coletivos as equipes se dividem por área de conhecimento e por representantes de turma, na qual se faz um levantamento dos conteúdos curriculares para detalhar e colocar em prática a programação elaborada no planejamento geral: fazer listagem de conteúdos por área de conhecimento, fazendo uma possível interação, planejar visitas (data, roteiro, o que explorar), seleção de vídeos, elaboração de atividades de acordo com os programas, estudar textos relacionados com temas específicos, assuntos gerais e outros. A partir daí, surgem as propostas de atividades práticas, observando sempre o Tema Gerador, as áreas de conhecimento e as visitas de estudos que serão realizadas por série. Em uma plenária, os professores de cada área de conhecimento apresentam os conteúdos e atividades práticas, que serão analisadas, podendo ser mantidos ou modificados de acordo com as propostas de cada grupo.

Nos planejamentos coletivos, os professores escolhem o local de visita condizente com cada subtema. Essas visitas de estudo acontecem em propriedades próximas à escola ou não, e são programadas conforme o Tema Gerador, os estudantes aproveitam experiências existentes na propriedade da Escola e em outras propriedades, ou ainda locais dentro e fora do município.

A cada início de um Tema Gerador, é feita uma abertura com uma mística para os estudantes. A mística é um momento que dá início às atividades (motivação do tema gerador, palestra, planejamento coletivo, entre outros). É um momento em sintonia com o tema em estudo, há poesia, música, elementos para ornamentar o ambiente, palavra de ordem, enfim, algo que desperte a sensibilização dos envolvidos para o tema em estudo, pois o objetivo da mística é despertar o sentimento para tornar a reflexão mais profunda (PDI, 2019).

Após a abertura do tema gerador, cada disciplina desenvolve os conteúdos, utilizando entrevistas, relatórios, cartazes, coleta de dados e materiais, produção de texto, redação, teatro, poesia, diagrama, gráficos, paródias, paráfrases, pesquisa, dança, memória viva, confecção de

artesanato, maquetes, painéis, caminhadas, dobraduras, caderno da realidade e outras. Estas atividades são comuns a todas as disciplinas. Uma prática de ensino que acontece na escola é o Mutirão Interdisciplinar, ou seja, uma aula diferenciada preparada pelas disciplinas da parte diversificada de forma interdisciplinar, envolvendo toda equipe de professores e estudantes ao mesmo tempo, como forma dinâmica de ensino.

De acordo com o PDI (2019), os afazeres pedagógicos desenvolvem-se a partir do método Ver, Julgar, Agir e Celebrar, contemplando as dimensões da aprendizagem dos estudantes. O Ver corresponde à dimensão da sensibilidade, o Julgar corresponde a dimensão reflexiva, o Agir como práxis, entendendo esta como ação transformadora da realidade e o Celebrar é o momento de contemplar a conquista e de perceber os limites a serem superados. Esse método traz uma recomendação baseada nas metodologias científicas atuais, onde o professor, estudante, gestores e os responsáveis pelo estudante (familiares), buscam em conjunto, evitar ou remediar algum processo ou fenômeno problemático na instituição e/ou entorno desta, como por exemplo, a degradação de uma área nascente.

O tempo Ver corresponde a apresentação de dados, informações, notícias, aspectos políticos, sociais, econômicos e religiosos e outros que subsidiam o educador na discussão do tema gerador.

O tempo Julgar, reflete sobre a sociedade que queremos (a construção de um “marco de valores”). Julga-se a realidade com os olhos do camponês, tendo como base uma pedagogia emancipatória/libertadora.

O tempo Agir, é o momento de selecionar e programar as atividades, que são compromissos tanto do educador quanto do estudante. Esta programação deve ser caracterizada pela unidade, criatividade, visibilidade e objetividade. A escolha das propriedades deve sempre estar em harmonia com o objetivo geral.

O tempo de Celebrar, contempla as conquistas realizadas reconhecendo que a realidade é dinâmica e pode ser ressignificada para melhor atender as necessidades de humanização das relações interpessoais e com a natureza, com vista a perpetuar uma visão crítica das experiências vivenciadas no ambiente escolar e comunitário. Acontece no final de cada trimestre a apresentação de todas as atividades desenvolvidas dentro do Tema Gerador, feita pelos estudantes e professores.

Diversos métodos são utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes como apresentação das atividades em forma de texto, maquete, confecção de trabalhos manuais etc, e produção do caderno da realidade, onde os estudantes relatam todo o trabalho desenvolvido no decorrer do trimestre. A escola está focada no ensino teórico e desenvolvimento de práticas de modo complementar, onde o desenvolvimento das atividades esteja em comum acordo com a realidade no qual o estudante está constantemente em interação (PDI, 2019).

A área construída e produtiva da escola totaliza 20 hectares de área ocupada. Deste total de área, 09 hectares estão ocupados por Mata Atlântica; Sistema Agroflorestral (SAF) e Área de Preservação Permanente (APP), e os 11 hectares restantes, estão destinados às construções diversas, dentre elas constam salas de aulas, prédio escolar, casas de funcionários, quadra de esportes, agroindústria e outras pequenas instalações, sendo a área total construída do prédio principal de 790 m².

O terreno da escola está dividido em setores, tais como, setor de horticultura, fruticultura, entre outros. Neste sentido, boa parte das competências e habilidades desenvolvidas nos currículos, passa direta ou indiretamente por estes setores, que recebeu o nome de Unidade de Demonstração, Ensino e Produção (UDEP). Essas áreas e as propriedades das famílias dos estudantes funcionam como centro gerador e de difusão de tecnologia sustentável, pois o Tema Gerador disponibiliza a pesquisa da realidade para que o estudante traga para dentro da sala de aula, sua realidade e as competências e habilidades, que constam fora ou além de seus planos de ensino. Esta ação aumenta a interação entre os

estudantes, escola, famílias, professores e mundo do trabalho.

O CEIER-AB tem a missão de promover a excelência na oferta da educação profissional, tecnológica e sustentável em todos os níveis e séries finais do ensino fundamental formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa, interação e contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região.

Atualmente a escola possui dez (10) turmas, sendo cinco (5) do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e cinco (5) do ensino médio, totalizando 214 estudantes, com faixa etária entre 10 a 18 anos de idade. O horário de funcionamento da escola é de 7:00 às 16:30 horas.

O quadro de funcionários da escola é composto por vinte e nove (29) professores de diferentes formações, dois (2) professores de Educação Especial (AEE), dois (2) coordenadores de turno, um (1) coordenador pedagógico, um (1) diretor, uma (1) pedagoga, um (1) cuidador, um (1) funcionário de campo, seis (6) secretárias, duas (2) cozinheiras e três (3) auxiliares de serviços gerais, como mostra o quadro 1, utilizando para isso nomes fictícios:

Quadro 1 - Quadro de Funcionários da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER)

Nº	Educador (a)	Situação Funcional	Disciplina/Nível
01	Maura	Efetiva	CASF
02	Ana Beatriz	Contrato	Auxiliar de Secretaria Escolar
03	Angelo	DT-M	Língua Estran. Espanhola Proj. de Vida
04	Antônia	Contrato	Auxiliar de Secretaria Escolar
05	Bernardo	DT-M	Matemática
06	Lais	DT-M	Zootecnia EF
07	Betina	DT-M	HSS/Intro. Meto Prát. Experi. Construção
08	Jussara	Efetiva	História
09	Bernadete	DT-M	Pedagogo
10	Débora	DT-M	Prod. Agro Exten/Rural Ferra. Gestão Proj. Vida
11	Milena	Contrato	Auxiliar de Secretaria Escolar
12	José	DT-M	Agri. III Culturas Anuais/perenes
13	Mirian	Efetiva	Coordenador Pedagógico
14	Bárbara	Contrato	Auxiliar de Secretaria Escolar
15	Eliete	CLT Terceirizado	Cozinheira
16	Brenda	Contrato	Auxiliar de Secretaria Escolar
17	Fabício	DT-M	Química
18	Rosa	DT-M	Física Proj. Cultural
19	Francisca	DT-M	Ens. Religioso Proj. de Vida Projeto Ser Brasileiro
20	Melânia	DT-M	Ciências

21	Antônio	DT-M	Prod.vegetal topogra/Mecani Irrigação
22	Naiara	DT-M	Matemática
23	Roberta	DT-M	Atendimento Educacional Especializado
24	Heitor	DT-M	Agricultura II (Fruticultura)
25	Denise	Efetiva	Diretora
26	Beatriz	CLT Terceirizado	Auxiliar de Serviços Gerais (Serventes)
27	Claudia	DT-M	Matemática PCA
28	Maria	DT-M	Língua Estran. Inglês – Pensa. Científico Proj
29	Babiola	Contrato	CUIDADORA
30	Lara	Efetiva	Geografia/Proj. Ser Brasileiro
31	Caroline	DT-M	Sociologia PCA/Proj. Ser Brasileiro
32	Lorena	CLT Terceirizado	Cozinheira
33	Paulo	DT-M	Educação Física Proj. Linguagem
34	Nádia	DT-M	Atendimento Deficiência visual EF.
35	Joana	DT-M	Economia Doméstica
36	Tatiana	CLT Terceirizado	Auxiliar de Serviços Gerais (Servente)
37	Morgana	DT-M	Produção Animal
38	Angela	DT-M	Coordenador de turno
39	Rute	CLT Terceirizado	Auxiliar de Serviços Gerais (Servente)
40	Catarina	DT-M	Vida/Projetos
41	Pedro	Efetivo PMAB	Servente
42	Carlos	Efetivo	Biologia Projeto Agrícola
43	Nataly	Efetiva	Líng/Portuguesa PCA/Pro. Leitura Redação
44	Felipe	DT-M	Filosofia/Proj. Vida/ Projetos Ser Brasileiro eletiva, Casa cultural/ Vídeos
45	Vanda	DT-M	Líng. Port. Proj. Leitura
46	Sebastião	DT-M	Projetos Empreendedores
47	Rosete	DT-M	Coordenador de turno
48	Mydilla	DT-M	Líng. Port. Proj. Leitura
49	Juliano	DT-M	Agricultura III

Fonte: Livro de Ponto de frequência, 2021.

O corpo docente da instituição é composto de profissionais com experiência em suas funções e com formações específicas em suas áreas. Os educadores estão em contínua formação, buscando sempre conhecer e debater temáticas, que busquem a construção de métodos e técnicas que auxiliem na formação de indivíduos/cidadãos transformadores de suas realidades, com profissionalismo, ética e respeito a natureza.

A escola possui uma metodologia que está dividida em três partes fundamentais: tempo integral, que permitem o desenvolvimento das atividades de Formação Geral e Específica; os temas geradores, como motivadores da interdisciplinaridade e interculturalidade; a experimentação nas Unidades de Demonstração, Ensino e Produção (UDEP's), para aplicação das Disciplinas de Formação Específica.

As UDEP's proporcionam um caráter experimental e de incentivo à pesquisa. As metodologias agroecológicas são implantadas nas UDEP's da propriedade da Escola e sugeridas para serem desenvolvidas nas propriedades das famílias de cada estudante, que são espaços de vivência onde os estudantes entram em contato direto com o campo, exercitando os conhecimentos construídos em sala de aula.



Figura 05: Área de produção hidropônica

Fonte: Acervo da escola, 2019



Figura 06: Aula prática de produção agroindustrial

Fonte: Acervo da escola, 2019



Figura 7: Aula de topografia
Fonte: Acervo da escola, 2021



Figura 8: Aula de economia doméstica
Fonte: Acervo da escola, 2021



Figura 09: Produção de hortaliças
Fonte: Arquivo da autora, 2021



Figura 10: Criação de suínos

Fonte: Arquivo da autora, 2021

O prédio escolar foi construído no ano de 1983 com estrutura de alvenaria coberto com laje e telhado de amianto sendo este substituído por telha colonial. Contém banheiros para os estudantes e professores, quatro salas de aula, secretaria, sala de coordenação, refeitório, cozinha, despensa, sala dos professores, Laboratório de ciências depois adaptado para LIED, almoxarifado (sala de aula improvisada), corredor e pátio interno pequeno e um cômodo modular para rádio no canto do pátio.

É um prédio próprio, sendo que alguns anos após a sua construção tornou-se necessário a sua ampliação devido ao aumento da demanda que passou de um atendimento de 120 estudantes para um total de 203 estudantes, com a implantação do Ensino Médio em 2008. Por isso ao redor do prédio escolar original foram construídos outros ambientes, tais como: área de serviço anexa à cozinha, salas modulares, vestiários (hoje sala de aula e biblioteca), depósitos de equipamentos, máquinas e insumos agrícolas, galpão com 230 m² utilizados para eventos, casa dos professores, quadra poliesportiva, cozinha industrial, viveiro de mudas e outras construções nas unidades produtivas.

O Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca dispõe de uma propriedade agrícola no total de 4,4 alqueires (211.428 m²), onde estão localizadas todas as dependências da escola, sendo a área total construída do prédio principal de 790 m², registrada em nome da Prefeitura Municipal de Águia Branca e governo do Estado.

Os trabalhos do CEIER não se restringem à sua clientela específica - estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas às famílias dos estudantes, aos agricultores, às escolas rurais e outras entidades comprometidas com a problemática do agricultor e do Meio Ambiente. No entanto, alguns problemas existentes na escola estão dificultando o desenvolvimento dessas atividades. Dentre estes problemas podemos citar:

- A estrutura física da escola não atende a demanda existente com a implantação do Ensino Médio (para atender as três turmas necessitando de novo pavilhão direcionado para o Ensino Médio, contendo salas com média de 30 estudantes, laboratórios e outros);
- Os Recursos financeiros são insuficientes para a manutenção da escola. Entendemos que por ser uma escola diversificada, o CEIER deveria ter tratamento diferenciado.
- O acervo bibliográfico que temos é insuficiente para o desenvolvimento das atividades de leitura e pesquisa literária. Precisamos de uma biblioteca equipada e de um profissional para atender à mesma;
- A rotatividade dos profissionais e a insegurança com relação ao quantitativo de

vagas em cada setor.

- O CEIER precisa ser reconhecido como Unidade de Ensino do Campo, com todas as suas especificidades (PDI, 2019, p.22-23).

Percebemos que a escola enfrenta um grande problema relacionado a sua estrutura física. A construção é muito antiga, e com a implantação do Ensino Médio no ano de 2008, houve um aumento no número de estudantes. Para atender às demandas, foram construídas salas modulares, para resolver a questão de emergência, e elas ainda estão sendo utilizadas como sala de aula.



Figura 11: Sala modular construída para atender o Ensino Médio

Fonte: Arquivo da autora, 2021

Com a criação do novo modelo educacional, a implantação da escola de tempo integral, em 2020, criou-se uma expectativa de que a escola fosse ampliada e reformada, mas isso ainda não aconteceu.

3.5 Sujeitos de Estudo

O local de pesquisa foi o Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER de Água Branca e os sujeitos de estudo foram:

- ✓ Um (1) membro da equipe gestora da escola lócus do estudo;
- ✓ Um (1) professor atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- ✓ Um (1) professor de cada área do conhecimento, a seguir: Códigos e Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrícolas, necessariamente atuantes em turmas em que estudantes público-alvo da Educação Especial estejam incluídos.

3.6 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

Neste estudo foram utilizados os procedimentos instrumentos da coleta de dados:

- **Procedimentos:**

- ✓ Análise documental, do Plano de Desenvolvimento Institucional da escola e demais documentos relevantes encontrados in loco;
- ✓ Observação na escola lócus da pesquisa, com os devidos registros em diário de campo.
- ✓ Entrevista semiestruturada com professores atuantes com os estudantes público- alvo da Educação Especial. (Apêndice III)

- **Instrumentos:**

- ✓ Questionário de caracterização da Escola do Campo. (Apêndice II)
- O percurso metodológico ocorreu em quatro fases:

A primeira fase foi destinada ao aprofundamento do referencial teórico, que, é condição básica para qualquer trabalho, visto que o pesquisador precisa se inteirar de dados do acervo humano para balizar seus esforços (RAUEN, 2006).

A segunda fase, foram realizadas visitas na escola selecionada com vistas à observação, realização de entrevistas e coleta de dados para caracterização da escola e sujeitos do estudo, identificando os desafios da escola frente à proposta da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

Após a coleta dos dados, seguimos para terceira fase, onde foram analisadas as narrativas presentes nas entrevistas concedidas pelos profissionais da educação, os dados obtidos por intermédio do questionário de caracterização e os documentos da escola, dentre estes o Plano de Desenvolvimento Institucional.

Na quarta e última fase da pesquisa, alicerçados na Teoria Crítica como suporte teórico- metodológico do estudo, foram analisadas as observações realizadas na escola, as narrativas presentes nas entrevistas concedidas pelos profissionais da educação, os dados obtidos por intermédio do questionário de caracterização e os documentos da escola, dentre estes o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Seguidamente foram realizadas a análise e interpretação dos dados da pesquisa, o que nos permitiu avaliar o alcance dos objetivos relacionados.

*"[...] Que a Educação seja uma educação para a
contradição e para a resistência."
Theodor Adorno*

4 AS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL – CEIER NA INTERFACE: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quem são os sujeitos da Educação Especial e da Educação do Campo que atuam na Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural - CEIER? A escola representa um espaço vivo, em que encontramos vários atores que percorre desde a servente, o motorista, o guarda, a merendeira, o (a) secretário(a), o pedagogo, o coordenador, os professores, até chegar na direção escolar. Em que momento essas duas modalidades se atravessam, num local em que tantas atribuições e funções se cruzam na finalidade de educar? Como a escola do campo que reivindica por uma educação que atenda as especificidades e individualidades do homem do campo organiza seus espaços pedagógicos para formar os sujeitos camponeses nesta interface?

Buscando refletir e caracterizar a dimensão daqueles que vivem essa realidade nesta parte do noroeste do Espírito Santo, este capítulo procura relacionar a interface da Educação Especial na Educação do Campo nas atividades pedagógico-administrativa da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER de Águia Branca. Caracterizando ainda o Plano de Desenvolvimento Institucional (aspectos político-administrativos, político-pedagógicos, acessibilidade física, pedagógica e atitudinais, entre outros) e seus desdobramentos nas concepções da equipe gestora e de seus docentes, identificando ainda os desafios encontrados pela escola frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

As análises e discussões dos dados coletados foram realizados a partir das reflexões de Adorno (1995), de que a desbarbarização se tornou a questão mais necessária da educação de hoje.

Nossas visitas a escola iniciaram em agosto de 2021, na qual realizou-se a explanação da pesquisa e os critérios selecionados que levaram à escolha da escola, o tema da dissertação e os objetivos elencados. A proposta da pesquisa foi apresentada à equipe gestora da escola (direção/pedagoga/coordenação).



Figura 12: Início da pesquisa na Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural-CEIER de Águia Branca.

Fonte: Arquivo da autora

Nesse primeiro momento, após fazer uma visita em todas as repartições físicas da escola, pois já a conhecia de quando trabalhei por um curto período de cinco (5) meses no ano de 2014, pudemos analisar e coletar dados por intermédio da pesquisa documental.

De início, com o intuito de entender como a escola do campo enfrentava os desafios da Educação Inclusiva e como essas duas vertentes possivelmente se cruzam e procuram atender às especificidades desse público, dialogamos com a diretora. A mesma relatou que o PDI da escola inclui a Educação Especial. Dessa forma, percebeu-se a existência de uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. De acordo com o PDI (2019, p.52-53), no item 2.11, lê-se:

2.11 Políticas de Educação Inclusiva

É com essa visão que a cada momento fazemos uma reflexão e avaliamos nossa postura e proposta pedagógica, buscando constantemente a adaptação do nosso currículo, em conformidade com a S.R.E e SEDU para um ensino que assegure o respeito aos direitos, constituindo estratégias essenciais para garantir que uma grande quantidade de grupos tenha acesso a qualquer modalidade de ensino.

Nossa Unidade tem uma clientela variada, composta por estudantes que necessitam de inserção no contexto social, desde os portadores de necessidades especiais e também estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho, eis o nosso desafio para a educação atual, oferecer Educação Ambiental com igualdade de condição sem desconsiderar as diferenças que torna cada pessoa um ser singular e igual ao mesmo tempo. É com essa visão que a cada momento fazemos uma reflexão e avaliamos nossa postura e proposta pedagógica, buscando constantemente a adaptação do nosso currículo, em sintonia com a SRE e SEDU para uma educação que assegure o respeito aos direitos, constituindo estratégias essenciais para garantir que uma grande quantidade de grupos tenha acesso a qualquer modalidade de ensino.

A acessibilidade deve ser executada nos âmbitos: comunicacional (diminuindo as barreiras na comunicação face a face, linguagem de sinais, linguagem corporal e gestual); metodológicos (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação integral do estudante, novos conceitos de aprendizagem, educação, logística didática, etc.); instrumentais (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais);

programáticos (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias, além dos regulamentos institucionais, escolares, empresariais, comunitários e em normas de modo em geral); atitudinais (por meio de programas e práticas com sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações).

A Educação Inclusiva centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os estudantes na unidade. Isso também diz respeito, aos nossos estudantes trabalhadores quanto à aquisição da igualdade de oportunidades enumeradas no contexto dos direitos humanos como conjunto e de maneira particular. Em nosso espaço arquitetônico foi realizada a construção de rampa para facilitar o acesso dos portadores de deficiência física, calçamento na chegada do prédio principal, falta ainda adaptar banheiros dos estudantes. Futuramente pretendemos ter essa acessibilidade, diminuindo as barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da mesma.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação Inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade.

Conforme o PDI (2019) da escola, o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial é adequado à metodologia da educação de tempo integral adotada pela escola, contando com um cuidador e dois professores de Educação Especial. O prédio escolar possui rampas de acesso nos dois portões, as portas das salas de aulas são bem largas, porém, os banheiros não são adaptados.

Sabendo que um Plano de Desenvolvimento Institucional, antigo PPP, é inacabado, indagamos a diretora como havia sido elaborado o Plano de Desenvolvimento Institucional da escola e ela relatou: "Foi construído com a participação de toda a comunidade escolar. Deve ser revisado sempre que necessário para atualização das demandas". Com isso, percebemos que as ideias representadas no Plano de Desenvolvimento Institucional da escola são resultados de um processo coletivo que envolve estudantes, pais, lideranças e educadores. Acreditamos que as práticas de educação devem estar centralizadas nas práticas, determinadas "pela difícil mediação entre condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade" (ADORNO, 1995, p.26).

Eliminar a exclusão e a segregação que estão enraizadas na vida social é um dos desafios da educação atual. Para que ocorra o rompimento da idealização dominante já estabelecida no mundo, é preciso emancipar todos cidadãos. Em seu pensamento, Adorno (1995) destaca:

A própria falta de emancipação é convertida em ideologia [...] Mas, deparam-se, por outro lado, com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto. De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais ela se tornará subjetiva esta impotência (ADORNO, 1995, p.35-36).

Nos deparamos com as ideias dominantes que apontam os que seriam os melhores caminhos para a escolarização, a todo momento. Acreditamos que é preciso combater a falsa inclusão, que por vezes é disfarçada na forma de integração escolar. A escola necessita ser acolhedora, humanista, solidária, destacando a instauração da aprendizagem e do respeito baseado nas desigualdades.

Questionamos a diretora se a escola do campo disponibiliza recursos pedagógicos para receber os alunos público-alvo da Educação Especial, e ela respondeu que "parcialmente" e destacou que seria necessário providenciar para receber esses estudantes: corrimão e rampas

de acesso; bebedouros adaptados; banheiros adaptados; sinalização para deficientes físicos; cadeiras adaptadas; apoio técnico pedagógico especializado para estes estudantes; salas multifuncionais e transporte escolar adaptado.

Questionamos também como são identificadas as deficiências dos estudantes da escola e a diretora relatou que isso acontece através de laudos médicos ou observação dos professores. Quando os professores fazem essa observação, a escola chama a família e orienta a mesma a procurar atendimento médico para avaliação desse estudante, no sentido de encaminhar, direcionar esse estudante para o Atendimento Educacional Especializado.

Indagamos a diretora sobre ao analisar a presença do estudante da Educação Especial na escola do campo quais propostas apresentaria para garantir um bom trabalho pedagógico e a diretora destacou:

Acredito ser de suma importância uma formação efetiva dos profissionais da escola, desde equipe de limpeza até a direção, para um melhor atendimento dos estudantes. Seria necessário ainda, uma melhoria na estrutura da escola, uma vez que foi pensada para um quantitativo de estudante e que hoje já não mais atende.

Em conversa com a equipe gestora pode-se perceber que a escola se preocupa com a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A escola prepara e planeja as atividades a serem desenvolvidas com essa clientela, relacionando os objetos de conhecimento com a realidade dos estudantes e os inclui em todas as atividades que são desenvolvidas na escola. A coordenadora pedagógica nos relatou:

"Aqui na escola, os estudantes com deficiência participam de todas as atividades propostas. Do jeitinho deles, mas participam. É encantador ver como eles se sentem inseridos e pertencentes ao grupo de estudantes da escola. É muito gratificante saber que conseguimos, ao longo do tempo, fazer com que eles se sintam bem e acolhidos na escola".

Segundo Adorno (1995, p.143), "a ideia de emancipação [...] é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional". Os atos escolares precisam ser desenvolvidos por todos os integrantes da escola, não apenas à gestão escolar.

De acordo com o PDI (2019), a escola possui uma adequação aos estudantes público-alvo da Educação Especial nos programas de estágios:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 66, assegura ao adolescente portador de deficiência o trabalho protegido e é com esta intenção que a Lei Federal nº 8.859/94 amplia as oportunidades de estágio às escolas especiais de qualquer grau, o que equivale a dizer no caso do estágio supervisionado, na perspectiva da educação inclusiva, o ensino médio, a educação profissional em todos os seus níveis e a educação de jovens e adultos. A escola adaptará o estágio com a realidade do estudante. Os estudantes poderão realizar o estágio supervisionado obrigatório externo na escola, nas quartas-feiras à tarde. E temos propriedades agrícolas, próximas à escola que aceitam os estudantes, com a presença do cuidador (PDI, 2019, p.45).

Desse modo, a escola oportuniza a esses estudantes a realização do estágio supervisionado realizado pelos estudantes do Ensino Médio (Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária).

É importante destacar que chegamos na escola num momento muito delicado do cenário educacional, em virtude da pandemia do novo Coronavírus. No ano de 2020, as aulas iniciaram em 04 de fevereiro e aconteceram de forma presencial até o dia 15 de março de 2020, dia em que as aulas presenciais foram suspensas devido ao novo Coronavírus, como

descrito no decreto Nº 4597-R, de 16 de março de 2020: "Art. 3º: Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Espírito Santo, a partir do dia 23 de março de 2020, pelo prazo de 15 (quinze) dias, as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada." Porém, a suspensão das aulas não durou apenas os quinze dias, se prolongou por muito tempo.

A partir da suspensão, os estudantes passaram do ensino presencial, ao ensino remoto. Dessa forma, quinzenalmente os professores preparavam as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) e postavam no Google Sala de Aula. Por ser uma escola do campo, alcançar todos os estudantes com esse ensino foi um grande desafio, devido à falta de equipamentos tecnológicos, pois a maioria dos estudantes não tem acesso à internet, então, as atividades eram impressas, e os pais ou os estudantes buscavam as atividades na escola. A cada quinze dias eles traziam as atividades prontas e pegavam a próxima. Essa foi a forma que a escola encontrou de dar continuidade as atividades escolares.

Como era de se esperar, os estudantes e as famílias reclamavam muito das dificuldades em realizar as atividades sozinhos em casa. Muitas das vezes as famílias não conseguiam ensinar as atividades aos estudantes. Com isso, na devolutiva das atividades, percebeu-se um grande número de erros e várias atividades em branco, sem serem realizadas. Alguns estudantes tinham dificuldades em entregar as atividades no tempo solicitado.

Como a pandemia foi se prolongando, com o passar do tempo, a escola passou a oferecer aulas on-line para os estudantes. Infelizmente, poucos conseguiam participar, devido à falta de equipamentos tecnológicos, mas foi uma solução para atender as demandas dos estudantes e tentar diminuir a defasagem escolar.

No dia 13 de outubro de 2020, as aulas presenciais retornaram. Porém os pais tiveram a opção de escolha, se os filhos retornavam à escola, ou se continuariam no ensino remoto. Devido ao medo que tomou conta de todas as famílias, vários estudantes não retornaram às aulas presenciais. A partir daí, como os professores estavam trabalhando no presencial, as aulas on-line foram suspensas.

No ano letivo de 2021, as aulas iniciaram no dia 04 de fevereiro com ensino híbrido. A ida à escola foi opcional e as atividades em sala de aula aconteciam em semanas alternadas. Vários estudantes, continuaram no ensino remoto. Em março, houve um surto muito grande de contaminação do vírus Covid 19 no município, com grande quantidade de infectados e de casos de mortes, o município entrou no risco extremo de contaminação. Dessa forma, as aulas foram suspensas no dia 12 de março de 2021. Voltando a ofertar o ensino remoto, com aulas on-lines e Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs).

No dia 10 de maio, de acordo com o mapa de risco do estado, o município estava no amarelo, risco moderado, retornaram-se então, as aulas presenciais, onde os estudantes frequentavam semana sim, semana não, cumprindo todo o protocolo de segurança, mas continuou sendo opcional a presença na escola.

A partir do dia 26 de julho de 2021, o retorno das aulas presenciais no Espírito Santo aconteceu com estudantes em dias alternados. Desta data em diante, a presença na instituição de ensino tornou-se obrigatória, como relata o governador do estado do Espírito Santo, José Renato Casagrande, no jornal A Gazeta, publicado no dia 16/07/2021:

“A partir do dia 26 deste mês, vamos continuar com alternância, mas vai ser dia sim e dia não. Não mais semana sim, semana não. A turma que for num dia, não vai no outro dia. Agora, vamos passar a exigir frequência já se torna obrigatória a presença do aluno em sala de aula”.

O governador alega ter tomado essa medida devido a redução da pandemia no estado e o avanço da primeira dose da vacina contra a Covid-19 aplicada nos trabalhadores da educação. A partir do dia 11 de outubro de 2021, as aulas nas escolas da rede pública estadual

passaram a ser presenciais, obrigatórias e sem rodízio, com exceção dos estudantes com comorbidades.

Além da pandemia, a escola enfrentou um outro desafio este ano, como em anos anteriores, que foi o transporte escolar. Algumas linhas não funcionaram desde o início do ano até julho, causando um desconforto para a gestão escolar. Uma vez que os pais das comunidades prejudicadas pela falta do transporte questionavam e cobravam constantemente uma ação da escola para que se resolvesse a questão do transporte escolar para seus filhos. Essa situação só se resolveu no mês de julho, em que após um acordo entre os proprietários e a SEDU, todos os transportes escolares voltaram a circular.

No decorrer das visitas na escola, foi possível observar que todos os estudantes público-alvo da Educação Especial participavam do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, não são mais atendidos de forma individual e com horários agendados previamente pelos professores da Educação Especial, como acontecia anteriormente com duas professoras. A professora do AEE nos relata:

Quando éramos em duas professoras fazíamos um atendimento individualizado, porém, hoje esse atendimento acontece de forma diferenciada. Dividi o atendimento por turma/série e tem momentos que atenderei cinco estudantes em um mesmo horário para conseguir atender a todos (Professora Roberta do AEE).

Quando perguntamos como tem sido atender cinco (5) estudantes com diferentes especificidades em um mesmo momento, a professora respondeu:

Devido a pandemia, alguns estudantes ainda não voltaram às aulas presenciais, outros vieram, mas em formato de revezamento e dessa forma, estou conseguindo atender individualmente. Mas estou muito preocupada quando todos estiverem vindo e eu tiver que atender esse total de cinco estudantes ao mesmo tempo, numa sala muito pequena, sem espaço. Sei que será muito difícil, mas essa é a realidade que temos (Professora Roberta do AEE).

Os estudantes público-alvo da Educação Especial são atendidos quatro (4) vezes na semana na sala de recurso multifuncional e duas vezes na semana com aula colaborativa na sala de aula regular, nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática. O professor de AEE possui uma jornada de trabalho de quarenta (40) horas semanais. Destas, dezesseis (16) horas/aula são de planejamento, sendo quatro (4) por área de conhecimento (um em cada área), duas (2) de reunião geral e dez (10) horas/aula de planejamento individual.

A orientação das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) é que o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial aconteça no turno inverso aos estudos. Assim ressalta a resolução:

Art. 5º- O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

A resolução afirma que o AEE deve acontecer no contraturno, porém, a escola oferece o ensino de tempo integral de nove (9) horas. Dessa forma, para esse atendimento, os estudantes são retirados da sala de aula nas aulas de EO (Estudo Orientado) e também em aulas de agricultura (campo), pelo fato de serem muitos estudantes.

A legislação aponta tanto a educação integral quanto o AEE são direitos das crianças e

adolescentes e não é porque o estudante está matriculado no AEE que ele não tem direito à escola com jornada estendida. Ao mesmo tempo, não é porque o estudante está matriculado na educação integral que ele deixa de ter necessidade e direito ao AEE. Dessa forma, a Nota Técnica nº 62/2014 (BRASIL, 2014b) do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial (MEC/SECADI/DPPEE), publicada em 10 de setembro de 2014, orienta que:

[...] No que tange às escolas que ofertam educação em tempo integral, cabe a cada instituição prever em seu Projeto Político Pedagógico, atividades articuladas ao atendimento educacional especializado, visando promover condições de plena participação dos estudantes com deficiência, em igualdade de oportunidades com os demais estudantes (BRASIL, 2014b).

Essa orientação reafirma que ambos, AEE e educação integral, são direitos simultâneos, e precisam estar articulados, no entanto, não esclarece como isso pode ser organizado do ponto de vista dos tempos e espaços. Logo, o AEE não é substitutivo à escolarização, mas sim complementar. A Nota Técnica nº 62/2014/MEC/ SECADI/DPPEE (BRASIL, 2014b) ainda afirma que :

Compete ao professor do AEE, com base no estudo de caso de cada estudante com deficiência, elaborar o Plano de AEE. Neste documento deve propor medidas de acessibilidade necessárias para garantir sua participação em todas as atividades escolares; orientações aos professores, monitores e familiares, além de parcerias intersetoriais, entre outras (BRASIL, 2014b).

De acordo com essa orientação, vem a necessidade da Educação Especial articular as práticas da escola para garantir a acessibilidade. A Educação Especial pode se efetivar por meio da oferta de serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, que se dão no tempo e espaço da jornada do aluno matriculado na educação integral, além da oferta do AEE complementar e suplementar.

Ainda que o direito à educação especial possa ser garantido por meio de outros apoios especializados (medidas de acessibilidade, adequação de recursos, orientação a professores etc.), possíveis no tempo e espaço da educação integral, fica a lacuna, no âmbito das orientações legais, sobre como é organizado e ofertado para o aluno que necessita de atividades de AEE complementar e suplementar e que se diferenciam daquelas desenvolvidas na sala de aula comum. Existem recursos que precisam de tempo e espaço para que os alunos aprendam a utilizá-los e para que tenham funcionalidade e garantam acessibilidade na realização das atividades de classe comum, como por exemplo, ensino e aprendizagem de Braille, do uso de tecnologias assistivas como linha Braille, lupa eletrônica, software etc (SOTERO; CUNHA; GARCIA, p. 246, 2019).

Observa-se que não há uma regulamentação que defina o tempo e o espaço. Isso é garantido e organizado o AEE ao aluno público-alvo da Educação Especial matriculado na educação integral, no âmbito da organização legal. É apontado na legislação que tanto o AEE quanto a participação nas propostas curriculares são direitos do estudante, mas não regulamenta de que forma esses direitos devem ser exercidos no cotidiano das famílias e escolas.

Ao dar prioridade ao Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional no contraturno, a Resolução Federal nº 4, de 2009 não prevê uma escola de tempo integral e nem uma escola que atua com a Pedagogia da Alternância, que não possuem

contraturno. A Educação Especial do campo deve ser pensada a partir dos valores das reais condições das escolas do campo e dos seus sujeitos.

Dessa forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial, da Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo, de 2021, orienta como deve ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado nas escolas de tempo parcial e na escolas de tempo integral:

Sobre a oferta do AEE nas escolas de tempo parcial, deve ser realizado no contraturno da escolarização e, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola, podendo ser realizado também em Centros de Atendimento Educacional Especializado - (CAEE) localizados em instituições filantrópicas de caráter privado conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB n.º 4/20095 (BRASIL, 2009, Art. 1º, § 1º). Nas escolas em tempo integral, o atendimento das demandas específicas de cada estudante, deverá ser desenvolvido por meio do trabalho colaborativo, podendo ainda ser realizados atendimentos específicos nos horários destinados ao Estudo Orientado (E.O), componente curricular que integra a parte diversificada do currículo.

A orientação é bem clara no sentido de que nas escolas de tempo integral, o AEE deve ser desenvolvido por meio do trabalho colaborativo, para que o estudante participe de todas as demandas curriculares da escola. E flexibiliza ainda, que esse atendimento possa ocorrer em horários de Estudo Orientado, da parte diversificada do currículo.

Conforme o parágrafo 2º do Artigo 2º do Decreto nº. 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar ligado às propostas pedagógicas da escola, verificando as individualidades dos estudantes e envolvendo possibilidades educacionais, práticas e recursos que possibilite desenvolvimento intelectual e aprendizagem.

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

O objetivo principal do Atendimento Educacional Especializado é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade destacando a eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, em favor da autonomia e independência na escola e fora dela. Uma condição fundamental para que o AEE cumpra sua função, é trabalhar cooperativamente, caso contrário, ele perde o sentido. Afirmar que a Educação Especial é transversal significa assumir a necessidade da construção de uma cultura educacional inclusiva, que tenha como objetivo comum não deixar ninguém para trás, em que todos participam do processo educativo.

Percebemos, através da imagem a seguir, que a sala de recursos é bem pequena, tendo um espaço físico bem reduzido. A sala de Recurso Multifuncional funciona em um espaço onde anteriormente aconteciam as aulas de práticas experimentais.

Apesar do pouco espaço, as professoras decoraram a sala com alfabeto, números e alguns materiais construídos pelas professoras. Dentro do armário existem materiais pedagógicos, sendo alguns confeccionados pelas professoras do AEE para atender aos estudantes matriculados. A gestão escolar sempre contribui para a confecção dos materiais pedagógicos, disponibilizando materiais como Eva, impressões coloridas, cartolina entre outros.



Figura 13: Espaço da Sala de recurso Multifuncional

Fonte: Registro da autora. 2021

Como foi mencionado, a escola não passa por uma ampliação e reforma a muito tempo, e devido a isso, a Sala de Recurso Multifuncional foi improvisada num anexo fora do prédio principal da escola, sendo bem pequena e de difícil acesso. Para ter acesso a sala, é necessário descer alguns degraus ou passar por trás da escola, sendo o local de difícil acesso para cadeirantes. Um outro agravante é a porta de entrada da sala de aula que é muito estreita, não permitindo a passagem de cadeiras de rodas.



Figura 14: Local de acesso à Sala de Recurso Multifuncional

Fonte: Arquivo da autora, 2021



Figura 15: Local da Sala de Recurso Multifuncional (Primeira porta da esquerda para direita)
Fonte: Arquivo da autora, 2021

A sala está equipada com uma mesa e cadeira para o professor, seis mesas menores com quatro cadeiras para os estudantes, dois armários, uma mesa e cadeira para computador, dois computadores e três impressoras que não funcionam. Dessa forma, a sala não possui equipamentos de informática, como computadores e impressora, e nem recurso audiovisual, como televisão, som e DVD.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009):

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

Percebe-se o quanto é urgente a implementação de políticas públicas para melhorar o atendimento, o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

4.1 Caracterização dos estudantes público-alvo da Educação Especial

Essa etapa da pesquisa teve como objetivo levantar dados sobre o perfil dos educandos e foi realizada, principalmente, a partir da aplicação de um questionário da Escola do Campo (apêndice II). A escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) atende 214 estudantes em tempo integral. Desse total, 14 são estudantes público-alvo da Educação Especial, o que corresponde a aproximadamente 6,54% do número total de estudantes da escola. A escola oferta as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Técnico em Agropecuária). Os estudantes matriculados são oriundos de várias comunidades do município e de municípios vizinhos. Oito veículos, entre ônibus e Kombi fazem o transporte dos estudantes.

O CEIER está situado no município de Águia Branca e atende alunos de quatro (4) municípios (Águia Branca, São Gabriel da Palha, São Domingos do Norte e Nova Venécia).

Portanto, com a implantação do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio no CEIER de Águia Branca, foi possível alcançar um desenvolvimento social da região que abrange na sua totalidade vinte (20) comunidades com aproximadamente seissentos e cinquenta (650) famílias. As comunidades atendidas são: Assentamento Três Pontões, Assentamento Treze de Maio, Assentamento Glazar, São Sebastião da Barra Seca (Patrimônio), Rancho Alto, Fazenda Martineli e Fazenda Ferreira, Patrimônio São José, Braço do Sul, Pedra do Trinta, São Pedro, Córrego da Onça, Pedra Torta, Santa Luzia, Centro, Córrego do Café, Assentamento Rosa de Saron, Vila de Águas Claras, Taquaruçu, Palá e Bonfin. O CEIER de Águia Branca possui ainda oito (8) linhas de transporte escolar que atendem diariamente as necessidades de idas e vindas destas famílias ao Centro Escolar.

Até o mês de junho deste ano (2021) a escola possuía três (3) professores que atendiam dezoito (18) estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo um (1) professor de deficiência visual (DV). Atualmente a escola possui apenas duas professoras, pois dois (2) estudantes foram transferidos e dois (2) foram dispensados da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), pelo fato de que um (1) estudante possuía apenas laudo pedagógico e o outro possuía laudo pedagógico e laudo médico sem cid. Dessa forma, uma professora foi dispensada, pois são quatorze (14) estudante por professor de AEE, e essa é a quantidade de estudantes com deficiência que a escola possui atualmente. A outra professora atende o estudante com baixa visão (DV).

De acordo com o PPP (2014), nesse mesmo ano a escola possuía três (3) estudantes público-alvo da Educação Especial, de um total de duzentos e três (203) estudantes. Atualmente, a escola possui quatorze (14) estudantes público-alvo da Educação Especial, de um total de duzentos e quatorze (214) estudantes. Observa-se um aumento significativo no número de atendimento a essa clientela.

Observamos que a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial apresentam deficiência intelectual. Pesquisadores como Marcoccia (2011), Gonçalves (2014), Palma (2016) e Nozu (2017) revelam em suas pesquisas essa predominância nas escolas do campo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual. Em relação às demais deficiências (físicas e sensoriais), a deficiência intelectual não possui características óbvias e visíveis fisicamente. Se o estudante apresentar uma dificuldade de aprendizagem, seja ela hiperatividade, disgrafia, dislexia e discalculia, ela já é rotulada com uma limitação cognitiva. Anache et al (2015) esclarece:

[...] nem sempre a dificuldade em uma ou mais áreas do comportamento adaptativo pode significar deficiência intelectual, mas pode indicar modos que o sujeito encontrou para se organizar nos seus espaços de relações e sobreviver a ele e com ele (ANACHE et al, 2015, p.288).

Em relação às matrículas dos estudantes com deficiência, doze (12) estudantes apresentam deficiência intelectual (DI), um (1) apresenta deficiência física (DF) e um (1) estudante apresenta deficiência visual (DV), identificado com baixa visão. A distribuição desses estudantes por série/ano está apresentada no quadro abaixo:

Quadro 2 - Distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por tipo de necessidades específicas das classes inclusivas da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER)-AB.

SÉRIE	DI	DV	DF
Ensino Fundamental - 7º ano	2	----	-----
Ensino Fundamental - 9º ano	2	1	-----
Ensino Médio - 1ª série	2	----	-----
Ensino Médio - 2ª série	4	-----	1
Ensino Médio - 3ª série	2	----	-----

Fonte: Dados da Sala do Atendimento Educacional Especializado da Escola pesquisada, 2021

Observa-se que a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial apresentam distorção idade/série e apresentam estudantes com deficiência em praticamente todas as séries/ano. Na segunda série do Ensino Médio, é onde se verifica a maior presença desse público, sendo cinco (5) estudantes que necessitam do AEE. Todos esses estudantes possuem laudo médico. Os dois que não tinham laudo, deixaram de ser atendidos no AEE, pois é uma exigência da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, que o estudante tenha um laudo médico, que comprove sua deficiência para que ele possa ser atendido na Sala de Recurso Multifuncional.



Figura 16: Atendimento à um estudante na SRM

Fonte: Arquivo da autora, 2021

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

Estamos sempre diante do desafio de incorporar o público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, pois acreditamos que eles são encobertos pela falsa impressão de integração e perpetuam seu modelo de barbárie. Uma sociedade mais humana, acolhedora e

completa deve partir da escola, onde se colhe os primeiros resultados do cultivo do respeito e da aprendizagem das diferenças. Para Damasceno (2012):

A educação inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica. Para a problematização da discussão sobre educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais e suas consequências na formação do preconceito, sua manifestação e segregação dos grupos vítimas (DAMASCENO, 2012, p.20).

As pessoas são notadamente marcadas por individualidades que os diferenciam uns dos outros e essas especificidades precisam ser respeitadas. Por isso, é necessário respeitar as diferenças sociais, promovendo a manutenção das individualidades dos sujeitos. Tratar as pessoas com deficiência como indivíduos com direitos é reconhecer que são cidadãos de fato, pois podem valer-se das suas diferenças sem discriminação.

Precisamos olhar para os interesses da pessoa com deficiência, aprovando suas ideias e dando oportunidade de condições de igualdade. Não é o bastante apenas acolher, mas é necessário que o estudante com deficiência tenha condições efetivas de sua aprendizagem, bem como, assegurado o desenvolvimento de suas potencialidades. É preciso firmar as condições de sucesso e permanência na escola.

Portanto, a ideia e o desejo de defender as pessoas com deficiência é entender que cada um tem seus hábitos, suas práticas e métodos. Precisamos aceitar a diferença, não impor certos modelos que são considerados padrões normais.

Para Adorno (1995), a exclusão existe em um mecanismo orientado para a inclusão. Ele ainda afirma que:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação, e justamente em instituições como a sua, que desempenha um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha hoje, então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que, e isso é Freud puro, justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura (ADORNO, 1995, p.157).

Durante as visitas na escola, foi possível acompanhar o Atendimento Educacional Especializado na SRM de dois estudantes, Laura de 21 anos e Pedro de 27 anos (nomes fictícios).

A professora do AEE elaborou um estudo de caso dos estudantes do AEE. De posse desse documento, verificamos que a estudante Laura é uma jovem de 21 anos que foi desejada pelos pais, a mãe teve todos os cuidados na gravidez, fazendo o pré-natal. Porém, desde criança apresentava algumas complicações que foram se agravando com o tempo, levando a um quadro de paralisia nas pernas e gagueira.

A estudante mora com a avó e a irmã, num assentamento, não tem contato com o pai e ainda quando era criança presenciou o assassinato da mãe pelo padrasto, que desde o ocorrido foi criada pela avó e as tias. Desde o acontecimento Laura passou a ter grandes desafios, seu emocional ainda hoje é muito abalado, sente-se inferior e tem baixa autoestima.

A paralisia nas pernas a deprime muito pois se sente inferiorizada, não consegue ter namorados e vê a irmã e as primas saindo e tendo seus namorados, e isso a deixa revoltada.

Fez terapias e acompanhamento por um tempo no Sara em São Paulo para descobrir

mais sobre sua paralisia, pois antes andava normalmente, mas depois da pandemia as consultas foram suspensas. Já frequentou a Pestalozzi com sessões com psicólogo e fisioterapeuta por um tempo, mas hoje também não faz mais esse acompanhamento.

Seu laudo médico apresenta o CID: G62.9- Polineuropatia não especificada e G82.1- Paraparesia Espástica. Usa medicação de uso contínuo gabapentina indicado para epilepsia e obaclofeno é um relaxante muscular de ação central usado para tratar espasmos, soluços persistentes e neuralgias e vitamina E. Recebe o auxílio BPC (Benefício de Prestação Continuada).

A localidade onde mora é de difícil acesso e tem limitações por usar cadeira de rodas, devido a isso, os lugares que mais frequenta é a escola, a igreja e casa dos primos próximos.

A jovem está com idade defasada para a série que está cursando, a segunda (2ª) série do Ensino Médio, tem dificuldade de leitura e interpretação, realiza pequena produção textual, mas com dificuldade. Tem uma caligrafia legível, mas precisa de algumas intervenções. Na escrita as dificuldades ortográficas ainda não dominam bem. Escreve muito lentamente, portanto o desenvolvimento nas atividades sempre fica atrasada. Em matemática e atividades que envolve cálculos, ela não consegue realizar sozinha, pois não domina as quatro operações.

Verificou-se também, que Pedro é um jovem com 27 anos e foi muito desejado pelos pais, a mãe conta que foi uma gestação tranquila, porém não fez o acompanhamento de pré-natal, disse que ia ao médico de vez em quando para tomar vitaminas.

O estudante foi amamentado com o leite materno até nove meses. Seu desenvolvimento psicomotor aconteceu de forma lenta, andou com dois anos de idade, quando era criança seu sono era sempre muito agitado. Deitava, mas ficava batendo a cabeça na cama de um lado para o outro, só que não chorava.

Desde pequeno ele não pronunciou palavras, pois até hoje não fala. A partir daí a mãe procurou a APAE de São Gabriel da Palha para se informar do que estaria acontecendo com o seu filho. Então, foi encaminhado para os atendimentos com o fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo e apoio pedagógico. Foi também encaminhado para o neurologista em Colatina que fez o diagnóstico e passou uma medicação que não fez muito bem a ele. Logo depois com a aflição de descobrir o que o filho tinha, procurou novamente outro neurologista, o qual trocou a medicação. O laudo médico apresenta Cid: F20.0 - Esquizofrenia paranoide, F40.0 Agorafobia, F 79 Retardo mental não especificado - menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento. F72.0 Retardo mental grave - menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento.

Após o diagnóstico médico e a descoberta do laudo, a mãe ficou muito abalada, ela conta que mudou muito a vida da família redobrando a preocupação e os cuidados com o filho. Disse que Pedro às vezes saía de casa sem direção e muitas vezes à noite levantava e saía para o curral perto de sua casa. Ele não toma banho sozinho, consegue se vestir (cueca, bermuda, camisa) às vezes troca a camisa da frente para costa e não consegue calçar meia e sapato.

Frequentou a APAE de São Gabriel da Palha desde dois anos até 2008 e depois em 2009 veio para o CEIER de Águia Branca, onde está cursando o terceiro (3º) ano do curso técnico.

Usa medicação de uso contínuo Quetiapinaé indicado para tratamento de esquizofrenia, Valpakine que contém valproato de sódio, um medicamento que age essencialmente no sistema nervoso central, e o Respiridonan indicado para tratamento de doença de Alzheimer moderado e demência, especificamente para controlar agitação, agressividade ou sintomas psicóticos (tais como acreditar em coisas que não são verdadeiras, ou ver, sentir ou ouvir coisas que não existem).

O estudante desde quando chegou a escola tem evoluído em hábitos da vida diária. Quando chegou na escola não ficava sentando em sala de aula, só queria ficar andando, ficava

agressivo com os colegas e professores, muitas vezes tirava a roupa e saía correndo pelo pátio da escola, várias vezes não controlava os esfíncteres e fazia na roupa. Hoje, o estudante participa das aulas na sala de aula regular, da sala de recursos e das aulas práticas. Consegue solicitar para ir ao banheiro. Na coordenação motora, discriminação de objetos e cores tem evoluído de forma lenta, porém razoavelmente satisfatória.

Em conversa com a professora de AEE, foi relatado que apesar dos estudantes terem uma boa aceitação na escola, eles ainda sofrem com alguns tipos de atitudes de discriminação. A Educação Inclusiva tem como desafio acabar com esse modelo de segregação, exclusão e de discriminação que reinam nas nossas escolas. Para que não tenhamos que ouvir esses relatos de discriminação é preciso pensar em um modelo de educação para resistir à barbárie presente nos ambientes escolares. Apesar de estarmos num processo evolutivo, ainda temos muitos indivíduos atrasados ao seu pensamento, por isso a desbarbarização é fundamental nesse momento da educação (ADORNO, 1995).

É necessária e urgente a emancipação para romper com a ideologia dominante da exclusão que está tão enraizada na organização da vida humana.

4.2 Caracterização dos professores: formação acadêmica e atuação profissional

O corpo docente da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) é composto de 31 docentes. Nossos estudos se concentraram nesta escola por atender o maior número de estudantes público-alvo da Educação Especial no Campo no município de Águia Branca-ES, com o interesse de caracterizar como se realiza essa relação/interface nestas duas modalidades da Educação Inclusiva. Neste estudo foram escolhidos cinco (5) professores atuantes em classes inclusivas, sendo um (1) professor atuante no AEE e um (1) professor de cada área do conhecimento, a seguir: Códigos e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, necessariamente atuantes em turmas em que estudantes público-alvo da Educação Especial estejam incluídos.

Na sala de AEE temos atuando a professora Roberta, na área de Códigos e Linguagens, a professora Maria, em Ciências Humanas e Sociais, o professor Felipe, Ciências da Natureza e Matemática, o professor Carlos e em Ciências Agrárias, a professora Joana (nomes fictícios).

Quadro 03 - Caracterização dos professores entrevistados que atuam em classes inclusivas na Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca/ES

Professor (a) Vínculo empregatício	Série que atua	Eixo e suas tecnologias
Roberta (Contrato)	6º ao 9º ano e Ensino Médio	Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Carlos (Efetivo)	Ensino Médio	Ciências da Natureza e Matemática
Felipe (Contrato)	Ensino Médio	Ciências Humanas e Sociais
Maria (Contrato)	6º ao 9º ano e Ensino Médio	Códigos e Linguagens
Joana (Contrato)	6º ao 9º	Ciências Agrárias

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Todos os professores entrevistados possuem licenciatura na sua área de atuação, sendo

a professora Roberta atuante no AEE licenciada em Pedagogia. A respeito da especialização lato sensu, todos possuem. Em relação ao vínculo empregatício apenas um professor é efetivo, os outros quatro possuem contratos temporários. Desses, apenas o Felipe está a menos tempo na escola como professor, pois sempre foi estudante da mesma. Os outros estão a muitos anos atuando como professores dessa escola.

Nessa circunstância, refletindo sobre a inclusão dos estudantes na escola do campo, perguntamos aos sujeitos de nosso estudo: O que você pensa da inclusão de estudantes público- alvo da Educação Especial na escola do campo que você trabalha? Eles responderam:

"Penso que é uma oportunidade a mais que esses estudantes ganham em desenvolver atividades práticas tão necessárias na vida deles e da família. A inclusão é uma oportunidade de grande aprendizagem, tanto para quem possui uma deficiência, quanto para quem não as possui. É uma grande oportunidade de aprender com as diferenças" (Roberta).

"Por mais que todos apresentem um carinho e cuidado diferenciado com esses estudantes, eles ainda mereceriam mais atenção. Por mais que tentamos dar o nosso melhor para eles, sempre falta algo. Talvez seja pelo fato de não ter me preparado para lidar de fato com eles, não ter feito nenhum curso relacionado à Educação Especial" (Carlos).

"Acho que é muito importante garantir o direito à educação e aos conteúdos adaptados para cada especialidade. Se temos estudantes com deficiência precisamos dar conta de atendê-los da melhor forma possível" (Felipe).

"Acredito que a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial é de suma importância para o estudante porque além de o mesmo receber informações sobre aprendizagem também consegue socializar e participar de diversas atividades escolares" (Maria.)

"Acho importante, mesmo que seja limitado em algumas atividades, mas é importante a integração, socialização, aprendizagem, uma vez que na maioria das vezes esses estudantes são rejeitados dentro da própria família" (Joana).

Baseado nas respostas, pode-se verificar que todos os profissionais da escola sabem e entendem a importância da inclusão dos estudantes de diversas formas e a sua integração em todas as atividades propostas pela escola. Reconheceram também como sendo um desafio, pois muitos estudantes são de lares desestruturados, criados por parentes próximos como avós, tios, pois foram rejeitados pelos pais. Destacamos ainda, a preocupação com a importância em adaptar os conteúdos para esses estudantes e a interação deles com outros colegas, enfim, a socialização desses estudantes. De acordo com Damasceno (2012):

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como 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. Se contrapondo à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, caracterizando-se como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista (DAMASCENO, 2012, p.24).

Ao serem questionados se têm conhecimento das ações que são realizadas pela escola do campo que contemplem a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, verifica-se que todos os profissionais entrevistados compreendem as ações que são desenvolvidas nas Escolas do Campo e que desenvolvem atividades inclusivas com os

estudantes. Todos foram inânimes em afirmar que fazem adaptações das atividades e que os estudantes realizam todas as atividades que são propostas para a turma, como mutirões, aulas práticas, passeio na trilha ecológica, atividades na horta, observação de animais, sendo que cada estudante desenvolve a atividade de acordo com sua limitação. Essas ações propõem uma ruptura com a barbárie, buscando a emancipação humana (ADORNO, 1995).

Continuando nesse pensamento inclusivo, perguntamos aos entrevistados se eles pensam que existem dificuldades para esse público referente à sua participação na Educação do Campo, afirmaram que sim, pois os estudantes com deficiência ainda encontram muitas barreiras na escola, desde as arquitetônicas até as atitudinais. Verificamos que a maioria dos professores entendem que há dificuldades para a participação dos educandos na Educação do Campo. O professor Carlos destaca que por serem da Educação do Campo fica mais fácil atendê-los, pois várias atividades são aplicadas de acordo com a realidade deles. Foi destacado pela professora Maria, que ainda existem estudantes que por um motivo ou outro, não frequentam a escola. De fato, isso acontece, alguns pais encontram dificuldades em mandar seus filhos com deficiência para a escola. São várias as limitações e motivos, assim como o fato de não ter um transporte escolar adaptado.

De uma certa forma, essas pessoas enfrentam dificuldades em qualquer lugar, seja em casa, na escola ou na sociedade. Cabe a nós educadores a missão de tentar diminuir essas dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência, pois a educação tem um papel transformador e a escola é um meio de trazer a dignidade a essas crianças. Para Adorno (1995, p.77) esse processo é visto como:

Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação é submetida a resistências enormes. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez daquilo que ele faz.

Na busca pela emancipação humana que rompe com a educação vigente que reproduz a barbárie, esse pensamento de Adorno nos sobrepõe do conhecimento para resistência à exclusão que estão arraigadas em nossa sociedade e a escola, é o local perfeito para começarmos esse processo de evolução.

Quando foram questionados se já haviam participado de alguma formação pedagógica voltada para a Educação Especial, foi relatado pela maioria dos professores que sim, que já possuem alguma formação ou especialização na área, com exceção da professora Joana, que nunca participou de nenhum curso na área de Educação Especial e do professor Carlos que destacou que "não, mas gostaria de participar". Apensar de não terem formação, eles reconhecem a necessidade de estar participando de formações pedagógicas voltadas para a Educação Especial. Sobre a importância da formação docente para atuar com o público-alvo da Educação Especial, Damasceno (2006), destaca:

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

Questionamos aos entrevistados a opinião deles acerca dos estudantes público-alvo da

Educação Especial terem Atendimento Educacional Especializado e obtivemos as seguintes respostas:

"Sim, concordo plenamente com esse atendimento. Penso que o estudante, além do cuidador, ele precisa de um professor para auxiliá-lo durante as aulas. Porque o professor não consegue atender uma turma de 20 a 40 estudantes, mais um estudante com deficiência. A participação do professor de atendimento do AEE torna-se fundamental para nós professores da sala regular." (Joana)

"Sim, esse atendimento acontece nas salas multifuncionais (salas de recurso, atendimento AEE) e são fundamentais para que a participação dos estudantes aconteça de fato, eliminando as barreiras. Através da utilização de materiais adaptados e específicos para cada demanda conseguimos fazer um trabalho diferenciado com esses estudantes." (Roberta)

"Sim, pois eles possuem necessidades especializadas e dessa forma, esse é o local onde terá um atendimento de acordo com suas especificidades. Como já declarei, eu não tenho preparo nenhum para lidar com esses estudantes, pois nunca participei de cursos voltados para essa clientela, mas faço o possível para dar o melhor a eles. Então o AEE é importantíssimo nas escolas." (Carlos)

"Sim. É preciso garantir que os conteúdos, habilidades e competências sejam passados a cada estudante de acordo com sua especialidade, assegurando sua presença na sala de aula e permanência na escola." (Felipe)

"Sim. Através do apoio de um educador que fica à disposição do estudante, atendendo suas demandas e necessidades. Como nossa escola possui uma professora capacitada para esse atendimento eles são bem atendidos. Temos a sorte de ter alguém capacitado para nos orientar quanto ao atendimento e a adaptação das atividades desses estudantes" (Maria).

Todos os professores relataram a importância do AEE, da necessidade de salas de recursos adaptadas para as necessidades dos discentes com profissionais capacitados para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial. A função do professor do AEE é de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, com o suporte educacional às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008a).

Adorno ressalta que a chave para uma mudança profunda está na sociedade e sua relação com a escola (1995b, p.103). Para isto, nos afirma: "(...) o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança" (1995a, p.157). É neste propósito, que se faz necessário debater às práticas pseudocráticas no contexto da escola, que impedem a eliminação das barreiras enfrentadas para e concretização da inclusão escolar.

Após serem questionados sobre os desafios que eles encontram em ter um estudante público-alvo da Educação Especial na sala de aula regular, a professora Roberta, que é professora de AEE, apontou como grandes desafios, a falta de estrutura adequada e a falta de equipamentos. De fato, ela é uma professora que tem preparo, fez especialização e vários cursos de capacitação na área, trabalhou por muito tempo na Pestalozzi e tem muitos anos de experiência com a Educação Especial, principalmente com o AEE. Como já foi mencionado anteriormente, apesar da escola ter uma profissional capacitada e preparada para atender esse público, falta-lhe um espaço físico adequado, equipamentos adaptados e isso se esbarra nas Políticas públicas de inclusão. Os professores Carlos e Felipe relataram a falta de tempo para estar com esses estudantes, para dar a atenção devida a eles, uma vez que é grande a quantidade de estudantes nas salas. Percebe-se também que uma das grandes dificuldades dos professores estão relacionadas à adaptação das atividades, que foi apontado pelas professoras Joana e Maria. Essas alegações são caracterizadas por Damasceno (2010):

No que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo

profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemplem a diversidade dos estudantes, dentre outros (DAMASCENO, 2010, p.26).

Perguntamos aos entrevistados sobre o conhecimento do ensino colaborativo entre os professores da sala regular e a professora do AEE, os entrevistados responderam que estão sempre em contato com a professora e procuram realizar em conjunto esse tipo de atividade. Consta no PDI (2020-2024) da escola que "a articulação entre os profissionais da Educação Especial com os demais profissionais do ensino regular acontece nos planejamentos coletivos, nos planejamentos por área e nas atividades diárias em sala."

Acerca desse ensino colaborativo, a professora leva informações referentes ao estudante público-alvo da Educação Especial para os demais professores nas reuniões de planejamento, tirando dúvidas e orientando a todos. Perguntamos ainda, se os professores procuram para elaborar e adaptar atividades em conjunto e ela relatou que alguns professores procuram para fazer esse trabalho colaborativo. Isso mostra que é preciso avançar no que diz respeito ao trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o professor da sala regular, uma vez que a Educação Especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum. Damasceno (2010) declara que:

[...] a educação especial é parte integrante da proposta pedagógica da escola comum/regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, onde se configuram os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando no atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes (DAMASCENO, 2010, p.70).

É de grande relevância trabalhar em parcerias nas ações pedagógicas voltadas ao fortalecimento do ensino colaborativo para a inclusão dos estudantes com deficiência. Dessa forma, Damasceno e Pereira (2015) pontuam:

Os professores da sala de aula comum quanto do AEE necessitam criar juntos alternativas para as ações pedagógicas que serão desenvolvidas no contexto escolar, sobretudo, em fazeres e saberes que propiciem uma forma de práxis desalienada, isto é, um conhecimento crítico em que se dá a ação da visão do mundo que estejam tendo (DAMASCENO; PEREIRA, 2015, p.334).

Para isso, existem os pressupostos legais que orientam a ação colaborativa entre os professores do ensino comum e do AEE:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial (BRASIL, 2001, p.2).

Quando foram questionados sobre quais as necessidades que seu estudante público-alvo da Educação Especial apresenta no cotidiano da escola, ressaltaram o transporte escolar adaptado, a estrutura física da sala de aula, jogos adaptados, atenção especial a eles, atividades adaptadas e apoio educacional especializado. Observa-se nas narrativas que os estudantes público-alvo da Educação Especial apresentam diversas necessidades no seu cotidiano da escola.

Perguntamos qual a concepção de inclusão afirmada na escola do campo que eles trabalham, em relação ao aluno público-alvo da Educação Especial e as professoras Roberta,

Joana e Maria relataram que os estudantes público-alvo da Educação Especial são inseridos em todas as atividades propostas pela escola, respeitando as limitações de cada um. Dessa forma, eles se socializam com os demais colegas, em que todos têm a oportunidade de aprender com as diferenças. Já os professores Carlos e Felipe citaram as atividades diferenciadas e o atendimento individual e especializado de acordo com a necessidade de cada um.

Com relação a percepção dos entrevistados no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial, eles relataram não ter sido preparados, em sua formação inicial, para atuar com esse público e apesar de alguns já terem participado de capacitação em Educação Especial, não se sentem devidamente preparados para atender esses estudantes, com exceção da professora do AEE, que após muitos anos de experiências e várias formações pedagógicas disse que se sente preparada para atuar com esses estudantes, apesar de encontrar alguns desafios.

Questionamos aos docentes se eles tinham conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional da escola do campo e a maioria disse que sim, outros disseram que conhecem um pouco. Essas respostas evidenciam um suposto conhecimento do PDI da escola. Destacamos que a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional da escola deve percorrer um movimento coletivo e de pertencimento, partindo da identificação e da participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação. Dessa forma, Damasceno (2010) destaca:

[...] os processos de elaboração/implementação/avaliação do Projeto Pedagógico escolar podem se constituir em decisivos momentos de orientação das práticas educativas desenvolvidas e assumidas pela comunidade escolar. Assim, pelo seu processo de elaboração/implementação/avaliação compreende-se também o processo de organização da escola. Como se pode verificar na legislação em vigência no Brasil, a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica escolar é reconhecida e assumida como prática transformadora, objetivando a constituição de um projeto que seja reconhecido, sendo executado com base em referenciais político-filosóficos definidos pela comunidade escolar e que assumam o compromisso para sua implementação. Contudo, o que observamos é que se tem pouca ou nenhuma visibilidade a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola (DAMASCENO, 2010, p.29).

De acordo com Jesus *apud* Anjos (2018, p.74):

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

Portanto, a escola precisa revisar a elaboração de seus projetos pedagógicos, pois não faz sentido considerar um único modelo de projeto Pedagógico democrático, levando em consideração as várias particularidades existentes no ambiente escolar. Diante da ideologia dominante, defendemos que é inaceitável as pressões estabelecidas por estas ideias. Adorno (1995, p.143) enfatizou a importância de refutarmos essas ideias. "... ela [a ideologia dominante] exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de

emancipação.” Segundo Damasceno (2010):

O Projeto Pedagógico seria então o instrumento direcionador das práticas escolares, considerando as especificidades da multiplicidade de instâncias do trabalho da escola. Seu caráter contextual, isso é, a consideração de agentes intra e extra escolares sobre as práticas que se desenvolvem no âmbito do lócus escolar, confere a esse instrumento importância vital na implementação/desenvolvimento/avaliação das práticas que se darão na escola a partir das escolhas materializadas no documento que formaliza a existência do Projeto Pedagógico. Pois, segundo Libâneo (2008, p.357) “O Projeto Pedagógico é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

Nesse sentido, é que posicionamos o Projeto Pedagógico como instrumento a favor da inclusão das diversas demandas advindas da heterogeneidade dos estudantes. Isso significa afirmar que possui importância tal no processo de organização escolar, incluindo aí as finalidades e meios da prática pedagógica, que se utilizado de forma a considerar a diversidade como princípio fundamental do ser/fazer a escola, ela não apenas estará preparada para atender às necessidades especiais de seus estudantes como toda a diversidade presente na demanda humana (DAMASCENO, 2010, p.105).

Nogueira (2009), também considera o PPP como um instrumento que expressa valores para escola:

O projeto político-pedagógico é, portanto, um instrumento de significativo valor para a escola. Ele é compreendido como o plano global da instituição ou o projeto educativo, um instrumento teórico-metodológico cuja finalidade é contribuir para a organização do conhecimento escolar. Sua construção deve articular todos os atores da realidade escolar (corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo e comunidade), de forma que estes pensem, com base na própria realidade, sobre a singularidade que a caracteriza, sua autonomia, os objetivos das ações desenvolvidas e a maneira de operacionalizá-las de forma mais política, crítica e criativa (NOGUEIRA, 2009, p.117).

Dessa forma, devemos assumir que o projeto da escola inclusiva envolve quebrar as barreiras estruturais existentes e pensar em escolas democráticas, envolvendo profissionais que atuam e que estão dispostos a contribuir para o processo de inclusão. Assim como declara Adorno (1995), só é possível pensar uma “sociedade democrática constituída por indivíduos livre-pensantes”.

Continuando com o intuito de conhecer a realidade das Escolas do Campo, questionamos quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola do Campo e foi destacado a orientação a família em relação ao atendimento médico; adaptações de atividades e avaliações; Atendimento Educacional Especializado; elaboração de atividades adaptadas e a inclusão desses estudantes em todas as atividades. Identifica-se nas respostas dos docentes, a percepção das ações desenvolvidas na escola, principalmente pela presença de profissionais especializados para os atendimentos educacionais. É preciso debater e dialogar em torno das práticas inclusivas que podem ser desenvolvidas para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ressaltamos a necessidade de os professores entenderem que cada indivíduo é único, nos diversos contextos, “da diferenciação, da intelectualização, da espiritualidade, que vigora em nome do menino saudável e da menina espontânea, de modo que consigamos diferenciar e tornar tão delicadas as pessoas no processo educacional” (ADORNO, 2012, p.168).

Quando questionados como foi realizado o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, nesse momento de pandemia, os professores ressaltaram que o

atendimento foi feito através da entrega de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) adaptadas de acordo com a necessidade de cada um. A professora Roberta, professora do AEE salientou que o atendimento aconteceu através de APNPs adaptadas e contato via WhatsApp, e que em algumas situações ela ia até a casa do estudantes para dar esse apoio, cumprindo todos os protocolos de segurança, pois em alguns casos, as famílias não conseguiam ajudar seus filhos na realização das atividades.

Para finalizar, questionamos o que é preciso levar em conta no planejamento das atividades para os estudantes com deficiência no ensino remoto, e foi ressaltado:

"Temos que levar em consideração se ele dará conta de realizar a atividade sozinho e, se a família tem condições de realizar a atividade com o estudante, pois alguns pais não conseguem ajudar seus filhos nas atividades em casa, então, tudo isso precisa ser levado em consideração na hora de preparar as atividades para esses estudantes" (Roberta).

"Devemos considerar o grau de instrução da família, grau de dificuldade da aprendizagem, limitação na locomoção, visão, acesso à tecnologia e etc."(Joana)

"Penso que antes de tudo, devemos pensar numa atividade que esses estudantes consigam realizar em casa, sem o acompanhamento de um professor, pois não adianta passar algo que ele não vai conseguir fazer" (Carlos).

"Acho que antes de tudo, devemos pensar na sua realidade, nas suas especialidades, o que ele seria capaz de realizar em casa, sem o apoio de nós, professores" (Felipe).

"É preciso conhecer a necessidade de cada estudante com deficiência e adaptar as atividades de maneira que eles consigam realizá-las" (Maria).

Os professores entendem que o momento de pandemia dificultou ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, principalmente para esses estudantes, pois o ensino remoto requer uma parceria muito grande da família com a escola, e na pandemia, mais do que nunca, os pais precisaram acompanhar os estudos dos seus filhos, uma vez que os mesmos não estavam em sala de aula para ter o apoio do professor. E quando o estudante já apresenta uma limitação, ficou ainda mais difícil esse tipo de ensino. Por isso, é preciso olhar a realidade, a capacidade de cada um, pois existem famílias que não conseguem ajudar seus filhos nas tarefas escolares, devido ao seu grau de instrução.

A participação da família é essencial, pois o contexto de uma boa educação vai muito além de ter bons professores, bons prédios, bolsas de inclusão social. É preciso que todo esse mecanismo (escola, professores, família, sociedade) dialoguem no sentido de contribuir para que a inclusão realmente aconteça de fato e direito.

4.3 Desafios da escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural - CEIER na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial

De acordo com o pensamento de Adorno, a desbarbarização é essencial para a própria sobrevivência da espécie humana. Para isso, o autor considera a escola como elo fundamental e necessário.

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

Baseado na necessidade de desbarbarizar a escola e pensar no direito e no respeito às diferenças, no pensamento de Adorno, defendo que devemos pensar em ações que

correspondam às necessidades educacionais dos estudantes.

Durante o tempo que estivemos na escola lócus deste estudo para realizar a pesquisa, percebemos que essa instituição de ensino é uma grande referência para a comunidade, uma vez que a instituição oferta uma educação que privilegia e valoriza não apenas os filhos de camponeses com um ensino voltado aos fundamentos da agroecologia, da cooperação, da economia solidária e da transformação da propriedade em formas de transformação local de realidades, mas também fornece base para que o estudante consiga concorrer com outros, na busca por oportunidades além do perímetro rural.

A escola pratica uma proposta de trabalho que está relacionada no desenvolvimento da família camponesa, da propriedade e também da região onde a instituição transforma e é transformada. Uma das metodologias que contribui muito para que isso aconteça, são as atividades desenvolvidas nos chamados Temas Geradores, pois procura desenvolver seus projetos a baixo custo nos limites do pequeno agricultor ou trabalhador rural, utilizando e otimizando os recursos disponíveis na própria propriedade.

É de se considerar que a Escola tem um grande papel dentro da comunidade, pois muitas vidas já passaram por aquela instituição e muitas outras estão recebendo uma instrução. Admitimos que a Escola tem a responsabilidade na participação de uma formação mais solidária, inclusiva e humana. Em se tratando da caracterização da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural-CEIER, a respeito da proposta da inclusão dos estudantes público- alvo da Educação Especial pudemos verificar que o número de matrículas tem aumentado nos últimos anos.

Verificamos em nossas visitas que a Escola precisa ampliar o debate da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, aumentar o espaço físico da Sala de Recurso Multifuncional, adquirir equipamentos eletrônicos e recursos audiovisuais para que o professor de AEE possa trabalhar e atender melhor os estudantes público-alvo da Educação Especial. Percebemos que a professora é capacitada e preparada para atender esses estudantes, porém, a realização de um trabalho de qualidade se esbarra, muitas das vezes, na falta de espaço físico, acessibilidade, falta de equipamentos e recursos para esse atendimento. A professora Roberta atua na Educação Especial a doze (12) anos, trazendo consigo grandes experiências e aprendizados. Nessa escola, ela está atuando desde 2015 no AEE.

Faz-se necessário proporcionar uma formação continuada para o atendimento de estudantes com necessidades específicas, assim como, é preciso ter momentos de cursos, capacitações e palestras com profissionais da área da Educação Especial na escola pesquisada. Percebemos nas falas dos professores que eles apresentam dificuldades em atender esses estudantes e adaptar as atividades de acordo com suas especificidades. Para que os professores tenham condições de trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial é preciso formação e apoio pedagógico especializado na escola.

Com relação à acessibilidade física, no prédio principal da escola só falta banheiros adaptados, pois já foi construído rampas nas duas entradas da escola e as portas são todas grandes, porém, no que diz respeito à Sala de Recurso Multifuncional, a necessidade é de que se construa uma sala onde localiza o prédio principal, com todas essas demandas de espaço físico e acessibilidade apropriado à sala de AEE, pois onde ela funciona atualmente, está completamente desapropriada para essa finalidade. Com relação a mobilidade dos estudantes cadeirantes, é preciso que haja ônibus do transporte escolar adaptado e acessível, tendo em vista que todos os oito carros, entre ônibus e kombi, que transportam os estudantes, não possuem nenhuma acessibilidade.

Durante nossas visitas à escola, presenciamos o relato de uma mãe, que na verdade é uma avó que a criou desde pequena, questionando a gestão escolar, acerca do retorno de sua filha cadeirante às aulas presenciais. A mãe relatou: "Minha filha só vai retornar à escola, nas aulas presenciais, se tiver um ônibus acessível e um cuidador para acompanhá-la dentro do

ônibus até a escola". Podemos perceber que essa mãe sabe quais são os seus direitos, e sabe ainda, que não estão sendo atendidos. De fato, a escola possui oito carros que realizam o transporte escolar e nenhum é adaptado para atender esses estudantes. Há ainda, muito o que se fazer para melhorar o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente nas escolas do campo.

É notório que a realidade da maioria das escolas localizadas em áreas rurais e periféricas apontam vários desafios para alcançar os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais mencionados nas legislações específicas que definem os parâmetros de qualidade do ensino público alcançados com a luta dos movimentos sociais populares do campo. Portanto, enfatizamos a necessidade de garantir o transporte escolar adaptado para as crianças e adolescentes com deficiência, conforme prevê a legislação:

Art. 8º- O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas (BRASIL, 2008b).

Uma das problemáticas enfrentadas pela escola do campo CEIER de Águia Branca, que interferem diretamente na qualidade da educação é o transporte escolar, que em dias muito chuvosos não circulam, trazendo prejuízo aos dias letivos dos estudantes, além de não serem adaptados. Em relação a essa problemática, identificou-se durante a investigação, que em muitas ocasiões, algumas linhas do transporte escolar deixaram de circular devido à falta de acordo nos valores pagos referente aos contratos de transporte escolar firmado entre os proprietários das empresas de transporte e a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, ocasionando a paralisação dessas linhas, trazendo prejuízo aos estudantes que dependem desse transporte para estudar. Esse ano, assim como em anos anteriores, a escola passou por essa situação, algumas linhas do transporte escolar ficaram vários meses sem circular, com isso a gestão escolar acaba sofrendo uma pressão dos pais, no sentido de resolver essa situação. Isso só foi resolvido, como em anos anteriores, depois que os pais fizeram manifestações na porta da escola. Dessa maneira, esse é um grande desafio para a escola em questão.



Figura 17: Manifestação das famílias no portão de entrada da escola, 2019.
Fonte: Acervo da escola, 2019



Figura 18: Ônibus agarrado na lama devido a fortes chuvas, 2019.

Fonte: Acervo da escola, 2020

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola contempla a Educação Inclusiva, posto que essa discussão já foi debatida na construção desse documento com a comunidade escolar. Os estudantes têm garantido o Atendimento Educacional Especializado na escola, porém, é preciso registrar nesse documento as leis que amparam e regem esse atendimento.

Podemos afirmar que é preciso dialogar e debater acerca da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola, no sentido que se estabeleçam condições para melhorar o ensino colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala regular. Faz-se necessário uma melhor compreensão de que o estudante público-alvo da Educação Especial não é só do professor de AEE, ele é de responsabilidade dos professores das salas regulares, da equipe pedagógica, da equipe gestora, enfim, ele é de responsabilidade de toda a escola. Educar é acreditar na capacidade de cada indivíduo, respeitando suas particularidades e oportunizando o crescimento individual e coletivo, dentro de uma perspectiva de formação com a vida e para a vida.

“Opor-se a isso tudo que o mundo de hoje nos oferece e que, no presente momento, não admite vislumbrar qualquer outra possibilidade de resistência mais ampla, é competência da escola. É por esta razão que (...) é tão essencialmente importante que ela cumpra sua missão”.
Theodor Adorno

“É necessário direcionar nossa energia para a promoção da educação para a autonomia e emancipação”.
Allan Damasceno

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos tão difíceis e perdas de direitos conquistados, faz-se necessário desbarbarizar por meio de uma educação humanizadora e libertadora. Ao descrever essas duas modalidades da Educação Inclusiva em uma parte da região noroeste do Espírito Santo é voltar o olhar para essa educação de forma mais crítica e com responsabilidade sobre o processo histórico de transformação social. Alguém como sujeito histórico, que deseja viver essa vida comprometida com a realidade social e que não deseja apenas passar pela vida.

É preciso ressaltar que, no Brasil, a Educação Especial é uma formação pragmática, comportamental, com tendência americana, de treinamento e, sem nenhuma crítica social, pelo contrário, se adapta ao meio. É preciso cada vez mais posicionarmos e mostrarmos que dentro da Educação Especial existem muitas questões pelas quais precisam ser assumidas politicamente, como dizia Paulo Freire: “A educação é um ato político”.

Por meio desta pesquisa foi possível investigar e caracterizar como a Educação Especial se organiza e se desenvolve numa escola do campo no município de Águia Branca/ES. Os resultados obtidos nesse trabalho nos levam a considerar que a educação da pessoa com deficiência em escolas do campo no município de Águia Branca/ES, tem avançado nos últimos anos. Houve um aumento considerável no número de matrículas desses estudantes, os pais são sempre orientados, pela escola, quando há necessidade, para procurar consulta médica para seus filhos e conseguir o laudo médico, que ampara o Atendimento Educacional Especializado na escola. Porém, percebe-se que ainda há uma grande necessidade de se debater sobre o tema nas discussões dos gestores/diretores e, por conseguinte na comunidade escolar.

Faltam cursos de capacitação para que os professores da sala regular entendam melhor sobre o assunto e, em contrapartida possam atender melhor seus estudantes com deficiência. Como foi citado em algum momento do estudo, dois professores dos entrevistados declararam nunca ter participado de nenhum curso voltados para a temática da Educação Especial e atendem esse público em suas salas de aula sem nenhum preparo para isso. Isso dificulta muito o trabalho desses professores por conseguinte, o aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O trabalho colaborativo entre professor de AEE e os professores da sala regular também é uma questão que precisa ser melhorado na escola.

Faz-se necessário também melhorias nas Políticas públicas voltadas para a Educação Especial, uma vez que o transporte escolar da escola não possui acessibilidade, o espaço físico da SRM não atendem as necessidades da escola, falta acessibilidade na sala de AEE e nos banheiros da escola. Além do mais, faltam equipamentos eletrônicos para facilitar e melhorar o atendimento desses estudantes. Os dados do Censo da Educação Básica (2018-2019) revelam que aproximadamente 40% dos estudantes público-alvo da Educação Especial do

município de Águia Branca estão matriculados nas escolas do campo. Foram atendidos nas escolas do campo, no ano de 2018, oitenta e um (81) estudantes e no ano de 2019, o número de atendimentos foi de cento e um (101) estudantes, o que significa um aumento de aproximadamente 20%. No ano de 2019 foram cadastrados um total de duzentos e trinta e três (233) estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Águia Branca, sendo que, no ano anterior foram cadastrados duzentos e doze (212) estudantes. Percebe-se que o crescimento no número de matrículas da Educação Especial de fato vem ocorrendo.

Porém, é preciso destacar que os estudantes público-alvo da Educação Especial moradores do campo vivem em uma dupla exclusão. São excluídos porque são trabalhadores do campo, tendo todo um histórico de marginalização e conflitos, por não ter uma reforma agrária justa, falta de políticas públicas de incentivo para fixação do homem no campo, com condições reais dignas de vida. As pessoas com deficiência que vivem nessas famílias têm colocado essa marginalização da condição da deficiência que fica mais evidente não só pelo preconceito, mas pela escassez de escolarização, de habitação, de saúde e de transporte adequado.

São enormes os desafios que a pessoa com deficiência encontra na zona urbana, mas o descaso e as adversidades são intensificados ainda mais nas populações do campo, principalmente devido a intensificação das contradições trazidas pela luta no campo.

Vivenciamos um período de desagregação das políticas públicas de nucleação e fechamento de escolas do campo e, portanto, ficam comprometidos os espaços do AEE. Por fim, as barreiras encontradas na Educação Especial nas escolas urbanas, pioram nas escolas do campo por todo cenário de conflitos e abandono da história do campo no Brasil.

Precisamos nos questionar qual o tipo de Educação Especial queremos na cidade e no campo ao assumirmos politicamente por uma educação contra a barbárie e por uma educação que emancipe e humanize. Uma Educação Especial do campo que leve em consideração as particularidades dos estudantes com necessidades específicas que estudam e vivem nessa área, com uma formação emancipadora e humana.

Ao analisarmos as produções científicas da Educação Especial, entende-se que existe uma grande dívida com os sujeitos do campo, por causa ao silêncio histórico nas produções acadêmicas. Os indicadores sociais de Águia Branca/ES revelam a existência de um grande grupo de pessoas com deficiência que vivem na zona rural, a existência cada vez maior de estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem no campo e estão de alguma forma chegando nas escolas.

É necessário entender que esse público existe, eles vivem, são cadastrados, têm direito a uma vida digna e o direito universal de todos à educação. É preciso garantir a matrícula desses estudantes, a acessibilidade e a permanência na escola, com a oferta de transporte escolar acessível e adaptado, a oferta de Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo. Todos esses direitos articulados por um projeto maior de justiça social para os sujeitos do campo.

Nesse sentido, a escolha da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER de Águia Branca, lócus deste estudo, sendo a maior escola do campo e com o maior número de estudantes público-alvo da Educação Especial do município, permitiu compreender como ocorre a interface dessas duas modalidades da Educação Inclusiva que possibilita debater e refletir sobre o tipo de Educação Especial que queremos ofertar às populações que moram no campo.

Nessa perspectiva retomamos nossos objetivos e questões de estudo, e seguem nossas considerações finais.

Levando em consideração a implementação das Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo, em

uma escola do campo no município de Águia Branca/ES, com experiência da inclusão de alunos público- alvo da Educação Especial, é possível afirmar:

- 1- A temática abordada é recente, apesar de ser debatida em outros estudos e em dispositivos legais. Nas pesquisas em nível local, observamos limitações. São encontradas poucas pesquisas em todo o território brasileiro, sendo necessário o estímulo de novos pesquisadores para contribuir com ações que consolidem essa interface;
- 2- Foi verificado nos dados oficiais do governo, como o Censo Escolar, que o público-alvo da Educação Especial estão cadastrados e foi constatado in loco, que eles estão presentes em escolas do campo localizadas no município de Águia Branca;
- 3- A escola lócus da pesquisa conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais, ofertando o Atendimento Educacional Especializado que acontece no próprio turno, por ser uma escola de tempo integral, apesar da orientação da legislação vigente ser de que seja ofertado no contraturno às aulas. Os profissionais são especializados em função das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- 4- A estrutura da Sala de Recurso Multifuncional está distante da realidade do que apontam os documentos oficiais para constituição dessa sala. A começar pelo espaço físico, acessibilidade, equipamentos tecnológicos, mobiliários e faltam alguns materiais didáticos e pedagógicos que possam subsidiar o trabalho do professor na sala. Apesar de tal limitação, os professores especializados produzem materiais didáticos e pedagógicos que possibilitam o trabalho com esses estudantes;

O estudo leva-nos a concluir que na sua organização atual, a Política Pública Estadual de Educação Especial, apresenta limitações para atender a diversidade e a complexidade representado pela proposta.

Acerca da caracterização do Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER de Águia Branca em relação às demandas por/de Educação Inclusiva de estudantes público-alvo da Educação Especial:

- 1- Foi verificado que consta um tópico sobre a Educação Especial no PDI da escola, que frisam sobre a promoção de ações que possibilitem a integração dos educandos e da garantia a educação escolar e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência.
- 2- O PDI da escola destaca que a acessibilidade deve ser executada nos âmbitos: comunicacional, metodológicos, instrumentais, programáticos e atitudinais. Aborda que no espaço arquitetônico foi realizada a construção de rampa para facilitar o acesso dos portadores de deficiência física, calçamento na chegada do prédio principal, porém, falta adaptação aos banheiros dos estudantes e ressalta ainda que "ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação Inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade".
- 3- Não consta, no documento PDI a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional, apesar de ele existir na escola. Salientamos que falta nesse documento, os objetivos da Educação Especial e das leis que amparam o AEE.

- 4- O PDI assegura também uma adequação do estágio supervisionado aos estudantes com deficiência, que relata "a escola adaptará o estágio de acordo com a realidade do estudante. Os estudantes poderão realizar o estágio supervisionado obrigatório externo na escola ou em propriedades agrícolas próximas à escola que aceitam os estudantes, com a presença do cuidador."

No que se refere às concepções dos professores da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER de Águia Branca sobre a experiência de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, foram identificados:

- 1- Que o número de estudantes público-alvo da Educação Especial tem aumentado, devido ao crescimento do número de matrículas da Educação Especial em todo o território brasileiro.
- 2- Alguns professores da sala regular, se sentem despreparados para atender esses estudantes de acordo com suas necessidades.
- 3- Que é preciso ampliar as relações de ensino colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE para adaptar as atividades, assim como para a realização das adaptações curriculares centradas nas necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

A pesquisa demonstrou que os professores entrevistados são habilitados para trabalhar na sua área de conhecimento e que os profissionais da Educação Especial possuem especialização na área que atuam. Destacamos que quase todos os profissionais que atuam na escola são admitidos em caráter temporário, através de processo seletivo, o que não garante a continuidade do trabalho desenvolvido no ano anterior. Apesar dessa instabilidade, a maioria dos profissionais estão na escola a muito tempo, pelo fato de terem uma pontuação maior na contagem do tempo de serviço trabalhado na escola. O que faz com que tenham vantagens na hora da inscrição no processo seletivo.

O Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recurso Multifuncional é realizado por duas profissionais: uma professora para a área de Deficiência Visual e uma professora para o AEE. Os atendimentos acontecem no horário das aulas mediante agendamento e de acordo com as demandas dos estudantes.

Sobre as atividades escolares, as atitudes dos professores demonstram a preocupação de incluir os estudantes em todas as atividades escolares, como apresentação de místicas, nos projetos pedagógicos, no contato com a terra, nas comemorações, enfim, em todas as atividades propostas pela escola. Essas ações são de grande importância para atualizar o modelo educacional na direção da inclusão.

Por fim, sobre os desafios da Escola Centro Estadual Integrado de Educação Rural-CEIER frente à proposta da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, afirmamos:

- 1- Ampliação da SRM com suporte, materiais didáticos, equipamentos tecnológicos e de comunicação alternativa e incentivando a continuidade dos projetos educacionais que envolvem os alunos público-alvo da Educação Especial;
- 2- Construção de ações que consolidem o Ensino Especial na escola com cursos de

capacitação e formação continuada, que auxiliem o professor no ensino com os estudantes público-alvo da Educação especial;

- 3- É necessário melhorar a acessibilidade física da escola, principalmente onde funciona o AEE, adaptar as portas para cadeirantes e construir rampas de acesso, enfim, pensando em desconstruir as barreiras arquitetônicas que possam limitar o acesso de alunos ou da comunidade escolar;
- 4- Reivindicar um ônibus escolar adaptado junto a Superintendência Regional de Educação para o transporte de estudantes cadeirantes;
- 5- Acrescentar no Plano de Desenvolvimento Institucional as leis que regem e amparam a Educação Inclusiva, democratização o ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial;
- 6- Ampliar a relação do ensino colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE, para que haja uma troca de informações e juntos trabalhem no sentido de desenvolver as habilidades dos estudantes que frequentam esses espaços. É necessário criar um Atendimento Educacional Especializado alternativo para atender as necessidades das escolas do campo. Alternativo no sentido de ir além da proposta hegemônica da Sala de Recurso Multifuncional, uma vez que esse modelo não atende a realidade de muitas escolas do campo. Juntos, professores, escola e sujeitos precisam construir um modelo de atendimento que supere as demandas dos estudantes-público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, de acordo com sua realidade. O AEE não pode, de modo algum, substituir o tempo nem o espaço do currículo escolar, e sim deve complementá-los ou suplementá-los, de modo a garantir a participação nas práticas curriculares da escola.

Consideramos que este não seja um simples debate, mas é preciso promover essas discussões na formulação de políticas públicas que considerem os direitos das pessoas com deficiência, portanto, contribuam com propostas de produção de conhecimento no município de Águia Branca relacionados às condições de vida dos estudantes com deficiência que vivem e estudam em áreas rurais.

É preciso continuar estabelecendo esse diálogo entre a Educação Especial e a Educação do Campo, para que se produzam projetos educacionais e Políticas públicas planejados que leve em consideração o atendimento e as particularidades e especificidades das populações do campo. Portanto, as condições dos estudantes com deficiência que estudam nas escolas do campo, precisam ser inseridas nas lutas e nos debates pelos movimentos sociais que lutam pelo direito a terra, a moradia e a educação.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Notas marginais sobre teoria e práxis*. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelo crítico*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Notas Marginais Sobre Teoria e Praxis*. Theodor Adorno, 1969.

_____. *Teoria da Semicultura*. Educação e Sociedade, Campinas, SP, Papirus, v.17, dez. 1996.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANACHE, et al. *Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul*. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Orgs.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015, p. 279-300.

ANDRADE, P. F. de; DAMASCENO, A. R. *Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica*. Textura, v. 19n.39, jan./abr.2017.

ARANHA, M. S. F. *Educação inclusiva: transformação social ou retórica?*. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004, p. 37-60.

_____. *História da Educação*. São Paulo, Editora Moderna, 1989.

ARAÚJO, Alcy, F. B. de. et al. *História de um povo*. Águia Branca, 2000, p.8-44.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.

BARRETA, E, M. CANAN, S, R. *Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais*. 2012.

BICALHO, Ramofly. *História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais*. Teias (Rio de Janeiro), v. 18, n. 51, p. 210-224, (Out./Dez.), 2017.

BICALHO, Ramofly; SILVA, M. A. *Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO*. *Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)*, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

BICALHO, Ramofly; SILVA, Marizete Andrade. *A Educação do Campo no Estado do Espírito Santo: os movimentos sociais e a materialização das lutas*. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 10, nº 1, jan.-jun. 2019.

BRASIL. IBGE. *Censo demográfico*, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra*. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO-2013*.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1934.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1946.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº, de 11 de setembro de 2001. Institui *Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001.

_____. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui *Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001.

_____. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Institui *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF, 2002.

_____. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF, 2010.

_____. Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto Nº 7.352 – NOVEMBRO DE 2010 (DOU 05/11/10). Dispõe sobre a *política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – (PRONERA)*. Presidência da República. Brasília, DF, 2010.

_____. DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. Institui a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Presidência da República. Brasília, DF, 2020.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o *Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678 de setembro de 2002. Aprova o *projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional*. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei Nº. 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEF/Seesp, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 62*. Organização do atendimento educacional especializado na educação integral. Diretoria de Políticas de Educação especial. Brasília, 2014b.

_____. Ministério da Educação. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos*. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. Disponível em: <red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf/> Acesso em: 19. set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 28 de abril de 2008b. Estabelece *diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 de fev.2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica – 2018*. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/básica/levantamentos/microdados.asp>.> Acesso em: 13 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica – 2019*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/básica/levantamentos/microdados.asp>.> Acesso em: 13 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008^a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev.2020.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 fev.2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 4024, de 20 de dezembro. Brasília, 1961.

_____. *Lei que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto. Brasília, 1971.

_____. Agenda Senado. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/04/solucao-dos-problemasfundarios-pode-gerar-impulso-economico-e-ordenamento-social-no-campo>>. Acesso em: 24 de out. 2021.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, K. R. M; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, p.93-104, 2011.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In. *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas*. (Org.) Caldart, R. Salete et al. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *A Educação do Campo*. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v.1.p.259-267.

COSTA, V. A. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói, EdUFF, 2005.

COSTA, V. Alves da. *Inclusão de Alunos com Deficiência: Experiências docentes na escola pública*. Debates em Educação - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 3, nº 5, Jan./Jun. 2011.

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

DAMASCENO, A. R; & PEREIRA, A. S. *Organização do Trabalho Pedagógico: Experiências/interfaces entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a Sala Comum/Regular do município de Nova Iguaçu/RJ*. In: MENDES, E.M. et al. (Org.). *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.p.331-350

DEWEY, Jonh. *Clássicos John Dewey. Teitelbaum e Apple* (2001, 194-201). Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>> Acesso em: 20 de setembro de 2020.

ESPÍRITO SANTO. *Instituto Capixaba de Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER)*. Águia Branca. Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – Proater. 2011 – 2013. p.27, 2011.

ESPÍRITO SANTO. *Instituto Capixaba de Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER)*.

Águia Branca. Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural - Proater 2020 – 2023. p.27, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (Sedu). Governo do Estado do Espírito Santo. *DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL*. 2021.< <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/diretrizes%20ed%20especial.pdf>> Acesso em: 20 de fev.2022.

ESPÍRITO SANTO. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*: Ano letivo 2021. CEIER, Águia Branca. 2019

ESPÍRITO SANTO. *Projeto Político Pedagógico(PPP)*. CEIER, Águia Branca. 2014.

ESPÍRITO SANTO– Secretaria de Estado da Educação (Sedu). Governo do Estado do Espírito Santo, <<https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>.> Acesso em: 10 de jun. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Subsecretaria de Estado de Planejamento e Avaliação Assessoria Especial de Gestão Escolar. *Manual de Gestão: informações úteis ao gestor escolar da rede estadual do Espírito Santo*. VITÓRIA, ES. 2017.

FABIANE, V, B. A. Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Revista espaço acadêmico* - Número 121 - junho de 2011.

FERNANDES, B.M. *Brasil: 500 anos de luta pela terra*. Cultura Vozes, VOZES, v.93, n.2, p.01-12, 2001.

_____. *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)*. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v.1.p.499.

_____. *Reforma Agrária no Governo Lula: a esperança*. 2003. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicações/LULA_RA.pdf> Acesso em: 24 de out. 2021.

FERREIRA, W. Uma análise revisionista de Adorno e Horkheimer em “A Dialética do Esclarecimento– *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*. Ano 2, Volume 5, dezembro 2008.

FIGUEIRA, Emílio. *O que é Educação Inclusiva*. São Paulo:Brasiliense,2013.

FOERSTE, E.; JESUS, J. G. de. *Escolas famílias agrícolas: um projeto de educação específico do campo*. In: FOERSTE, E.; SCHUTZ-FOERSTE, G. M.; CALIARI, R. (Org.). *Introdução à educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade*. Vitória: UFES, 2009, p.1-6.

GARCIA, J.C. *Legitimidade da luta pela terra*. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v.1.p.458-465.

GARCIA, M. C. R. *Políticas de Inclusão uma análise de campo da educação especial brasileira*. São Carlos: EdUFSCAR,2004.

GRIGSBY, K. *Dez anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios para educação*.

Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp> Acesso em: 18 fev. 2020.

HAMZE, A. de C. A Escola Nova e o Movimento de Renovação do Ensino. Revista ConstruirNotícias, edição nº 112, 2020.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária <<http://incra.gov.br/pt/o-incra.html/>> acesso em: 23 de ago.2021.

JANNUZZI, G. M.A. *A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*, 2ª Ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

_____. *Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, Autores Associados, 2004.

LEITE, S.C. *Escola Rural: Urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época; v.70).

MALACARNE, Altair. *Águia Branca –uma rapsódia polono-brasileira na selva capixaba*, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MASCARO, Cristina A. A. de C. *Políticas e Práticas de Inclusão Escolar: um diálogo necessário*. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 33-55, jan./jun. 2013.

MATTEI, L. F. *A reforma agrária brasileira: evolução do número de famílias assentadas no período pós-redemocratização do país*. Estud. Soc. e Agric., Rio de Janeiro, vol. 20, n. 1, 2012: 301-325.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Políticas de Educação Especial no Brasil: da assistência aos deficientes à Educação Escolar*. São Paulo, 1994. Tese (Livre-Docência)- Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo.

_____. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil, *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, vol.11, PP.387-405, 2006.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol.22, num.57, mayo-agosto,2010.

MIRANDA, A. A. B. *Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico*. Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. 2008.

MOLINA, M, C. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. – Brasília :

Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, nº 55, p.145-166. jan./mar. 2015. Editora UFPR MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>> Acesso em: 07 set. 2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Educação do campo*. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. 2003. 146f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MONT ALTO-SANTOS, Bruno Rafael; GREGÓRIO, Sandra Regina. *Histórico da constituição das Efa's do Estado do Espírito Santo*. Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis/Brasil. v. 4. 2019.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO (Mepes). Disponível em: <<https://www.mepes.org.br>> Acesso em: 15 de jun. 2020.

MST. *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>> Acesso em: 25 de set. 2020.

_____. *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, IENERA, 1997.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de; Sá, Márcia Souto Maior Mourão. *Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.184p.

NOSELLA, Paolo. *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2014.

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

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

OLIVEIRA, P. C. F. de. *A Reforma Agrária em debate na abertura política (1985-1988)*. Tempos Históricos, Volume 22, 2º Semestre de 2018, p. 161-183.

PALMA, D. T. *Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Estadual Paulista -Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

PALMA, D.T.; CARNEIRO, R, U,C.O *olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.2, p.161-172, Abr.-Jun., 2018.

REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DO ESPÍRITO SANTO (RACEFAAES). 2015. *Cultivando a educação dos povos do campo do Espírito Santo*. São Gabriel da Palha, ES.

REIS, F, A, F. *História do Centro Estadual de Educação Rural de Águia Branca - ES: Uma leitura a partir da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017.

SILVA, A, L.B. da. *A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do movimento nacional da educação do campo*. Revista brasileira de história da educação, Volume 20, 2020.

SILVA, Leandro Ferreira da. *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia-PA*. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Marizete Andrade da; SANTOS, Ramofly Bicalho. Caracterização da Educação do Campo no Espírito Santo. *Recôncavo: Revista de História da Uniabeu*, Vol. 5, n. 8, jun. 2015.

SOUZA, M. A, de. *Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012 Disponível <<http://www.cedes.inicamo.br>> acesso em: 23 de ago.2020.

SOUZA, S. R. C. de. *Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná*. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SOTERO, M. da C.; CUNHA, E. B. J.; GARCIA, V. A. *Educação Integral e Atendimento Educacional Especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo?* Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 108, p. 237-250, maio-ago., 2019.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.Vozes, 2008.

VIÇOSI, Paulo. W. B. *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição da Barra - ES*. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

7 APÊNDICES

**Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos participantes
da pesquisa**



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto intitulado **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ÁGUIA BRANCA/ES**, objetiva caracterizar a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com/na Educação do Campo em uma escola pública estadual do campo de Águia Branca/ES com experiência de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial.

Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo a uma entrevista semiestruturada acerca da sua atividade profissional que desenvolve na escola estadual do campo e a sua interface da Educação Especial e Educação do Campo.

O orientador Allan Rocha Damasceno e a orientanda Marineth Silva, Mestranda do PPGA – UFRRJ, responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização e dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito concedido somente aos responsáveis mencionados acima.

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

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

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

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

Águia Branca/ES, de de 2021.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador

Apêndice II – Questionário da Escola do Campo



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

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ÁGUA
BRANCA/ES

ORIENTANDA: Marineth Silva

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Senhor (a),

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

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. Nome da Escola: _____

2. Função que ocupa na escola: _____

3. A escola do campo atende:

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

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

4. Os professores da escola do campo têm formação

() magistério () pedagogia

() licenciatura: _____

() outras: _____

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

() maior do que R\$1.000,00 () Maior que R\$2.000,00 () maior que R\$ 3.000,00

6. Tem sala de Atendimento Educacional Especializado na escola do campo?

() Sim () Não

Se sim, quantas? Como funciona?

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

() Sim () Não

8. Na escola do campo há estudantes público-alvo da Educação Especial?

() Sim () Não

Se não, marque abaixo os motivos:

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

instituição escolar

- as escolas do campo não têm infra-estrutura para atender estes alunos
- não tem demanda na comunidade
- esses alunos estudam nas escolas da cidade.
- esses alunos estão frequentando a APAE/PESTALOZZI ou escolas especializadas
- as escolas do campo não têm recursos pedagógicos para esse alunado
- outros -qual? _____

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

- Sim Não

10. Se há transporte escolar público, o mesmo possui condições de acessibilidade para transportar cadeirantes?

- Sim Não

11. A escola do campo dispõe de adaptações físicas e arquitetônicas para receber os alunos público-alvo da Educação Especial?

- Sim Não Parcialmente

12. A escola do campo disponibiliza recursos pedagógicos para receber os alunos público-alvo da Educação Especial?

- Sim Não Parcialmente

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

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

13. A escola do campo dispõe de adaptações físicas e arquitetônicas para receber os alunos público-alvo da Educação Especial?

- Sim Não Parcialmente

14. Caso tenha alunos da educação especial na escola do campo assinale o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e coloque o número de alunos correspondente:

Deficiência

- Física.....
- Surdocegueira.....
- Surdez
- Cegueira.....
- Baixa Visão.....
- Auditiva.....
- Múltipla.....
- Mental.....

Transtorno global do desenvolvimento

- Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil)
- Síndrome de Rett
- Síndrome de Asperger
- Autismo infantil

Altas habilidades /Superdotação

- Altas habilidades/Superdotação.....

15- Como são identificadas essas deficiências?

16. Marque abaixo, sobre a escolarização desses alunos:

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

17. Na sua opinião deveria haver adequação curricular para que os alunos tenham acesso ao currículo?

- Sim Não Se possível

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

- Professores da educação especial
- Equipe pedagógica da escola
- Professores da escola do campo

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

20. A escola do campo possui Projeto Político Pedagógico?

- Sim Não

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

22. Há interface no Projeto Político Pedagógico entre a Educação Especial e a Educação do Campo? Sim Não

23. A Secretaria Estadual da Educação (SEDU) tem uma proposta para a Educação Especial?

- Sim Não

24. A Secretaria Estadual da Educação(SEDU) tem uma proposta para a Educação do Campo?

() Sim () Não

Apêndice III – Sujeitos Participantes do Estudo



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

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ÁGUA
BRANCA/ES**

ORIENTANDO: Marineth Silva

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual o seu nome ou pseudônimo?
2. Qual a sua formação?
3. Qual é sua função na escola do campo?
4. Qual é a série que ministra aula? Qual disciplina?
5. O que você pensa da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola do campo que você trabalha?
6. Você tem conhecimento de ações que são realizadas pela escola do campo que contemple a inclusão de estudante público-alvo da Educação Especial? Se positivo, de que forma?
7. Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola do campo?
8. Você tem conhecimento de políticas próprias de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo?
9. Você pensa que existem dificuldades para esse público no que se refere a sua participação na Educação do Campo?
10. Você já participou de alguma formação pedagógica voltada para a Educação Especial?
11. Em sua opinião, o público-alvo da Educação Especial deve ter atendimento educacional especializado? Se positivo, como isso deve ser feito?
12. Quais os desafios que você encontra em ter um estudante público-alvo da Educação Especial na sua sala de aula?
13. Quais as necessidades que seu estudante público-alvo da Educação Especial apresenta no cotidiano da escola?
14. Qual é a concepção de inclusão afirmada na escola do campo que você trabalha, em relação ao aluno público-alvo da Educação Especial?
15. Quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola do campo que você trabalha?
16. Como se revela a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo na escola em que você trabalha?
17. Quais são as possibilidades de escolarização para os estudantes público-alvo da

- Educação Especial nessa unidade escolar? É recente essa(s) forma(s) de atendimento?
18. Qual é a sua percepção no que se refere a sua formação (inicial e continuada) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial?
 19. Como está sendo realizado o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, nesse momento de pandemia?
 20. O que é preciso levar em conta no planejamento das atividades para os estudantes com deficiência no ensino remoto?