



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

CICERA MIRELLE FLORÊNCIO DA SILVA DOMINGOS

**AS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE  
CARUARU-PE COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Recife

2021

CICERA MIRELLE FLORÊNCIO DA SILVA DOMINGOS

**AS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE  
CARUARU-PE COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestra em Educação.

**Área de Concentração:** Formação de Professores e Prática Pedagógica.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Clarissa Martins de Araújo.

Recife

2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

D671p Domingos, Cícera Mirelle Florêncio da Silva.  
As práticas docentes em escolas do campo da Rede Municipal de Caruaru-PE com os alunos com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental. / Cícera Mirelle Florêncio da Silva Domingos. – Recife, 2021.  
236 f. : il.

Orientadora: Clarissa Martins de Araújo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.  
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação no Campo. 3. Atividades Docentes - Práticas. 4. Educação das Pessoas com Deficiência. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Araújo, Clarissa Martins de. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-055)

CICERA MIRELLE FLORÊNCIO DA SILVA DOMINGOS

**AS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE  
CARUARU-PE COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: 31/03/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Clarissa Martins de Araújo (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Carlos Eduardo Monteiro (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus avôs José e Delmiro (*in memoriam*), que me ensinaram, quando criança, o tempo de plantar e de colher tanto no cultivo com a terra como na vida. Apesar da enorme saudade, sei que do céu cuidam de mim. Vos amarei eternamente!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente a Deus, que, com seu manto protetor, me deu forças e determinação nesta jornada, iluminando e guiando todos os caminhos pelos quais percorri.

Em especial, a meus pais, Marinalva e José (Zito), por todo o apoio, amor incondicional, sacrifícios e dificuldades que precisaram enfrentar para garantir que minha trajetória fosse diferente das nossas gerações anteriores, sendo a primeira da família a concluir o ensino superior. Vocês acreditaram na educação como transformação, e isso me possibilitou sonhar e trilhar outros caminhos. Tenho muito orgulho de ser filha de vocês! Amo vocês infinitamente!

À minha irmã, Carla Mylena, por ser minha companheira e meu porto seguro em vários momentos em que o desânimo surgiu, inclusive aceitando ser leitora assídua deste texto, me encorajando a seguir em frente na realização dos meus sonhos e desafios.

A meu esposo, Junior, que, desde a seleção, me apoiou e foi paz e acolhida quando estava aflita. Obrigada pelo amor e dedicação que foram cruciais para me manter forte nesta caminhada. Eu amo você!

Aos meus sogros e cunhados, que me acolheram no período em que precisei morar em Recife para frequentar as aulas do mestrado. Obrigada pelo apoio e carinho constantes.

À minha orientadora Clarissa, que, além de profissional, foi amiga. Obrigada por se aventurar comigo nesta empreitada, pela disponibilidade, pelo carinho, pelo olhar cuidadoso em meus textos, escuta atenta às minhas inquietações e falas que me auxiliaram na construção deste trabalho.

Às amigas, Cláudia e Dáfine, que surgiram no caminhar do mestrado e se mostraram fontes de apoio e força em vários momentos.

Aos meus avôs e avós, agricultores, que, ao passarem seus saberes campestres às gerações futuras, me instigaram a estudar e pesquisar sobre o campo, em especial, as escolas do campo.

À banca de qualificação, composta pela Prof.<sup>a</sup> Fernanda, Prof.<sup>a</sup> Zélia e Prof. Janssen, pelas considerações e direcionamentos que nos auxiliaram a repensar os

caminhos que esta pesquisa deveria percorrer.

Ao Grupo de Estudos em Formação de Professores e Práticas Inclusivas (Gefopi), que se constituiu lugar de acolhida, de trocas, de reflexões e diálogos fundamentais para meu amadurecimento como pesquisadora.

Aos professores do mestrado, que, além de contribuírem com minha formação enquanto pesquisadora, me tornaram mais crítica frente às problemáticas sociais, em especial, educacionais.

Às escolas campesinas e aos participantes desta pesquisa, pelo acolhimento, disponibilidade e auxílio quando solicitados, nos possibilitando a concretização desta investigação.

À Secretaria de Educação de Caruaru, por, todas as vezes que solicitada, ter se mostrado receptiva em nos ajudar.

À Capes, por, ao financiar esta pesquisa, ter me permitido dedicação exclusiva nesta jornada.

A todos os familiares e amigos, não mencionados acima, que torceram por mim e me encorajaram a continuar, gostaria de expressar a minha gratidão.

Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola

O povo camponês  
O homem e a mulher  
O negro quilombola  
Com seu canto de afoxé  
Ticuna, Caeté  
Castanheiros, seringueiros  
Pescadores e posseiros  
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção  
Sujeitos da cultura  
A nossa agricultura  
Pro bem da população  
Construir uma nação  
Construir soberania  
Pra viver o novo dia  
Com mais humanização

Quem vive da floresta  
Dos rios e dos mares  
De todos os lugares  
Onde o sol faz uma fresta  
Quem a sua força empresta  
Nos quilombos nas aldeias  
E quem na terra semeia  
Venha aqui fazer a festa  
(SANTOS, 2015).

## RESUMO

Esta pesquisa busca o desafio de investigar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Inclusiva no município de Caruaru-PE, justificando-se pelos poucos estudos que versam sobre essa realidade. Para tanto, buscamos compreender como se constituem as práticas docentes desenvolvidas em Escolas do Campo da rede municipal de Caruaru com os alunos com deficiência. A abordagem adotada é de cunho qualitativo do tipo de estudo de casos múltiplos, uma vez que nosso caso é o município de Caruaru, mas nossas análises são tecidas sob o enfoque de três realidades diferentes, sendo a Escola Facheiro, a Escola Coroa-de-Frade e a Escola Mandacaru. Nossos instrumentos de coletas de dados compreendem o questionário, as observações e as entrevistas semiestruturadas, além da leitura dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas participantes e do Caderno de mapeamento das pessoas com deficiência atendidas na rede municipal de ensino fornecido pela Secretaria de Educação do município. Entre os resultados, destacamos que o número de Profissionais de Apoio Escolar é insuficiente para a demanda do município e sua chegada nas escolas é condicionada à presença de laudos médicos, divergindo, inclusive, das orientações do Ministério da Educação. Outro fato que nos chamou atenção foi a constatação de que em duas escolas, mesmo após as reformas estruturais realizadas pela Prefeitura, os espaços da Sala de Recursos Multifuncionais não foram concebidos como prioridade, tendo em vista que ambas acabaram por dividir o ambiente com outras demandas da escola, o que interfere diretamente no trabalho das professoras do Atendimento Educacional Especializado, visto que as atividades planejadas não são vivenciadas em sua plenitude devido às inúmeras interrupções decorrentes do uso desses outros espaços. Além disso, são inexistentes formações continuadas para os professores da sala regular na área da Educação do Campo e da Educação Inclusiva, o que colabora para a efetivação de práticas docentes distantes da realidade dos alunos e pautadas no paradigma da integração.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação do Campo. Prática Docente. Pessoas com deficiência.

## ABSTRACT

This research seeks the challenge of investigating the interface between Rural Education and Inclusive Education in the municipality of Caruaru-PE, justifying itself by the few studies that deal with this reality. To this end, we seek to understand how the teaching practices developed in schools in the countryside of the municipal network of Caruaru are constituted with students with disabilities. The approach adopted is of a qualitative nature of the type of multiple case study, since our case is the municipality of Caruaru, but our analyzes are woven under the focus of three different realities, being the Facheiro School, the Coroa-de-Escola friar and the Mandacaru School. Our data collection instruments comprise the questionnaire, observations and semi-structured interviews, in addition to reading the Political-Pedagogical Projects of the participating schools and the Mapping Notebook for people with disabilities served in the municipal education system provided by the Municipal Secretary of Education. . Among the results, we highlight that the number of PAEs is insufficient for the demand of the municipality and their arrival at schools is conditioned to the presence of medical reports, even diverging from the guidelines of the Ministry of Education. Another fact that drew our attention was that in two schools, even after the structural reforms carried out by the city hall, the SRM space was not conceived as a priority considering that both ended up sharing the environment with other school demands, which directly interferes in the AEE teachers work since the planned activities are not fully experienced due to the numerous interruptions resulting from the use of these other spaces. In addition, there is no continuing training for teachers in the regular classroom in the field of Rural Education and Inclusive Education, which contributes to the realization of teaching practices that are distant from the students' reality and based on the integration paradigm.

**Keywords:** Inclusive Education. Rural Education. Teaching Practice. People with disabilities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Resultados gerais de Pesquisas que tratam da Educação Inclusiva em interface com a Educação do Campo .....	32
Figura 2 –	Representação do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola do Campo Facheiro .....	122
Figura 3 –	Representação do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola do Campo Mandacaru .....	137
Figura 4 –	Personagens infantis utilizados na decoração da SRM da Escola do Campo Mandacaru .....	138

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Quadro de organização da SRM da Escola do Campo Coroa-de-Frade .....	130
Fotografia 2 –	Mural da biblioteca da Escola Mandacaru .....	162
Fotografia 3 –	Sugestões de livros relacionados ao tema mensal trabalhado pela biblioteca .....	162
Fotografia 4 –	Plano de aula da Professora Bromélia .....	173
Fotografia 5 –	Modelo do roteiro semanal dos professores da sala regular da Escola do Campo Coroa-de-Frade .....	181
Fotografia 6 –	Representação da rotina de Azulão na Escola do Campo Mandacaru .....	185
Fotografia 7 –	Materiais concretos utilizados por Azulão na sala de aula.	187
Fotografia 8 –	Atividades realizadas por Azulão na sala de aula .....	187

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Mapeamento das Revistas que tratam de Educação Especial/Inclusiva .....	33
Quadro 2 –	Mapeamento das Revistas que tratam sobre o contexto do Campo ou Território Rural (2008-2020) .....	35
Quadro 3 –	Mapeamento de teses e dissertações localizadas no catálogo de dados da Capes .....	38
Quadro 4 –	Matrículas do público-alvo da Educação Especial em Escolas da Rede Municipal de Caruaru (2017) .....	41
Quadro 5 –	Distribuição geográfica dos Povoados/Sítios do Município de Caruaru .....	90
Quadro 6 –	Denominações atribuídas aos campos e participantes da investigação .....	97
Quadro 7 –	Alunos com deficiência da Escola do Campo Facheiro atendidos pela professora do AEE na SRM .....	98
Quadro 8 –	Alunos com deficiência matriculados em outra escola do campo atendidos pela professora do AEE na SRM da Escola do Campo Facheiro .....	99
Quadro 9 –	Participantes da Escola do Campo Facheiro .....	99
Quadro 10 –	Alunos com deficiência da Escola do Campo Coroa-de-Frade .....	101
Quadro 11 –	Participantes da Escola do Campo Coroa-de-Frade .....	101
Quadro 12 –	Quantitativo de alunos com deficiência da Escola do Campo Mandacaru .....	103
Quadro 13 –	Participantes da Escola do Campo Mandacaru .....	103
Quadro 14 –	Quantidade de Escolas do Campo do município de Caruaru .....	110
Quadro 15 –	Escolas do Campo de Caruaru que atendem alunos com deficiência .....	111
Quadro 16 –	Total de alunos com deficiência atendidos pela rede municipal de Caruaru .....	111

Quadro 17 –	Equipamentos das SRMs das Escolas do Campo participantes da pesquisa .....	115
Quadro 18 –	Mobiliários das SRMs das escolas do campo participantes da pesquisa .....	116
Quadro 19 –	Materiais didáticos e pedagógicos das SRMs das Escolas do Campo participantes da pesquisa .....	116
Quadro 20 –	Equipamentos e materiais didáticos especificados na sala tipo 2 das escolas do campo participantes da pesquisa .....	117
Quadro 21 –	Relação dos funcionários da Escola do Campo Facheiro ...	126
Quadro 22 –	Relação dos funcionários da Escola do Campo Coroa-de-Frade .....	129
Quadro 23 –	Relação dos funcionários da Escola do Campo Mandacaru	137
Quadro 24 –	Organização dos PPPs das Escolas Facheiro, Coroa de Frade e Mandacaru .....	147
Quadro 25 –	Rotina alfabetizadora proposta pela Secretaria de Educação de Caruaru .....	152
Quadro 26 –	Perfil das professoras do AEE participantes da pesquisa ...	192
Quadro 27 –	Artigos que tratam da interface entre Educação do Campo e Educação Especial no CBEE (2014) .....	219
Quadro 28 –	Artigos que tratam da interface entre Educação do Campo e Educação Especial no CBEE (2016) .....	221
Quadro 29 –	Artigos que tratam da interface entre Educação do Campo e Educação Especial no CBEE (2018) .....	222

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 –	Localização atual do município de Caruaru no Estado de Pernambuco .....	89
Mapa 2 –	Distribuição dos distritos da área campesina de Caruaru ...	92

## LISTA DE SIGLAS

AADEE	Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Código Internacional de Doenças
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DI	Deficiência Intelectual
DMET	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enera	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibicit	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Instituto Agrônômico de Pernambuco
IQE	Instituto Qualidade de Ensino
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
Nupec	Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PE	Pernambuco
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RR	Roraima
Samu	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília

Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para Infância
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
2	<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL .....</b>	<b>44</b>
3	<b>PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EM ESCOLAS DO CAMPO ..</b>	<b>72</b>
4	<b>PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA .....</b>	<b>86</b>
4.1	ESCOLAS E PROFESSORAS PARTICIPANTES .....	95
4.1.1	<b>Conhecendo a Escola do Campo Facheiro - 1º Distrito .....</b>	<b>97</b>
4.1.2	<b>Conhecendo a Escola do Campo Coroa-de-Frade - 2º Distrito .....</b>	<b>100</b>
4.1.3	<b>Conhecendo a Escola do Campo Mandacaru - 4º Distrito .....</b>	<b>102</b>
4.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	104
4.3	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	106
5	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>108</b>
5.1	AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CARUARU NO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA ....	108
5.1.1	<b>Falas que emergem na Escola do Campo Facheiro - 1º Distrito ..</b>	<b>120</b>
5.1.2	<b>Falas que emergem na Escola do Campo Coroa-de-Frade - 2º Distrito .....</b>	<b>127</b>
5.1.3	<b>A fala da Escola do Campo Mandacaru - 4º Distrito .....</b>	<b>133</b>
5.2	A PRÁTICA DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CARUARU .....	142
5.2.1	<b>Os princípios que norteiam os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo na educação da pessoa com deficiência ..</b>	<b>143</b>
5.2.2	<b>A Organização da prática pedagógica em escolas do campo: limites e possibilidades para a constituição de práticas inclusivas .....</b>	<b>152</b>
5.2.2.1	<i>Entrada e saída dos alunos nas escolas .....</i>	<i>153</i>
5.2.2.2	<i>Os Programas e Projeto adotados pelo município e utilizados na sala de aula regular .....</i>	<i>156</i>

5.2.2.3	<i>A biblioteca .....</i>	160
5.2.2.4	<i>Relação entre a família e a escola .....</i>	163
5.2.3	<b>Conhecendo as práticas docentes na Escola do Campo Facheiro com os alunos com deficiência - 1º Distrito .....</b>	<b>169</b>
5.2.4	<b>Conhecendo as práticas docentes na Escola do Campo Coroadede-Grade com os alunos com deficiência - 2º Distrito .....</b>	<b>176</b>
5.2.5	<b>Conhecendo as práticas docentes na Escola do Campo Mandacaru com os alunos com deficiência - 4º Distrito .....</b>	<b>183</b>
5.2.6	<b>Ações do AEE na SRM para os alunos com deficiência em Escolas do Campo .....</b>	<b>190</b>
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>199</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>205</b>
	<b>APÊNDICE A – QUADROS DOS ARTIGOS QUE VERSAM SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS 2014, 2016 E 2018 .....</b>	<b>219</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA ESCOLHA DOS PROFESSORES DA SALA REGULAR .....</b>	<b>223</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DAS PROFESSORAS DO AEE .....</b>	<b>224</b>
	<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DA PROFISSIONAL DE APOIO .....</b>	<b>225</b>
	<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS DA SALA REGULAR .....</b>	<b>226</b>
	<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS DO AEE .....</b>	<b>227</b>
	<b>APÊNDICE G – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DAS PROFISSIONAIS DE APOIO .....</b>	<b>228</b>
	<b>APÊNDICE H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA REGULAR .....</b>	<b>229</b>
	<b>ANEXO A – ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR DE CARUARU .....</b>	<b>236</b>



***MINHAS RAÍZES***

*Lajedo do Cedro, 4º Distrito, Caruaru-PE*

*Março, 2020*

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Nela buscamos compreender as práticas docentes desenvolvidas em escolas do campo da rede municipal de Caruaru com os alunos com deficiência.

A aproximação e delimitação do tema da pesquisa se constituem a partir da minha trajetória de vida; do estudo exploratório realizado através da revisão da literatura que trata da interface da Educação do Campo com a Educação Inclusiva e do contato preliminar com a Secretaria de Educação da rede municipal de ensino de Caruaru, onde buscamos conhecer a realidade foco de nossa investigação e as condições para a sua viabilização.

No tocante à minha trajetória de vida, o interesse pelo tema emerge das vivências e inquietações profissionais, acadêmicas e pessoais adquiridas ao longo dos anos, através do contato, ora direto, ora indireto, com as temáticas de educação inclusiva, educação do campo e práticas docentes. A proximidade de estudos voltados para a Educação do Campo deriva, principalmente, do meu pertencimento ao campo, já que nasci e ainda moro na área campestre de Caruaru, tendo, portanto, contato direto com as práticas específicas que nascem desse contexto, através das experiências vivenciadas junto a meus avôs e mãe, todos agricultores rurais. Tais práticas são ensinadas com o objetivo de passar para as gerações futuras os ensinamentos construídos no passado, o que me faz entender o tempo de plantar e de colher, o trato com a terra, as relações de amorosidade estabelecidas com a terra e com as pessoas nas rodas de conversas nas calçadas da comunidade, a preservação e o cuidado com a natureza e a utilização de algumas ervas medicinais usadas sob forma de chás para curar doenças.

Corroborando essas ideias, Lemos (2013) afirma que tais aprendizagens emergem do território campestre a partir de sujeitos responsáveis pelo conhecimento da cultura do campo. De acordo com a autora, existiam dois grupos que assumiam, e podemos dizer que ainda assumem, esse papel de forma mais significativa:

Os mais velhos, na figura das rezadeiras que benziavam nossos corpos e nos ensinavam como curar doenças com ervas da roça. Também havia os experientes, que através de fenômenos na natureza podiam

dizer se o ano seria bom de chuva e se teríamos uma boa colheita. (LEMOS, 2013, p. 18).

As aprendizagens adquiridas como pessoa do campo acompanharam minha participação no sistema educacional em dois momentos: como aluna de escola do campo, onde estudei da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental; e como professora, quando lecionei no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º dos anos iniciais do Ensino Fundamental).

Como aluna, pude vivenciar, especialmente no Ensino Fundamental, uma articulação entre os conteúdos próprios da escola e os que aprendia com minha família, numa perspectiva interdisciplinar. Dentre essas memórias, destaco a construção de maquetes da escola (Matemática e Geografia); o mapeamento quantitativo de famílias por comunidade (Matemática); o uso das ervas medicinais (Ciências); tipos de relevos e vegetação das comunidades (Geografia e Ciências); e a literatura de cordel (Português). Esse modo de promover o processo de ensino-aprendizagem sinaliza que a escola do campo desenvolvia práticas que dialogavam com nossas experiências enquanto pessoas dessa realidade social. A Educação do Campo implica, portanto,

[...] pensar nas atividades do povo que nele reside, nas suas peculiaridades culturais, nas atividades e nos costumes que envolvem a população rural, como o trabalho do campo dos agricultores, dos povos indígenas, dos pescadores, dos sem-terra, enfim, todos os sujeitos do campo. (KÜHN, 2017, p.30).

Como grande parte da população do campo de Caruaru, fui estudar na cidade em 2009, tendo em vista que a oferta do Ensino Médio é realizada por meio de escolas estaduais. Como não há nenhuma instituição estadual no campo, isso ocasiona a evasão escolar de diversos alunos devido à distância entre a residência e a escola e as desgastantes viagens em estradas de terra. Nesse mesmo ano, quando ingressei no curso Normal Médio (Magistério)<sup>1</sup>, o fato de estudar com uma colega surda aflorou em mim inquietações quanto à Educação Inclusiva, pois comecei a indagar-me como e se ela conseguia compreender e acompanhar disciplinas específicas do curso de formação de professores, como Psicologia da Educação; História da Educação; Fundamentos Filosóficos da Educação, entre outras, ministradas por professores

---

<sup>1</sup> Escola de Referência de Ensino Médio de Caruaru Nelson Barbalho, Caruaru, Pernambuco, 2012.

ouvintes que utilizavam apenas recursos orais e escritos em suas aulas.

Em nossa classe regular, essa colega tinha um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), que sentava todos os dias, durante a manhã, inclusive no intervalo, ao seu lado para “traduzir” as aulas e as conversas informais que tentávamos estabelecer com ela. No entanto, a sua aprendizagem era comprometida, uma vez que havia ausência de diálogo direto entre ela e o professor-ouvinte, o que dificultava a sua participação efetiva nos debates em sala de aula.

O “não domínio” da Libras me fez refletir sobre os cursos de formação de professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino regular, pois evidenciou-se, já naquele momento, que incluir um aluno com deficiência numa escola regular vai muito além de sua presença física na escola e da realização de sua matrícula nas instituições de ensino. Na verdade, muitas vezes, de forma consciente ou inconsciente, há uma confusão entre o que designa a integração e a inclusão de pessoas com deficiência, ou seja, das formas de possibilitar a construção das competências e habilidades de todos os alunos.

As matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares sem a adaptação de materiais, recursos ou práticas pedagógicas que facilitem e contribuam para o desenvolvimento de suas aprendizagens são fatores que podem se configurar em práticas integradoras divergentes daquelas que se apoiam no paradigma da Educação Inclusiva, que reforça que integrar não é suficiente para que os alunos com deficiência possam se desenvolver e participar ativamente nas escolas e em outros espaços sociais. Como nos chama atenção Sasaki<sup>2</sup> (1997, p. 40), é preciso haver uma conscientização da sociedade como um todo a respeito do direito à educação de qualidade para todos e do seu papel para o exercício desse direito. Para o autor, “Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 40).

O paradigma da integração sugere, por outro lado, uma adequação das pessoas com deficiência às instituições de ensino, o que pode ocasionar a desistência em frequentar a escola, agravando a segregação delas na sociedade. Em parte, essa situação se deve ao fato de não existir no espaço escolar a oferta do serviço de

---

<sup>2</sup> Utilizamos o termo “necessidades especiais”, pois é essa terminologia que Sasaki (1997) menciona em seu texto.

Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE), ou seja, de sala de recursos multifuncionais (doravante SRM) adequada às necessidades dos alunos com deficiência, de professores do AEE, de intérpretes, ou de outros profissionais necessários à permanência dos alunos com deficiência, como os Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (doravante AADEE), ou mesmo os estagiários de apoio, sinalizando, com isso, um quadro de exclusão de pessoas com deficiência dentro do sistema educacional.

Essa etapa da minha formação profissional, Normal Médio (Magistério), revela, portanto, que os princípios da inclusão, como a participação e interação social de alunos com e sem deficiência nas instituições de ensino, através de adaptações físicas ou pedagógicas, são fatores essenciais para o desenvolvimento de todos nas classes regulares. Para tanto, Mittler (2003) esclarece que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem àquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003, p. 16).

A partir dessa experiência com a colega surda e as inúmeras inquietações que surgiram acerca da inclusão escolar, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Normal Médio sobre o tema “Inclusão escolar de surdos nas escolas regulares de ensino”. Nesse estudo foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica sobre a inclusão escolar no contexto brasileiro, utilizando teóricos que tratavam o conceito de inclusão, de formação de professores, do papel do Serviço de Atendimento Educacional Especializado, da Libras, do Bilinguismo e das principais causas do fracasso escolar dos surdos. Para tal atividade investigativa, nos amparamos teoricamente em: Damázio (2007); Facion (2008); Fávero, Pantoja e Mantoan (2007); Mantoan (2003); Pereira e outros (2011) e Santana (2007). Os resultados revelaram o quanto a inclusão nas escolas regulares é algo complexo, pois incluir a pessoa surda em sala de aula requer um trabalho colaborativo entre os professores titulares, professores de apoio, professores do AEE, equipe gestora, pais e familiares, além de políticas públicas e práticas efetivas por parte do Estado.

Após a conclusão do Magistério, ingressei em 2013 na graduação de

Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (doravante UFPE-CAA), com o objetivo de me formar para a carreira docente. Ao longo do curso, a vivência nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I e III, ou (PPP I)<sup>3</sup> e (PPP III)<sup>4</sup> me aproximou, mais uma vez, da educação da pessoa com deficiência. Na PPP I, que tem por objetivo levar o estudante a desenvolver uma atividade investigativa sobre a sala de aula e os processos que permeiam esse espaço dentro da instituição escolar, realizei, em parceria com outra colega de turma, um trabalho de pesquisa numa escola do município de Agrestina, Pernambuco, que atende crianças com deficiência. Na sala de aula onde coletamos os dados da pesquisa, havia uma criança surda. Era recorrente nas falas da professora a angústia que sentia quanto à dificuldade no atendimento educacional específico as necessidades do aluno. Esse sentimento vinha da sua falta de experiência profissional anterior com alunos com deficiência, bem como da ausência de discussões, em profundidade, na formação inicial (Curso de Pedagogia) sobre o processo de inclusão escolar do público da Educação Especial<sup>5</sup>.

Já na disciplina de PPP III, na qual propõe-se aos graduandos e graduandas desenvolver uma pesquisa sobre os processos educativos encontrados e desenvolvidos nos movimentos sociais ou espaços não escolares, realizamos um trabalho na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (doravante Apae) na cidade de Cachoeirinha, Pernambuco, onde buscamos conhecer as contribuições da instituição para a inclusão de pessoas com deficiência (crianças, jovens ou adultos) no âmbito educacional. Nesse estudo, as ações da Apae em favor das pessoas com deficiência ocorriam por meio da oferta de ações educativas, como oficinas de artes, português, música, dança etc. e do apoio clínico com acompanhamento de fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicólogos, entre outros. Além disso, os pais ou familiares são orientados na instituição para o desenvolvimento de atividades em casa com seus filhos, com base no acompanhamento médico e pedagógico que cada pessoa com deficiência recebe.

Em paralelo à minha formação no Curso de Pedagogia, comecei a lecionar em duas escolas privadas (durante dois anos), onde atuei com crianças do Jardim II da

---

<sup>3</sup> UFPE, Caruaru, 2014.

<sup>4</sup> UFPE, Caruaru, 2015.

<sup>5</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) define como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Educação Infantil e como professora de Matemática e História no 4º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais tarde, trabalhei como professora na Rede Municipal de Caruaru, onde tive a oportunidade de lecionar na escola do campo em que estudei no Ensino Fundamental. Inicialmente atuei como monitora de Língua Portuguesa do Programa Mais Educação (período de seis meses) e depois como professora regente no ciclo de alfabetização, 1º e 2º ano, numa sala multisseriada, e no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Dessa trajetória profissional destaco os anos de 2016 e 2017, quando fui professora de uma criança surda. Essa experiência provocou, inicialmente, inúmeras reflexões quanto às minhas práticas, tendo em vista que os estudos realizados no TCC do curso do Normal Médio e as vivências nas construções dos relatórios das PPPs I e III já apontavam a necessidade de adaptações das ações educativas dos professores e da escola com relação aos alunos e as alunas com deficiência, além de um trabalho colaborativo entre todos os profissionais presentes no espaço escolar (docentes, gestores e profissionais de apoio) e fora dele (pais e comunidade).

As dúvidas e angústias que pairavam sobre quais mudanças seriam necessárias e como eu deveria realizar minhas práticas eram decorrentes, sobretudo, do fato de estar no último ano da graduação (2017) e ter dialogado com esse campo do conhecimento, a inclusão de pessoas com deficiência, unicamente nas disciplinas “Educação Especial” e “Libras”, presentes na matriz curricular do Curso de Pedagogia daquele momento. Tal fato sinalizava, no âmbito da formação inicial, uma lacuna no processo de formação de professores no que tange à produção de saberes que possibilitem o desenvolvimento de práticas inclusivas no espaço escolar. Existia, de modo implícito, o entendimento de que tais conhecimentos devem ser aprofundados na prática docente, por meio de formações continuadas específicas.

Sobre a formação docente, o estudo de Coutinho (2013) aponta que a formação inicial de professores, historicamente, possuía uma carência no que se refere à habilitação para atuar em favor de pessoas com deficiência. A partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, esses limites quanto à atuação e formação dos docentes começam ser evidenciados nos debates educacionais, intensificando-se a partir dos anos 2000, com a criação, pelo Ministério da Educação, do Programa Educação Inclusiva e, em 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, quando se buscou, a partir dos princípios norteadores dos documentos, dialogar com as questões sociais que envolvem o contexto da escola e a diversidade do público

que faz dela parte, havendo uma atenção especial aos alunos com deficiência. Nesse sentido, como nos chama atenção Coutinho (2013, p. 57), há de se produzir saberes docentes que atendam as especificidades presentes em sala de aula. Esses saberes, como ela os define, são

Conhecimentos, habilidades e competências que precisam ser mobilizados pelo professor, no cotidiano educacional que, por sua vez, deve construí-los e ressignificá-los a partir do diálogo entre os diversos saberes constituídos ao longo de sua trajetória profissional e pessoal (COUTINHO, 2013, p. 57).

Os saberes docentes são constituídos, portanto, a partir da própria prática docente, isto é, da aprendizagem profissional do professor, visto que é nesse momento que ele mobiliza conhecimentos ao mesmo tempo em que reflete sobre eles nas suas ações, reconstruindo-os durante sua trajetória acadêmica e profissional.

Face a essas inquietações, desenvolvi o TCC do Curso de Pedagogia com o título “Práticas docentes direcionadas às crianças surdas no contexto da escola regular: Um estudo de caso em Caruaru-PE”. Nessa investigação, contatamos a coordenadora do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação, que nos direcionou a uma escola regular na área urbana de Caruaru, onde as práticas das professoras com os alunos com deficiência eram exitosas. Nosso estudo focou o trabalho de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental que tinha duas crianças surdas em sala de aula. Traçamos como objetivo compreender como as práticas do professor-ouvinte vêm contribuindo para a inclusão das crianças surdas nas escolas regulares de ensino.

Os resultados do TCC apontaram que as ações desenvolvidas pela docente promoviam a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem, garantida através do ensino de Libras em sala de aula, o que contribuía para eliminar a barreira da comunicação entre todos os alunos. A professora, mesmo não possuindo o curso de Libras, apropriou-se da Língua assistindo a vídeos do *YouTube* ou aprendendo os sinais no aplicativo *Hand Talk*<sup>6</sup>. Durante o planejamento de suas aulas, ela elaborava atividades que pudessem repassar os conhecimentos de Libras, o que ela denominou de aulas temáticas. Essas aulas aconteciam semanalmente, quando era escolhido um tema (frutas, animais etc.) e por meio de figuras ela ensinava os sinais para que todos

---

<sup>6</sup> O *Hand Talk* é um aplicativo que traduz palavras ou expressões da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais.

os alunos aprendessem a Libras. Além disso, a professora fez uso da letra bastão<sup>7</sup>, a datilologia<sup>8</sup>, e o uso de painéis (principalmente de português e matemática) que possuíam sinais em Libras junto aos números e às letras. Essa prática me chamou a atenção porque, com o passar do tempo, as crianças foram substituindo a comunicação gestual, ou de imitação, que estabeleciam nas conversas informais com as crianças surdas, e começaram a utilizar a Libras.

Pudemos perceber, ao longo do desenvolvimento do nosso TCC, que, embora as práticas da professora se aproximassem dos princípios da educação inclusiva, elas ocorriam de forma solitária na escola. Ressaltamos que o dever de incluir não pode ser “carregado” apenas pelo professor, mas por todos os educadores presentes no espaço escolar. Cabe lembrar que é o Estado, por meio de políticas públicas, que deve garantir acesso à educação com qualidade às pessoas com deficiência, como expressa a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015, art. 27, § único): “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Para tanto, o Estado, através das redes de ensino municipais, estaduais, e federais, é incumbido de promover formações iniciais e continuadas para que os professores e gestores conheçam com maior profundidade os princípios da educação inclusiva, além de criar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em todas as modalidades de ensino. Isso significa garantir o direito à educação às pessoas com deficiência na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Superior.

Enquanto docente, me inspirei nas práticas desenvolvidas pela professora participante da pesquisa do TCC e comecei a utilizar algumas estratégias empregadas por ela para orientar as minhas ações na escola do campo em que atuava e contribuir para o desenvolvimento social de meus alunos (ouvintes e surdo).

Nesse percurso formativo, participei do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores(as) de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas, ofertado pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação

---

<sup>7</sup> Letra utilizada no estilo CAIXA-ALTA.

<sup>8</sup> Datilologia em Libras é produzida por diferentes formatos das mãos que representam as letras do alfabeto escrito.

do Campo (doravante Nupefec), na UFPE-CAA. Esse curso recrutava, por meio das prefeituras, os professores(as) de Pernambuco que atuavam, pelo menos naquele ano, nessas escolas. Esse curso foi de grande relevância, pois despertou inúmeras inquietações quanto às singularidades das escolas campesinas frente às instituições escolares da área urbana.

Todos esses caminhos trilhados, como pessoa do campo, como estudante do Normal Médio, da graduação em Pedagogia, do curso de aperfeiçoamento, como professora do campo nos anos iniciais do ensino fundamental, levaram-me a procurar, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, a possibilidade de investigar a Educação Inclusiva em interface com a Educação do Campo, mais especificamente, pesquisar as práticas docentes em escolas do campo com alunos com deficiência. Logo, achamos importante destacar, utilizando de maneira expositiva minha trajetória acadêmica, a relevância do ensino, da pesquisa e da extensão das universidades públicas federais para a constituição de novos pesquisadores.

Sobre nosso foco de estudo, compreendemos que os debates sobre os princípios da inclusão e da educação do campo emergem em meio às tensões e embates gerados pelos movimentos sociais, com a participação de familiares e educadores, que visavam à garantia do direito a uma educação de qualidade para todos. Assim sendo, a partir dos sentidos e significados que emergem dessa trajetória pessoal e profissional, nos aproximamos do contexto empírico e teórico que envolve esses dois grupos sociais, que foram historicamente excluídos, a saber, as pessoas com deficiência e os povos campesinos.

O foco na interface proposta se revela ainda mais desafiador, uma vez que a Educação Especial e a Educação do Campo recentemente são consideradas um direito social. Assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas. (CAIADO; MELETTI, 2011, p.2).

Buscando conhecer melhor o contexto que envolve a pesquisa, realizamos um estudo exploratório através da revisão da literatura acerca das produções acadêmicas sobre Educação Inclusiva em interface com a Educação do Campo, bem como um levantamento, por meio da Secretaria de Educação do município de Caruaru, das escolas responsáveis pela educação dos alunos com deficiência. A partir dos dados

fornecidos pela Secretaria, mapeamos as escolas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental do perímetro urbano e do campo que atendem a esse público, a fim de conhecermos a realidade em foco e assim delimitarmos nosso caminho de investigação.

Realizamos a revisão da literatura das referidas temáticas a partir de 2008, ano em que emergem, na agenda nacional, as políticas educacionais da educação do campo em interface com as da educação especial, com a homologação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e das Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008b). Além desses documentos, o tema foi pauta na esfera pública por meio da Conferência Nacional da Educação (Conae) e está inserido no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

Importante ressaltar que esse debate se deu à luz de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção da Guatemala (1999) – em vigor no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 –, dentre outros, o que fomentou a elaboração da Lei nº 13.146/15, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (doravante LBI). Esta última sinaliza iniciativas mais enfáticas para a promoção e garantia do exercício de direito das pessoas com deficiência no âmbito social, sendo ela “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art.1º).

Nesse sentido, a LBI entende ser necessário avaliar a deficiência de forma mais ampla, com o apoio de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, de modo a conhecer os seguintes fatores:

- I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - A limitação no desempenho de atividades; e
- IV - A restrição de participação. (BRASIL, 2015, art.2º, § 1º).

Para sua aplicação, a LBI, conforme preconizado no artigo 3º, prevê ações relacionadas a questões de acessibilidade; do desenho universal; da tecnologia assistiva ou ajuda técnica; das barreiras (arquitetônicas, urbanísticas, de transportes, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas); do profissional de apoio escolar; do acompanhante, entre outras, de modo a atender as necessidades específicas da pessoa com deficiência.

Tais fatores e ações nos levam a refletir que, ao adentrarmos na realidade escolar de pessoas com deficiência que vivem no campo, o desafio ainda é maior, visto que esse espaço foi historicamente marginalizado por políticas públicas relacionadas aos meios de transporte, à moradia e à educação, entre outros elementos sociais, o que findou por criar barreiras que dificultam a inclusão social desse público.

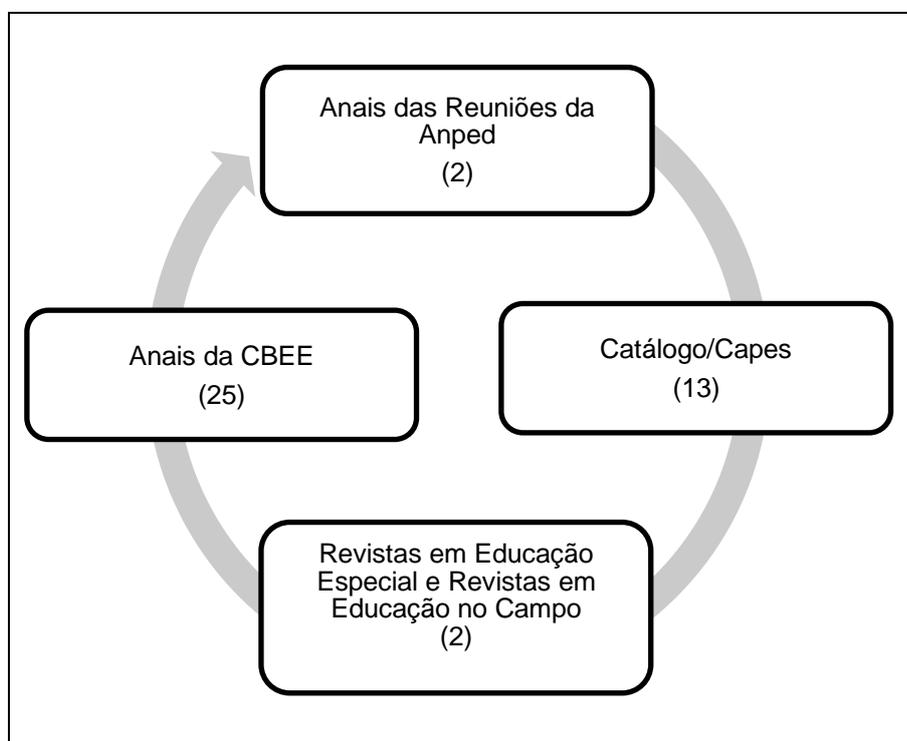
[...] A impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. [...] Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social. (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 10).

Desse modo, a fim de conhecer com profundidade a realidade que envolve a Educação Inclusiva e a Educação do Campo, buscamos periódicos na área de educação que publicam artigos voltados diretamente para as referidas temáticas, assim como os anais das Reuniões Nacionais da Anped e os anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), além do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para tal, como procedimento para mapeamento das pesquisas, iniciamos com a leitura dos títulos e resumos dos artigos, das dissertações e teses. A partir dessa leitura inicial identificamos alguns trabalhos que pareciam dialogar com nosso objeto de estudo. No entanto, com a leitura aprofundada dos documentos, percebemos que havia uma abordagem diferente do foco da nossa pesquisa, muitas vezes se estabelecendo outras interfaces com a Educação do Campo, como: as comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas, que apesar da legislação brasileira os caracterizar como povos do campo, fica-nos claro através da própria literatura que estes buscam políticas específicas para suas pautas e demandas.

Com esse garimpo, totalizamos 42 trabalhos, a respeito dos quais destacaremos posteriormente as principais contribuições provenientes dos estudos empreendidos pelos(as) autores(as) dos manuscritos e que dialogam de algum modo com a nossa pesquisa.

Figura 1 – Resultados gerais de Pesquisas que tratam da Educação Inclusiva em interface com a Educação do Campo



Fonte: A autora (2020).

Chegamos aos dados acima apontados, a partir do mapeamento de revistas específicas do campo da Educação Especial ou Inclusiva, tais como: Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial, Revista de Educação Especial em Debate; Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial; Revista Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva; Revista Inclusão Social; Revista Educação, Artes e Inclusão e Revista Educação Inclusiva. Apesar de algumas não constarem nas classificações de periódicos no *Qualis-Capes* (Quadriênio 2013-2016), acreditamos que utilizá-las na composição desta revisão amplia nosso referencial teórico sobre a temática e nossa compreensão sobre o lócus investigativo. No quadro abaixo, apresentamos os nossos achados e chamamos a atenção para a quase inexistência de produções de estudos que dialoguem com a Educação Inclusiva em interface com a Educação do Campo.

Quadro 1 – Mapeamento das Revistas que tratam de Educação Especial/Inclusiva (2008-2020)

REVISTA	Instituição	Recorte temporal <sup>9</sup>	Artigos sobre Educação Inclusiva/Especial	Artigos sobre Educação Inclusiva/Especial e Educação do Campo
Revista Educação Especial	UFMS	2008-2020	595	---
Revista Brasileira de Educação Especial	ABPEE	2008-2020	525	2
Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva	UFAM	2018-2020	35	---
Revista de Educação Especial em Debate	UFES	2016-2020	76	---
Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	UNESP	2014-2020	142	---
Revista Inclusão Social	IBICT	2008-2020	259	---
Revista Educação, Artes e Inclusão	UDESC	2008-2020	279	---
Revista Educação Inclusiva	UEPB	2017-2020	44	---

Fonte: A autora (2020).

Como pudemos observar, na Revista Brasileira de Educação Especial, encontramos dois artigos que discorrem sobre as duas áreas de conhecimento. O primeiro, intitulado “*Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15*” de autoria de Caiado e Meletti (2011), que traz como objetivo apresentar os conceitos de Educação Especial e Educação do Campo e sua interface na legislação atual. Os autores revelam a escassez de pesquisas na área, como destacam a seguir,

Feito o levantamento dentre todos os trabalhos apresentados nas reuniões do Grupo de Trabalho da Educação Especial da Anped, não encontramos nenhuma produção. Com este texto anunciamos o **silêncio em 20 anos** de produção científica referente à interface **entre a Educação Especial e a Educação do Campo**. (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 94, grifos nossos).

<sup>9</sup> O recorte temporal é divergente entre as revistas, pois algumas foram criadas posteriormente ao ano de 2008.

O segundo estudo intitula-se “*O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença*” de Palma e Carneiro (2018), que tem como objetivo principal analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas do campo. Para os autores, as barreiras atitudinais influenciavam diretamente as práticas inclusivas nas escolas participantes da pesquisa, visto que foi observado que nessas instituições havia apenas a matrícula de alunos com deficiência intelectual, o que levou as pesquisadoras a refletirem sobre a concepção social da deficiência e a concluir que nem todos os alunos, de fato, eram do público da Educação Especial, pois o ambiente escolar produzia socialmente a deficiência intelectual, posto que, não considerando a heterogeneidade dos indivíduos no tocante à aprendizagem, criavam barreiras que limitavam a participação desse alunado no ambiente escolar.

O mapeamento realizado revelou que nosso objeto de estudo é uma temática que vem sendo explorada de maneira ainda tímida nas revistas que tivemos acesso na área da Educação Inclusiva e/ou Especial, conforme evidenciado na Figura 1. Em sendo assim, buscamos ampliar as fontes bibliográficas que tratam desse contexto em foco, nos debruçando em revistas que publicassem sobre Educação do Campo.

Em relação à temática de Educação do Campo, encontramos apenas a Revista Brasileira de Educação do Campo, o que nos moveu a ampliar nosso olhar para publicações sobre o Campo e/ou Território Rural em outras áreas do conhecimento. Assim sendo, identificamos os seguintes periódicos: Revista Campo – Território; Cadernos de Campo; Cadernos Campo; Revista Conflitos no Campo Brasil e Revista do Centro de Estudos Rurais. Mesmo ampliando nossos estudos em periódicos relacionados a nossa temática, não encontramos nenhuma publicação que dialogasse com a Educação do Campo e a Educação Inclusiva.

Quadro 2 – Mapeamento das Revistas que tratam sobre o contexto do Campo ou Território Rural (2008-2020)

REVISTA	Instituição	Área do conhecimento	Artigos sobre Educação
Revista Brasileira de Educação do Campo	UFT	Educação	-
Revista Campo – Território	UFU	Geografia Agrária	-
Cadernos de Campo	USP	Antropologia	-
Cadernos Campo	Unesp	Sociologia	-
Revista Conflitos no Campo Brasil	CPT	Justiça Social	-
Revista do Centro de Estudos Rurais	Unicamp	Sociologia e Antropologia	-

Fonte: A autora.

Focalizando a Revista Brasileira de Educação do Campo, afirmamos que ela foi criada em 2016 e organizada pela Universidade Federal do Tocantins. Os artigos tratam sobre a educação das pessoas que vivem em território campesino. As produções circulam em torno de várias temáticas envolvidas com essa realidade, a saber: Movimentos Sociais; Agroecologia; MST; Plantas Medicinais e Ensino de Ciências; Formação de Professores; Educação Ambiental; Educação Indígena, entre outras, porém, como destacado anteriormente, nenhuma publicação trata da inclusão de pessoas com deficiência. Esse dado reforça a precariedade com que é tratada a educação desse grupo minoritário presente no campo, como se não houvesse nada a fazer, a mudar nessa realidade, ou pior, como se ele não tivesse o direito à educação. Como bem destaca Kühn (2017, p. 16), “[...] O fato de haver pouco debate, estudos e publicações científicas sobre o tema acaba por dificultar possíveis melhorias em políticas públicas, além de refletir o descaso referente à oferta e à organização da educação especial nas escolas do campo”.

Indo mais além na revisão da literatura, recorreremos também aos anais de eventos científicos, por serem espaços importantes na divulgação de pesquisas na área de educação. Com relação aos anais, fizemos um mapeamento de estudos divulgados no Congresso Nacional em Educação Especial (CBEE) e nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Utilizamos como descritores na filtragem: Educação do campo e inclusão; Inclusão de

peças com deficiência no campo; escolas do campo e pessoas com deficiência. Na tentativa de ampliarmos as palavras-chave, utilizamos também: rural e inclusão; educação rural e educação especial; e educação especial em escolas do campo. Como procedimento, iniciamos com a identificação de títulos que tratassem do nosso objeto de estudo, realizando em seguida a leitura dos resumos das obras. A partir dessa leitura, percebemos que alguns trabalhos que pareciam dialogar com a educação inclusiva em interface com a educação no campo traziam uma abordagem diferente do nosso foco de pesquisa.

Nos Anais das Reuniões Nacionais da Anped, elegemos nove grupos de trabalho (GTs) que se aproximam de nossa temática, a saber: Movimentos Sociais e Educação (GT 3); Estado e Política Educacional (GT 5); Educação Popular (GT 6); Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 7); Formação de Professores (GT 8); Educação Fundamental (GT 13); Educação Especial (GT 15); Educação de pessoas Jovens e Adultas (GT 18) e Educação Ambiental (GT 22), nas modalidades pôsteres e comunicações orais. De acordo com os critérios do recorte temporal, analisamos da 31ª à 39ª edição da Reunião Anual da Anped (2008-2019). Assim como nos periódicos analisados, nos Anais das Reuniões da Anped, os trabalhos que tratam da temática Educação do Campo em diálogo com a Educação Inclusiva são poucos. Identificamos dois no GT 15, o que reforça, mais uma vez, a escassa visibilidade das pessoas com deficiência que frequentam as escolas no campo.

As duas pesquisas localizadas foram o trabalho das autoras Coelho e Bruno (2012), apresentado na 35ª edição, intitulado de “*A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: Os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*”, e o trabalho de Nozu e Bruno (2017), presente na 38ª Reunião, com o título “*Interface Educação especial – Educação do Campo: Tempos, Espaços e Sujeitos*”. O estudo de Coelho e Bruno (2012) investigou a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e a compreensão dos processos de interação e comunicação na família e na escola. Já o trabalho de Nozu e Bruno (2017) problematiza o modo como a escola organiza o tempo escolar para a atuação da Educação Especial e da Educação do Campo e para a constituição dos sujeitos discentes configurados na interface dessas modalidades da educação. Esses dados destacam o que Caiado e Meletti (2011) ressaltam em seus estudos sobre o silêncio no GT 15 a respeito da Educação Especial, no que se refere ao diálogo entre Educação Especial e Educação do Campo.

Nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), analisamos os trabalhos apresentados em 2014, 2016 e 2018. Lembramos que esse congresso ocorre a cada dois anos. Identificamos 11 artigos nos anais de 2014, sete nos anais de 2016 e sete nos de 2018, totalizando 25 artigos publicados. Os anos 2008 e 2010 não fizeram parte do nosso estado da arte, visto que os anais não estavam disponíveis na internet para pesquisa *online*.

De maneira geral, as publicações encontradas versam sobre vários aspectos do processo de inclusão de pessoas com deficiências em escolas do campo. Contudo, existe uma maior incidência em estudos que analisam o Atendimento Educacional Especializado, ou descrevem o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em escolas do campo, como os estudos de Palma e Zaniolo (2014) em São Paulo, de Anjos, Damasceno e Macedo (2018) na Amazônia amapaense e o de Zwetsch (2018) no território rural de Pelotas<sup>10</sup>.

Identificamos ainda trabalhos que descrevem as fragilidades e possibilidades de inclusão no sistema educacional de pessoas com deficiência que vivem em comunidades quilombolas, como nos mostram Mantovani (2014) e Mantovani e Gonçalves (2014); em comunidades ribeirinhas, realidade destacada por Fernandes e Fernandes (2014); em comunidades indígenas, de acordo com Sá e Caiado (2014); e de assentados da reforma agrária, como revelam Mendes, Lozano e Bazon (2014) e Paixão, Lima e Silva (2016). Há estudos, como os de Zych e Godoy (2014), Galvão (2018) e Freitas (2018), que realizaram uma revisão de literatura sobre o processo inclusivo em escolas do campo, tomando como banco de dados *sites* e plataformas *online*, tais como Scielo, Anped e Capes, por exemplo.

Como podemos observar, os achados nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), no total de 25 trabalhos, nos indicam que há uma preocupação em se pesquisar sobre a Interface entre a Educação Inclusiva e a Educação do Campo. Entretanto, consideramos essa produção incipiente, quando comparada às de outras áreas do conhecimento no período investigado. Embora contribuam para a inserção da temática nas discussões no âmbito educacional, destacamos que nenhum dos trabalhos identificados trata das práticas docentes voltadas às pessoas com deficiência em escolas do campo.

---

<sup>10</sup> Ver quadros no Apêndice A.

Passado esse momento no nosso estudo exploratório, realizamos nosso mapeamento no catálogo de dissertações e teses da Capes, onde encontramos nove dissertações e quatro teses que tratam da educação das pessoas com deficiência no campo, conforme o Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Mapeamento de teses e dissertações localizadas no catálogo de dados da Capes

	2007	2009	2011	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Dissertação	1	1	2	-	-	2	2	1	-
Tese	-	-	-	2	1	-	-	-	1

Fonte: A autora (2020).

Esses dados chamam nossa atenção, mais uma vez, para a escassez de trabalhos que tratam da temática em foco. Vale ressaltar que as pesquisas identificadas apontam para as precárias condições de acessibilidade nas escolas do campo e nas Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no tocante à inclusão de pessoas com deficiência. Além disso, vimos pesquisas que sinalizam a falta de formação em Educação Especial para os professores que atuam nas salas regulares, bem como as fragilidades do acesso e permanência nas escolas em decorrência dos transportes escolares.

Dentre as pesquisas desenvolvidas, apenas a de Kühn (2017) apresenta pontos positivos sobre a possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência em escolas do campo. O autor nos mostra o atendimento educacional especializado realizado de forma complementar à parceria entre a professora do AEE e a professora da sala de regular, que criam um plano de atendimento individual, o que contribui para as aprendizagens do alunado, apesar das singularidades do funcionamento de uma escola campesina.

Os estudos de Fernandes e Fernandes (2014), sobre escolas de comunidades ribeirinhas em Belém (PA), de Palma (2016), a respeito de escolas do campo no interior de São Paulo, e de Santos (2018), que analisa as escolas do campo do município de Boa Vista (RR), mesmo em contextos diferentes, apontam em seus resultados que o transporte escolar é precário e insuficiente para a demanda de alunos com deficiência. Não há adaptações necessárias para atendê-los, seja no transporte de barco, de ônibus ou van, como destacam Fernandes e Fernandes (2014). Os autores também ressaltam a inexistência de acessibilidade arquitetônica, urbanística

e de comunicação no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, o que é ressaltado, principalmente, na pesquisa de Santos (2018).

A pesquisa de Liduenha (2014) traz mais uma realidade que vem sendo ignorada nas políticas públicas, que é a situação dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estudam e vivem em assentamentos da reforma agrária em São Paulo. A autora aponta a escassez de estudos que dialoguem com a EJA, a Educação do Campo e a Educação Especial, reforçando o quadro de exclusão social que envolve o público dessas três realidades sociais ao longo da história do Brasil. Para Liduenha (2014), as condições precárias em que os assentamentos se desenvolveram e o descaso do poder público são refletidos na ausência da oferta do Atendimento Educacional Especializado aos jovens e adultos com deficiência nessa comunidade.

Nessa mesma direção, Silva (2017), ao caracterizar a implementação das políticas públicas de inclusão em escolas de assentamentos da reforma agrária em Araguaia (PA), reforça que a Educação Especial é realizada em condições inadequadas nessa comunidade, sinalizando, também, a invisibilidade desse público, considerando que nenhuma das escolas do campo na região, até 2016, oferecia o Atendimento Educacional Especializado para o público-alvo da Educação Especial.

Mantovani (2015) trata da educação das pessoas com deficiência nas comunidades quilombolas, evidenciando a evasão escolar delas, apesar da articulação da escola na realização e participação de atividades na própria comunidade. Para a autora, essa relação revela a valorização da escola por parte dos pais e dos alunos. Importante ressaltar que é recente a preocupação com a educação dos membros das comunidades remanescentes de quilombos e que há um silenciamento significativo no que se refere às pessoas com deficiência presentes nelas.

Na sua dissertação de mestrado, Anjos (2016) problematiza a relação entre Educação Especial e Educação do Campo a partir das pesquisas desenvolvidas sobre esses dois campos do conhecimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O autor chama a atenção, assim como vimos nos estudos de Caiado e Meletti (2011), para a necessidade de ampliação no desenvolvimento de pesquisas sobre a interface dos dois contextos sociais acima referidos, uma vez que em sua pesquisa estes se encontram em processo de total invisibilidade.

Por fim, temos a pesquisa de Lozano (2019), que, ao investigar o processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência que estudam em uma escola municipal do campo, no interior do Estado de São Paulo, revela que poucas são as práticas inclusivas desenvolvidas na instituição escolar. A autora atribui esse fato ao desconhecimento por parte dos gestores acerca das concepções da Educação Inclusiva e da Educação do Campo, evidenciando que os alunos com deficiência, nesse contexto, se encontram marginalizados no ambiente escolar.

Diante dos dados revelados, ora nos trabalhos presentes nas revistas científicas, ora nos anais de congressos renomados nos dois campos do conhecimento em foco, bem como no catálogo de dissertações e teses da Capes, dados esses destacados na Figura 1, vimos que apesar das publicações que tratam da interface entre Educação do Campo e Educação Inclusiva estarem emergindo na agenda educacional brasileira, percebemos que as pesquisas que tratam da prática docente dos alunos com deficiência em escolas do campo é um campo pouco explorado, o que nos move a buscar compreender como vem sendo desenvolvido o trabalho de inclusão desse público nessas escolas. Desse modo, nos aproximamos da Secretaria Municipal de Educação de Caruaru, com o objetivo de melhor conhecer as escolas da rede municipal de ensino que atendem alunos com deficiência no campo.

No contato inicial com a referida Secretaria de Educação, esta nos encaminhou ao Departamento de Inclusão e Desenvolvimento Psicossocial, a fim de termos acesso ao *Caderno de Mapeamento dos alunos com deficiência atendidos nas escolas da rede municipal*, onde são registradas, anualmente, pelo próprio Departamento, as informações relacionadas aos alunos da rede. Os dados aqui apresentados são referentes ao ano de 2017, uma vez que o estudo exploratório de aproximação do lócus se deu nesse período.

Importante saber que Caruaru, em 2017, contava com uma rede municipal de ensino constituída por 137 escolas, 85 localizadas no campo. Entre estas últimas, quatro foram paralisadas ao longo de 2017/2018. Identificamos nas 81 escolas do campo que 45 atendiam alunos com deficiência e 36 não apresentavam alunos com deficiência no espaço escolar. Esses dados chamam a nossa atenção, primeiramente, para o número significativo de escolas no campo (81), em comparação com as existentes na área urbana (56), assim como para o fato de existirem 36 escolas no campo que não atendem a esse público, o que nos leva a refletir sobre as razões da

ausência deles nesses espaços. Ressaltamos que no início de 2017 havia 617 alunos com deficiência matriculados na rede municipal de Caruaru. Apesar de existirem mais escolas no campo, como mostramos acima, o número de alunos matriculados no perímetro urbano é muito maior, 467 alunos com deficiência, para 150 em escolas do campo.

Quadro 4 – Matrículas do público-alvo da Educação Especial em Escolas da Rede Municipal de Caruaru (2017)

MUNICÍPIO DE CARUARU		Perímetro do Campo	Perímetro Urbano	TOTAL
Salas comuns	Caderno de Mapeamento	150 (24,3%)	467 (75,7%)	<b>617 (100%)</b>
	Censo Escolar	122 (18%)	557 (82%)	<b>679 (100%)</b>
Salas exclusivas <sup>11</sup>	-	0	0	0

Fontes: Caderno de Mapeamento dos alunos com deficiência atendidos nas escolas da rede municipal de Caruaru (CARUARU, 2017) e Censo Escolar (INEP, 2018).

No entanto, ao compararmos o número de matrículas presentes no *Caderno* (CARUARU, 2017), com os dados do Censo Escolar de 2017<sup>12</sup> realizado por meio do Sistema *Educacenso*, relacionado ao público-alvo da Educação Especial, esse número se altera, indicando, no perímetro urbano, um salto de 467 alunos para 557 e uma queda das matrículas na área campesina de 150 para 122 alunos. Chamamos atenção para o fato de que, em Caruaru, na rede municipal, não há “salas exclusivas” para o atendimento de alunos do público-alvo da educação especial. Utilizamos essa nomenclatura no quadro, pois é assim que ela é apresentada no documento do Inep.

Conforme exposto acima, as primeiras análises referentes às informações do *Caderno* e do *Censo Escolar* indicam que há um fluxo crescente de pessoas com deficiência que vivem no campo que vão estudar na área urbana. Essa constatação se desenha a partir de outros elementos, tais como o quantitativo de alunos do campo que não contam com os profissionais de apoio dentro e fora da sala de aula. De acordo com os dados do *Caderno*, dos 150 alunos com deficiência nas escolas do campo, 100 não possuem estagiário de apoio e 20 não necessitam dele, restringindo esse atendimento para apenas 30 alunos com deficiência. Outro elemento a se considerar

<sup>11</sup> Termo utilizado na sinopse estatística do Inep (2018).

<sup>12</sup> Anualmente a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Inep publica a sinopse estatística da Educação Básica, trazendo uma síntese dos principais dados do Censo Escolar, por meio do Sistema *Educacenso*.

diz respeito à distribuição de salas de recursos multifuncionais (SRM): das 45 escolas que atendem alunos com deficiência, apenas quatro possuem SRM e Atendimento Educacional Especializado. Não podemos esquecer que as escolas nem sempre são próximas umas das outras e que o transporte escolar não funciona de forma efetiva, como já destacado em estudos anteriores, como o de Fernandes e Fernandes (2014). Esses dados nos indicam, portanto, que a carência de estagiários de apoio, somada à do AEE, é elemento que interfere fortemente na migração de alunos com deficiência do campo para as escolas da área urbana. É preciso ter em mente que,

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. (BRASIL, 2010c, p. 3).

Portanto, o papel do professor do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais não tem por objetivo substituir o processo de escolarização dos alunos com deficiência na sala regular, mas deve funcionar como um serviço de apoio que busca eliminar as barreiras e possibilitar o seu desenvolvimento e participação no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

Apesar desses achados iniciais apontarem que o município de Caruaru possui estudantes com deficiência em escolas do campo, pouco se sabe sobre como têm se constituído as práticas docentes nesses espaços educacionais com esse alunado<sup>13</sup>, o que nos faz refletir sobre a seguinte questão: Quais são as práticas desenvolvidas por docentes da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado, em escolas do campo de Caruaru, no que tange à educação de alunos com deficiência?

Para responder a esse nosso questionamento, buscamos como objetivo geral compreender como se constituem as práticas docentes desenvolvidas em Escolas do Campo da rede municipal de Caruaru com os alunos com deficiência. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) Conhecer qual o discurso pedagógico que emerge da estrutura física e organizacional na educação da pessoa com deficiência; (ii) Identificar quais os princípios que norteiam o Projeto Político-

---

<sup>13</sup> Neste trabalho, optamos por utilizar o termo pessoas com deficiência ou alunos com deficiência, posto que tais denominações foram recentemente adotadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e incorporadas à legislação do Brasil em 2008.

Pedagógico das escolas do campo na educação da pessoa com deficiência; e (iii) Caracterizar as práticas desenvolvidas por professores da sala regular, professores do Atendimento Educacional Especializado, estagiários de apoio e Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) com alunos com deficiência em escolas do campo.

Buscamos com esta pesquisa contribuir para as discussões acadêmicas, bem como para as políticas educacionais no município de Caruaru, no que concerne aos desafios presentes na interface entre a Educação Inclusiva e a Educação do Campo, dando notoriedade às pessoas do campo com deficiência, que durante a história do Brasil foram marginalizadas na esfera social e educacional. Esperamos, igualmente, através dos movimentos sociais, ampliar a luta pelo direito à educação de todos, estejam eles nas comunidades quilombolas, ribeirinhas, dos assentados da reforma agrária e indígenas, de modo a dar maior visibilidade a essas pessoas e ao cumprimento do que já está previsto em lei.

## **2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL**

A luta pela Educação do Campo deve ser realizada na esfera pública, porque é no campo dos direitos que ela se coloca. (MOLINA, 2002, p. 28).

Neste capítulo, buscamos estabelecer o diálogo entre a Educação do Campo e Educação Inclusiva no tocante ao acesso e à permanência das pessoas com deficiência na escola pública regular no território campesino. Para tanto, apresentamos, de forma sucinta, como emerge esse diálogo no cenário nacional por meio de políticas educacionais que atentam para a superação das diferentes formas de discriminação presentes nas instituições de ensino.

A inclusão pressupõe criar oportunidades que considerem as diferenças e promovam o desenvolvimento dos diversos aspectos que constituem os alunos, quer eles estudem em escolas localizadas nos centros urbanos, ou naquelas que se encontram no campo. No território campesino, ao considerar o modo de vida dos alunos no planejamento de práticas e ações desenvolvidas nas instituições de ensino, uma estratégia adotada é a divisão do tempo escolar em tempo-comunidade e tempo-escola, como demonstrado, por exemplo, no estudo de Nozu e Bruno (2017). Nele, os autores, ao contextualizarem as vivências de três escolas do campo sul-mato-grossense, identificaram que estas funcionam de acordo com esse regime da alternância, ou seja, com a organização escolar dividida em tempo-escola, destinado para as aprendizagens formais, e tempo-comunidade, período em que os alunos têm contato com as atividades do contexto em que vivem. Vale ressaltar que essa investigação teve como foco a atuação dos profissionais na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas campesinas, destacando-se as fragilidades do Atendimento Educacional Especializado, tais como: a inexistência de uma parceria entre o professor da sala regular e o professor do AEE, o revezamento de professores da SRM para o atendimento em mais de uma escola e o fato de a organização escolar não possuir contraturno.

Ao tratar especificamente de território campesino, é importante resgatar aqui, primeiramente, os sentidos que são atribuídos ao termo território, já que, além de se referir ao espaço geográfico e elementos próprios que envolvem paisagens naturais,

há também o aspecto sociocultural que compreende os modos de vida e as especificidades das pessoas que vivem no campo. Nesse sentido, o território campesino se constitui de maneira dupla na medida em que o compreendemos como espaço material e imaterial, o primeiro referente ao espaço geográfico e o segundo à produção de saberes.

Na visão do modelo colonial, a urbanização e ampliação da indústria eram sinônimos de desenvolvimento, acabando por subalternizar e inferiorizar os sentidos do território campesino como espaço de produção de conhecimento e de saberes (LEMOS, 2013). Desse modo, território campesino passou a ser considerado lugar “atrasado” e não era contemplado com políticas que possibilitassem o acesso dos camponeses à escolarização, tampouco os saberes produzidos nesse espaço eram reconhecidos nem valorizados pelos currículos dessas escolas.

Lembremos que, ao longo do tempo, as pessoas que vivem no campo acabaram por ficar à margem das decisões governamentais nos setores econômicos, educacionais e sociais, pois os discursos se validavam nos ideais de que o desenvolvimento se atrelava basicamente ao processo de industrialização e urbanização.

Assim sendo, a forma como se ofertou o acesso à educação para as pessoas que viviam no campo passou por diversos paradigmas educacionais, por vezes coexistentes, provenientes das lutas e organização dos movimentos sociais que buscavam uma escola contextualizada com a realidade na qual as pessoas do campo estavam inseridas. Tais paradigmas podem ser conhecidos como: Paradigma da Educação Rural Hegemônico; Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônico e Paradigma da Educação do Campo.

O Paradigma da Educação Rural ganha força no Brasil a partir de 1910, quando o país registra o aumento na construção de indústrias e fábricas, configurando-se como momento em que as pessoas começam a sair do campo em busca de melhores condições de vida, acarretando o inchaço na área urbana. Devido ao grande número de pessoas que migravam para esse novo formato de trabalho, a mão de obra não era suficiente para ser absorvida pela indústria e o problema do êxodo rural passa a ser visto com preocupação e ameaça pelas classes dominantes da época. Apesar de essa temática ter sido pauta da III Conferência Nacional de Educação (São Paulo, 1929), é a partir dos anos de 1930 que as políticas públicas educacionais vinculadas ao Paradigma da Educação Rural ganham impulso (LEMOS, 2013).

A partir dessa década se expandiu a criação de escolas no campo no território nacional. Nelas, as práticas curriculares consistiam na reprodução, sem adaptações, do modelo educacional urbano, referendando os ideais do Paradigma da Educação Rural que orientavam os princípios educacionais voltados aos camponeses. Conforme Cabral e Costa, não se dialogava com os valores desse território, uma vez que tal paradigma se caracteriza, conforme os autores,

[...] como uma extensão da educação urbana, pensada a partir de um modelo desenvolvido em outro contexto sociocultural, político, econômico e histórico com um currículo desarticulado com a cultura, os valores, os princípios e os conceitos dessa população. (CABRAL; COSTA, 2016, p.182).

No Paradigma da Educação Rural, o território campesino é entendido como lugar subalterno ao da cidade, servindo apenas como fonte de extração dos insumos alimentícios e naturais. Como tal, os camponeses foram considerados “ignorantes” e desprovidos de saberes, o que durante muito tempo justificou a sua subordinação ao modelo urbano. Nesse contexto social, a população campesina passa a ter identidades também associadas aos costumes e valores predominantes nos centros urbanos, assumindo trabalhos que se distanciam da sua realidade de origem, ou seja,

[...] Estas novas identidades, agora, não mais relacionadas à lida com a terra, mas relacionadas ao assalariamento, onde os desprovidos dos meios de produção, acima descritos, passam a vender sua força de trabalho ao capital, a exemplo dos boias-frias, diaristas e empregados rurais. (LEMOS, 2013, p. 70).

A função da escola do campo passa a ser a de reproduzir as relações de poder, onde o território campesino é inferiorizado, cabendo aos que nele vivem aceitar, de maneira passiva, seu lugar na sociedade. Nesse sentido, nas práticas desenvolvidas nas escolas do campo, orientadas a partir dos princípios desse paradigma, os “Saberes e modos de vida são folclorizados, ‘lembrados’ apenas em datas específicas relacionadas a aspectos culturais, geralmente ligados às festividades do território rural” (SILVA; SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 42). Além disso, a imagem das pessoas que vivem no campo é rodeada de estereótipos preconceituosos, como: matuto e jecatatu. Corroborando essa perspectiva de educação rural, Lemos afirma que,

Os conhecimentos históricos das comunidades camponesas foram silenciados nas instituições educacionais, especificamente nos currículos. Os valores do homem e da mulher do campo foram negados, considerados inferiores e desprovidos de significado prático para a vida humana. (LEMOS, 2013, p. 75).

Nos anos de 1960, os movimentos sociais em prol de uma educação popular, inconformados com esse cenário social, começam a reagir à maneira como a população campesina vinha sendo subalternizada e explorada, tecendo, a partir daí, críticas contra o modelo educacional urbanocêntrico. Esse movimento fomentou o surgimento do paradigma da educação rural contra-hegemônico, através do qual se buscava uma educação que questionava e exigia mudanças ao modelo educativo urbanocêntrico excludente e referendado pelo Estado. Esse período se configura, portanto, como destaca Souza (2007, p. 84) por “Uma intensa mobilização dos setores populares (operários, camponeses, assalariados rurais, moradores das periferias urbanas) que despertam para seus direitos e os reivindicam de forma organizada”. Assim, a organização dos movimentos sociais no âmbito educacional fomentou o surgimento do movimento da educação popular, que se iniciou primeiramente longe dos muros da escola, onde as práticas educativas eram desenvolvidas, também, em espaços não escolares como sindicatos e associações.

Não obstante, observa-se uma mobilização das comunidades com relação à educação escolar, no sentido de garantir escolas aos filhos dos trabalhadores do campo. Os autores Silva Júnior e Leite (2017) destacam que, diante da ausência do Estado, essa mobilização contou com a participação da Igreja e movimentos sociais identificados com a proposta da educação popular.

Em Pernambuco temos Paulo Freire à frente da defesa da educação popular. As práticas e experiências desenvolvidas por ele ganham destaque na luta por uma educação libertadora, oriunda das classes oprimidas, opondo-se à educação bancária e tradicional. Segundo o citado autor,

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1970, p. 66).

Refletindo sobre a educação bancária, tão bem denunciada na obra de Freire

Pedagogia do Oprimido (1987), Antunes (2001, p. 152), chama a nossa atenção ao fato de esse modelo educacional ser, no cenário nacional identificado “como uma pedagogia opressora, a pedagogia vigente e dominante, característica de um sistema socioeconômico e político preocupado fundamentalmente com a rentabilização econômica e a mais-valia”. Há de se evidenciar, portanto, que Freire defendia uma educação, a partir da visão crítica do mundo, que fosse dialógica, humanizadora, transformadora e emancipatória.

Alinhada à reflexão crítica do mundo, da sociedade e das relações de poder desiguais e opressoras, a educação popular se opõe à subalternização da cultura e dos saberes produzidos no território campesino no ensino escolar. Para Souza (2007), essa educação pauta-se numa teoria de formação humana, que possibilita a emancipação de um povo oprimido, que por muitos anos foi forçado a negar suas próprias identidades. Conforme o autor,

A educação popular no mundo atual constitui uma teoria de formação humana do sujeito humano, comprometida, sobretudo com a emancipação das maiorias oprimidas, exploradas, subordinadas, desiludidas de nossos continentes. Reafirma-se, portanto, essa Pedagogia como fundamento de uma educação libertadora. (SOUZA, 2007, p. 113).

No cenário nacional, entre os anos de 1960 e 1970, o projeto da educação popular sofreu inúmeras repressões durante a Ditadura Militar, inclusive educadores, como Freire, foram exilados. Em seus estudos, Silva Júnior e Leite (2017, p.330-331) ressaltam que “Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizadora e excludente ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico”. Desse modo, as escolas se caracterizavam pelo discurso pedagógico autoritário. Segundo Queiroz (2011), especialmente na década de 70, as experiências com a criação de escolas do campo vão se ampliando no país, pois,

Neste período surgiram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Estado do Espírito Santo, trabalhando com a Pedagogia da Alternância, no Ensino Fundamental. Apesar de terem surgido no final dos anos 60, na década de 1970 vão se expandindo e, mais especificamente, em 1976, inicia-se a primeira experiência de Escola Família Agrícola de Ensino Médio (EFAs de EM). (QUEIROZ, 2011, p. 39).

As primeiras experiências brasileiras de escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância surgiram, portanto, no estado do Espírito Santo, tendo como proposta educacional a articulação dos conteúdos curriculares oficiais e a cultura e os modos de vida dos alunos do campo, podendo organizar as práticas pedagógicas em tempo-escola e tempo-comunidade.

No contexto de repressões sociais, as pessoas que vivem no campo continuam inferiorizadas frente ao modelo urbano, inclusive nos currículos escolares poucas são as experiências que adotaram a Pedagogia da Alternância, porém, se antes essa situação era aceita de maneira passiva, agora vão surgindo organizações sociais articuladas às comunidades camponesas, que criam resistências quanto ao modelo centrado na realidade urbana. Desse modo, o paradigma da educação do campo busca romper com essa ordem social, defendendo, como nos aponta Molina, que

A Educação do Campo como área do conhecimento, tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar de atraso. (MOLINA, 2002, p. 27).

É a partir da década de 1980 e início de 1990, que os movimentos sociais camponeses se fortalecem e se organizam com o intuito de resgatar o sentido imaterial do território camponês. Conforme Marcoccia (2012, p. 14-15), isso se dá “[...] por meio de mobilizações e ações de resistência, como: ocupações de terra contra a estrutura agrária, o agronegócio, a expropriação da terra e a situação de exclusão econômica e social do(a) trabalhador(a) do campo”. Tais ações contribuem para a crescente, mas ainda não definitiva, desconstrução do imaginário do campo definida pelos ideais urbanos.

Essas mudanças sociais observadas a partir dos anos 80 fomentaram articulações dos trabalhadores rurais e outras organizações sociais, como a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983 e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1984, através das quais lutavam, entre outras questões, pelo acesso aos sistemas de ensino através de políticas públicas específicas para a realidade em foco.

Esses movimentos de resistência emergem da busca do reconhecimento e valorização do trabalhador rural enquanto sujeito histórico-cultural, que produz conhecimentos que constituem a identidade da população do campo. Entre os

diversos movimentos sociais criados, o MST se propõe a quebrar a lógica da submissão aos valores da cidade e do capital, se colocando a favor da inserção do projeto de Educação do Campo. Como reforçam Teixeira e Lima (2015, p.19), trata-se de um projeto que “[...] visa o desenvolvimento do campo brasileiro como espaço de sujeitos, de vida, de cultura, da agricultura familiar e não do agronegócio”, no qual se reconhece o aspecto sociocultural desses lugares e a produção de saberes pertencentes à memória coletiva das comunidades”.

Vale ressaltar que no Brasil, já nos anos de 1990, a luta ao direito à educação das pessoas que vivem no território campestre ganha força, através do primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), organizado pelo MST em 1997. Logo após esse encontro, os movimentos sociais rurais, em conjunto com os esforços do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e de algumas universidades (UnB, UFRGS, Unisinos, Unijuí, UFS, Unesp), se reúnem para discutir sobre as fragilidades da educação dos povos do campo, que não tinham, naquela época, uma política pública específica sobre sua escolarização no Plano Nacional de Educação.

Nessa direção, em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), tendo como objetivo promover e ampliar o acesso à educação às pessoas que vivem no território campestre. Inicialmente tal programa focou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para reverter os altos índices de analfabetismo. Com o desenvolver das ações, o Pronera se ampliou para a Educação Básica, Ensino Superior e formação de professores.

Em 2002, com o objetivo de contribuir com essas discussões, entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), somadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e à Universidade de Brasília (UnB), se mobilizam para promover o “Seminário Nacional por uma Educação do Campo”. Nesse seminário é reafirmada a importância de se discutir a Educação do Campo a partir de políticas públicas que busquem a universalização do ensino. Para tanto, foram retomadas as reflexões quanto às singularidades da organização das escolas campestres, sobre as relações comunitárias que envolvem esse contexto e a superação do ideário de estudar para sair do campo. Os debates tiveram como objetivo reivindicar a construção da escola *do e no* campo, que contemplasse tanto o ensino básico quanto o superior ou

profissionalizante, implicando, necessariamente, a valorização dos professores e profissionais da educação que atuam nesses espaços educacionais. Nesse sentido,

O paradigma da Educação do Campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do Campo brasileiro. Reconhece a importância da agricultura familiar ao reconhecer a diversidade do Campo brasileiro. (SILVA JÚNIOR; LEITE, 2017, p. 333).

O contexto social, histórico e cultural no qual as escolas do Campo estão inseridas é formado por famílias que trabalham há gerações com agricultura familiar, criação de animais ou atividades de subsistência que fazem com que mantenham contato direto com a natureza (confecção de cestos e balaios, por exemplo). Desse modo, “A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural” (ARROYO, 1999, p.21). Nesse aspecto, a relação que as famílias constroem com a terra e com a natureza é mais afetiva, já que suas histórias se constituíram e se inter cruzaram nesse espaço. Portanto,

É importante ter em vista que o Campo está para além do conceito territorial, envolve modos de vida, formas de se relacionar e costumes específicos. Assim, pensar a escola do campo envolve pensar além da localização física e do espaço geográfico urbano ou rural, envolve peculiaridades e interesses sociais, culturais, econômicos e políticos do contexto camponês. (KÜHN, 2017, p. 31).

De maneira diferente, nos centros urbanos, o contexto social, histórico e cultural volta-se para a lógica de mercado e do consumo de forma muito mais explícita, onde as atividades produtivas advêm, em grande parte, da prestação de serviços e da indústria e a vida das pessoas se desdobra em meio à aceleração constante do cotidiano, própria dessa forma de organização social. Essas referências servem de parâmetros para orientar não apenas as práticas nas escolas localizadas nos centros urbanos, mas também aquelas do campo.

Sobre os dois contextos escolares, reforçamos a compreensão de que uma instituição de ensino não se caracteriza, apenas, como espaço de educação pela sua localização geográfica. Com relação à educação *do* campo, há inúmeros

distanciamentos entre esta e a educação *no* campo. Se, por um lado, a educação *do* campo se configura como uma educação que valoriza a cultura e o modo de vida das pessoas do campo, articulando a realidade vivenciada nesse âmbito (as experiências com o trato da terra, por exemplo) com o ensino das escolas campesinas, por outro, a educação *no* campo pode ter um significado mais próximo da concepção de educação rural, baseada na subordinação e desvalorização dos saberes dos povos campesinos em relação ao sistema urbano, baseado na lógica mercadológica. Portanto, para Fernandes (1999, p. 52), “Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”, ou seja, que busca modificar os sentidos do território campesino como lugar arcaico ou de pouco desenvolvimento.

Podemos afirmar, em síntese, que, enquanto a Educação *do* Campo pretende prestigiar os modos de vida dos povos do território do campo e suas práticas cotidianas, a Educação *no* Campo se constitui a partir de conteúdos, materiais didáticos, avaliações, currículo e processo de escolarização que tomam como referência as escolas urbanas. Embora pareça sutil a diferença de concepção entre educação *no* e *do* campo, o seu sentido e significado são maiores do que imaginamos. Em linhas gerais, podemos dizer que: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar em que vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.18).

Isso significa que, no contexto campesino, há duas caracterizações para essas escolas: a) aquelas que realmente se assumem do campo e fazem adequações curriculares para promover e valorizar os modos de vida campesinos, no qual compreendemos como escolas *do* campo e, b) aquelas cuja são escolas municipais que apenas estão localizadas na área campesina, mas o currículo e as ações pedagógicas são as mesmas das escolas urbanas, as quais consideramos como escolas *no* campo.

Assim, na dimensão da Educação do Campo, as escolas campesinas devem se apresentar como instrumento de resistência, que considere a vida, o trabalho e os saberes dos povos camponeses, trazendo para a escola os saberes provenientes das relações que emergem na comunidade, denunciando o Estado pelo silenciamento e esquecimento dessas instituições, manifestados pelo descaso com a formação de

professores e a infraestrutura e pela falta de profissionais e de transportes escolares, entre outros.

É importante ressaltar que, apesar da luta em defesa dos princípios de uma educação *do* campo em detrimento daquela que ocorre *no* campo, as problemáticas oriundas do paradigma da educação rural ainda são percebidas na atualidade. Na formação inicial de professores, por exemplo, os cursos de licenciatura ou magistério se pautam no modelo urbano de ensino e acabam por contribuir com a propagação de práticas docentes desconexas com a realidade dos alunos do campo. Essa problemática é agravada pelo fato de que os professores são em grande parte da área urbana, portanto desconhecem os costumes, modos de vida e cultura que permeiam a comunidade e a rotina dos alunos fora do ambiente escolar.

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. (ARROYO, 2007, p. 169).

Logo, esses fatores contribuem para o desmembramento da luta por uma educação do campo na medida em que não se reconhece a pluralidade de sujeitos, de modos de vida e da cultura campesina, ainda que a LDB 9.394/1996 explicita no documento a necessidade de adaptações também em instituições de ensino no território do campo, de modo a se respeitarem as singularidades do modo de vida desse espaço. Tais adequações devem ocorrer nos:

- 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, 1996, art. 28).

Nesse cenário temos os alunos com deficiência que são do território campesino, provenientes das comunidades indígenas, remanescentes de quilombos, ribeirinhas e agricultoras, enfim, pessoas do campo, que possuem suas singularidades e interesses sociais, culturais, econômicos e políticos. São pessoas que vivenciam práticas integradoras, por vezes segregadoras, concomitantemente, ou seja, pelo fato de estarem em escolas do campo e por serem pessoas com deficiência.

No estudo de Coelho e Bruno (2012), observamos que as autoras evidenciaram que os indígenas surdos são invisibilizados tanto no sistema educacional quanto na aldeia, devido às próprias tradições da cultura indígena, que entendem a deficiência como sinônimo de castigo divino. Somado a esse fato, as autoras chamam a atenção para o despreparo dos professores em atender esse alunado (indígena e surdo), o que, ao fim, promove a dupla exclusão deles do processo educacional.

No tocante ao acesso à educação das pessoas com deficiência que vivem no campo, a interface entre Educação do Campo e Educação Inclusiva é percebida já na *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990), quando é manifestada a preocupação com esse grupo de pessoas, que historicamente foi excluído da ordem social e mantido à margem das políticas educacionais. De acordo com o documento:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as **populações das periferias urbanas e zonas rurais**, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990, art. 3º, § 4º, grifo nosso).

Esse reconhecimento do direito à educação ganha espaço na agenda nacional a partir de 2008, com a elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008a) e das *Diretrizes Complementares de Educação do Campo* (2008b). Para Souza e Marcoccia (2018), o diálogo das duas áreas se faz importante na medida em que o paradigma da inclusão ganha força em ações de políticas públicas em território campesino. Como destacam as autoras: “As duas áreas possuem, em sua gênese, lutas e demandas sociais por direitos, por projeto de sociedade ‘inclusiva’ e vêm acumulando produção acadêmico-científica do tipo artigos, teses e dissertações na área educacional” (SOUZA; MARCOCCIA, 2018, p. 352).

Apesar de a interface fomentar inúmeros aspectos que se cruzam no tocante à luta pelo direito à educação, ressaltamos que essas lutas brotam em meio a influências externas distintas. A Educação do Campo nasce do desejo da universalização da educação no território campesino, através da organização dos movimentos sociais em âmbito nacional; já a Educação Especial emerge dos grupos

que se organizaram para defender a Educação das Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação, sob influência dos debates nacionais, mas, sobretudo, dos internacionais, como mostraremos posteriormente. Corroborando essa questão, Souza e Marcoccia (2018, p. 371) ressaltam que “A Educação do Campo é construção particular do Brasil vinculada à luta por reforma agrária e a Educação Especial é fruto de lutas internacionais por direitos humanos”. Assim, no âmbito legal, se por um lado temos a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008a), que reconhece as diferenças socioculturais de grupos como os indígenas, quilombolas e os assentados da reforma agrária, entre outros, por outro lado, as *Diretrizes Complementares da Educação do Campo* (2008b) buscam fortalecer políticas educacionais que acolham seus modos de vida e a realidade que os envolve, o que implica reconhecer que as escolas do campo não são homogêneas, visto que cada comunidade possui um contexto sociocultural diferente. Destacamos, no artigo 1º das Diretrizes, uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência presentes nessa realidade, quando é determinado que:

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. (BRASIL, 2008b, art. 1º, § 5º).

Somando-se ao respeito à diversidade dos grupos presentes no sistema educacional do campo, entendemos que o processo de inclusão de pessoas com deficiência e que vivem no território campesino precisa considerar, igualmente, as necessidades educacionais de cada um, de modo a dialogar com o contexto socioeconômico no qual estão inseridos. Para Marcoccia (2010):

[...] A inclusão escolar, preconizada por leis e documentos nacionais e internacionais, só será efetiva no Campo se os estudantes com NEE forem educados onde vivem e a inclusão for pensada considerando a participação desses educandos. Somente desta forma serão levadas em conta a sua cultura e as relações sociais e econômicas dessa comunidade. (MARCOCCIA, 2010, p. 3).

Ressaltamos que é necessário refletir sobre como o sistema de ensino atende as necessidades de todos os seus alunos e em que condições se materializa o

processo de ensino-aprendizagem, de modo a conhecer que princípios educacionais (segregação, integração e inclusão) norteiam o acesso e a permanência de pessoas com deficiências nas escolas regulares do campo. Entendemos, conforme Arroyo, que,

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (ARROYO, 1999, p. 26).

Destacamos alguns documentos que influenciaram o processo de ressignificação da educação de pessoas com deficiência, a saber: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), a Declaração de Salamanca (ESPAÑA, 1994), a Convenção Interamericana (GUATEMALA, 1999), a Constituição Federal de 1988, a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010c), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), entre outros. Tais documentos orientaram, direta e indiretamente, políticas no tocante ao acesso e à permanência, com qualidade, das pessoas com deficiência nas instituições de ensino brasileiras, através de medidas que vão desde a garantia do direito à educação em sala de aula regular, com todos os alunos, à eliminação de barreiras, sobretudo as físicas e comunicacionais, abrangendo a criação de serviços de atendimento especializado e acesso a recursos didático-pedagógicos que contemplassem as necessidades específicas do público-alvo da educação especial no processo de ensino-aprendizagem.

A princípio, é importante ressaltar que as pessoas com deficiência não eram percebidas de forma igualitária e equânime em relação às demais pessoas na sociedade. Em muitos casos, eram abandonadas ou até mesmo sacrificadas. Como nos esclarece Mazzota (2011, p. 16), “Até o século XVIII as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base

científica para o desenvolvimento de noções realistas”. A ausência de estudos aprofundados sobre os diferentes tipos de deficiência fazia com que elas, nesse período, vivenciassem o paradigma da exclusão, já que eram tidas como “incapazes” e “anormais”. Assim sendo,

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. (SASSAKI, 1997, p. 30).

O paradigma da segregação no Brasil ganha força a partir de meados do século XIX, através das experiências e estudos desenvolvidos na Europa e Estados Unidos que incentivaram, na esfera nacional, a organização de serviços especializados para o atendimento de pessoas com deficiência. Houve, nesse momento, a criação de clínicas especializadas, como, por exemplo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC, 1854) e o Imperial Instituto dos surdos-mudos, depois denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines, 1857). Em ambos se buscava a normalização das pessoas, o que favoreceu o surgimento de outras clínicas de especialização pelo Brasil, como o Hospital Estadual de Salvador, em 1874, que também seguia o modelo de atendimento médico-pedagógico (MAZZOTA, 2011).

Freitas (2010) esclarece que, a partir dos anos 1870, ganham destaque no Brasil os ideais que lutavam pelo direito de todas as pessoas terem acesso à educação por meio da criação de escolas públicas, porém, na prática, o direito à educação permanecia nas mãos da elite brasileira, o que significava que grande parte da população, com ou sem deficiência, estava à margem das políticas educacionais. Ainda segundo a autora, nesse período,

Faz-se necessário destacar que nessa sociedade descolarizada as deficiências mais leves eram quase imperceptíveis; as pessoas com diferenças físicas ou intelectuais que não destoassem tanto das demais eram incorporadas nas tarefas sociais simples, não havendo necessidade de segregá-las. Apenas aquelas que apresentavam características que as diferenciavam a ponto de causar “estranhamento” e “incômodo” eram encaminhados para locais onde pudessem tornar-se invisíveis para a sociedade. (FREITAS, 2010, p. 39).

Após a Proclamação da República do Brasil, a partir de 1889, a questão do analfabetismo reverbera entre os intelectuais na época, especialmente após o período da Revolução Industrial na Europa, em 1870, que exigia o saber mínimo de leitura e de escrita dos operários. Nos primeiros anos do governo republicano brasileiro, por volta dos anos 1910, é visto um aumento na construção de fábricas e indústrias, momento em que as pessoas migravam do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida, como mencionado anteriormente, ao tratarmos do Paradigma da Educação Rural.

Freitas (2010) discorre que os sistemas estaduais eram desarticulados com as propostas de ensino nacionais, porém, com a ascensão de Getúlio Vargas, em 1930, houve a criação dos Ministérios da Saúde Pública e Educação, órgãos que até aquele momento não existiam no país. Esse governo foi marcado pelo autoritarismo e centralização do poder. A autora continua esclarecendo que a educação das pessoas com deficiência, nesse período, se organiza mediante a ação de entidades filantrópicas e atendimentos em clínicas, na maioria das vezes particulares. Dessa forma,

O Ministério da Saúde Pública e Educação oficializou a expressão ensino emendativo, que pertencia ao ramo do ensino supletivo, para a educação especial, englobando a essa nova modalidade os anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos), os anormais de conduta (menos delinquentes, perversos e viciados) e os anormais de inteligência, como eram chamados na época. (FREITAS, 2010, p. 42).

Em 1945 chega ao fim o governo de Vargas, momento em que findava também a Segunda Guerra Mundial. No cenário internacional, aspirando por mudanças sociais que reconhecessem os direitos básicos de todas as pessoas, em 10 de dezembro de 1948, um grupo de representantes de todos os continentes do mundo se reuniu na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em Paris, com o objetivo de discutir a garantia dos direitos dos seres humanos de todos os povos e nações. Como resultado desses debates, foi elaborada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948). Essa declaração emerge em um contexto turbulento quando os esforços dos países-membros buscam suprimir a barbárie vivenciada na Segunda Guerra Mundial, assegurando direitos universais de liberdade, igualdade e dignidade humana. Apesar de nela não constar o termo “pessoa com deficiência”, o documento é importante no

tocante ao reconhecimento de todas as pessoas, sem nenhuma distinção, como seres que têm direitos.

Nesse período havia a predominância dos princípios e valores do paradigma da segregação, que buscavam orientar as políticas com base na normalização da pessoa com deficiência, em instituições especializadas. A socialização desse público era possível, desde que eles se tornassem pessoas o mais próximo possível da “normalidade”. Apesar dos esforços para se acatarem, em nível mundial, as orientações e determinações provenientes dessa *Declaração* (ONU, 1948), a proposta de uma educação que atendesse todas as pessoas não se efetivou em sua plenitude no sistema educacional e demais espaços da sociedade brasileira, embora houvesse embates vindos por parte de educadores e movimentos sociais.

Esses movimentos motivaram a elaboração de propostas em prol de uma educação que superasse a exclusão escolar e buscasse a ampliação da educação pública. Assim, são organizadas a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro em 1957, institucionalizada pelo Decreto nº. 42.728/57; a Campanha Nacional Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais em 1958, alicerçada pelo Decreto nº. 44.236/58; e a Campanha Nacional de Educação dos Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficiente Mentais em 1960, instrumentalizadas pelo Decreto nº. 48.961/60 (FREITAS, 2010).

De acordo com Sasaki (1997, p. 30), a década de 1960 é marcada pelo aumento de “instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais e associações desportivas especiais”. Importante dizer que nessa década foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que assegura o direito à educação às pessoas com deficiência, no entanto, mediante os princípios norteadores da integração escolar, ou seja, atribuindo aos alunos e familiares a responsabilidade de superação das dificuldades de aprendizagem. Não podemos esquecer que o Brasil, nesse período, vivia sob influência do Regime Militar, decorrente do Golpe de 1964, que foi motivado pelo descontentamento da elite e classe média com os ganhos de direitos da classe trabalhadora.

Nos anos 1970, o paradigma da integração começou a procurar inserir as pessoas com deficiência na sociedade, porém esse movimento busca adaptações e mudanças do indivíduo diante do meio social. Nesse sentido, as escolas, com base

nos princípios e valores que orientam tal paradigma, entendem que,

[...] nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (MANTOAN, 2003, p.15-16).

Freitas (2010) esclarece que a mobilização de entidades que lutavam pela educação das pessoas com deficiência pode ser observada pelo surgimento de federações, como, por exemplo, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1963, a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi, em 1971, a Federação Brasileira de Instituição dos Excepcionais, em 1974, além do primeiro órgão governamental responsável especificamente pela área da educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial, criado em 1973. A autora complementa que as pressões dessas federações forçaram o MEC a solicitar subsídios financeiros ao Conselho Federal de Educação, para tentar resolver a problemática da educação das pessoas com deficiência. Nesse momento, até o presidente da Federação Nacional das Apaes solicitou ações e medidas urgentes no cenário educacional brasileiro para garantir o acesso desse alunado às escolas públicas. Ao final da década de 1970, a mobilização pelo acesso à educação também era pauta das organizações da sociedade civil, através das quais as próprias pessoas com deficiência também reivindicavam seus direitos.

Na década de 1980, conforme sinaliza a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) em seu preâmbulo, o panorama da educação em todo o mundo é reflexo de problemas como o aumento da dívida de muitos países, o declínio econômico e o aumento da população mundial, o que contribuiu para agravar as desigualdades sociais e acentuar as diferenças no acesso e permanência de todos na educação. No Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CNEE), criado pelo Decreto nº. 72.425 de 1973, tinha como finalidade elaborar uma política de educação especial que promovesse melhorias na oferta da pré-escola e do 1º e 2º graus às pessoas com deficiência (FREITAS, 2010). Apesar dos esforços do Centro Nacional de Educação Especial, houve inúmeras críticas quanto a sua efetivação, uma vez que grande parte desse público ainda não estava matriculada em escolas regulares.

Após o período de redemocratização do país, tivemos a institucionalização da Constituição Federal de 1988, na qual é garantido o direito à educação a todas as pessoas, como exposto no seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Na década de 1990, começam a aflorar os princípios do paradigma da inclusão, a partir de movimentos provenientes da organização de entidades, instituições e pessoas com e sem deficiência da sociedade civil, que exigem o acesso e a permanência do público-alvo da Educação Especial em escolas regulares, a eliminação de barreiras nas instituições de ensino, tornando-as acessíveis, e a plena participação em todos os espaços da vida social. No espaço escolar,

A proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes. (CARVALHO, 2013, p. 65).

Diante das inquietações com relação à garantia de uma educação de qualidade, igualitária e equânime para as minorias que historicamente foram discriminadas e colocadas à margem da sociedade, ocorre a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, momento em que é elaborada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (DMET). Essa declaração avança em relação à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), na medida em que, além de compreender a educação como direito fundamental de *todas* as pessoas, com ou sem deficiência, ela toma como foco central processos de aprendizagem que atendam às necessidades básicas de *todos* os alunos, ou seja, percebe-se uma preocupação maior com as habilidades, os saberes e as competências desenvolvidas na escola, que garantam o acesso de *todos* os alunos aos bens culturais presentes nas sociedades.

Importante ressaltar que não houve uma participação efetiva dos professores e gestores na elaboração da DMET (UNESCO, 1990), especificamente daqueles que atuam diretamente com os alunos com deficiência na sala de aula, o que poderia ter contribuído na construção de ações efetivas no espaço educacional, a partir da

contextualização das reais condições em que se dá a educação das crianças, jovens e adultos.

No Brasil, os grupos sociais historicamente invisibilizados nas políticas educacionais, tais como os agricultores rurais, os indígenas, os quilombolas e as pessoas com deficiência, percebem a necessidade da elaboração de estratégias de luta em prol do reconhecimento de seus direitos, o que ocorreu através da organização e ações dos movimentos sociais. Tais grupos lutaram e podemos dizer que ainda lutam, entre outras coisas, pelo direito à educação e participação plena no âmbito social. Portanto,

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito, não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como uma mercadoria. (CALDART, 2002, p. 18).

Ou seja, como direito, a universalização à educação se dá por meio da elaboração e efetivação de políticas públicas que fortaleçam os princípios do paradigma da inclusão, de modo a garantir um ambiente escolar que respeite as diferenças individuais e crie possibilidades de desenvolver os aspectos físicos, cognitivos, e emocionais de todos os alunos. Para Mantoan (2003, p. 16), “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Percebe-se, com base no paradigma da inclusão, que a escola assume um papel de agente de transformação, que precisa se adequar e se adaptar às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. O foco passa a ser o coletivo escolar, onde todos ganham com a eliminação de barreiras que findam por reproduzir, para além dos muros da escola, ações que discriminam as diferenças dos educandos.

É sabido que a exclusão social de parte significativa de brasileiros é resultante de um modelo de sociedade que nega sistematicamente a igualdade de acesso à educação para todos. As escolas regulares, principalmente do campo, não são adaptadas para incluir o aluno com deficiência. A falta de recursos didáticos e de serviços de apoio nas salas de aula e o número insuficiente de Salas de Recursos

Multifuncionais, entre outros aspectos, se constituem como barreiras que impedem a permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino.

Caiado e Gonçalves (2013) discorrem em seus estudos sobre a situação dos transportes escolares que conduzem as crianças com deficiência para as escolas do campo, que não são veículos acessíveis para elas, ressaltando, também, que o fato de as condições do trabalho do docente não serem adequadas, ou seja, ocorrerem em situação de precariedade, acaba por interferir no processo de ensino-aprendizagem de todos, com um agravo maior para aqueles com deficiência. Assim, para as escolas tornarem-se inclusivas, “[...] são necessárias mudanças estruturais e organizacionais radicais que tornem todas as crianças capazes de terem o acesso e o direito de celebrarem a ampla gama de oportunidades de aprendizagens oferecidas pelas escolas” (MITTLER, 2003, p. 137).

Essas adaptações devem ocorrer tanto na esfera micro, nas escolas, com a colaboração dos gestores, professores, famílias e alunos, quanto nas ações do Estado, derivadas das políticas educacionais de ampliação ao ensino com qualidade para o público aqui em foco. Nessa direção, em 1994, na cidade de Salamanca, houve a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, organizada pelo governo espanhol, em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com o objetivo de propor diretrizes para a formulação e reforma de políticas dos sistemas educacionais em consonância com o movimento de inclusão social, da luta por uma educação para todas as pessoas. Na Conferência, considerada um marco na luta pelo acesso e permanência das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, foi elaborada a *Declaração de Salamanca*, que define os princípios, políticas e práticas para as necessidades educacionais especiais.

A *Declaração de Salamanca* é um documento importante na promoção de uma educação para todos, pois sistematiza pontos significativos no debate das políticas educacionais, a saber: (a) oferta de um fórum para discussão e trocas de ideias e de experiências em várias partes do mundo; (b) visibilidade das crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiência, como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado o direito à educação; (c) esclarecimento da filosofia e da prática da inclusão, o que resultou em um compromisso da maioria dos governos com o trabalho pela educação inclusiva (MITTLER, 2003).

Apesar de a referida *Declaração* não mencionar a educação das pessoas do campo em seus princípios, ela define que o atendimento no ambiente escolar deve envolver todos que são, em grande medida, mantidos à margem do sistema educacional. Como destacado no documento, a educação deve atender:

Todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 6).

No cenário nacional, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na qual fica definida a educação como dever da família e do Estado. Quanto ao Estado, cabe assegurar o “Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art. 4º, § 3º). Importante ressaltar, como destaca Mantoan (2003), que, além da garantia das adaptações curriculares, metodológicas e de recursos, “Esse atendimento especializado deve estar disponível **em todos os níveis de ensino**, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade” (MANTOAN, 2003, p. 23, grifo nosso).

Outra política para a educação da pessoa com deficiência ocorreu em 28 de maio de 1999, quando foi organizada a *Convenção da Guatemala*, também conhecida como *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. O referido documento reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades que as demais, inclusive o direito de não serem submetidas a discriminações ou atitudes preconceituosas com base na deficiência. Tais atitudes discriminatórias são decorrentes do modelo clínico, segregador, que visava à “cura” e à “normalização” da deficiência, considerada, nessa perspectiva, como limitação ou incapacidade. Segundo o texto da *Convenção Interamericana* (1999, art.1º, § 2º), discriminação é:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos

humanos e suas liberdades fundamentais.

A utilização do termo “integração social” é recorrente no texto do documento. Apesar de na atualidade essa terminologia receber inúmeras críticas quanto ao seu uso na educação das pessoas com deficiência, percebemos que, no contexto da *Convenção da Guatemala*, integração possui o mesmo significado que atribuímos ao termo *inclusão* e ao que compreendemos como escolas inclusivas. Sobre esse modelo de organização escolar, Carvalho afirma que,

Em escolas inclusivas, o ensinar e o aprender constituem-se em processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite quem ensina. (CARVALHO, 2013, p. 115).

Para que as escolas se tornem inclusivas, é necessário, portanto, haver um movimento que envolva os processos dinâmicos de aprendizagem e a eliminação das barreiras no seu interior, de modo a promover uma reestruturação nas concepções e práticas das instituições escolares. Mittler (2003, p. 5) esclarece que essa reestruturação tem como objetivo: “Garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento”. Assim sendo, as escolas devem considerar a acessibilidade, nos transportes e nos demais ambientes físicos, às informações e comunicações, bem como aos sistemas de tecnologias, equipamentos e serviços de apoio às pessoas com deficiência.

Nesse cenário, a *Convenção Interamericana* é incorporada à legislação brasileira pelo Decreto nº 3.956, de 08/10/2001, mesmo ano em que houve a Resolução CNE/CEB Nº 2, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001b). Nas *Diretrizes* são expressas as recomendações para organização dos sistemas de ensino, no que dizem respeito ao atendimento dos alunos com deficiência. Tais recomendações discorrem sobre as necessárias mudanças no âmbito político, técnico-científico, pedagógico e administrativo. Como destacado no referido documento,

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos,

mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001b, p. 28).

Diante dos desafios de mudança de paradigma e de (res)significação de espaços educativos que respeitem todos que neles se encontram, são intensificados os debates nacionais sobre a inclusão de pessoas com deficiências e as políticas antidiscriminatórias. No Brasil, em 2008, é elaborada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008a), que visa garantir a educação em todas as modalidades de ensino. Ela definiu como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e aquelas com altas habilidades ou superdotação. O documento propõe como objetivo, entre outras orientações, que se possa garantir a educação do referido público, considerando:

[...] a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b, p. 14).

Como pudemos observar, o movimento da inclusão, ao prever mudanças nas políticas e sistemas de ensino, passa a focar, igualmente, a formação de professores da sala regular e do AEE, para o atendimento daqueles que compõem o público acima referido, já que são eles que estão em contato direto com os alunos e são responsáveis pelas demandas e necessidades que emergem no processo de ensino-aprendizagem dentro e fora de sala de aula. Como nos chama a atenção Goffredo (1999, p. 68): “É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender as necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência”. Além dos professores, o diálogo com os familiares e demais profissionais de apoio presentes na escola ganha destaque, uma vez que eles são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e participação social de todos.

Vemos, portanto, que a proposta da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* busca superar o modelo da integração, ou mesmo da segregação, vivenciado no Brasil, no qual as pessoas com deficiência são inseridas

nas escolas, permanecendo, porém, à margem das atividades realizadas com a turma em sala de aula. Na integração, as poucas adequações feitas pelos gestores e professores para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência são isoladas, levando a família a levar seus filhos para as instituições especializadas, de cunho clínico, nas quais se busca a normalização deles antes da sua inserção no espaço escolar.

Importante ressaltar que foi a partir da referida *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 2008a) que se trouxe à tona a interface entre a Educação Inclusiva e a Educação do Campo, assim como das comunidades dos indígenas e dos quilombolas, na medida em que se reconhecem as diferenças socioculturais que historicamente estiveram à margem do processo de escolarização. Assim como ocorreu/ocorre com o público-alvo da educação especial, as práticas segregadoras, ou integradoras, predominantes até então, não favoreciam, quiçá ainda não favorecem, a inclusão social e a plena cidadania de todos. Visando à superação de tais práticas, a referida política propõe 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).

No que concerne à educação dos alunos público-alvo da educação especial, o Decreto nº 6.571, no âmbito do Fundeb, determina o atendimento desse alunado tanto na sala comum da rede pública, como na SRM, quando do atendimento educacional especializado (AEE). Nessa direção, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o *Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024)*, elaborado com base nos princípios na *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), bem como o Decreto nº 6.949/2009 vêm reforçar o compromisso com o acesso das pessoas com deficiência a todas as modalidades do ensino, através de medidas que possam garantir a participação e permanência de todos no sistema educacional.

Entre as estratégias anunciadas no PNE, a Meta 4 propõe a universalização do acesso à educação e ao Atendimento Educacional Especializado, por meio da garantia da implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), de modo a auxiliar o processo inclusivo. Para tanto, o PNE chama a atenção para a necessidade

de se considerar os diferentes contextos sociais em que estão inseridos os alunos. Destacamos, mais uma vez, que há uma preocupação não só com a oferta de espaços adequados ao atendimento especializado a todos que dele precisem, mas com a formação continuada de professores como elemento essencial na garantia de uma educação de qualidade, que respeite as diferenças socioambientais, psicológicas e pessoais. No que concerne aos alunos com deficiência nas escolas do campo, destacamos a estratégia 4.3 da Meta 4 do PNE, que reforça a importância da oferta de educação para todos, ao afirmar que

Deve-se assegurar a implantação, ao longo deste PNE, de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014, Estratégia 4.3, p. 24).

Nessa mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) emerge no cenário de fortalecimento de políticas em prol do direito à educação das pessoas com deficiência, com o objetivo de assegurar melhorias na qualidade de vida delas no sistema escolar e social. A LBI, como é chamada de forma recorrente, reforça o conceito de acessibilidade, sinalizando que o impedimento e/ou restrição das pessoas com ou sem deficiência, na zona urbana ou rural, no desenvolvimento de atividades, no âmbito social, é tarefa de responsabilidade do Estado. É preciso entender que não basta garantir as condições de acesso a equipamentos, informações e mobiliários, entre outros recursos e serviços necessários a formação de todos, pois estas devem ser asseguradas em diferentes espaços geográficos, como, por exemplo, na zona rural, conforme pudemos observar no artigo 3º, § 1º da LBI, ao afirmar que a acessibilidade implica,

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, **tanto na zona urbana como na rural**, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, art. 3º, § 1º, grifo nosso).

As barreiras que dificultam ou impedem a plena participação social das pessoas com deficiência dentro e fora da escola é que levam, portanto, a LBI a reforçar a

necessidade de se criarem condições e serviços que favoreçam a eliminação daquelas de caráter urbanístico, arquitetônico, nos transportes, nas comunicações e no uso da tecnologia, bem como das barreiras atitudinais, que se manifestam a partir dos comportamentos e atitudes dos indivíduos perante a inclusão social. Essas últimas são, sem dúvida, as barreiras que oferecem maior resistência na sua superação, visto que implicam em um processo de ressignificação de princípios e valores que formam cada sujeito social. Elas permeiam o imaginário social, nutrindo as discriminações e os preconceitos com relação não apenas às pessoas com deficiência, mas àquelas que vivem no campo. São pessoas rotuladas, com frequência, como incapazes no ato de aprender.

A título de exemplo, tomamos a pesquisa de Palma e Carneiro (2018), que teve como lócus investigativo três escolas de São Paulo, contando com a participação de 31 professores. As autoras chamam a atenção, nos resultados da pesquisa, para o fato de haver nas três escolas apenas matrículas de alunos com deficiência intelectual. Isso as levou a refletirem sobre a concepção social da deficiência e a concluírem que nem todos os alunos constituíam o público-alvo da Educação Especial. Na realidade, o ambiente escolar, ao não considerar a heterogeneidade dos alunos no tocante à aprendizagem, produzia socialmente a deficiência intelectual, criando barreiras que limitavam a participação deles nas atividades escolares. Nos achados da pesquisa, elas destacam que as barreiras atitudinais se constituíram como principais empecilhos para a efetivação das práticas inclusivas.

É muito forte essa questão das barreiras insensíveis à diferença. As barreiras atitudinais impedem o real e o profundo conhecimento deste outro que possui a deficiência intelectual. A classificação com essa nomenclatura já faz, muitas vezes, com que o professor não acredite no desenvolvimento desse indivíduo e não tente trabalhar com estratégias diferenciadas de ensino. (PALMA; CARNEIRO, 2018, p. 170).

Os dados revelam ainda que, apesar das conquistas dos movimentos que lutam em prol do reconhecimento da educação da pessoa com deficiência no âmbito legislativo, existe um longo caminho a ser percorrido para que as ações pautadas no paradigma da inclusão atendam a todos no sistema educacional brasileiro. A inclusão não se restringe apenas às matrículas em escolas regulares, pois ela envolve práticas de ruptura referentes à disseminação de preconceitos e discriminações pautadas na

deficiência e nas limitações dos sujeitos.

Portanto, discutir a educação das pessoas com deficiência na atualidade, com base nos princípios da inclusão, é compreender que são necessárias ações coletivas do Estado e redes de ensino, no sentido de refletir sobre questões como a formação de professores, a estrutura física, os recursos humanos, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado e a relação com os familiares. É importante lembrar que:

A proposta da educação inclusiva precisa ser definitivamente entendida como um dever a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação. (CARVALHO, 2013, p. 99).

Se por um lado o trabalho coletivo favorece, no espaço escolar, o reconhecimento das singularidades das pessoas, com deficiência ou não, podendo promover ações educativas que atendam às necessidades educacionais de cada uma, por outro lado, as políticas públicas assumem um papel fundamental na significação, ou ressignificação, de valores e princípios que orientem as atitudes das pessoas numa nova ordem social, dentro e fora das instituições de ensino.

O princípio da inclusão, ao defender o sucesso escolar de todos, propõe como caminho o respeito e a valorização das diferenças, além da igualdade de oportunidades para todos. Importante ressaltar que a igualdade não se refere a oportunidades homogeneizadas, ou seja, as mesmas para todos os estudantes, visto que isso resultaria na exclusão de alguns no processo de escolarização. A inclusão implica olhar para todos os alunos e para si (professores, gestores, familiares/ou responsáveis e comunidade) como partes interligadas no processo de reestruturação das instituições de ensino. Como ressalta Mantoan (2003, p. 32):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

O objetivo da escola inclusiva é, portanto, tornar-se um lugar para o respeito às diferenças individuais, atendendo a cada um e a todos de maneira democrática e igualitária. Para que a escola cumpra seu papel na oferta de uma educação de

qualidade para todos, é necessário combater as práticas segregadoras e integradoras que não possibilitam as aprendizagens do aluno com deficiência e sua inserção social, e mais especificamente, daquele que se encontra na escola do campo, que enfrenta o duplo processo de exclusão por ser uma pessoa com deficiência e ser uma pessoa do campo. Esse cenário se constitui, de forma significativa, em barreiras que dificultam, futuramente, as oportunidades de trabalho. Como destacam Palma e Carneiro (2018, p. 162):

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.

Assim, apesar de o diálogo entre Educação do Campo e Educação Inclusiva representar a busca pela transformação social, pensar em práticas inclusivas em escolas do campo é compreender que essas práticas não são isoladas, mas pertencentes a uma comunidade e a diferentes sujeitos que influenciam esse espaço e as relações que se estabelecem entre si e o outro, na medida em que produzem saberes e compartilham uma memória coletiva.

### 3 PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EM ESCOLAS DO CAMPO

Não vou sair do campo, pra poder ir pra escola, Educação do Campo, é direito e não esmola. (GILVAN SANTOS, 2015).

Nesta seção, apresentamos os diversos elementos que envolvem o cotidiano escolar e que influenciam o trabalho docente em escolas do campo que atendem crianças com deficiência. Buscamos com este debate discorrer mais especificamente sobre possibilidades de ações educativas que podem ser desenvolvidas pelos professores, nas referidas instituições de ensino, de acordo com o paradigma da educação do campo.

No Brasil, embora seja assegurado o direito à educação na Constituição Federal de 1988, as escolas do campo ainda enfrentam a desarticulação entre o que é vivido fora dos muros da escola e o que é desenvolvido nelas. Esse distanciamento entre a cultura e os modos de vida que experimentam na comunidade, com as práticas vivenciadas nas instituições de ensino, é o que tem caracterizado as escolas camponesas como espaços de reprodução do modelo educacional urbano, fortalecendo, assim, o paradigma da educação rural.

Buscando superar esse quadro, como visto no capítulo anterior, os movimentos sociais, por exemplo, dos agricultores rurais, se articularam no enfrentamento das concepções urbanocêntricas, criando pautas pelo direito de viver com dignidade na área camponesa, a partir do reconhecimento e valorização do campo como território imaterial, no qual se percebe esse espaço como produtor de saberes. Para além do direito à educação,

O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos. (ARROYO, 1999, p.18)

Conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino deve ser ministrado com bases em diversos princípios, dentre os quais destacamos o que está proposto no artigo 3º, inciso I, que propõe a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, e no inciso XI, que defende “a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (BRASIL, 1996). Para tanto, há de

se prever escolas com práticas contextualizadas com a realidade das pessoas, como proposto pelo paradigma da Educação do Campo, que entende que,

É preciso pensar e construir todas as escolas a partir desta realidade camponesa. Ou seja, trata-se de construir escolas vivas, ligadas à vida, mergulhadas na realidade dos povos do campo, aprofundando esta realidade e contribuindo para transformar esta realidade e a vida dos povos do campo. (QUEIROZ, 2011, p. 38).

Uma das alternativas de articulação entre as vivências dos alunos e os conteúdos curriculares pode ser a utilização dos princípios da agroecologia na sala de aula. A agroecologia é um conjunto de práticas agrícolas desenvolvidas por camponeses ao longo do tempo. Segundo Caldart (2015), essa ciência busca possíveis aplicações da ecologia, que estuda os seres vivos e o meio ambiente, na agricultura, a partir de práticas educativas que compreendam as atividades de cultivo da terra, envolvendo as plantas e os animais.

A agroecologia busca se opor à lógica capitalista industrial do agronegócio, bem como com a extinção do uso de agrotóxicos e sementes transgênicas, através da adoção de insumos orgânicos ou biológicos nas lavouras e plantações com intuito de preservar o meio ambiente e os seres vivos, num processo de desenvolvimento sustentável. Nas escolas do campo, a articulação dos conteúdos curriculares oficiais com as experiências dos alunos pode ocorrer nas salas de aula com a partilha de técnicas agrícolas desenvolvidas por seus familiares ou pela comunidade e das práticas de troca de sementes entre os camponeses.

Além disso, no contexto do território campesino, a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais, como definida pela LDB nº 9.394/1996, é necessária para que a instituição de ensino possa se configurar como uma escola *no e do* campo, ou seja, aquela que prevê o direito do aluno de estudar no lugar em que vive e onde suas ações estejam dialogando com as matrizes culturais do campo. É possível estabelecer essa vinculação com algumas ações encontradas no estudo de Fernandes (1999), que elenca, entre vários aspectos, a confecção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa. Para o autor, uma escola que tenha identidade própria desenvolve um trabalho pedagógico que se preocupa com as dimensões culturais, políticas, sociais e econômicas da vida humana.

Ao considerar as matrizes culturais em que o trabalho pedagógico é ancorado, tal proposta evidencia as diferenças entre as escolas do campo e as das cidades, o que também é destacado na pesquisa de Marinho e Vale (2017), realizada no estado do Ceará, em duas instituições de ensino, uma localizada num assentamento do MST e outra na área urbana. Nesse estudo, as autoras, a partir da fala de professores de ambas as instituições e das ações desenvolvidas nelas, apontam concepções político-pedagógicas distintas, por vezes até opostas, que norteiam as práticas das escolas. Enquanto nas escolas do campo as ações educativas utilizam como palavras de ordem “resistência e liderança”, nas urbanas as iniciativas se apoiavam em palavras como “concorrência e individualismo”; se por um lado a do campo era adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar vinculado aos movimentos sociais do campo, na escola urbana suas ações eram adequadas à visão política de desenvolvimento econômico baseado nos interesses das classes dominantes.

Ressaltamos que esses dados não expressam a realidade escolar brasileira em sua totalidade, uma vez que é possível numa escola campesina, que se localiza no campo, identificar ações e propostas pedagógicas que, embora vinculadas à educação rural, reproduzem os princípios das escolas urbanas.

Tratando disso, Arroyo (1999) elenca alguns traços culturais que devem influenciar as práticas pedagógicas e os currículos das escolas campesinas, tais como: a relação estreita das pessoas do campo com a terra, que está ligada diretamente à própria identidade do sujeito; a relação com a natureza e com o tempo, o que envolve o tempo de produção (plantio e colheita) da vida coletiva; a celebração e transmissão da memória coletiva, a partir de momentos em que se relembram as origens da comunidade e se celebram as festividades culturais, e, por fim, o predomínio da oralidade encontrada nas rodas de conversas com “os mais velhos e experientes” na transmissão das tradições, saberes e compartilhamento de memórias.

Tais práticas, como ressalta Queiroz (2011) em seus estudos, nos auxiliam a entender outras possibilidades de estabelecer uma articulação entre o currículo tradicional oficial e a realidade campesina onde estão inseridos os estudantes. O autor chama nossa atenção para alguns temas que podem ser trabalhados na sala de aula, como: terra e trabalho, as identidades, as lutas e as organizações dos povos do campo, e o desenvolvimento sustentável, no qual se incluem os princípios da agroecologia e a construção da cidadania. Abaixo é possível observar um exemplo dessa articulação nas aulas,

Na Escola do Campo, nos diversos níveis, vários aspectos podem ser trabalhados, como por exemplo identificar quais os povos do campo existem em cada região e como se constitui a identidade de cada um destes povos. É importante, ainda, identificar: as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; os diferentes jeitos de produzir e de viver; os diferentes modos de olhar o mundo; os diferentes modos de conhecer a realidade e de resolver os problemas. (QUEIROZ, 2011, p. 44).

Uma alternativa é pautar as práticas docentes no projeto educativo da alternância, que consiste em vincular o que é vivido pelos alunos na comunidade, junto a seus familiares, com o que é vivenciado na sala de aula, por meio do tempo-comunidade e do tempo-escola. Sousa, Mello e Rodrigues (2016) apontam que a Pedagogia da Alternância prevê a formação integral dos alunos, uma vez que os saberes do cotidiano dos estudantes podem favorecer a compreensão dos conhecimentos científicos de maneira mais contextualizada.

Desse modo, a aprendizagem não se limita apenas à leitura e diálogo abstrato dos objetos, fenômenos e conteúdos em sala de aula, mas é possível estabelecer vivências na prática. Por exemplo, no paradigma da Educação do Campo, não é só ler um texto sobre o cultivo de uma horta, mas é permitir aos alunos construir esse espaço, escolherem as sementes, plantarem, ouvirem dos “mais velhos” quais as técnicas que podem ser utilizadas para irrigação das plantas, criando uma rotina de cuidado com os vegetais, ou, como no caso das escolas participantes da pesquisa de Sousa, Mello e Rodrigues (2016), em que todas têm uma horta, levar os alunos a conhecer esse espaço, o processo de irrigação, os tipos de alimentos que nascem dela, entre outros aspectos. É preciso entender que a educação do campo, como nos alerta Arroyo (1999),

Não é só levar toda criança do campo à escola, é defender a alternância entre família, escola, ou uma proposta de educação básica como síntese orgânica entre as experiências na vida familiar, produtiva, da rua, do campo, do trabalho e a projetos educativos. (ARROYO, 1999, p. 22).

Pensar na escola do campo implica, portanto, em reconhecer que as vivências fora dos muros da escola também fazem parte das aprendizagens da pessoa do campo, pois a escola do campo é um espaço vivo que não se restringe aos conteúdos curriculares tradicionais vivenciados na sala de aula, pois envolve o reconhecimento

do campo como lugar permeado por saberes construídos nas comunidades, na relação com a terra, na produção agropecuária, nas tradições e memórias partilhadas coletivamente. Nesse sentido, concordamos com Santiago (2006b, p. 127), quando ela nos diz que: “Pensar na escola significa (re)pensar, (re)encaminhar o trabalho pedagógico. Significa pensar o espírito e o corpo da escola enquanto teoria e ação, ou melhor, a teoria em ação”. No contexto campesino, esses tempos escolares não podem se restringir a práticas engessadas no modelo urbano, muito menos àquelas que tomam a cultura campesina como “folclore”, ou lembrada e vivenciada apenas no período das festas juninas.

Em outras palavras, tratar da educação do campo implica olhar para as relações entre comunidade e escola, principalmente para as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, analisando como são organizadas e materializadas nas rotinas escolares de sala de aula. Entendemos a prática pedagógica como ações desenvolvidas na escola, a partir de esforços coletivos que envolvem professores, alunos e equipe gestora, bem como do diálogo com as famílias, a comunidade e demais funcionários da instituição escolar. Portanto, a prática pedagógica não pode ser entendida como sinônimo de prática docente, já que a primeira envolve toda a escola, um número maior de sujeitos e ações educativas. Concordamos com Coutinho (2013, p. 37) ao esclarecer que: “A prática pedagógica é entendida, equivocadamente, como apenas a prática docente, mas ela não se limita à regência, e, sim, consiste em um dos eixos da prática educativa, que envolve organização, gestão, ensino e pesquisa”.

Portanto, o conceito de prática pedagógica no qual estamos ancorados envolve uma ação que, por meio de esforços coletivos, se desenvolve em instituições escolares campesinas que vislumbram responder ao processo de inclusão e escolarização de crianças com deficiência. Compreendemos a prática pedagógica a partir da concepção defendida por Souza (2012), que a define como *Práxis Pedagógica*, ou seja, como

[...] ação coletiva institucional, portanto ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos. (SOUZA, 2012, p. 26).

Sabe-se que cada instituição escolar possui uma realidade com especificidades distintas, como também sujeitos que se relacionam de maneira diferente em cada espaço escolar. Logo, percebe-se que a efetivação de práticas educativas não é uma “receita pronta”, uma vez que as instituições escolares são heterogêneas. As características de cada uma são reunidas e organizadas no Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP), que pode ser considerado “a carteira de identidade” da escola. No PPP, portanto, devem estar explícitos quais as ações, objetivos, princípios e concepções a escola adota em sua rotina.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico não pode ser um documento meramente burocrático, nem se resumir aos conteúdos curriculares que a escola vai desenvolver ao longo do ano letivo, ou se limitar a descrever a distribuição de professores nos níveis de ensino e o calendário escolar. Ele envolve decisões coletivas de ações diárias, por isso o PPP é um documento norteador e ao mesmo tempo inacabado, como nos aponta Carvalho (2013, p. 159),

As discussões e a elaboração do projeto político-pedagógico devem ser produzidas por toda a comunidade escolar, sem considerá-las como tarefas de alguns, em geral os educadores, reunidos num grupo de trabalho. O texto estará sempre em processo de aprimoramento, pois se trata de um “tecido” que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige adaptações permanentes.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola são materializadas, em grande parte, por meio das práticas docentes no espaço da sala de aula. Esse espaço constitui o elo final das políticas públicas de educação, no qual o professor mobiliza saberes e experiências para elaboração do planejamento diário, o que pode ou não estar articulado com a realidade social. Nesse caso, Libâneo (1994, p. 195) esclarece que:

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos.

A aula, nesse sentido, é organizada previamente pelo professor, através do planejamento que serve como ferramenta norteadora da sua prática. Esse registro deve ser flexível, uma vez que, na sala de aula, a interação entre professor e aluno

suscita outros questionamentos, outras reflexões e explicações sobre a temática discutida e partilhada com os estudantes. Assim sendo,

A prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. (MELO, 2014, p. 42).

A prática docente pode ser entendida como prática formadora, articulada às problemáticas sociais, onde o ensino se constitui a partir das trocas entre professor e aluno e entre aluno e aluno, ou seja, num processo dialógico onde “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE 1996, p. 23).

Assim sendo, o planejamento das aulas envolve a mobilização de diversos saberes adquiridos ao longo das vivências do professor, desde sua formação inicial ou continuada, cursos, experiências profissionais e a relação por ele estabelecida com o contexto no qual se insere a escola e a realidade dos alunos. Isso significa que o ato de planejar é um processo influenciado pelo meio social, uma vez que essa tarefa é permeada por escolhas pedagógicas e políticas. Segundo Libâneo (1994, p. 246),

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes.

Portanto, o trabalho docente não se ancora na neutralidade política. Se o professor entende o planejamento das aulas como procedimento apenas burocrático, de preenchimento de relatórios e fichas, por exemplo, e os aceita de maneira passiva, sem a reflexão crítica sobre eles, ele está atuando como reproduzidor dos interesses da classe dominante. Em outras palavras, quando o processo de ensino-aprendizagem não se alinha à problemática social, ele acaba por produzir uma visão romantizada da realidade e, de certo modo, se constitui como processo alienante.

Por isso, a importância do pensamento crítico do professor sobre a prática, posto que este suscita, de acordo com Freire (1996), reflexões sobre o trabalho docente enquanto movimento dinâmico sobre o fazer, ou seja, é necessário, para a

produção de saberes numa perspectiva crítico-reflexiva, pensar sobre a materialização da aula e sobre o fazer, que é o planejamento como um processo em construção-desconstrução-construção. Logo, a reflexão crítica na e sobre a prática sugere um movimento dialético, em que o professor não é detentor de todo o conhecimento, mas ambos, docentes e discentes, aprendem em conjunto, nas trocas e partilhas nas aulas, como também na articulação com as vivências sociais de ambos. Nesse movimento, as experiências profissionais dos professores constituem parte fundamental da prática docente, pois,

A constituição dos saberes docentes ocorre a partir da própria aprendizagem profissional, pois compreendemos que é por meio da aprendizagem docente que o professor aprimora e reconstrói os saberes necessários à otimização da atuação profissional, tendo em vista que é através de momentos de reflexão na e sobre a prática docente, que acontece a mobilização e construção de novos saberes. (COUTINHO, 2013, p. 57).

Há de se reconhecer, portanto, a interdependência entre prática docente e formação de professores. Apesar de haver uma compreensão restrita sobre esta última como sendo aquela que advém apenas de cursos de licenciatura em instituições de Ensino Superior, no curso Normal Médio, ou ainda, em cursos de especialização e de pós-graduação, entendemos a formação de professores como um processo permanente, que se constrói na trajetória do professor enquanto ser social, histórico, cultural e profissional. Isso significa, como destaca Freire (1996, p. 39), que numa formação, tida como permanente, “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Desse modo, a formação profissional do professor emerge não apenas de suas ações educativas, mas a partir dos caminhos que trilha em diferentes espaços, onde ele desempenha diversos papéis, inclusive de sua experiência como professor e da reflexão dessas vivências. Para Souza (2012, p. 19):

A formação de um professor também não provém da ação, ainda que conjunta, de docentes da Educação Superior, mas da *práxis* pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais.

No contexto da Educação do Campo, Molina (2002) defende, ao tratar do processo formativo do professor, que este deve conhecer melhor os movimentos sociais e as ações que emergem das comunidades, estabelecendo parcerias entre comunidade e escola, como, por exemplo, com o Centro de Referência de Assistência Social (Cras), os Sindicatos, as Associações e Cooperativas, com intuito de promover uma formação humanizadora e contextualizada para os alunos camponeses.

Acreditamos que torna-se necessário o planejamento que respeita e valoriza os saberes produzidos na comunidade dos alunos, uma vez que a educação do campo tem em suas raízes os princípios da educação popular, ancorados na concepção da educação libertadora humanizadora, na qual,

A metodologia-chave é o diálogo, o encontro livre e a partilha de fatos, idéias e perspectivas. Através deste processo os indivíduos passam a conhecer a sua situação, a conhecer os outros e a conhecerem-se a si mesmos. Aprendem a ser homens, seres livres, desalienados, portadores de vontade e opinião pessoal. (ANTUNES, 2001, p.155)

Na educação libertadora humanizadora, a escola se torna palco para a problematização crítica da realidade, onde os alunos vão tecendo reflexões sobre o lugar em que vivem, a sociedade e eles mesmos, analisando as relações desiguais e subalternas de poder. No contexto atual, essa análise da realidade torna-se mais evidente e necessária, pois a partir da disseminação do novo coronavírus (Covid-19), no que concerne a área educacional, assistimos atualmente (2021) o dilema da reabertura das escolas, o que nos aponta que a própria sociedade enxerga a escola como serviço essencial.

Dito isso, nas instituições escolares camponesas, vincular a educação com a humanização é imprescindível, já que o paradigma da Educação do Campo está diretamente ligado ao movimento social e à busca pela dignidade humana. A Educação do Campo não pode, portanto, se resumir ao ensino da leitura e do “fazer contas”, mas partir da problematização da realidade e das vivências dos alunos.

O foco desta pesquisa discorre na interface entre educação do campo e educação inclusiva, o que torna nosso debate ainda mais desafiador, visto que trata a escola do campo como espaço inclusivo, onde não haja práticas educativas que fortaleçam as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, na informação, atitudinais e tecnológicas, como assegurado na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015, art. 3º)

e, ao mesmo tempo, como espaço que se reconhece como território imaterial do campo, de produção de saberes e da memória coletiva da comunidade.

Assim, ao nos determos em escolas do campo que atendem pessoas com deficiência, entendemos que para superar a mera inserção do aluno com deficiência na escola, ou seja, sua presença física na sala de aula, se faz necessário refletir que a inclusão exige adaptações curriculares na prática docente e mudanças estruturais nas escolas, que visem à promoção da acessibilidade, bem como ao envolvimento de toda a comunidade escolar e das famílias no sentido de promover aprendizagens que dialoguem com a realidade e vivências dos alunos do campo.

Tratando disso, os estudos de Carvalho (2013), Padilha (2011) e Marcoccia (2010) apontam que os professores se sentem “despreparados” e/ou sem formação específica para atuar com crianças com deficiência. Esse sentimento é agravado pelo próprio sistema educacional, observadas as condições de trabalho que a maioria dos docentes enfrenta na realidade brasileira, como baixos salários e falta de materiais e recursos didáticos nas escolas, entre outros.

A constituição das práticas inclusivas em escolas do campo não é, portanto, uma tarefa fácil, pois, muitas vezes, esta se depara com a resistência dos professores que entendem, erroneamente, a formação inicial como espaço de produção de “receitas prontas” que devem orientar as práticas docentes em sala de aula. Como nos esclarece Mantoan (2003, p. 43):

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas.

Consideramos, pois, que os encontros formativos de professores, na formação inicial ou continuada, quando estruturados numa abordagem inclusiva, devem se constituir como espaços de trocas de vivências, partindo das experiências profissionais construídas com a comunidade escolar e com os que dela participam, uma vez que formações que buscam “capacitar” o docente, a partir de programas desarticulados do contexto escolar em que eles se encontram, findam por reproduzir práticas integradoras voltadas ao “aluno-padrão” e a não considerar singularidades

peçoais e sociais, impossibilitando a constituição de práticas inclusivas, conexas com a realidade escolar e do seu entorno. Como nos lembra Coutinho (2013, p. 57):

No que diz respeito à prática docente, é importante lembrar que os professores mobilizam e constroem um rol de conhecimentos e que estes são resultado de experiências acumuladas ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais, o que faz emergir saberes para uma atuação profissional pautada, ou não, na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, o trabalho docente, no contexto de diversidade social e cultural no qual nos encontramos, não comporta práticas homogeneizadoras, uma vez que os alunos possuem necessidades educativas diferenciadas, sejam elas inerentes à pessoa com deficiência, ou ao território campesino, indígena, quilombola, dentre outras diferenças que emergem no contexto social e demandam adaptações nas atividades e práticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, para que todos tenham acesso ao conhecimento e à aprendizagem, numa concepção de educação libertadora emancipadora.

Nos estudos desenvolvidos por Oliveira (2009) sobre o atendimento das pessoas com deficiências em escolas que se declaram inclusivas, a autora identifica três práticas que se materializam no seu interior, a saber: as Práticas Pedagógicas Segregadoras, as Práticas Pedagógicas Integradoras e as Práticas Pedagógicas Inclusivas.

De acordo com a autora, as Práticas Segregadoras são aquelas nas quais a deficiência é vista como elemento que incapacita e limita o aprendizado do aluno. Tais práticas se aproximam de um imaginário social, segundo o qual as pessoas com deficiência não deveriam frequentar as escolas regulares, tendo em vista que elas não podem “acompanhar o ritmo” dos demais alunos. As instituições especializadas e as classes especiais seriam as melhores escolhas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, sendo esse atendimento de cunho clínico pedagógico.

Já as Práticas Integradoras se manifestam em situações em que os educadores percebem de forma positiva as pessoas com deficiência que frequentam as escolas regulares. Contudo, as ações voltadas a esse público-alvo da educação especial revelam que esse aluno precisa estar o mais próximo possível dos “ditos normais”, para que ele possa acompanhar o “ritmo” daquele aluno sem deficiência. Esse cenário se evidencia nos estudos de Sasaki (1997), quando o autor esclarece que a

superação das barreiras existentes na sociedade depende, quase que exclusivamente, das pessoas com deficiência e seus familiares. Nessa perspectiva, as instituições de ensino não se adaptam às necessidades desse alunado, mas cabe às famílias garantir as condições para que os alunos acompanhem o processo de ensino-aprendizagem na escola, através do apoio de profissionais de áreas relacionadas às necessidades específicas decorrentes das deficiências dos filhos, como fonoaudiólogo, psicólogo e fisioterapeuta, entre outros.

Por fim, as Práticas Inclusivas são aquelas que caminham para a superação da rotulação da pessoa com deficiência, ao olhar apenas as suas características biológicas. No paradigma da Educação Inclusiva, a escola, ao atender o público-alvo da Educação Especial, constrói práticas que buscam adaptar-se às singularidades desse alunado, reconhecendo e valorizando as diferenças existentes no espaço intra e interescolar. Compreendemos, com base nos estudos de Oliveira (2009, p. 47), que: “A inclusão se coloca na palavra de ordem para uma prática pedagógica refletida pela busca da independência pessoal, social e pedagógica da pessoa, que também é aluno, e, que tem além de outras características uma deficiência”.

A deficiência passa a ser vista como uma das muitas características que compõem o aluno com deficiência e não mais como referência única desse sujeito. Essa mudança na forma de olhar o outro, nesse caso, o aluno com deficiência, reconhece que todos os alunos, independentemente da deficiência, possuem especificidades e necessidades educativas diferentes. Como destaca Orrú (2017, p. 44): “Nesse processo pedagógico dialógico e inclusivo a homogeneização do ensino é algo inaceitável, pois cada um aprende do seu próprio jeito, ritmo, levando-se em conta suas singularidades”. Portanto, desconstruir práticas que padronizam e homogeneizam o ensino é um dos passos a serem trilhados na construção de escolas do campo inclusivas. Outros passos devem ser seguidos no sentido de aproximar professores, alunos, gestores e comunidade de saberes que alimentam os modos de vida dos povos do território do campo e suas práticas cotidianas.

Em outras palavras, a diferença entre as práticas integradoras e as inclusivas pode ser esclarecida na medida em que se percebe que a primeira faz referência à exigência de adaptação dos alunos público-alvo da Educação Especial ao sistema de ensino, no qual esse alunado, por meio de seus esforços, deve “acompanhar” a turma regular; na segunda há um movimento oposto, no qual é a escola, por meio da gestão e corpo docente, que cria adaptações curriculares, estruturais e nas informações,

como estratégias que possam garantir a eliminação de barreiras e a acessibilidade no ambiente escolar regular, como previsto na Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Nas escolas que atendem alunos com deficiência, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado emerge como uma estratégia para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, o que é possível através da criação de espaços que possibilitem a participação dos alunos na sala de aula e fora dela. O profissional que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, denominado de professor do AEE, deve auxiliar os professores do ensino regular orientando e apresentando alguns recursos pedagógicos e tecnológicos que podem ser utilizados na sala de aula regular, como: comunicação alternativa e uso de Braile, Libras e jogos concretos. Importante destacar, a partir do *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010c), as funções e ações previstas para o professor do AEE, a fim de entendermos como estas se efetivam nas escolas. De acordo com o referido documento, suas atribuições são assim definidas:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2010c, p. 8).

Considerando os alunos com deficiência que se encontram nas escolas do campo, há de se reconhecer as singularidades que envolvem o alunado e a realidade em que vivem, buscando superar as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem deles. Souza e Marcoccia (2018, p. 370-371) destacam que,

Algo importante para a interface a ser construída é o planejamento de outras formas de atendimento educacional especializado, como, por exemplo, ofertar esse atendimento de modo itinerante, tendo em vista o contexto de cada comunidade rural. Esse planejamento requer a participação das comunidades na definição de estratégias e de ações.

Assim, como observado na pesquisa de Kühn (2017), quando há parcerias entre os professores do ensino regular e do AEE, é possível observar avanços quanto ao desenvolvimento dos alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial. Essa parceria possibilita realizar adaptações nos planos de aula, de modo que os demais profissionais envolvidos na educação do aluno com deficiência, como o AADEE e estagiários de apoio, possam favorecer as aprendizagens dos alunos e desenvolver práticas inclusivas.

Diante do exposto, reforçamos o quanto a prática docente e a formação dos professores são fundamentais para a constituição de práticas que dialoguem com os princípios da Educação Inclusiva em escolas do campo. Para além da formação que se adquire em instituições de ensino superior, como já apontamos anteriormente, o processo formativo de professores se constitui, também, a partir de suas vivências profissionais. Reforçamos que as vivências, muitas vezes, são permeadas pelo sentimento de despreparo oriundo da formação inicial, o que é agravado pela escassez, ou mesmo inexistência, de formações continuadas para docentes na área da inclusão (como o caso de Caruaru), além das precárias condições de trabalho e falta de recursos pedagógicos e estrutura física acessível nas escolas do campo.

Para a efetivação de uma educação do campo de qualidade às pessoas com deficiência, não basta ser garantido no âmbito legal as normas e orientações para tal, é necessário promover ações e esforços coletivos que envolvam o poder público, a escola e a comunidade, no intuito de superar as práticas segregadoras e integradoras dentro das escolas e a eliminação de barreiras que tanto ocupam as instituições escolares e espaços sociais.

#### 4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA

Apresentamos a seguir nosso percurso metodológico, desde a abordagem que orientou nossa aproximação do campo de investigação até os instrumentos que melhor se adequaram para a coleta e tratamento das informações relacionadas aos objetivos traçados na pesquisa, visando com isso responder ao foco central da investigação, que consistiu em compreender as práticas docentes desenvolvidas em escolas do campo da rede municipal de Caruaru com os alunos com deficiência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse caminho, buscamos os significados e valores que emergem do processo de ensino-aprendizagem de alunos com e sem deficiência em escolas do campo, o que nos direcionou no sentido de uma pesquisa com aporte da abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2001, p. 21),

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa, por ser rica em dados descritivos, possibilitou-nos, portanto, uma aproximação da realidade investigada a partir de um plano aberto e flexível que permitiu, de forma complexa e contextualizada, conhecermos as práticas docentes na interface entre a educação inclusiva e a educação do campo.

Com o objetivo de delinear a realidade e os fenômenos que permeiam as escolas participantes, em alguns momentos utilizamos dados com representatividade numérica, por meio de quadros, onde apresentamos, de maneira global, a organização da rede de ensino de Caruaru, informando o quantitativo de escolas do campo e quais atendem alunos com deficiência, bem como a distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais nessas escolas e o total de alunos com deficiência atendidos em todo o município. Consideramos esses dados fundamentais para o entendimento de como a organização do sistema de ensino influencia as práticas docentes desenvolvidas no chão da escola e que princípios emergem de suas estruturas, sejam esses de base no paradigma da segregação, da integração ou da inclusão. A análise dessas informações, associadas às demais obtidas ao longo da

investigação, constitui uma das características da pesquisa qualitativa que, como explicam Silveira e Córdova (2009, p. 32), busca

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Nesse sentido, realizamos em 2018 uma pesquisa exploratória com o objetivo de nos aproximar da realidade investigada, como acima mencionado. Corroborando o pensamento de Silveira e Córdova (2009, p. 35): “Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Ao procurarmos a Secretaria Municipal de Educação de Caruaru, ela nos encaminhou para o Departamento de Inclusão e Desenvolvimento Psicossocial, onde pudemos ter acesso ao documento denominado *Caderno de Mapeamento dos alunos com deficiência atendidos na rede municipal de Caruaru*. Esse material reúne informações sobre a distribuição dos alunos com deficiência no município e a organização das escolas do campo e da área urbana. Importante destacar que os dados utilizados na pesquisa exploratória foram do ano anterior, 2017, uma vez que o mapeamento com as informações de 2018 estava em processo de atualização.

A área campesina de Caruaru é dividida geograficamente por quatro distritos, onde as escolas podem ser consideradas independentes ou nucleadas, a depender do número de matrículas que elas possuam. Segundo dados colhidos na ocasião, havia 150 alunos com deficiência distribuídos em 45 escolas do campo. A maioria das instituições de ensino atendia entre 1 a 7 alunos, porém duas escolas se destacavam em relação às demais, uma delas tinha 15 alunos com deficiência matriculados e a outra 11, fato que chamou nossa atenção para essas duas realidades escolares, visto que elas possuíam um contingente maior de alunos com deficiência, quando comparadas às demais instituições.

Esses dados iniciais nos moveram na direção de uma pesquisa de campo, dos estudos de casos múltiplos, cujo lócus de investigação envolve mais de uma escola, com participantes e contextos escolares diferentes, mas que caracterizam a realidade

de um grupo específico no presente estudo: escolas do campo de Caruaru e as práticas docentes voltadas para os alunos com deficiência. Como afirma Alves-Mazzotti (2006, p. 640-641):

Podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo.

Em sendo assim, investigamos o caso de Caruaru a partir das nuances de três instituições de distritos e realidades diferentes, o que nos permitiu “[...] construir uma explicação geral que sirva a cada um dos casos individuais, mesmo que os casos variem nos seus detalhes” (YIN, 1994, p.136). Ao olharmos para tais realidades, foi possível, portanto, a partir dos objetivos traçados, identificar quais regularidades e situações comuns emergiam desses espaços, o que nos auxiliou a elaborar nossas considerações quanto às práticas docentes segregadoras, integradoras ou inclusivas desenvolvidas nas escolas do contexto campesino caruaruense.

A escolha de Caruaru se deu, primeiramente, em função de o município ter sido o espaço onde se constituiu a formação inicial e profissional da pesquisadora. Além do mais, é uma das principais cidades do Agreste de Pernambuco, considerando suas dimensões econômicas, médico-hospitalares, acadêmicas, culturais e turísticas, distribuídas numa área territorial de aproximadamente 920,611 km<sup>2</sup>, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Caruaru faz divisa com os municípios de Brejo da Madre de Deus, Riacho das Almas, Altinho, Bezerros, Agrestina, Toritama, São Caetano, Vertentes e Frei Miguelino, como apresentado no mapa a seguir.

Mapa 1 – Localização atual do município de Caruaru no Estado de Pernambuco



Fonte: Google Maps, Caruaru (PE).

Resgatando um pouco a sua história, esta divulgada no próprio *site* da Prefeitura do município, Caruaru começou a tomar forma em 1681, quando o governador Aires de Souza de Castro concedeu 30 léguas de extensão de terra (12 hectares aproximadamente) à família Rodrigues, que construiu a Fazenda Caruru com o objetivo de desenvolver a agricultura e a criação de gado. Foi apenas em 1776 que José Rodrigues de Jesus voltou para a fazenda do pai (abandonada por alguns anos) e retomou as práticas de cultivo da terra e criação de gado. Após a morte do patriarca, a fazenda ganhou uma capela, dedicada a Nossa Senhora da Conceição, acolhendo um pequeno povoado ao seu redor, o que contribuiu para o surgimento do comércio, através da feira e sua expansão como cidade. Caruaru tornou-se cidade pelo Projeto nº 20, do deputado provincial Francisco de Paula Baptista, defendido em primeira discussão em 3 de abril de 1857, sendo aprovado em 18 de maio do mesmo ano, com a assinatura da Lei Provincial nº 416, pelo vice-presidente da Província de Pernambuco, Joaquim Pires Machado Portela.

Atualmente a economia do município gira em torno dos polos industriais e fabris, da prestação de serviços públicos e privados, do comércio, do turismo e de feiras (Feira Livre, Feira da Sulanca, Feira de Artesanato e Feira de Gado). Ele possui uma estrutura central político-administrativa que compreende a área urbana, denominada de sede, e quatro distritos que representam divisões territoriais e

administrativas, estes localizados na área campesina, sendo cada um composto por um conjunto de povoados, sítios ou vilas, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 5 – Distribuição geográfica dos Povoados/Sítios do Município de Caruaru

1° Distrito	2° Distrito	3° Distrito	4° Distrito
Santa Ana, Campos, Dois Leões, Barra de Taquara, Alto do Moura, Brejo do Buraco, Palmeira, Cajueiro, Várzea Velha, Macambira, Brejo Salgado, Peladas, Salinas, Alecrim, Santa Maria, Serra dos Cavalos, Araçá, Mosquito, Taquara, Murici, Mata Negra, Ponte Landia, Lagoa do Paulista, Conceição, Brejo Velho, Terra Vermelha, Vertentes, Pitombeira, Estivas, Cipó, RCH-Cipó, Água Doce, Brejo da Jaqueira, Esperança, B. da Mulata, Vale Verde, B. de Serra, Pororoca, Lajes, Azevém, Brejão, Riacho do Meio, B. de Palmeira, B. de Panelas, Ilha das Cobras, Olho d'Água da Caixa, Campo Novo, Olho de Boi, Agreste Pau Santo, Brejinho de São José, Serra do Meio, Riacho Palma, Pau Santo, Maçaranduba, Vasco, Pé de Serra, Tingui, Jurema, Sítio Veado Magro.	Cascavel Gruta Funda, Jacaré Grande, Barra do Borba, Patos, Garfeira, Serrote Preto do Juá, Papagaio, Baraúnas, Lagoa do Algodão, Riacho dos Patos, Lagoa Nova, Boa Esperança, Lagoa Roçada, Zamba, Lajes, Veado Morto, Juá, Alto da Solta, Palmatória I, Palmatória II, Santa Quitéria, Pico Vermelho, Rafael de Dentro, Rafael do Meio, Luiz Carlos, Barra do Carapotós, Santa Cruz, Lampião, Igrejinha, Trapiá, Lajedo Preto, Riacho Doce, Dois Riachos, Serra da Úrsula, Caiçara, Cascavel, Craibeiras, Pé de Serra dos Moleques, Serra de São Bento, Moleque, Bilhar Barriguda, Matias, Cachoeira de Tabocas, Serra dos Matias, Santa Maria, Caldas, Barreiros, Olho do Félix, Mourão, Jeronimo, Reinado, Malha de Barreiras Queimadas, Poço Dantas, Pé de Serra dos Grandes, Caldeirão, Volta Grande, Cachoeira Seca, Serra das Araras, João Correia, Exu, Baixinho de Matias, Serra do Olho d'Água, Muniz, Serra Pelada, Ramada, Baixinho de Itaúna, Carneirinho, Itaúna, Poços, Sítio Mandacaru.	Lagoa Salgada, Contendas, Coimbra, Olho D'Água do Jiquiri, Zumbá, Barbatão, Preguiça, Queimada do Uruçu, Cajá, Catolé, Riacho dos Veados, Campestre, Antas, Sagui, Lagoa da Cruz, Alto das Antas, Serra Velha, Calderões, Torrões de Guaribas, Lagoa do Meio, Torrões de Guaridas, Lagoa do Meio, Guaridas, Jurema de Malhada, Riachão, Serra Velha, Ameixas, Uquiri, Juca, Gravatá Açu, Azevém, Serra Nova, Malhada de Pedra, Araras, Mata Escura, Várzea do Cedro, Lagoa Algodão. Gonçalves Ferreira, Angelim, Iburana, Riacho do Jacaré, Sítio Queimadinha.	São Bento, Fundão, Travessão, Chico Coelho, São José, Salgadinho, Santo Antônio, Padre Cícero, Lajedo, Lajedo do Cedro, Quebra Rabicho, Cacimbinha Cercada, Jaracatiá, Cacimbinha, Jiquiri, Guameleira, Macaco, Xicuru, São João, Várzea Picada, Juriti, Cachoeira da Onça, Normandia, Faz, Cadete, Lagoa do Curtume, Japecanga, Firmeza, Maribondo, Maria Clara, Pitiá, Caldeirão, Santa Maria, Capim, Lagoa do Exu, Serrote dos Bois, Xique-Xique, Banana, Lajedo Baixio, Lagoa de Pedra, Aparecida, Cajá de Medeiros, Cajazeira, Sítio Lagoa da Boa Vista.

Fonte: Instituto Agrônomo de Pernambuco (2019).

Os distritos são divididos em quatro sedes administrativas: 1º Caruaru, 2º Carapotós, 3º Gonçalves Ferreira e 4º Lajedo do Cedro. Eles apresentam inúmeras singularidades econômicas, culturais, ambientais e geográficas que os distinguem entre si. Essa heterogeneidade evidencia diferenças com a área urbana (extracampo) e com os próprios distritos (intracampo). Com base em informações colhidas no Instituto Agrônomo de Pernambuco (IPA, 2019), mapeamos os aspectos climáticos, geográficos, pecuários e agrícolas de cada região campesina e caracterizamos as diferenças presentes nesses espaços.



comercializadas na feira livre. Já na pecuária, há a extração de leite em menor quantidade, além da arte do barro, como: no Alto do Moura.

O 2º Distrito, Sítio Carapotós, corresponde a cerca de 40% do município, tornando-se o maior em relação à extensão territorial. Possui relevo de baixas altitudes, o que o torna mais quente e com menor incidência de chuvas. Devido a essa característica, trata-se de um distrito onde não se encontra água suficiente para o consumo, o que leva a população a ter cisternas para acúmulo de água através de caminhões pipas. Na agricultura, existe o cultivo de milho e feijão, e na criação de animais, há a caprinocultura (criação de cabras), ovinocultura (criação de ovelhas) e a criação de gado para o corte e para a extração de leite.

O 3º Distrito, Comunidade Gonçalves Ferreira, tem seu relevo composto por áreas de altitudes intermediárias (nem altas nem baixas), com picos de elevação, onde as chuvas podem ser intensas ou médias, tornando o clima ameno. Nessa região há o plantio de milho, feijão e frutas (acerola, goiaba, cajá e manga) e a criação bovina de corte e de leite.

Por fim, o 4º Distrito, Sítio Lajedo do Cedro, é a área territorial mais plana do município, onde as chuvas podem ser intensas ou moderadas, o que torna o clima ameno. Nessa região, há o cultivo de mandioca, milho e feijão. Da mandioca há a fabricação de seus derivados, que são comercializados nas feiras e no comércio (goma, tapioca, massa e bolos). Na pecuária, há a criação bovina de corte, de menor intensidade, caprinocultura (criação de cabras), ovinocultura (criação de ovelhas) e suinocultura (criação de porcos).

Sobre a população do campo do município de Caruaru, em todos os distritos predominam os minifúndios, que são pequenas ocupações de terras cultivadas por agricultores familiares, onde os insumos produzidos são para subsistência das famílias e para o comércio nas feiras livres. Porém, nos períodos de longas estiagens, a população camponesa também desempenha atividades no *setor secundário*, a exemplo das confecções de roupas, e no *setor terciário*, com prestação de serviços públicos ou privados, trabalhos informais (vendedores autônomos, pedreiros, serventes etc.) e formais (professores, enfermeiros etc.), tanto no campo como na área urbana.

Essa heterogeneidade de sujeitos do campo pode ser analisada a partir da compreensão de que as mudanças quanto às atividades profissionais realizadas pela população camponesa estão aliadas à sua escolaridade. Contextualizando melhor, por

volta dos anos 80 e 90, grande parte da população do campo de Caruaru era formada por agricultores, pecuaristas ou assentados da reforma agrária. Tendo acesso a relatos de pessoas que viveram nessa época, inclusive meus familiares, percebemos que havia poucas escolas do campo e as existentes não ofertavam os níveis de ensino suficientes para a demanda da população, tampouco existia transporte escolar que pudesse levar os alunos de uma comunidade para outra.

Tentando mudar o quadro de evasão escolar e o alto índice de analfabetismo, algumas escolas foram construídas pelos próprios moradores da comunidade em conjunto com liderança religiosa (como Frei Tito de Pieggaio) e só depois de alguns anos institucionalizadas pelo município (por exemplo, a Escola Municipal Santa Inês, situada na comunidade em que vivo). Esse apoio de instituições não escolares, como as Igrejas, é intensificado com o movimento da Educação Popular, por volta dos anos 60, período em que se contestavam os princípios do Paradigma da Educação Rural e se lutava pelo direito à educação das pessoas que viviam no campo.

Quando o direito a educação é assegurado na Constituição Federal de 1988 e com a LDB 9.394/96 já em vigor, houve mudanças quanto ao aumento no número de escolas do campo de Caruaru, sendo possível estudar e continuar morando na comunidade até o término do Ensino Fundamental. É importante destacar que a oferta da modalidade do Ensino Médio, inclusive na atualidade, ocorre apenas em escolas da rede estadual localizadas na área urbana.

Esse movimento das políticas educacionais para garantir o acesso à educação para todos, como visto nos documentos nacionais como a LDB (BRASIL, 1996), impulsionou uma geração de pessoas camponesas a buscar o ensino superior como forma de enfrentamento aos rótulos de que o campo é lugar de atraso e de pessoas atrasadas. Assim como eu, vários amigos e colegas são os primeiros de gerações inteiras a ruírem com os paradigmas do analfabetismo.

Como pudemos observar, a partir da interiorização da universidade pública e de programas que facilitaram o ingresso em instituições privadas, como Programa Universidade para Todos (Prouni) e Financiamento Estudantil (Fies), novos profissionais estão emergindo da população do campo de Caruaru, tais como enfermeiras, professores, psicólogos, engenheiros civis, fisioterapeutas e dentistas, entre outros, que atuam nas próprias comunidades camponesas ou na sede urbana, representando uma ruptura com o passado e um olhar esperançoso para o futuro.

#### 4.1 ESCOLAS E PROFESSORAS PARTICIPANTES

Para delimitar as escolas do campo e os participantes do nosso lócus investigativo, voltamos em 2019 à Secretaria Municipal de Educação de Caruaru, no Departamento de Inclusão e Desenvolvimento Psicossocial, onde coletamos dados que nos auxiliaram a traçar o perfil da rede municipal de educação. Além das informações já fornecidas em 2017 no *Caderno*, os dados, agora atualizados, nos permitiram conhecer as escolas que atendiam alunos com deficiência, os tipos de deficiência desses estudantes, as instituições que possuíam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), os profissionais de apoio e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para escolha das instituições de ensino que participaram da nossa pesquisa, elencamos os seguintes critérios: (i) ser uma escola que represente cada distrito; (ii) possuir maior número de matrículas de alunos com deficiência no respectivo distrito; e (iii) ter o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Entendemos que tais fatores contribuíram para o melhor entendimento de como vem ocorrendo a educação de alunos com deficiência no território campesino.

Cabe esclarecer que, no contexto caruaruense, os profissionais que prestam serviço de apoio aos alunos com deficiência, nas escolas regulares, são denominados de Cuidadores, Profissionais de Apoio Escolar (PAE), Intérpretes de Libras e Professores do AEE. No município não há estagiários de apoio, tampouco o cargo de Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE).

Dito isso, chamamos a atenção para os dados do *Caderno*, em 2017, que apontavam a presença de 54 profissionais de apoio em todo o município, sendo que 30 atuavam em território campesino. Buscando ampliar a atuação desses profissionais, a Prefeitura de Caruaru, em 2019, realizou uma seleção simplificada de PAE para ocupar 100 vagas na rede. Nesse processo seletivo, o nível mínimo de escolaridade exigido foi o ensino médio completo, mas a experiência profissional na área de educação inclusiva e os títulos de graduação, pós-graduação e cursos também pontuavam e influenciavam a colocação do candidato. Essa seleção tem validade de 3 anos, prorrogável por até 6, definindo como carga horária para o cargo 40h semanais.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ele ocorre no interior das escolas do município, como apoio aos alunos com deficiência, no contraturno em que se encontram. O serviço do AEE ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que é estruturada a partir dos tipos de deficiência presentes na escola, podendo ser a Sala Tipo 1 e a Sala Tipo 2.

Reconhecida a importância da Sala de Recursos Multifuncionais no processo inclusivo do aluno com deficiência, o fato de não haver nenhuma escola do 3º Distrito que possua a referida Sala nos levou a compor o nosso campo de investigação com três instituições, uma do 1º Distrito, uma do 2º Distrito e uma do 4º Distrito.

Com relação à seleção dos participantes da pesquisa, entregamos um questionário aos professores regentes das escolas do campo de investigação e que tinham alunos com deficiência em sala de aula, bem como às professoras do AEE e às Professoras de Apoio Escolar, com o intuito de traçar o perfil dos profissionais que atuam de forma mais próxima na educação desses alunos. De posse dos dados, elencamos como critérios de escolha dos professores da sala regular: a) ter formação inicial no curso normal médio e em pedagogia, b) possuir especialização ou curso que trate sobre Educação do Campo ou Educação Inclusiva, e c) ter maior tempo de experiência como professor do campo.

Assim sendo, selecionamos as seguintes professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: a professora do 3º ano/Escola do 1º Distrito; a professora do 4º ano/Escola do 2º Distrito e a professora do 2º ano/Escola do 4º Distrito. As professoras do AEE e as profissionais de apoio que participaram da pesquisa foram aquelas que atuavam com os alunos com deficiência que estavam sob a responsabilidade das professoras regentes selecionadas.

Para garantir o sigilo das instituições de ensino e dos participantes, utilizamos nomes fictícios que remetem à fauna, à flora e à hidrografia que caracterizam o Agreste de Pernambuco. As escolas foram denominadas com nomes de cactos comuns à região, os alunos com deficiência com nomes de pássaros, as professoras da sala regular com nomes de flores, para as professoras do AEE adotamos as ervas medicinais que fazem parte da cultura da população do campo, e, por fim, identificamos a Profissional de Apoio Escolar com o nome do rio que cruza a cidade de Caruaru, que foi importante no início da história do município.

Quadro 6 – Denominações atribuídas aos campos e participantes da investigação

Distrito	Escola	Professora da Sala regular	Professora do AEE	Profissional de Apoio Escolar (PAE)
1º	Campo Facheiro	Bromélia	Quixaba	-
2º	Campo Coroa-de-Frade	Margarida	Aroeira	Ipojuca
4º	Campo Mandacaru	Girassol	Arruda	-

Fonte: A autora (2020).

Há tipos de plantas que servem de alimento para os animais (cactos), para enfermidades (ervas medicinais) ou para serem admiradas (flores), temos pássaros que são coloridos ou de uma única cor, que amam cantar alto ou o fazem mais baixo, que são selvagens ou curiosos com a presença do ser humano, o rio manso ou agitado, enfim, cada elemento da natureza possui singularidades que caracterizam uma beleza única. Assim é o ser humano: possuímos particularidades que nos diferenciam, somos pessoas com histórias, sonhos, preferências e incertezas. E essa é a beleza da vida.

A seguir, apresentamos a caracterização das escolas a partir de informações colhidas durante as observações registradas no diário de campo e da leitura dos Projetos Político-Pedagógicos de cada instituição, bem como o perfil pessoal e profissional dos participantes de cada escola. Adiante, nas próximas seções, discorreremos com maior profundidade sobre os aspectos arquitetônicos, físicos, pedagógicos e históricos das escolas que compõem o lócus investigativo desse estudo, uma vez que analisaremos o papel da estrutura física e organizacional desses espaços na educação de todos.

#### 4.1.1 Conhecendo a Escola do Campo Facheiro - 1º Distrito

A *Escola do Campo Facheiro* é considerada de grande porte, atendendo cerca de 790 alunos, divididos em: Educação Infantil (42 alunos), Ensino Fundamental – anos iniciais (411 alunos), Ensino Fundamental – anos finais (244 alunos) e EJA (88 alunos). Desse total a escola possui 25 alunos com deficiência, mas apenas 8 possuem profissional de apoio acompanhando-os na sala de aula regular. Contudo, é importante ressaltar que a professora do AEE atende também 10 alunos com deficiência de outra escola próxima que não possui a SRM. Nos quadros a seguir,

apresentamos a turma na qual esses alunos se encontram e se possuem o profissional de apoio educacional (PAE):

Quadro 7 – Alunos com deficiência da Escola do Campo *Facheiro* atendidos pela professora do AEE na SRM

<b>Nível de ensino</b>	<b>Tipo de deficiência</b>	<b>PAE</b>
<b>1º ano</b>	<b>Síndrome de Rett</b>	<b>Sim</b>
<b>1º ano</b>	<b>Hidrocefalia</b>	<b>Sim</b>
<b>1º ano</b>	<b>Transtorno do Espectro Autista</b>	<b>Sim</b>
2º ano	Transtorno do Espectro Autista	Não
2º ano	Baixa visão	Não
<b>3º ano</b>	<b>Transtorno do espectro autista</b>	<b>Sim</b>
3º ano	Retardo mental leve	Não
3º ano	Retardo mental leve	Não
3º ano	Transtorno do espectro autista	Não
<b>3º ano</b>	<b>Síndrome de Down</b>	<b>Sim</b>
3º ano	Baixa visão	Não
3º ano	Retardo mental leve	Não
4º ano	Retardo mental leve	Não
4º ano	Retardo mental leve	Não
<b>4º ano</b>	<b>Transtorno do espectro autista</b>	<b>Sim</b>
4º ano	Baixa visão	Não
<b>5º ano</b>	<b>Retardo mental severo</b>	<b>Sim</b>
<b>5º ano</b>	<b>Paralisia cerebral</b>	<b>Sim</b>
5º ano	Retardo mental leve	Não
5º ano	Paralisia cerebral	Não
5º ano	Retardo mental severo	Não
5º ano	Retardo mental severo	Não
5º ano	Síndrome de Down	Não
7º ano	Retardo mental grave	Não
9º ano	Paralisia cerebral	Não

Fonte: A autora (2019).

Quadro 8 – Alunos com deficiência matriculados em outra escola do campo atendidos pela professora do AEE na SRM da Escola do Campo Facheiro

Nível de ensino	Tipo de deficiência	PAE
2º ano	Síndrome de Down	Não
3º ano	Síndrome de Down	Não
3º ano	Autista Atípico	Não
3º ano	Retardo mental leve	Não
3º ano	Retardo mental leve	Não
4º ano	Retardo mental leve	Não
4º ano	Retardo mental leve	Não
5º ano	Retardo mental leve	Não
5º ano	Retardo mental grave	Não
Fase III	Retardo mental leve	Não

Fonte: A autora (2019).

Com relação ao quadro de funcionários, Campo Facheiro conta com 66, que trabalham distribuídos no turno da manhã, tarde e noite. Existe um total de 33 professores do ensino regular, 1 professor do AEE e 8 profissionais de apoio. Abaixo apresentamos os participantes que colaboraram na construção deste estudo.

Quadro 9 – Participantes da Escola do Campo Facheiro

Participantes	Nome fictício
Professora do AEE	Quixaba
Professora da sala regular	Bromélia
Aluna com deficiência	Bem-te-vi

Fonte: A autora (2019).

A *Professora Quixaba* possui 43 anos de idade, é casada e tem um filho. Em relação à sua formação inicial, cursou Normal Médio (Magistério) e concluiu o curso de Pedagogia (2010). Quanto à formação continuada, possui especialização em Educação Inclusiva e vários cursos ofertados pela Secretaria de Educação de Caruaru, como: Braille e Atendimento Educacional Especializado. Não possui nenhum curso ou formação voltada para a Educação do Campo, ou atendimento especializado em localidades campesinas. Durante 10 anos, ela foi professora da sala regular (2 anos atuando na área urbana e 8 no campo). Há 3 anos ela é professora do AEE e sua experiência em tal função ocorreu apenas na Escola do Campo Facheiro.

Com relação à *Professora Bromélia*, ela tem 49 anos, é casada e tem duas filhas. Na sua formação inicial, cursou Normal Médio (Magistério) e formou-se em

Pedagogia em 2015. Ela possui uma especialização em Sintaxe aplicada à Língua Portuguesa e outra na área de Educação Inclusiva. Contudo, apesar de atuar há 15 anos e todo esse tempo na Escola do Campo Facheiro, ela não possui especialização na área de Educação do Campo.

Durante sua trajetória profissional ela teve experiência com alunos desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Em alguns momentos a *Professora Bromélia* trabalhou em tempo integral na rede municipal de Caruaru, atuando simultaneamente em duas escolas por um período de 3 anos (na *Escola do Campo Facheiro* e em outra na área urbana), ou atuando apenas na *Escola do Campo Facheiro* como acontece no presente momento, sendo professora pela manhã, na turma do 3º ano, e à tarde, na turma do 5º ano. Lembramos que nesta última turma (5º ano) não realizamos coleta de dados pelo fato de não existir aluno com deficiência.

#### **4.1.2 Conhecendo a Escola do Campo Coroa-de-Frade - 2º Distrito**

Essa instituição oferta as seguintes modalidades: Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais) e Educação de Jovens e Adultos. Ela não oferta a Educação Infantil, pois na comunidade há uma Creche Municipal que atende essa demanda da população.

A *Escola do Campo Coroa-de-Frade* é considerada uma escola de grande porte, pois atende 705 alunos, sendo estes representados da seguinte forma: Ensino Fundamental – anos iniciais (379 alunos), Ensino Fundamental – anos finais (218 alunos) e EJA (108 alunos).

Entre os matriculados, a professora do AEE atende 9 alunos com deficiência, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 10 – Alunos com deficiência da Escola do Campo Coroa-de-Frade

Nível de ensino	Tipo de deficiência	Professor de apoio
3º ano	Possível Deficiência Intelectual (DI)	Não
3º ano	Possível Deficiência Intelectual (DI)	Não
<b>4º ano</b>	<b>Transtorno do Espectro Autista</b>	<b>Sim</b>
5º ano	Laudo de fonética/Possível Deficiência Intelectual (DI)	Não
5º ano	Retardo mental moderado	Não
6º ano	Transtorno do Espectro Autista	Não
7º ano	Retardo mental moderado	Não
Fase I	Possível Deficiência Intelectual (DI)	Não
Fase II	Possível Deficiência Intelectual (DI)	Não

Fonte: A autora (2019).

Nela trabalham cerca de 40 funcionários nos três turnos, dos quais 22 são professores no ensino regular, 1 professora do AEE e 1 profissional de apoio.

Quanto aos participantes da *Escola do Campo Coroa-de-Frade*, lembramos os nomes fictícios que lhes demos, delineando a seguir suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Quadro 11 – Participantes da Escola do Campo Coroa-de-Frade

Participantes	Nome fictício
Professora do AEE	Aroeira
Professora da sala regular	Margarida
Aluna com deficiência	Sabiá
Profissional de Apoio Escolar	Ipojuca

Fonte: A autora (2019).

A *Professora Aroeira* tem 38 anos, é casada e tem um filho. Quanto a sua formação inicial, ela não cursou Normal Médio (Magistério), mas formou-se em Pedagogia (2009). *Aroeira* possui Especialização em Psicopedagogia Institucional e atualmente está cursando uma Especialização em Educação Especial. Ela também fez cursos ofertados pela Secretaria de Educação, tais como Braille e Libras. Na área de Educação do Campo, a professora não possui nenhum curso ou Especialização. Em relação à suas experiências profissionais, *Aroeira* trabalhou em uma escola na área urbana como professora da sala regular durante três anos e depois na função de

Coordenadora Pedagógica por mais três anos. Na *Escola do Campo Coroa-de-Frade*, ela trabalha há quatro anos, atuando por dois anos como Coordenadora Pedagógica e nos últimos dois anos como professora do AEE.

A *Professora Margarida*, da sala de aula regular, tem 38 anos, é divorciada e tem uma filha. Na sua formação inicial, ela cursou Normal Médio (Magistério) e formou-se em Pedagogia no ano de 2018. *Margarida* participou de formações sobre Educação do Campo nas reuniões ofertadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), no município de Caruaru. Em relação à área da Educação Inclusiva, a professora não tem nenhum curso ou formação, possuindo Especialização em Teologia. Quanto a sua experiência profissional, *Margarida* trabalha há 19 anos como professora da sala regular, sendo os últimos 5 anos na *Escola do Campo Coroa-de-Frade*, em tempo integral, nas turmas do 4º ano “A” e “B”.

*Ipojuca*, profissional de apoio da Escola do Campo Coroa-de-Frade, é casada, tem 25 anos e não tem filhos. Ela cursou o Normal Médio (Magistério) e formou-se em Pedagogia em 2017. A profissional de apoio participou de cursos sobre Transtorno do Espectro Autista (40 h), Práticas Inclusivas para Formação de Professores (40 h) e um curso de extensão sobre Práticas Pedagógicas Educacionais, ofertado pela UFPE-CAA. Atualmente ela está cursando uma Especialização em Coordenação Pedagógica e Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Ipojuca* não possui nenhuma formação sobre Educação do Campo.

*Ipojuca* ingressou como servidora pública na rede de municipal de Caruaru por seleção de professor I – infantil e anos iniciais, quando trabalhou como professora da sala regular por 1 ano e 6 meses. Devido à demanda do município, ela foi direcionada para o cargo de profissional de apoio, onde atua há 3 anos. Contudo, ressaltamos que a sua experiência em instituições de ensino no campo, como professora de apoio, teve início há 10 meses. Inicialmente *Ipojuca* acompanhou duas crianças na creche da comunidade, uma pela manhã e outra à tarde. Como uma dessas crianças mudou-se da comunidade, em novembro de 2019, a PAE foi transferida para acompanhar uma criança na *Escola do Campo Coroa-de-Frade*, do 4º ano, turma “A”.

#### **4.1.3 Conhecendo a Escola do Campo Mandacaru - 4º Distrito**

A escola atende 266 alunos, que estão distribuídos da seguinte maneira: 34 alunos na Educação Infantil, 88 no Ensino Fundamental (anos iniciais) e 144 do Ensino

Fundamental (anos finais). Entre eles, a escola possui 3 alunos com deficiência, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 12 – Quantitativo de alunos com deficiência da Escola do Campo Mandacaru

Nível de ensino	Tipo de deficiência	Professor de apoio
2º ano	Transtorno de Espectro Autista	Não
6º ano	Atraso cognitivo moderado	Não
8º ano	Retardo mental leve e surdo	Intérprete de Libras

Fonte: A autora (2019).

Ela conta com 32 funcionários, dos quais 13 professores são do ensino regular e 1 professora do AEE, que trabalham nos turnos da manhã e da tarde. Lembramos aqui os nomes fictícios que utilizamos para resguardar a identidade dos colaboradores de nossa pesquisa.

Quadro 13. Participantes da Escola do Campo Mandacaru

Participantes	Nome fictício
Professora do AEE	Arruda
Professora da sala regular	Girassol
Aluna com deficiência	Azulão

Fonte: A autora (2019).

A *Professora Arruda* tem 38 anos, é casada e tem um filho. Ela cursou o Normal Médio (Magistério) e formou-se em Pedagogia (2008). *Arruda* possui especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e cursos que tratam sobre o Atendimento Educacional Especializado. Contudo, ela não possui cursos e nem especializações na área de Educação do Campo.

*Arruda* atuou como professora da sala regular por 14 anos, mas faz apenas 1 ano e 4 meses que ela começou a trabalhar como professora do AEE. Vale ressaltar que há 10 meses ela foi transferida para a *Escola do Campo Mandacaru*, muito embora atenda aos alunos com deficiência dessa Escola e de uma outra na cidade.

Com relação à *Professora Girassol*, ela tem 49 anos, é casada e tem duas filhas. Ela cursou Normal Médio (Magistério) e se formou em Pedagogia no ano de 2001. Ela possui especialização em Educação Inclusiva, Curso de Braille e atualmente

está participando do Curso de Libras – nível básico. A professora também não tem especialização ou curso sobre a temática de Educação do Campo.

*Girassol* tem 19 anos de experiência como professora da sala regular, mas há 8 meses que ela trabalha na *Escola do Campo Mandacaru*. Vale ressaltar que ela já atuou como profissional de apoio, embora não tenha especificado por quanto tempo esteve nessa função. Atualmente ela trabalha numa escola da cidade pela manhã e na escola do campo, na turma do 2º ano, no turno vespertino.

#### 4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação não participante, com o intuito de possibilitar o diálogo e o confronto entre os dados, as teorias e os estudos desenvolvidos por pesquisadores da área da Educação Inclusiva em interface com a Educação do Campo, à luz das práticas docentes. Ressaltamos que a coleta de dados se deu no ano de 2019, momento anterior a propagação do novo Coronavírus (Covid-19) e consequente a adoção de medidas de isolamento social.

Utilizamos questionários com as professoras regentes, as professoras do AEE e as profissionais de apoio, com o objetivo de traçar o perfil dos profissionais que atuam na área da Educação do Campo em interface com a Educação Inclusiva. Além disso, tais instrumentos nos auxiliaram na elaboração do roteiro das entrevistas, bem como nas observações dentro e fora da sala de aula.

Nas escolas selecionadas, procuramos conhecer a sua história, como e quando foram criadas e institucionalizadas, os recursos humanos e a estrutura física e organizacional. Esses dados foram coletados através da pesquisa em dois documentos: O *Caderno de Mapeamento dos alunos com deficiência atendidos na rede municipal de Caruaru*, nos anos de 2017 e 2019 e os *Projetos Político-Pedagógicos* de cada instituição. Entendemos, como nos chama a atenção Severino (2007, p. 145), que: “A escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado”.

Com relação à observação dentro e fora da sala de aula, optamos pela não participante, pois, como nos alerta, mais uma vez, Severino (2007, p. 125), este “[...] é um procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados, sendo imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”. Através das

observações, foi possível delinear as práticas desenvolvidas pelas professoras da sala regular, pelas professoras do AEE e pela profissional de apoio, bem como conhecer as salas de aula e a SRM e demais espaços, de modo a compreender como se constitui a educação dos alunos com deficiência em escolas do campo. Esse instrumento de coleta de dados se configurou como ponto primordial em nossa investigação, visto que através dele nos aproximamos dos participantes e do campo empírico pelo período de 10 dias (cerca de 40 h) em cada sala de aula, e 3 dias (cerca de 12 h) em cada Sala de Recursos Multifuncionais, permitindo-nos obter as informações necessárias para contemplar as metas propostas na nossa pesquisa.

Para além das observações, utilizamos a entrevista semiestruturada, o que nos auxiliou a ampliar o acesso a informações referentes às ações educativas desenvolvidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, articulando-as também aos aspectos relacionados à estrutura física e organizacional da escola, pois, como nos chama atenção Freire (1996, p. 39):

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se movem. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

A entrevista semiestruturada ocorreu em horários compatíveis com a disponibilidade de cada professora, no ambiente da sala de aula, como, por exemplo, no horário do lanche e do almoço. Seguimos um roteiro com perguntas anteriormente elencadas para nortear a conversa, mas fomos flexíveis na medida em que surgiam outros questionamentos, o que nos possibilitou compor dados mais descritivos, auxiliando no entendimento profundo do nosso objeto de estudo. Nessa etapa da coleta de dados, nos apoiamos em Triviños, quando ele esclarece que,

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

De posse de todas as informações provenientes dos instrumentos metodológicos acima indicados, passamos à etapa da organização e tratamento de dados, como apresentamos a seguir.

#### 4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos a análise dos dados tanto no momento dos registros de nossas observações em um caderno de campo, de nossas leituras e releituras da realidade em foco, como no trabalho de transcrição das entrevistas, o que se constituiu um primeiro contato com as informações colhidas nas três escolas investigadas (1º, 2º e 4º distritos). Ao organizarmos as informações provenientes de cada uma dessas etapas de coleta de dados, procuramos também registrar aquelas provenientes dos questionários e dos documentos analisados, de modo a podermos realizar, com maior profundidade, as inferências sobre a realidade investigada. Como nos chama atenção Trivínos (1987), na pesquisa qualitativa, a coleta e análise dos dados não se configuram como momentos distintos. Para o autor, das análises iniciais podem emergir dados que nos levem a outras buscas e aprofundamentos de informações.

Nesse processo foi possível identificar, por exemplo, situações comuns vivenciadas pelas instituições escolares de Caruaru com relação aos projetos ofertados pelo município para o trabalho docente, o programa do Instituto Qualidade de Ensino (IQE) e as recomendações da Secretaria no tocante à organização das Salas de Recursos Multifuncionais, o que nos auxiliou a tecer nossas considerações sobre a educação de pessoas com deficiência na realidade caruaruense, especialmente analisando as práticas docentes no contexto das escolas do campo.

Assim sendo, utilizamos a análise de conteúdo como procedimento para estabelecer o diálogo entre os dados descritos referentes às práticas docentes e o contexto em que estas se situam. De acordo com Minayo (2000, p. 203),

A análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem.

Considerando que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, empregamos na nossa pesquisa, para tratamento e análise dos dados, os procedimentos da análise temática. Para tanto, realizamos a pré-análise dos dados a partir das leituras flutuantes do diário de campo e das entrevistas; exploramos o material através de marcações com cores distintas, de modo a nos auxiliar no agrupamento dos dados em grupos temáticos, movimento esse que, por meio das inferências e interpretações, nos guiou no tratamento dos resultados da pesquisa (BARDIN, 2016).

Consideramos que todo o processo de análise foi pertinente para o amadurecimento do objeto de pesquisa enquanto fenômeno social, ou seja, para evidenciar as práticas docentes desenvolvidas em escolas do campo da rede municipal de Caruaru com os alunos com deficiência, dos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a contribuir na oferta de uma educação pública de qualidade para todos.

A seguir discorreremos, com maior profundidade, como se organiza a rede municipal de Caruaru, especialmente as instituições escolares campesinas, no tocante à constituição de estruturas físicas e organizacionais que favoreçam a formação sociocultural dos alunos com deficiência.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente seção encontra-se dividida em dois subtópicos, 5.1 e 5.2. Ao apresentarmos as escolas municipais de Caruaru no território campesino, buscamos, inicialmente, no subtópico 5.1, destacar as diferenças e peculiaridades desse espaço, de modo a conhecer qual o discurso pedagógico que emerge da estrutura física e organizacional das escolas do campo e de quais princípios e valores estes se aproximam no tocante à educação da pessoa com deficiência, se do paradigma da segregação, da integração ou da inclusão. Além disso, buscamos entender em que medida esses paradigmas dialogam com os princípios da escola do campo, ou seja, do pensamento que “envolve peculiaridades e interesses sociais, culturais, econômicos e políticos do contexto camponês” (KÜHN, 2017, p. 31).

Em seguida, no subtópico 5.2, ao nos debruçarmos sobre as práticas docentes no ambiente escolar campesino das três instituições participantes, chamamos atenção inicialmente para o Projeto Político-Pedagógico e para quais as orientações que norteiam as ações das escolas e se, ou como, estas são propostas para a educação dos alunos com deficiência. Em seguida, buscamos conhecer como as práticas são desenvolvidas na sala de aula regular e na SRM, onde atua o professor do AEE, analisando as relações interpessoais que se estabelecem entre as professoras (sala regular e do AEE), entre elas e os alunos, bem como com os familiares e demais pessoas da comunidade escolar envolvidas na educação do alunado com deficiência, como, por exemplo, o profissional de apoio escolar (PAE).

### 5.1 AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CARUARU NO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A fim de conhecermos que princípios norteiam o discurso pedagógico presente tanto na estrutura física, como nos aspectos organizacionais de cada instituição lócus de nossa investigação, entendemos ser necessário nos aproximarmos, inicialmente, da rede de ensino municipal de Caruaru, contextualizando tanto as escolas campesinas, como aquelas presentes na área urbana. As informações aqui descritas e analisadas foram colhidas durante as observações registradas no diário de campo, do *Caderno de Mapeamento dos alunos com deficiência atendidos na rede municipal de Caruaru* e do Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

O sistema de ensino do município de Caruaru é representado, na área urbana, pelas Escolas da Sede e Centros de Educação Infantil e, no campo, pelas Escolas Independentes e Escolas-Núcleo ou Nucleadas.

As Escolas da Sede são de grande porte, podendo ser organizadas em uma única instituição de ensino, com uma estrutura arquitetônica ampla para atender elevado número de alunos, ou podem ser desmembradas, contendo um prédio principal e anexos localizados no entorno do edifício central, nos quais funcionam as demais modalidades de ensino excedentes. Alguns anexos, inclusive, são imóveis alugados pela prefeitura e geralmente não possuem as adaptações necessárias para o atendimento de alunos com deficiência, em particular aqueles com deficiência física ou mobilidade reduzida, por ter em sua estrutura física escadas, calçadas altas e não disporem de corrimão ou rampas acessíveis para a locomoção.

Na área campesina, as *Escolas Independentes* são aquelas que possuem mais de 100 alunos e um grupo gestor próprio e as *Escolas Nucleadas* são as que possuem menos de 100 alunos, sendo possível ter um grupo gestor próprio, ou este grupo gestor atuar em várias instituições de ensino. A organização por anexos é comum quando as Escolas passam por reformas estruturais, como é o caso da *Escola do Campo Facheiro* e a *Escola do Campo Mandacaru*, nas quais os tetos cederam e passaram, por essa razão, por reformas significativas. Nesse período, professores, alunos e equipe gestora enfrentaram inúmeras dificuldades no cotidiano escolar em função dos espaços inadequados para o funcionamento das instituições de ensino.

Entre as escolas municipais do campo, consideramos pertinente identificar aquelas que não possuem alunos com deficiência e as que atendem tais estudantes, bem como as escolas que foram paralisadas entre 2017 e 2019. O quadro abaixo revela, do ponto de vista quantitativo, o reconhecimento da Rede Municipal de Ensino de Caruaru no que se refere ao atendimento do aluno com deficiência em escolas do campo, muito embora a ampliação na inserção desse público nas instituições de ensino não represente, necessariamente, a qualidade na formação social e cidadã de todos.

Quadro 14 – Quantidade de Escolas do Campo do município de Caruaru

Escolas	2017	2018	2019
Escolas <i>sem</i> alunos com deficiência	36	30	28
Escolas <i>com</i> alunos com deficiência	45	52	55
Escolas paralisadas	04	04	04
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>86</b>	<b>87</b>

Fonte: A autora (2019).

Chamamos a atenção para o número de escolas paralisadas, que nos últimos 3 anos permaneceu o mesmo. Esse dado sinaliza perdas no que se refere à luta pelo acesso à educação e escolarização dos sujeitos que pertencem a esse território, uma vez que a escola do campo não tem somente a função de ensinar, já que ela representa, para as comunidades de seu entorno, o lugar de encontro e de fortalecimento da cultura campestina. Nesse sentido, a pesquisa de Kremer (2007) corrobora esse entendimento, ao mostrar que o fechamento de escolas do campo do município de Bom Retiro, localizado na Região da Serra Catarinense, revela as angústias e tristezas dos moradores das comunidades diante da perda desse espaço de trocas, aprendizagens e fortalecimento cultural, social e histórico, que constituem a identidade das pessoas que vivem em território campestino.

Por outro lado, nesse mesmo quadro, percebemos que nos últimos anos duas escolas foram inauguradas em território campestino, mas não conseguimos localizar em qual distrito de fato ocorreu esse episódio, apenas se sabe que, de acordo com o *Caderno* (2019), os alunos das escolas paralisadas migraram para as escolas das comunidades circunvizinhas.

Sobre a ampliação de alunos com deficiência matriculados nas escolas do campo, resultante do aumento de unidades escolares que passaram a atender alunos com deficiência e do decréscimo das instituições nas quais não constam alunos com deficiência, é importante destacar que, em 2019, cinco Escolas do Campo *Nucleadas* tornaram-se *Independentes* devido a esse aumento de alunos matriculados nas instituições de ensino, o que totalizou vinte *Escolas Independentes*. Quanto às *Escolas Nucleadas*, estas constituem o seguinte quadro: 16 escolas no 1º Distrito, 17 no 2º Distrito, 16 no 3º Distrito e 18 no 4º Distrito. Abaixo detalhamos como estão distribuídas apenas as escolas do campo que atendem alunos com deficiência.

Quadro 15 – Escolas do Campo de Caruaru que atendem alunos com deficiência

Escolas	2017	2018	2019
Independentes	10	20	18
Nucleadas – 1º Distrito	12	8	6
Nucleadas – 2º Distrito	08	7	9
Nucleadas – 3º Distrito	10	10	14
Nucleadas – 4º Distrito	05	7	8
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>52</b>	<b>55</b>

Fonte: A autora (2019).

Apesar do crescimento de escolas do campo que passaram a atender os alunos com deficiência na rede municipal, à exceção das *Escolas Nucleadas* do 1º Distrito, ainda há uma grande discrepância de inserção de alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial na área campesina se comparado ao quantitativo existente na área urbana, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 16 – Total de alunos com deficiência atendidos pela rede municipal de Caruaru

Nº de alunos	2017	2018	2019
Alunos do campo	150	189	222
Alunos da área urbana	467	692	758
<b>Total de alunos</b>	<b>617</b>	<b>881</b>	<b>980</b>

Fonte: A autora (2019).

Contudo, há de se reconhecer que esse aumento do número de alunos com deficiência matriculados na rede municipal (150 → 222/Escolas do Campo e 467 → 758/Escolas da área urbana) sinaliza um avanço no que diz respeito à garantia do acesso à educação pública. Entretanto, sobre a permanência desses estudantes nas escolas, existem nelas barreiras atitudinais e questões relacionadas à disponibilização de profissionais de apoio, assim como dificuldades no que se referem à participação efetiva da família, que precisam ser vencidas. Tal quadro é evidenciado pelas profissionais que atuam no chão da escola, que nos fazem os seguintes relatos,

Aqui **em Caruaru** comparado a outras realidades, **a inclusão apresenta avanços** consideráveis desde o atendimento às crianças com deficiência quanto à assistência aos profissionais de apoio, claro que há algumas lacunas que necessitam serem preenchidas, como,

por exemplo, **ainda tem muitas crianças com deficiência que não têm o professor de apoio ou assistência capacitada** (*Professora Ipojuca*, grifo nosso).

Em **nosso município houve um avanço considerável**, mas ainda temos muitos degraus para subir, hoje falamos mais, há um suporte por parte da Secretaria, mas **infelizmente ainda há muito preconceito e desinformações por parte da comunidade escolar**. (*Professora Aroeira*, grifo nosso).

Eu vejo que a rede (escolar de **Caruaru**) **tem muita demanda** e, apesar de acolher essas crianças e jovens, ainda tenho muitas dúvidas se essa inclusão é eficaz, pois **quando chega à escola existe também um trabalho de convencimento dos pais e dos alunos com e sem deficiência sobre esse tema**. (*Professora Bromélia*, grifo nosso).

Essas percepções revelam o preconceito enraizado no imaginário de profissionais da educação e familiares, sendo muitas vezes provenientes da desinformação sobre as diferenças e necessidades educacionais por deficiência de cada aluno, o que finda por reproduzir um cenário excludente. Oliveira (2011)<sup>14</sup> destaca diversas dificuldades no processo de inclusão em escolas regulares,

Uma destas dificuldades é a superação de determinados saberes, imaginários e representações sobre as pessoas que apresentam necessidades especiais, consolidados entre os atores sociais e educacionais e que demarcam uma visão de mundo estigmatizada e materializada em práticas sociais e escolares de discriminação, de exclusão. (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

Há de se reconhecer o esforço da Rede Municipal de Ensino de Caruaru em organizar suas instituições para o atendimento do aluno público-alvo da Educação Especial, seja através da criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), seja na contratação do professor do AEE e profissionais de apoio escolar, ainda que de forma tímida. Contudo, os entraves nelas presentes, como escassez de recursos pedagógicos, número reduzido de AEEs e profissionais de apoio, disposição das SRM, por exemplo, acabam por distanciá-las de princípios e valores norteadores para a constituição de escolas inclusivas, pois, como nos esclarece Carvalho (2013)<sup>15</sup>:

<sup>14</sup> O termo “necessidades especiais” é utilizado, pois o autor o usou em seu texto original do qual foi retirada tal citação.

<sup>15</sup> O termo “portadores de deficiência” foi utilizado, pois a citação foi retirada na íntegra do livro: Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. (CARVALHO, 2013, p. 29).

Lembramos que no território campesino há 222 alunos com deficiência presentes nas escolas. Desse total, 124 estão matriculados em *Escolas Independentes*, o que representa um percentual maior que 50% do público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, superdotação ou altas habilidades e transtornos globais). Apesar de eles estarem distribuídos nas 55 escolas do campo, apenas sete delas possuem a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a saber: 2 escolas no 1º Distrito, 4 escolas no 2º Distrito e 1 escola no 4º Distrito. Isso nos intriga, uma vez que nesses distritos o quantitativo de alunos com deficiência é inferior ao que se apresenta no 3º Distrito.

É preciso ter em mente que as SRM (Tipo 1 e 2) fazem parte do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007, que busca como objetivo principal,

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular.

Parece-nos, portanto, que o cenário acima apresentado nos distritos campesinos indica que o sistema de ensino de Caruaru não tem possibilitado a construção de escolas inclusivas, posto que o acesso a equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para o Atendimento Educacional Especializado não atende plenamente a TODOS os alunos. A organização do espaço da SRM, com os recursos previstos pelo *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010c), é essencial no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

De acordo com as recomendações do referido *Manual*, as SRMs classificadas em Tipo 1 devem possuir as seguintes especificações: **Equipamentos:** 2

microcomputadores, 1 laptop, 1 estabilizador, 1 *scanner*, 1 impressora *laser*, 1 teclado com colmeia, 1 acionador de pressão, 1 *mouse* com entrada para acionador e 1 lupa eletrônica; **Mobiliário**: 1 mesa redonda, 4 cadeiras, 1 mesa para impressora, 1 armário, 1 quadro branco, 2 mesas para computador e 2 cadeiras; **Materiais didáticos e pedagógicos**: 1 material dourado, 1 esquema corporal, 1 bandinha rítmica, 1 memória de numerais I, 1 tapete alfabético encaixado, 1 *software* de comunicação alternativa, 1 sacolão criativo monta tudo, 1 quebra-cabeças de sequência lógica, 1 lupa eletrônica, 1 dominó de associação de ideias, 1 dominó de frases, 1 dominó de animais em Libras, 1 dominó de frutas em Libras, 1 dominó tátil, 1 alfabeto Braille, 1 *kit* de lupas manuais, 1 plano inclinado – suporte para leitura e 1 memória tátil.

Já as SRMs do Tipo 2, além de contar com todas as especificações dos recursos acima, devem ter equipamentos e materiais didáticos pedagógicos que possibilitem a acessibilidade de pessoas com deficiência visual. Tais recursos são: 1 impressora Braille – de pequeno porte, 1 Máquina de datilografia Braille, 1 Reglete de Mesa, 1 Punção, 1 Soroban, 1 Guia de Assinatura, 1 Kit de Desenho Geométrico e 1 Calculadora Sonor.

O objetivo desses recursos é garantir o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos alunos com deficiência, auxiliando-os no processo de socialização e participação das atividades na SRM, com o professor do AEE, bem como na sala de aula regular com os demais colegas e professor.

Lembramos que, entre as escolas dos quatro distritos de Caruaru, investigamos apenas aquelas que possuem a SRM, ou seja, a *Escola do Campo Facheiro* (1º Distrito), a *Coroa-de-Frade* (2º Distrito) e a *Mandacaru* (4º Distrito), por entendermos o papel crucial delas na eliminação de barreiras atitudinais que excluem esses alunos de nossas escolas. Por essa razão o 3º Distrito, ao não possuir a SRM, não fez parte do presente estudo, como já sinalizamos na metodologia da pesquisa.

Entre as inúmeras recomendações e orientações do documento referente à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010c), cabe à instituição de ensino assegurar o espaço físico para o funcionamento dessa sala e para atuação do professor AEE. Fica expresso, inclusive, que as Secretarias de Educação devem assumir, já no ato de solicitação das SRM, o compromisso com os objetivos do Programa, suas exigências e recomendações. Apresentamos a seguir como as referidas salas são estruturadas e organizadas com relação aos

equipamentos, mobiliários e materiais didáticos necessários ao Atendimento Educacional Especializado nas três escolas que participaram da presente pesquisa.

Quadro 17 – Equipamentos das SRMs das Escolas do Campo participantes da pesquisa

<b>Equipamentos</b> <b>Escolas</b>	<b>Escola Facheiro</b> <b>(1º Distrito)</b>	<b>Escola</b> <b>Coroa-de-Frade</b> <b>(2º Distrito)</b>	<b>Escola</b> <b>Mandacaru</b> <b>(4º Distrito)</b>
Microcomputadores	X	X	X
<i>Laptop</i>			
Estabilizador	X		
Scanner			
Impressora laser	X		
Teclado com colmeia	X		
Acionador de pressão			
<i>Mouse</i> com entrada para acionador	X		
Lupa eletrônica			

Fonte: A autora (2019).

No quadro acima, percebemos que nenhuma escola possui todos os equipamentos recomendados pelo Manual de Implementação das SRMs do Tipo I, o que se agrava nas *Escolas Coroa-de-Frade* e *Mandacaru*, que possuem apenas o computador como equipamento disponível para o AEE.

Quanto aos mobiliários presentes nas SRMs das escolas, percebemos que a *Escola Facheiro* e a *Escola Coroa-de-Frade* são as que possuem melhores condições para o seu funcionamento. A *Escola Mandacaru* possui apenas 3 mobiliários no seu interior. A ausência de uma mesa para o trabalho com os recursos didáticos e pedagógicos na SRM faz com que os atendimentos sejam realizados no tapete (chão) ou na mesa onde fica o computador.

Quadro 18 – Mobiliários das SRMs das Escolas do Campo participantes da pesquisa

<b>Mobiliários</b> <b>Escolas</b>	Escola Facheiro 1º Distrito	Escola Coroa-de- Frade 2º Distrito	Escola Mandacaru 4º Distrito
Mesa redonda	X	X	
Cadeiras	X	X	X
Mesa para impressora	X		
Armário	X	X	X
Quadro branco	X	X	
Mesas para computador	X	X	X

Fonte: A autora (2019).

A seguir listamos quais materiais didáticos e pedagógicos estão dispostos nas SRMs das três escolas. Lembramos que tais recursos são específicos da Sala Tipo 1, de modo a atender ao público-alvo da Educação Especial, à exceção daqueles recursos específicos para a acessibilidade dos alunos com deficiência visual, que compõem a Sala Tipo 2.

Quadro 19 – Materiais didáticos e pedagógicos das SRMs das Escolas do Campo participantes da pesquisa

<b>Materiais didáticos</b> <b>Escolas</b>	Escola Facheiro 1º Distrito	Escola Coroa-de- Frade 2º Distrito	Escola Mandacaru 4º Distrito
Material dourado	X	X	
Esquema corporal	X		
Bandinha rítmica	X		
Memória de Numerais I	X	X	
Tapete Alfabético Encaixado	X		X
Software de Comunicação Alternativa	X		
Sacolão Criativo Monta Tudo			
Quebra-cabeças sequência lógica	X	X	X
Dominó de associação de ideias	X		
Dominó de frases	X		
Dominó de animais em Libras			
Dominó de frutas em Libras			
Dominó tátil	X	X	
Alfabeto Braille	X		
Kit lupas manuais	X	X	
Plano inclinado-suporte para leitura	X		
Memória tátil	X		

Fonte: A autora (2019).

Sobre os recursos acima listados, pudemos observar a precariedade de oferta dos materiais nas escolas *Coroa-de-Frade* e *Mandacaru*. Ressaltamos que, também

nesse quesito, *Mandacaru* não possui uma organização da SRM que possibilite o atendimento educacional especializado de qualidade aos alunos com deficiência. A *Escola Facheiro*, apesar de não ter um espaço exclusivo para o Atendimento Educacional Especializado, é a que possui a maioria dos equipamentos, mobiliários e recursos recomendados pelo *Programa* (BRASIL, 2010c), o que vem a reforçar a necessidade de as escolas municipais aderirem, de forma efetiva, ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Importante destacar ainda, que na *Escola Coroa-de-Frade*, apesar dos recursos didáticos e pedagógicos serem escassos na SRM, a professora *Aroeira* confecciona jogos e materiais didáticos com objetos recicláveis, tais como: jogo da velha, jogo de sequência de cores, números e quantidades etc. Esses jogos são confeccionados com materiais recicláveis, tais como: palitos de picolé, tampinhas de garrafas, emborrachados e garrafas pets, entre outros. A professora os utiliza com o objetivo de trabalhar, por exemplo, a coordenação motora, as cores, quantidades, motricidade ampla e fina, o que aponta que *Aroeira*, diante das limitações quanto aos recursos disponíveis, não se imobiliza, ao contrário, ela busca outras formas de garantir o Atendimento Educacional Especializado.

Já na *Escola Mandacaru*, que também tem poucos recursos disponíveis, a professora *Arruda* busca outros recursos para garantir o AEE, como a leitura de livros paradidáticos, jogos *online* e atividades realizadas em folhas xerocadas.

A seguir apresentaremos quais equipamentos e recursos didáticos as SRMs possuem, segundo as especificações da Sala Tipo 2.

Quadro 20 – Equipamentos e materiais didáticos especificados na sala tipo 2 das escolas do campo participantes da pesquisa

<b>Recursos da Sala tipo II</b>	<b>Escola Facheiro 1º Distrito</b>	<b>Escola Coroa-de-Frade 2º Distrito</b>	<b>Escola Mandacaru 4º Distrito</b>
Impressora Braille			
Máquina de datilografia			
Reglete de mesa			
Punção			
Soroban			
Guia de assinatura	X		
Kit de desenho geométrico	X		
Calculadora sonora			

Fonte: A autora (2019).

Como observado acima, apenas a *Escola Facheiro* possui recursos didáticos especificados na Sala Tipo 2. Lembramos que nenhuma das escolas possui aluno com deficiência visual, o que não justifica a solicitação de tais recursos em detrimento de outros que se fazem urgentes nas demais escolas do município.

Refletir, portanto, sobre a organização do serviço do AEE na SRM, em escolas regulares do campo, seja na forma de complementação ou suplementação ao ensino comum, pressupõe que a Secretaria de Educação do município de Caruaru precisa oferecer as condições para o desenvolvimento da autonomia do público-alvo da Educação Especial, seja na escola onde o aluno encontra-se matriculado, seja em outra que possua a estrutura e organização necessária para esse fim. Segundo as *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (BRASIL, 2008c),

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, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. (BRASIL, 2008c, p. 2).

Apesar de Caruaru ofertar tais condições de atendimento aos alunos com deficiência matriculados em *Escolas Nucleadas* ou *Independentes* do Campo, os estudantes precisam se deslocar de suas comunidades para uma das sete escolas que disponibilizam o serviço do AEE, como é o caso da *Escola do Campo Facheiro*, que atende alunos com deficiência de outra escola campesina. Há casos em que, devido à escassez de recursos de algumas famílias para custear a locomoção dos alunos com deficiência no transporte público, fato decorrente da ausência de ônibus escolar na região, o aluno com deficiência que mora distante fica impossibilitado de ir para a escola no contraturno para usufruir do serviço do AEE na SRM e voltar para casa, bem como ir às consultas de acompanhamento médico (como o caso do aluno Azulão), o que faz com que as professoras do AEE tenham que se organizar para atender os alunos com deficiência em horário de aula. Como chama a atenção Palma (2016, p. 86), o transporte dos estudantes é um fator que influencia a organização do AEE nas escolas do campo. Para o autor: “É necessário que se criem políticas públicas que garantam transporte para que os alunos do campo frequentem o turno

inverso do AEE, com horários adequados e sem longas esperas para o retorno às suas casas”.

Outro aspecto importante a ser ressaltado nas escolas do campo investigadas que contam com a SRM é que existe uma distância entre o real e o oficial com relação à oferta de um espaço exclusivo para o funcionamento do AEE. Embora os documentos das escolas, inclusive o censo escolar e as informações cadastrais, indiquem que elas possuem tal condição, observamos que duas das três escolas participantes não possuíam espaço exclusivo para o funcionamento da SRM, a saber, a *Escola Facheiro*, que dividia o espaço com a biblioteca, e a *Escola Mandacaru*, que dividia com o banheiro dos professores.

Os dados acima expostos com relação à estrutura física e organizacional das escolas investigadas nos indicam que a Secretaria de Educação de Caruaru, no que se refere ao serviço de atendimento educacional especializado às escolas do campo, transparece princípios do paradigma da exclusão escolar, modelo sob o qual, como destaca Araújo (2016, p. 30), “[...] alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes das esperadas pela instituição escolar.” Estruturas como essas parecem ignorar as condições necessárias para a oferta de uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, o que se reflete diretamente na formação social e cognitiva deles. Somado a tais condições físicas e organizacionais da SRM, é importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado deve responder não apenas às necessidades educacionais por deficiência, mas também ao espaço geográfico no qual os alunos se inserem, pois:

A diversidade não ocorre somente por diferenças orgânicas causadas por algum tipo de deficiência. Ela está presente também quando as populações habitam diferentes extensões territoriais, como é o caso daqueles que moram em zonas rurais, comunidades quilombolas, ribeirinhas, caiçaras e tribos indígenas e possuem uma cultura e estilo de vida diferente do que foi estabelecido pela norma da sociedade. (PALMA, 2016, p.21)

Com o objetivo de melhor entender as informações acima apresentadas e o significado que elas trazem em si, discorreremos sobre a estrutura física e organizacional de cada instituição, no que concerne à educação dos alunos com deficiência.

### 5.1.1 Falas que emergem na Escola do Campo Facheiro - 1º Distrito

A *Escola do Campo Facheiro* foi construída pela iniciativa de um morador da comunidade que, preocupado com o bem-estar da população, doou o terreno em 1963. Naquela época, a escola contava no seu espaço com 1 banheiro, 1 sala de aula e 1 cozinha e atendia 94 alunos, distribuídos em 3 séries para a alfabetização (1ª, 2ª e 4ª séries). A partir de 1984, a escola passou a ofertar os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), os anos finais dessa mesma modalidade de ensino (6º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 1988, a Prefeitura concedeu um terreno próximo à antiga sede da escola, ampliando não apenas o seu espaço físico, mas realizando uma reforma no antigo prédio. A nova planta contava com 8 salas de aula, 1 galpão, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores e 3 banheiros.

Em conversa informal com a professora *Bromélia*, ela nos relatou que há alguns anos (não definiu o ano), no período de férias, o telhado da escola caiu, ocasionando uma nova reforma. Para não atrasar o ano letivo, a escola foi transferida para um galpão. Este foi dividido por paredes de madeira que delimitavam o espaço das salas de aulas. Contudo, o barulho que percorria o galpão impossibilitava que os professores trabalhassem com músicas, ou com outras atividades que produzissem algum tipo de som. Além disso, as próprias falas dos alunos e do professor atrapalhavam a sala ao lado e o calor era muito forte. Segundo relatos de professores, essa época foi uma fase muito difícil de trabalhar devido à precariedade da estrutura física.

Após a reforma concluída, houve uma ampliação no espaço físico da escola, que passou a ter 13 salas de aula, 1 sala da diretoria, 1 sala dos professores, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 1 biblioteca que divide espaço com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), 2 banheiros, sendo que um é adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 1 sala de secretaria, 1 refeitório, 1 almoxarifado, 1 pátio coberto, 1 cozinha e 1 despensa.

Vemos, apesar do processo de reestruturação da escola, que o projeto previsto pela Secretaria de Educação da Prefeitura não ressignificou o espaço do Atendimento Educacional Especializado, ou seja, a Sala de Recursos Multifuncionais, não destinando uma sala maior e exclusiva para esse fim, tampouco fez o mesmo para a

biblioteca, lugar que deve acolher e estimular as crianças, os jovens e os adultos para a leitura e a construção de conhecimentos.

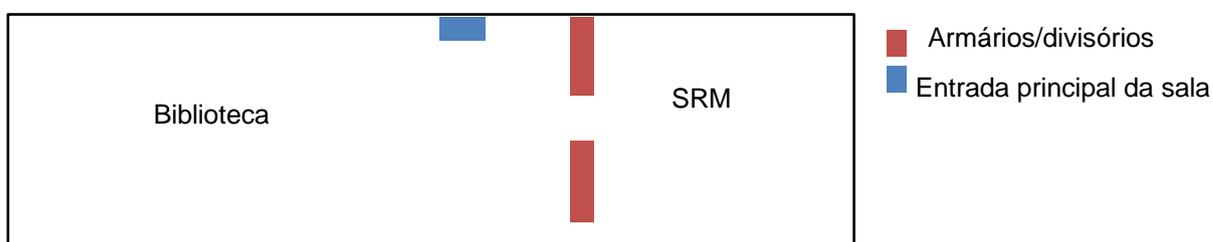
Se retomamos, mais uma vez, as determinações presentes no *Manual de Orientação para a Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010c), vemos que existem critérios a serem considerados pelos gestores dos sistemas de ensino no momento de se implantar a SRM na escola. Entre esses critérios, o Manual define que “A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE”. (BRASIL, 2010c, p.10). Portanto, o planejamento na reforma da *Escola Facheiro* não considerou a criação de um espaço exclusivo para a SRM, onde o AEE pudesse atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, ou seja, ela não seguiu as recomendações previstas no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que entende que tal organização é condição para que os alunos público-alvo da Educação Especial “[...] tenham igualdade de oportunidades por meio do acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional” (BRASIL, 2007, p. 1).

A ausência de planejamento da estrutura física e organizacional acima descrita prejudica o pleno funcionamento de ambos os espaços (SRM e biblioteca), uma vez que tanto os alunos com deficiência quanto aqueles sem deficiência não poderão participar das ações propostas pela biblioteca, como, por exemplo, as rodas de leitura ou as vivências de projetos literários, ou dos atendimentos do AEE, no caso do aluno com deficiência, em decorrência da movimentação dos alunos, bibliotecárias e professora do AEE, que estarão circulando no espaço em comum. Tal como se apresenta, a SRM não contribui, com qualidade, para a educação da pessoa com deficiência. Como nos chama atenção Tezzari (2015, p. 144), o Atendimento Educacional Especializado pressupõe: “A existência de uma estrutura de apoio que dê sustentação não só ao aluno, mas a toda a comunidade escolar; apresenta-se como condição para a construção de uma escola para todos”.

Apresentamos na Figura 2 como ele se estrutura, a fim de possibilitar a compreensão do que buscamos destacar quanto aos rebatimentos de tal organização no processo educacional dos alunos com deficiência. Como pudemos observar, existem quatro armários que delimitam o campo de atuação de cada um (AEE e bibliotecário). Dois deles servem à SRM e os outros à biblioteca, havendo uma passagem ao centro por onde as pessoas entram e saem da SRM. Os armários/divisórios servem para guardar materiais didáticos ou livros utilizados pelas

bibliotecárias. O acesso às duas salas ocorre pelo lado da biblioteca. O trabalho da *Professora Quixaba*, do serviço de Atendimento Educacional Especializado, com os alunos com deficiência, limita-se à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Figura 2 – Representação do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola do Campo Facheiro



Fonte: A autora (2019).

A *Professora Quixaba* dispõe os livros didáticos numa bancada e nas paredes, expostas num varal, estão as atividades realizadas pelos alunos com deficiência durante o atendimento. Existe na sala um mural sobre os contos africanos, mas este faz parte do projeto da biblioteca. Nos dois armários localizados ao fundo da SEM, são guardados as pastas, as atividades impressas, os jogos fornecidos pela Secretaria de Educação e todos os materiais didáticos utilizados durante o atendimento. Ao lado desses armários, há uma mesa com cadeiras onde *Quixaba*, professora do AEE, trabalha com os alunos com deficiência, e no chão há tatames (tapetes de emborrachados) que são utilizados para atividades com alguns deles. Vemos, a partir da organização feita por *Quixaba*, que ela busca proporcionar um ambiente agradável para o desenvolvimento das atividades de que cada aluno necessita, o que aproxima suas ações do que está previsto na LBI/2015, em seu artigo 28, que determina: “Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”.

Contudo, pelo fato de a SRM estar situada ao lado do pátio interno, durante o recreio, a movimentação interfere no atendimento dos alunos com deficiência, pois os demais estudantes da escola gritam, correm, conversam e brincam, fazendo com que a *Professora Quixaba* eleve o tom da voz para que as atividades possam ser compreendidas pelo aluno com quem ela está trabalhando. Além disso, os estudantes sem deficiência, por estarem agitados e brincando no intervalo, findam por deixar

inquietaos os alunos com defici4ncia em atendimento, fator que dificulta a concentra4o deles nas atividades propostas por *Quixaba*. Lembramos que *Quixaba* atende na Sala de Recursos Multifuncionais 25 alunos com defici4ncia matriculados na *Escola do Campo Facheiro*, al4m de 10 alunos de outra escola do campo, que n4o possui SRM. Diante dessa rotina, apesar dos esfor4os da referida professora, vemos o quanto uma estrutura f4sica e organizacional pode interferir na j4 mencionada maximiza4o do “[...] desenvolvimento acad4mico e social dos estudantes com defici4ncia” (BRASIL, 2015b, art. 28).

Entretanto, desses 25 alunos apenas 8 possuem profissional de apoio escolar acompanhando-os na sala de aula regular, conforme indicamos no Quadro 7. J4 entre os 10 alunos da outra escola do campo que n4o possui a SRM atendidos por *Quixaba*, como detalhado no Quadro 8, nenhum deles possui professor de apoio escolar em sala de aula na escola de origem.

Na *Escola do Campo Facheiro*, todos os alunos com defici4ncia est4o cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de a *Escola* atender as modalidades de ensino da Educa4o Infantil e da EJA, ela n4o possui alunos com defici4ncia em ambas as modalidades. Existe apenas um aluno da EJA com defici4ncia, mas ele faz parte do p4blico matriculado na outra escola do campo que n4o possui a SRM. O que nos chamou mais aten4o nesses dados foi o baixo n4mero de profissionais de apoio escolar disponibilizados pela Rede Municipal de Ensino de Caruaru ao p4blico-alvo da Educa4o Especial, contrariando a orienta4o presente nas Diretrizes Nacionais para a Educa4o Especial na Educa4o B4sica (BRASIL, 2001b), que prev4 os servi4os de apoio especializados e a disponibilidade de profissionais da Educa4o Especial nas salas regulares, e na LBI (BRASIL, 2015b, art. 28), que determina a “Forma4o e disponibiliza4o de professores para o Atendimento Educacional Especializado de tradutores e int4rpretes da Libras, de guias int4rpretes e de profissionais de apoio”. Parece-nos que as barreiras atitudinais est4o tamb4m presentes no interior dos 4rg4os deliberativos da Secretaria de Educa4o do munic4pio de Caruaru, que continuam reproduzindo as desigualdades no acesso a uma educa4o de qualidade.

Com rela4o ao espa4o da sala de aula, este fica localizado ao lado do p4tio interno, assim como a SRM, onde as crian4as brincam e lancham no recreio. Pela manh4 a sala acolhe os alunos do 3o ano e 4 tarde os alunos do 7o ano do Ensino Fundamental. O espa4o 4 amplo, claro e arejado, com janelas ao fundo, por onde entra luz natural, e dois ventiladores que refrescam o ambiente. Nas paredes da sala,

a *Professora Bromélia* decora com um relógio emborrachado, um calendário, um quadro de aniversariantes, uma relação dos alunos e cartazes com textos e atividades realizadas pelos alunos do 3º ano. Essas atividades ficam ao lado da porta da sala e permanecem expostas na maior parte do tempo. Acima do quadro branco, fica organizado o alfabeto. Vale ressaltar que todos os materiais mencionados foram produzidos pela *Professora Bromélia* e pelos alunos do 3º ano. Ao lado do quadro, há um contrato didático com regras de convivência feitas pelos alunos do 7º ano, único cartaz produzido por eles exposto na sala de aula. Apesar de constar nele a regra do respeito ao próximo, os alunos do 7º ano rasgam e riscam constantemente os cartazes da sala, o que levou *Bromélia*, no segundo semestre do ano letivo, a retirar a maioria da decoração da sala e levar para casa.

A estrutura e organização da sala de aula revelam um interesse por parte da professora em ofertar condições e recursos pedagógicos que favoreçam as aprendizagens da turma. Contudo, no turno matutino, quando trabalha com o 3º ano, 28 alunos na sala, ela organiza a sua turma por grupos, que são divididos em: alunos alfabetizados, alunos quase alfabetizados e os que não são alfabetizados. Ao longo de nossas observações em sala de aula, vimos que tal organização findava por segregar os alunos na sala de aula, principalmente aqueles com deficiência, posto que essa organização não possibilitava situações de aprendizagem pautadas em relações de interação entre todos, respeitando-se as diferenças presentes em sala de aula.

Tal situação contraria o que é previsto na própria Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I, Da Educação, artigo 206, inciso I, que trata da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e no mesmo artigo, inciso VII, que determina a “garantia de padrão de qualidade”. No caso descrito no parágrafo acima, vimos que, embora os alunos estejam na sala de aula, nem todos participam das atividades propostas nela, pois os discentes que não sabem ler ou escrever protagonizam uma aprendizagem passiva, apenas copiando as respostas no quadro, papel desempenhado pelo aluno *Sabiá*.

Outro aspecto a ser destacado é o trajeto da área urbana de Caruaru para a *Escola Facheiro*, visto que a oferta de condições de acessibilidade é fundamental para o desenvolvimento social de todos, conforme previsto na LBI (BRASIL, 2015b). Esse trajeto se dá por caminho asfaltado, em ônibus de empresas privadas, transporte escolar (ônibus “Caminho da escola”) ou a pé. A paisagem do percurso é pouco

natural, se assemelhando a paisagens geográficas de características urbanas, devido à presença de parte do polo industrial do município. Ou seja, a escola é cercada por escassa vegetação, possuindo como vizinhança casas da comunidade, mercadinhos e farmácia, localizando-se perto da rodovia BR 232. Ela recebe estudantes que moram na área urbana, na própria comunidade ou nas comunidades circunvizinhas. Na parte interna da escola, há árvores de pequeno porte e plantas que são cuidadas pelos porteiros.

O fato de a escola se situar próximo a uma rodovia de grande circulação e de redes de comércio variado da região, finda por promover mudanças na própria economia da comunidade, uma vez que a maioria das pessoas passou a trabalhar nas fábricas da região e se vinculou ao trabalho assalariado. Os que permaneceram no trabalho com as atividades agrícolas, de pecuária ou com floricultura dependem, quase que exclusivamente, da venda de seus insumos e produtos nas feiras livres da cidade.

Esse movimento de alargamento da área urbana com a construção de fábricas (setor industrial) no 1º Distrito, além de interferir nos modos de vida e cultura das pessoas do campo, influencia também na transmissão de conhecimentos específicos da área campesina passados de geração a geração nas vivências escolares, pois, ao invés de, como ressaltam Silva e Franco (2015, p. 122), “Trazer o outro para enxergar a relação da cultura de raiz com sua história de vida e com sua ancestralidade, reconstituindo-a a partir dos sentidos e significados presentes na vida do povo campesino”, os currículos escolares acabam por reproduzir o modelo educacional da cidade, modelo urbanocêntrico, se fundamentando no paradigma da educação rural.

Essa subalternização do campo em relação à cidade advém de argumentos que preveem a extinção da agricultura familiar, uma vez que, no processo de modernização, as pessoas do campo foram rotuladas como “atrasadas”, em comparação com a industrialização dos grandes latifúndios e o agronegócio. Como consequência do processo de urbanização crescente, ocorre o êxodo rural, que resulta na rápida diminuição da população camponesa. (FERNANDES, 1999)

Chamamos a atenção igualmente para a questão da organização do quadro de funcionários da *Escola do Campo Facheiro*, que, como já mencionamos na metodologia, no momento da delimitação das escolas participantes, possuía 66 funcionários, como podemos observar a seguir:

Quadro 21 – Relação dos funcionários da Escola do Campo Facheiro

Função	Quantidade
Gestor	1
Professores da Educação infantil	2
Professores do 1º ao 5º ano	15
Professores do 6º ao 9º ano	9
Professores do EJA	7
Coordenação pedagógica	2
Coordenação do Mais Educação	1
Merendeiras	3
Secretária	1
Auxiliar administrativo	1
Auxiliar de serviços gerais	5
Bibliotecária	2
Porteiros	3
Vigia	3
Auxiliar de cozinha	1
Psicopedagogo	1
Técnico de ciências e matemática	1
Técnico de informática	4
Auxiliar de sala (cuidador)	4

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo Facheiro (2017).

Pode parecer um número importante de funcionários numa escola do campo, mas lembro que essa instituição atende cerca de 790 alunos, divididos na Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Ensino Fundamental – anos finais e EJA. Em determinados casos, há servidores que desempenham mais de uma função, como, por exemplo, professores da EJA que fazem parte do quadro de docentes do 6º ao 9º ano; como também existem outros professores que trabalham o dia inteiro em níveis de ensino iguais ou distintos e outros que, em um horário, atuam na função de professores da sala regular e, em outro horário, como profissionais de apoio escolar, conhecidos no espaço escolar como auxiliares de sala (cuidadores). É por esse motivo que no quadro acima observamos que existem 4 cuidadores, quando, na verdade, devido a esses desvios de funções, são 8 professores de apoio que atuam na instituição, como veremos mais adiante.

É difícil construir uma escola inclusiva quando temos um quadro de profissionais organizados dessa maneira, pois isso gera um prejuízo significativo na parceria entre os professores da sala regular e o professor do AEE no que se refere às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

### 5.1.2 Falas que emergem na Escola do Campo Coroa-de-Frade - 2º Distrito

Não trouxemos informações relacionadas à história de como a *Escola do Campo Coroa-de-Frade* surgiu e se organizou enquanto instituição de ensino do município, uma vez que tais informações não constam no Projeto Político-Pedagógico da referida escola.

A instituição oferta as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais) e Educação de Jovens e Adultos. Ela não atende a Educação Infantil, pois na comunidade há uma Creche Municipal que contempla essa demanda da população. Os alunos são da própria comunidade ou de comunidades vizinhas, caracterizando a escola como um espaço público que recebe apenas pessoas da área campesina de Caruaru.

O trajeto da área urbana até a comunidade na qual se localiza a *Escola Coroa-de-Frade* é asfaltado. Em seu entorno, existem algumas casas, havendo a predominância de vegetação, o que compõe um cenário de paisagem de aspecto natural. Os alunos chegam à *Escola* utilizando ônibus de empresas privadas, transportes de familiares ou a pé. Não há o ônibus do Programa Federal Caminhos da Escola.

Há alguns anos, a *Escola do Campo Coroa-de-Frade* foi objeto de uma reforma significativa. Após essa reforma, a escola passou a ter 10 salas de aula, 1 sala da diretoria, 1 sala dos professores, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), 3 banheiros, sendo 2 adequados a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida e 1 para uso dos funcionários, 1 sala de secretaria, 1 refeitório, 1 almoxarifado, 1 pátio coberto, 1 cozinha, 1 horta na área externa e 1 despensa.

A escola tem um muro alto, apresentando na área externa um grande terreiro não cimentado. Em seu interior, há uma área cimentada, uma horta, que é cuidada pelo porteiro e na qual são cultivadas hortaliças, verduras e legumes utilizados na merenda escolar, possuindo ainda pequenas árvores no jardim.

No prédio há um pátio onde as crianças costumam brincar de pique-esconde, pega-pega, amarelinha, ciranda e futebol, e lanchar no recreio. Após a requalificação estrutural da escola, foi construída uma quadra de futsal coberta e suas dependências foram adaptadas para atender os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, através da construção de vias de acesso e de rampas entre os espaços.

Gadotti (2011) enumera vários aspectos que contribuem para a precarização do trabalho e desvalorização da profissão docente, entre os quais se destacam: os baixos salários e as *estruturas físicas e arquitetônicas das instituições de ensino deterioradas*, que, muitas vezes, fazem as unidades parecerem presídios e não escolas. No caso da *Escola Facheiro*, a boniteza revelada no espaço pedagógico confortável, limpo, acessível e acolhedor vai ao encontro ao destacado por Kühn (2017, p. 20), quando ele diz que, “A escola do campo, assim como a escola da cidade, deve ser um lugar de afeto, acolhedor, no qual as crianças da comunidade realizem trocas de experiência e estabeleçam relações”.

Os dados acima descritos nos fizeram pensar, a princípio, que a escola apresenta condições para a constituição de um ambiente escolar favorável para a transmissão de valores culturais específicos da região, uma vez que os alunos compartilham práticas e culturas próprias da vida no campo. Partimos desse pressuposto, uma vez que entendemos que a Educação do Campo, como nos mostra Caldart (2009, p. 38), “tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo”.

No entanto, o que presenciamos na *Escola do Campo Coroa-de-Frade*, assim como nas demais escolas participantes da pesquisa, é que há um distanciamento entre os conteúdos vivenciados em sala de aula e a realidade dos alunos, uma vez que o modelo educacional caruaruense e os programas adotados levam à homogeneidade do ensino, desconsiderando as peculiaridades da escola do campo, como discutiremos na próxima categoria de análise dos dados.

Quanto aos recursos humanos, de acordo com o PPP da escola, a unidade é composta por 39 funcionários, conforme discriminado no quadro abaixo:

Quadro 22 – Relação dos funcionários da *Escola do Campo Coroa-de-Frade*

Função	Quantidade
Gestora	1
Coordenadora pedagógica	2
Professor do 1º ao 5º ano	9
Professor do 6º ao 9º ano	13
Secretária	1
Auxiliar de Secretaria	2
Porteiro	3
Cozinheira	3
Auxiliar de limpeza	5

Fonte: A autora (2019).

Ressaltamos, contudo, que tais informações não condizem com a realidade, tendo em vista que o PPP não inclui 1 bibliotecária, 4 monitores do Programa Mais Educação, 1 monitor do laboratório de Informática, nem a professora do AEE. Sendo, portanto, o quadro de funcionários composto por 46 funcionários.

Sobre o espaço destinado à Sala de Recursos Multifuncionais, este não possui janelas, apenas uma porta que dá acesso ao interior da sala. Para mantê-la clara e arejada, a *Professora Aroeira* deixa a porta aberta durante os atendimentos. Há um ventilador que refresca a sala, deixando-a com uma temperatura agradável. Ao lado da porta, há um computador para uso de *Aroeira*, através do qual ela pesquisa as atividades e recursos para a confecção de jogos.

Numa mesa redonda ocorrem os atendimentos aos alunos com deficiência. Estes se desenrolam em horário de contraturno do estudante (segundas-feiras e terças-feiras, nos dois turnos), A SRM possui um quadro onde *Aroeira* organiza o cronograma com o horário de cada aluno, que ocorre individualmente e semanalmente. Além disso, ela organiza a sala colando nas paredes as atividades realizadas pelos alunos, escolhidas previamente e registradas no planejamento semanal, como podemos observar na foto da sala abaixo.

Fotografia 1 – Quadro de organização da SRM da Escola do Campo Coroa-de-Frade



Fonte: A autora (2019).

Na SRM há 1 armário, onde são guardadas as atividades impressas, o planejamento e as fichas de cada aluno, além de 1 estante, onde estão dispostos os jogos fornecidos pela Secretaria de Educação. Destacamos que a maioria dos materiais didáticos foi confeccionada pela professora do AEE, uma vez que os recursos fornecidos pelo município são insuficientes para o trabalho com as especificidades encontradas no público-alvo da educação especial da escola. Em sendo assim, *Aroeira* elabora atividades e jogos com materiais reciclados, de maneira a complementar as atividades relacionadas à coordenação motora, escrita de palavras e letras, as cores, entre outras. Na SRM há um computador com acesso à internet para uso exclusivo da *Professora Aroeira*, que o utiliza, também, para acesso à plataforma *online* de jogos (escola games).

No primeiro semestre de 2019, a escola atendia 12 alunos com deficiência, porém, como 2 alunos se mudaram para outra comunidade e solicitaram a transferência de escola e como 1 aluno não frequenta mais a SRM, pois desistiu de estudar (não foi possível descobrir o motivo), a *Professora Aroeira* atende, atualmente, 9 alunos matriculados na instituição escolar, compondo o seguinte perfil, conforme apresentamos anteriormente, ou seja, 5 com possível Deficiência Intelectual (DI), 2 com Transtorno do Espectro Autista e 2 com Retardo mental moderado.

Percebemos que alguns alunos têm “Possível DI”, que são aqueles que não possuem laudo nem diagnóstico médico. Durante a coleta dos dados, não havia na escola nenhum profissional de apoio, porém, em novembro de 2019, chegou o PAE

para acompanhar a aluna do 4º ano, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, ou seja, apenas um, do total de alunos com deficiência, tem um profissional de apoio acompanhando-o em sala de aula. Esse fato reforça, mais uma vez, que a Rede Municipal de Ensino de Caruaru não vem oferecendo condições para que o aluno com deficiência tenha uma educação de qualidade, posto que o PAE compõe parte do serviço de apoio fundamental para a efetivação de práticas inclusivas e eliminação de barreiras na escola, como definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a),

Cabe aos sistemas de ensino disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008a, p. 13).

Quanto à organização da *Escola* em relação à disponibilidade dos profissionais de apoio ao aluno com deficiência, isso é feito em função do laudo médico. Para Orrú (2017, p. 44) “O diagnóstico biomédico não deve ser um dispositivo para discriminar e profetizar quem irá ou não aprender”. No caso da aluna *Sabiá*, a *profissional de apoio Ipojuca* foi lotada inicialmente na creche da comunidade para acompanhar duas crianças, uma pela manhã e outra à tarde. Como uma dessas crianças se mudou da comunidade, ela, como *PAE* da *Escola do Campo Coroa-de-Frade*, foi disponibilizada para acompanhar *Sabiá* no 4º ano, turma “A”, posto que ela já possuía o laudo.

Esse descompasso por parte da Rede Municipal de Ensino de Caruaru no que tange ao diagnóstico dos alunos com possível deficiência e os postos de saúde, para onde eles são encaminhados pela gestão da escola, tem prejudicado enormemente a educação desse alunado, visto que, ao não ter direito de dispor do serviço de apoio, os estudantes são deixados à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos ainda que, entre esses alunos, há casos em que os familiares foram denunciados perante o Conselho Tutelar por abandonar os filhos na rua e os incentivar a praticar pequenos furtos, bem como existem casos de familiares que pressionam a escola para a liberação de um relatório afirmando que seu filho tem alguma deficiência e com isso solicitar aposentadoria da criança, mesmo que em algumas situações ela possua apenas alguma dificuldade de aprendizagem.

Com relação à sala de aula na qual a *Professora Margarida* trabalha, vimos que é um espaço amplo, arejado e claro, devido à luz artificial das lâmpadas. Possui

janelas, contudo, estão decoradas com cortinas de TNT na cor verde, o que impede que o ambiente seja iluminado com a luz natural. Próximo as janelas, *Margarida* organizou na sala o cantinho da leitura, onde são dispostos livros de contos e histórias infantis, como por exemplo, *Pinóquio*, *O patinho feio* e *Chapeuzinho vermelho*. As carteiras escolares são de um braço e dispostas em fileiras. Na parede lateral esquerda, há um varal para atividades realizadas em folhas avulsas e, na direita, existe outro varal para os projetos vivenciados durante o ano letivo. Na parede frontal, fica o quadro e, acima dele, estão organizados o alfabeto, um calendário, um relógio e o cronograma do Instituto Qualidade de Ensino (IQE). As atividades do IQE adotadas pelo município para todas as escolas serão discutidas adiante. Ao lado do quadro, fica a mesa do professor e os armários com portas, onde são guardados os cadernos, jogos e livros didáticos utilizados nas aulas. Próximo à porta, está o cantinho do cordel, local em que são expostos vários folhetos da literatura de cordel.

Chamou nossa atenção, na organização da sala de aula, o fato de a professora colocar em fileira as cadeiras com o objetivo de evitar as conversas paralelas entre os alunos. Aliás, uma das primeiras ações de *Margarida* ao acolher os alunos no início da manhã é trocá-los de lugar para que não conversem com os colegas. Tal modelo de organização revela um discurso pedagógico autoritário, que traz em si o limite da liberdade e da autoridade. Freire (1996, p.105) deixa claro que “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”, o que nos conduz para o entendimento de que um professor autoritário é diferente de um professor com autoridade. O docente, ao intervir com autoridade para manter o foco da aula e dos alunos, não significa que para tanto precise anular o diálogo na dinâmica da aula.

Vale ressaltar que a referida sala pertence aos 4<sup>os</sup> anos “A” e “B”, turmas nas quais a *Professora Margarida* leciona nos turnos manhã e tarde, respectivamente. Acreditamos ser em razão do rigor na organização da sala que os cartazes que estão expostos nas paredes não são riscados ou rasgados e estão em boas condições. Nosso lócus de investigação foi o 4<sup>o</sup> ano “A” e nessa turma havia 30 alunos.

Entendemos que a forma como uma sala de aula é organizada pode revelar um discurso pedagógico dialógico, que estimule a autonomia dos alunos e o amadurecimento das ideias a partir da troca com os demais colegas. Como define Maria Pey (1987, p.11), “O professor fala, mas pode ouvir para ensinar melhor; o estudante ouve, mas pode falar o que sabe pra aprender melhor o que não sabe”. Numa sala onde as cadeiras são dispostas em fileiras, como ocorre na sala do 4<sup>o</sup> ano

“A”, poucos conhecimentos podem ser construídos por meio de trocas e experiências entre docentes e discentes.

### **5.1.3 A fala da Escola do Campo Mandacaru - 4º Distrito**

Em relação à história da escola, na década de 60, um morador na comunidade doou o terreno para a construção da instituição de ensino. Na época, um Frei, junto com moradores, construiu a escola e a igreja da vila. O Frei foi liderança em outras comunidades na construção de escolas, postos de saúde e igrejas, através de doações e mobilização de pessoas para mão de obra. O apoio de instituições não escolares, como as igrejas, era comum nessa época. Tal realidade é decorrente da ausência de políticas públicas que garantissem a educação para o território campestre. O fato remete à afirmação de Silva Júnior e Leite (2017, p. 330) de que “O descaso do Estado em relação à educação escolar no meio rural fez com que as próprias comunidades se mobilizassem para criar escolas e garantir a educação dos filhos dos trabalhadores que viviam em espaços rurais”.

Até a década de 80 só existia na *Escola Mandacaru* as turmas do 1º ao 5º ano. Após essa etapa, os alunos precisavam se deslocar para a cidade para continuar os estudos. No entanto, poucos eram os alunos que conseguiam se deslocar, pois não havia transporte público ou escolar, nem políticas que os auxiliassem no processo de escolarização. Diante dessa dificuldade, um grupo de moradores pressionou o poder público com o intuito de ampliar as modalidades de ensino nas escolas do campo, de modo que elas passassem a ofertar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental aos alunos da região. Como fruto da reivindicação, a *Escola do Campo Mandacaru* se transformou, inicialmente, em Anexa de uma escola da área urbana e no ano de 1983 ela se tornou emancipada e institucionalizada como Escola Independente.

Vale salientar que a referida *Escola* foi uma das primeiras do 4º Distrito a ofertar o Ensino Fundamental/anos finais, fato que fez com que os alunos de outras comunidades, ao concluírem o primeiro ciclo, se matriculassem nela. Mais uma vez a questão da acessibilidade emerge como um fator que prejudica o processo educacional daqueles que vivem no campo. A distância entre as comunidades é grande, alunos chegavam a caminhar quatro horas por dia (duas horas indo para escola e duas horas voltando para casa), como foi o caso da minha mãe. Nesse cenário, evidenciam-se valores e princípios que se aproximam do paradigma da

educação integradora, ou seja, o esforço para se escolarizar é de responsabilidade do aluno e não do município.

Essa forma de organização de escolas do campo revelava, e acreditamos que ainda revela, uma negação do direito de todos a uma educação pública e de qualidade, o que, em muitos casos, provoca a evasão escolar. São políticas resultantes da redução de investimentos em educação por parte do poder público, que priorizam, como sempre, as escolas nos centros urbanos, em detrimento daquelas do campo. Como bem destaca Fernandes (1999, p. 52):

Na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a concepção unilateral de relação cidade campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis.

Esse quadro se reproduz ainda hoje, como observado na *Escola Mandacaru*, pois os alunos que concluem o Ensino Fundamental têm que se deslocar para a cidade, pois não existe nenhuma escola que oferte o Ensino Médio no campo. Tal realidade não se restringe ao estado de Pernambuco, pois, como vimos no estudo de Kühn (2017, p. 39), no contexto de Santa Maria, Rio Grande do Sul, o autor aponta que, “Considerando os aspectos culturais locais, podem existir públicos de alunos que vivem no campo, mas que frequentam escolas localizadas no centro das cidades, ou seja, escolas urbanas”. São dados que reforçam, portanto, o histórico descaso por parte do poder público com relação à educação do campo.

Especificamente sobre o trajeto da área urbana de Caruaru para a *Escola do Campo Mandacaru*, temos uma paisagem geográfica predominantemente natural, com muitas árvores, barreiros e plantações de milho e feijão, bem como criação de animais, o que a aproxima da cultura campesina. Contudo, o percurso se dá por meio de estradas de terra, que, normalmente, são cheias de buracos e depressões no verão e lama no inverno.

Esse cenário, quanto ao acesso dos alunos às escolas do campo, emerge em outras realidades brasileiras como no relato de experiência de Zwetsch (2018) sobre seu trabalho como Professora do AEE em uma escola do campo do município de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Além de denunciar a escassez na oferta do transporte escolar, ela reforça a precariedade das estradas e como tal situação tem impacto,

inclusive, nas práticas pedagógicas da escola, uma vez que em alguns casos é necessário suspender as aulas.

Há, também, situações específicas relacionadas às estradas que em períodos de muito chuva ficam intransitadas dificultando o deslocamento dos transportes fazendo com que haja atrasos por causa de buracos, lama, e em alguns casos inclusive em função do ônibus atolar. (ZWETSCH, 2018, p. 8).

Tratando-se do município de Caruaru, buscando amenizar tal situação, a Prefeitura costuma utilizar máquinas e tratores com o intuito de deixar as superfícies das estradas mais planas e oferecer um trajeto em melhores condições de acesso à zona rural, como prevê a própria LBI, no artigo 3º, inciso I (BRASIL, 2015b). O não cumprimento da Lei implica na constituição de barreiras, urbanísticas e nos transportes, que impedem a participação plena dos alunos na escola.

Segundo informações do PPP da escola, a comunidade tem aproximadamente 300 famílias, com renda de um a três salários-mínimos. Elas sobrevivem da agricultura, serviço de pedreiros para homens e de diaristas na cidade para as mulheres. A escola possui em seu entorno várias casas, posto de saúde, Centro de Referência em Assistência Social (Cras) e mercadinhos.

Em 2016, o teto de uma sala de aula cedeu num dia de chuva, em horário de aula, mas ninguém se feriu. Enquanto o prédio era reformado, a escola passou a funcionar em três Anexos espalhados pela comunidade: numa casa ficaram 3 salas de aula, numa parte do Cras mais uma sala de aula e em um galpão acomodaram 2 salas de aula, a cozinha e a secretaria. Os alunos brincavam na hora do recreio na praça da vila e as atividades do Programa Mais Educação eram realizadas na praça ou na igreja.

A segmentação da escola e as condições físicas desse período geraram uma maior precarização do trabalho docente, pois o barulho das turmas atrapalhava as aulas, inclusive a própria fala do professor, já que não havia portas nas casas ou paredes no galpão, mas, sim, cortinas que serviam como divisórias dos espaços físicos. Assim como o ocorrido com a *Escola Facheiro* (1º Distrito), uma vez que ambas passaram por reformas após os tetos caírem, durante o processo de reconstrução e requalificação dos espaços escolares, ambas foram lotadas em ambientes incompatíveis com uma proposta de educação que promovesse o ensino e a aprendizagem com qualidade a todos os estudantes.

Passado esse período, a estrutura física da *Escola Mandacaru* passou a contar com uma área externa calçada e um muro com portão de grade que separa a rua do prédio. No interior da escola, há uma pequena área coberta, no entanto, a maior parte desse espaço é descoberta, com um jardim onde os alunos costumam brincar no recreio. Atrás da escola, fica a horta, com plantações de hortaliças, legumes e verduras utilizadas na merenda, além de uma cisterna e um pequeno parque para diversão das crianças.

O porteiro é responsável pelo cuidado com essa horta e com o jardim. O uso desse espaço é restrito ao consumo da escola, de modo que as merendeiras utilizam os produtos orgânicos na merenda escolar. Em nossas observações, foi possível perceber que a cultura do cultivo e cuidado com as plantas não é vivenciada pelas crianças na rotina escolar, o que difere do que é proposto pelo paradigma da Educação do Campo a respeito da necessária articulação dos saberes da comunidade com o currículo escolar, como, por exemplo, o uso da Agroecologia no trabalho docente explanado por Caldart (2015).

Atualmente a escola possui 6 salas de aula, 1 sala dos professores, que divide espaço com a secretaria e a diretoria, 1 biblioteca e 1 laboratório de informática. Este último foi desativado devido à falta de espaço na escola para acomodar uma turma, que precisou ser dividida em duas por causa do quantitativo elevado de alunos. A escola possui ainda 1 Sala de Recursos Multifuncionais – que divide espaço com o banheiro dos professores – 1 cozinha, 2 banheiros para os alunos, 1 pátio, 1 despensa e 1 almoxarifado. Quanto à equipe escolar, ela é composta por 32 funcionários, como podemos observar abaixo:

Quadro 23 – Relação dos funcionários da Escola do Campo Mandacaru

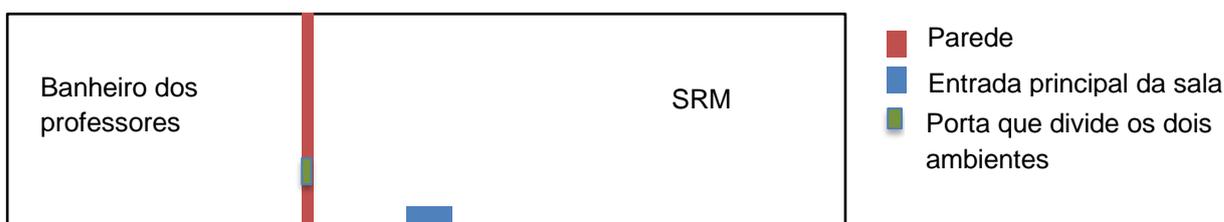
Função	Quantidade
Gestora	1
Coordenadora pedagógica	1
Professores 1º ao 5º ano	5
Professores do 6º ao 9º ano	8
Secretária	1
Auxiliar administrativo	1
Bibliotecárias	2
Serventes	3
Merendeira	1
Porteiro	1
Auxiliar de educador	1
Intérprete de Libras	1
Professora do AEE	1
Monitores do Mais Educação	5

Fonte: A autora (2019).

Com relação ao quadro de funcionários, destacamos a presença do intérprete de Libras e a da professora do AEE, profissionais importantes para a oferta dos serviços de apoio que auxiliam os alunos com deficiência na participação nas atividades escolares.

Sobre a requalificação da Sala de Recursos Multifuncionais dessa *Escola*, nos remetemos às mesmas reflexões quanto à estrutura física e arquitetônica na *Escola Facheiro* (1º Distrito), uma vez que ambas dividem a SRM com outro espaço (banheiro na *Mandacaru* e biblioteca na *Facheiro*), como apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Representação do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola do Campo Mandacaru



Fonte: A autora (2019).

Em suas pesquisas, Palma e Carneiro (2018) apontam que numa escola inclusiva são necessárias mudanças pedagógicas, curriculares e estruturais para atender alunos com deficiência. Essa regularidade nos leva a inferir que o município de Caruaru considera pouco o público da educação especial, não ofertando condições que favoreçam a formação cognitiva e social desse alunado. Nesse sentido, a escola

como lugar de promoção de processos inclusivos, não cumpre o que é definido pelo Manual de Orientação para a Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010c).

Chamou nossa atenção nessa reorganização do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais o fato de a *Professora Arruda* (do AEE) pendurar na porta da Sala o aviso “*Em atendimento*”, para que os demais professores da *Escola* entrassem fazendo o mínimo de barulho possível, não prejudicando o atendimento aos alunos com deficiência. Apesar desse transtorno no serviço do AEE, a SRM é um espaço colorido, com diversos painéis nas paredes com temas relacionados à Educação Inclusiva, ou da Pessoa com deficiência, tais como: o alfabeto em Libras, cronogramas com horários de atendimento, quadro de aniversariantes e personagens de histórias infantis que possuem deficiência (Turma da Mônica), entre outras decorações, conforme ilustração abaixo:

Figura 4 – Personagens infantis utilizados na decoração da SRM da Escola do Campo Mandacaru



Fonte: Google Imagens.

Perto do quadro onde estão os personagens da Turma da Mônica, fica uma estante com alguns jogos ofertados pela Secretaria de Educação. No chão, há um espaço com tapete, livros e travesseiros, que são utilizados quando *Arruda* faz a contação de histórias durante o atendimento ou realiza atividades impressas que precisam de um espaço maior. Perto da porta, há uma bancada com um computador, que a *Professora Arruda* utiliza para pesquisar atividades para compor seu planejamento, assim como para trabalhar com os alunos no momento das atividades impressas ou de jogos.

É sabido que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço oferecido de maneira complementar à formação dos alunos com deficiência, utilizando diversas

atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados pela professora do AEE de acordo com as necessidades individuais desses estudantes (ALMEIDA, 2015).

Logo, as formas como se organizam as Salas de Recursos, especialmente no 1º e 4º Distritos, nos fazem questionar se de fato o Atendimento Educacional Especializado está ocorrendo como é garantido pela legislação brasileira, como observado no Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (no artigo 5º, § 2º), que deixa claro que o apoio financeiro da União deve ser destinado em parte para:

- I - Aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado já ofertado;
- II - Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- V- Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade.

Percebeu-se também que as atividades planejadas pelas professoras do AEE não são vivenciadas em sua plenitude devido às inúmeras interrupções em razão do uso dos outros ambientes – no caso da *Escola do Campo Facheiro* (1º Distrito), a movimentação de alunos e professores na biblioteca; e na *Escola do Campo Mandacaru* (4º Distrito), a ida dos professores ao banheiro.

Com relação ao quadro de alunos com deficiência, a escola atendia quatro no primeiro semestre de 2019, porém, como um deles se mudou para outra comunidade e solicitou a transferência de escola, *Mandacaru* passou a atender três alunos. Mesmo com um quantitativo pequeno de alunos com deficiência, vemos que a rede municipal de ensino de Caruaru não garante os serviços de que eles necessitam para a promoção de uma educação de qualidade para todos, uma vez que é visível a escassez de profissionais de apoio na rede municipal. Além disso, sua chegada à escola está ligada à presença de laudo médico, divergindo do que é proposto em documentos oficiais brasileiros, como a Nota Técnica Nº 04/2014 do MEC/Secadi/DPEE, que determina que a escola de maneira complementar poderá solicitar tal documento comprobatório, mas que

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da

saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. (BRASIL, 2014, p. 3).

No caso de *Azulão*, aluno diagnosticado com transtorno do espectro autista, ele não tem profissional de apoio, o que levou os pais a procurarem a esfera judicial, a fim de que um juiz determinasse que o PAE chegasse com urgência na escola para atendê-lo. Até o fim das observações, em dezembro de 2019, esse profissional não havia chegado, sob o discurso de que naquele ano havia sido realizada uma seleção simplificada para preenchimento dos cargos e todos os aprovados ainda não tinham sido lotados nas escolas. Enquanto isso, *Azulão* frequenta a SRM no mesmo horário das aulas e durante três dias da semana ele tem sido acompanhamento por outros especialistas, como psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista.

Com relação ao horário de *Azulão*, salientamos que ocorre de forma desarticulada com o horário da escola, o que gera uma mudança drástica na rotina do aluno. Segundo informações da gestão, quando *Azulão* vem de casa para a escola, a mãe dá almoço a ele às 10h40, pois o ônibus escolar passa cedo. Quando ele está em consulta com o médico ou especialista, a mãe dá um lanche. Nesses dias, ele chega à escola por volta das 14h e, como *Azulão* está com fome, começa a chorar muito, o que faz com que a *Professora Girassol* interrompa a aula e o leve para a cozinha para que ele possa se alimentar mais cedo que os demais. Apesar da conversa da gestora com a mãe, a situação do lanche não mudou. Entendemos que a responsabilidade pela formação do aluno não é exclusiva da escola e da família. O fato de o município não oferecer transporte em um horário que atenda às necessidades do aluno, bem como não possibilitar o acompanhamento médico ou de especialistas no contraturno, faz com que *Azulão* continue sem interagir em sala de aula.

É curioso observar que, em várias pesquisas, em outros estados brasileiros, cujo foco de estudo seja a educação das pessoas com deficiência no contexto campesino, é comum a organização do Atendimento Educacional Especializado no mesmo horário de aula devido à escassez ou precariedade do transporte escolar.

Na pesquisa de Anjos, Damasceno e Macedo (2018), por exemplo, que trata sobre a organização das Salas de Recursos Multifuncionais na Amazônia Amapaense, uma das dificuldades no Atendimento Educacional Especializado é

consequência do transporte escolar, devido às longas distâncias e à logística desse transporte para retorno no contraturno.

A sala de aula da *Professora Girassol* é ampla e clara, tem janelas por onde entra muita luz natural para iluminar o ambiente. Apesar de possuir ventiladores, quando ligados, o barulho que emitem prejudica a exposição ou explicação da professora. Ela organiza a sala em fileiras, com carteiras escolares de braço, onde estudam pela manhã os alunos do 7º ano e à tarde os alunos do 2º ano. Em frente às carteiras, há um quadro maior utilizado para explanação dos conteúdos e um menor em que são escritas as rotinas do dia. Abaixo do quadro, ficam expostos o alfabeto e, próximo dele, a mesa da professora. Nas paredes da sala de aula, há um mural com as atividades realizadas pelos alunos e um quadro de aniversariantes. Contudo, a maioria das atividades é da turma do 7º ano. Chamamos atenção para o fato de que, apesar de a sala pertencer a dois níveis de ensino diferentes, os cartazes e atividades não são rabiscados nem danificados pela outra turma.

Nessa organização da sala de aula, os artigos visuais que enfeitam as paredes desse espaço não fazem menção a nenhum aspecto sociocultural que remeta às vivências dos alunos na comunidade, o que sinaliza uma educação *no campo*, ou seja, aquela na qual, apesar de a escola estar localizada geograficamente em território campestre, suas práticas não dialogam com saberes que emergem dos povos do seu entorno (LEMOS, 2013).

A sala não possui armários, mas uma mesa onde estão dispostos os livros didáticos do 2º ano. *Girassol* guarda seu diário de classe e o caderno de roteiro em outra sala de aula, em um armário que ela divide com outra professora, pois há poucos armários na escola com chave e por isso é necessário dividi-lo com outra colega de trabalho.

Diante do acima exposto, vemos que a forma como a *Escola Mandacaru* se estrutura e se organiza aponta para um ambiente integrador, visto que, em relação ao transporte escolar, a família de *Azulão* precisa reorganizar sua rotina para que ele possa utilizar o ônibus para chegar à escola no horário comum a todos, o que o deixa agitado, sendo necessário que sua alimentação no espaço escolar aconteça antes das demais crianças por ter almoçado cedo em casa.

Outro aspecto que nos chama a atenção e reforça o paradigma da integração nesse ambiente deve-se ao fato de a organização do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais ocorrer no mesmo turno de aula, bem como a demora da chegada de

um PAE na escola, o que levou os familiares de *Azulão* à justiça em busca da efetivação de um direito que é garantido em vários documentos legais brasileiros, como a LBI e o Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

Nesse tópico, buscamos destacar as peculiaridades físicas e organizacionais das escolas do campo e os princípios dos quais se aproximam no tocante à educação da pessoa com deficiência.

É possível perceber que, apesar da inauguração de duas escolas em território campesino, há uma cultura de fechamento das escolas do campo em Caruaru. Observa-se também que, quanto mais distante do centro urbano, menor o número de equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos da Sala de Recursos Multifuncionais, fato constatado pelos poucos recursos encontrados na *Escola Mandacaru*.

Percebemos também que a oferta do transporte escolar interfere diretamente na organização do AEE, tendo em vista que em alguns casos é necessário atender as pessoas com deficiência no mesmo horário de aula. Além disso, nos chama atenção o fato de que em duas escolas, mesmo após as reformas estruturais realizadas pela Prefeitura, a SRM não foi concebida como prioridade, uma vez que ambas acabaram por dividir o ambiente com espaços que tinham outras finalidades, o que interfere diretamente no trabalho das professoras do AEE.

A seguir, discorreremos sobre os Projetos Político-Pedagógicos e quais orientações norteiam as ações das escolas participantes desta pesquisa, apontando suas propostas para a educação dos alunos com deficiência. Em seguida, buscamos conhecer como as práticas são desenvolvidas nas salas de aula regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais, analisando as relações interpessoais que se estabelecem entre as professoras (sala regular e do AEE), entre elas e os alunos, assim como com as famílias e comunidade escolar envolvidas na educação dos alunos com deficiência, a exemplo, do Profissional de Apoio Escolar (PAE).

## 5.2 A PRÁTICA DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CARUARU

A fim de compreender como as práticas docentes se constituem em escolas do campo, na educação dos alunos com deficiência, buscamos conhecer não apenas as orientações presentes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas para o público

aqui em foco, como as ações desenvolvidas pelas professoras do AEE na SRM e pelos professores da sala de aula regular, ou seja, como se estabelecem as práticas docentes, as relações e interações que envolvem o processo de escolarização de todos os alunos, de modo a “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015b, art. 1º).

Buscamos, a partir dos significados presentes nos contextos educacionais investigados, contribuir para a construção, ou fortalecimento, de escolas inclusivas no território campesino de Caruaru, uma vez que os alunos com deficiência, de forma recorrente, enfrentam dificuldades de diferentes aspectos (comunicacionais, físicos e atitudinais, entre outros) no espaço escolar, que se refletem não apenas no acesso, mas, sobretudo, na sua permanência nas instituições de ensino. Ou seja, é necessário romper com a concepção de alunos com deficiência, como sendo aqueles que “[...] têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2010c, p. 7).

### **5.2.1 Os princípios que norteiam os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo na educação da pessoa com deficiência**

Após a redemocratização no Brasil e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), as instituições escolares, além de ensinar aos alunos o conhecimento científico por meio dos conteúdos e disciplinas, passaram a ter uma função social, através da qual se busca, com uma gestão democrática e um trabalho coletivo, a formação humana do cidadão. Segundo Pitta (2008, p. 6)

Há necessidade de compreender que diferentes momentos da história da educação promoveram formas diversificadas de ação da escola – em relação à função que lhe é precípua – sendo que grandes correntes filosóficas direcionaram e ainda influenciam as práticas educacionais.

As tendências pedagógicas vão se transformando ao longo do tempo, na medida em que as mudanças sociais vão requerer novas práticas de ensino e de escola. Para Libâneo (2010, p. 73), a educação é “Uma prática ligada à produção e reprodução da vida social, condição para que os indivíduos se formem para a

continuidade da vida social”. Em meio a esse cenário, algumas tendências vão assumir um caráter tradicional e outras progressistas, embora todas tenham a finalidade de “passar” conhecimentos das gerações antigas para as mais novas, com o intuito de dar continuidade à vida em sociedade. Portanto, a escola, historicamente, vai se constituindo como um dos lugares legitimados socialmente, no interior do qual ocorre a formação de caráter acadêmico das “gerações mais novas”.

As instituições de ensino são espaços complexos e heterogêneos por se constituírem a partir de uma realidade própria, permeada por diferentes atores (professores, gestão, alunos e comunidade), que se articulam em meio a diferentes dimensões e concepções culturais, políticas, ideológicas e históricas, através de práticas e ações que têm como objetivo promover o ensino-aprendizagem dos estudantes. O Projeto Político-Pedagógico é um documento que reúne informações relacionadas a tais concepções, objetivos, intencionalidades e finalidades das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, bem como com as singularidades existentes no contexto social em que a escola se insere, o que significa discutir, como ressalta Carvalho (2012, p. 49):

[...] as crenças, a estrutura do poder que circula na escola, as ações comunicativas que se estabelecem e a qualidade da prática pedagógica centrada na aprendizagem e na participação de todos os alunos e não mais nas metodologias didáticas como principal interesse dos educadores.

Logo, pode ser considerada a “carteira de identidade” da instituição. O PPP é um instrumento que institucionaliza as ações realizadas no chão da escola e as parcerias que estabelece fora dela, o que implica numa elaboração coletiva, ou seja, com a participação de funcionários, gestão, pais, comunidade, professores e alunos. Conforme Veiga (1998, p. 14):

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Em sendo assim, o PPP transparece nas ações pedagógicas da escola o caráter político que ela assume, sinalizando que suas práticas não são neutras. Numa gestão que se proponha democrática, as decisões são assumidas coletivamente.

Esperava-se, portanto, que, nas escolas do campo investigadas, os Projetos Político-Pedagógicos estivessem adequados às necessidades e peculiaridades do contexto campesino, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Tais adequações devem contemplar,

- 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, 1996, art. 28).

Com esse olhar, iniciamos a leitura dos PPPs das *Escolas do Campo Facheiro, Coroa-de-Frade e Mandacaru*, com o objetivo de identificar quais os princípios que norteiam esses documentos no que tangem à interface com a educação das pessoas com deficiência e como são mencionados os aspectos da vida do campo e da organização do Atendimento Educacional Especializado.

Não podemos perder de vista as orientações do *Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010c) sobre as recomendações para as escolas regulares que atendem alunos com deficiência. Nele é proposto que o Projeto Político-Pedagógico seja construído considerando os seguintes elementos: informações institucionais, diagnóstico local, fundamentação legal, política e pedagógica, gestão, matrículas na escola, organização da prática pedagógica da escola, infraestrutura da escola e condições de acessibilidade na escola.

As *Informações institucionais* correspondem aos dados cadastrais, objetivos e finalidades da instituição escolar, o ato normativo de autorização de funcionamento da escola e o código do Censo Escolar. O *Diagnóstico local* contextualiza em vários aspectos a realidade em que são permeadas as vivências escolares, descrevendo o contextual social, histórico e cultural em que se localiza a escola. A *Fundamentação legal, política e pedagógica* reúne, entre outros aspectos, as concepções filosóficas da educação adotadas pela escola no processo de promoção do ensino e aprendizagem dos alunos com e sem deficiência. No tópico *Gestão*, estão informações relacionadas aos recursos humanos, onde é possível identificar o quantitativo de funcionários que atuam na escola e a sua distribuição no ambiente escolar. Nas *Matrículas da escola*, constam as modalidades de ensino e o número de alunos que estudam na escola e que participam de programas, inclusive os que

frequentam o AEE. Já no tópico que trata da *Organização da prática pedagógica*, há o planejamento das ações e programas de que a escola participa ou irá desenvolver, além de detalhar como são realizadas as avaliações dos alunos e as formações continuadas do professor, detalhando quais parcerias existem na instituição escolar que contribuem com a aprendizagem dos estudantes. Com relação aos alunos com deficiência, no PPP devem constar os planos de ação para o AEE, bem como o detalhamento do uso dos equipamentos e mobiliários nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Sobre a *Infraestrutura da escola*, o *Manual* acima indicado recomenda que sejam detalhadas no PPP as informações mais gerais relacionadas ao prédio da instituição escolar e ao espaço físico, apresentando o número de salas de aula e outras instalações que compõem o ambiente escolar. Por fim, quanto às *Condições de acessibilidade na escola*, o PPP deve destacar quais medidas são tomadas para a remoção das barreiras arquitetônicas, físicas, nas comunicações, nos mobiliários e no transporte escolar, fatores que, como sabemos, dificultam a participação efetiva dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida nas instituições de ensino.

Frente às recomendações previstas pelo *Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010c) aos PPPs, vimos que as *Escolas Facheiro, Coroa-de-Frade e Mandacaru* se organizam de forma distinta, embora tragam, de modo geral, as mesmas informações referentes ao perfil e à realidade de cada espaço escolar. Estruturalmente, as *Escolas Facheiro e Mandacaru* apresentam o PPP em tópicos, enquanto a *Escola Coroa-de-Frade* reúne as informações em forma de texto corrido, de maneira resumida. Sobre os períodos em que os PPPs foram elaborados, o da *Escola Facheiro* data do ano de 2017, o da *Coroa-de-Frade* de 2019 e o da *Mandacaru* de 2018.

Quadro 24. Organização dos PPPs das Escolas Facheiro, Coroa de Frade e Mandacaru

<b>Facheiro (PPP1)</b>	<b>Coroa-de-Frade (PPP2)</b>	<b>Mandacaru (PPP3)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificativa</li> <li>• Dados de identificação da escola</li> <li>• Histórico</li> <li>• Missão escolar</li> <li>• Objetivo geral</li> <li>• Objetivos específicos</li> <li>• Princípios filosóficos</li> <li>• Princípios pedagógicos</li> <li>• Concepções de sociedade</li> <li>• Concepções de educação</li> <li>• Concepção de Ensino e aprendizagem</li> <li>• Gestão escolar</li> <li>• Modalidades de ensino ofertadas</li> <li>• Recursos humanos</li> <li>• Instalações físicas</li> <li>• Ações e estratégias escolares</li> <li>• Metas administrativas, pedagógicas e financeiras</li> <li>• Referencial teórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução</li> <li>• Finalidades da escola</li> <li>• Estrutura organizacional</li> <li>• Recursos humanos</li> <li>• Recursos físicos</li> <li>• Organização pedagógica</li> <li>• Currículo</li> <li>• Tempos e espaços escolares</li> <li>• Processo de decisão</li> <li>• Relações de trabalho</li> <li>• Avaliação</li> <li>• Referências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação</li> <li>• Justificativa</li> <li>• Realidade escolar</li> <li>• Recursos humanos</li> <li>• Missão escolar</li> <li>• Objetivo geral</li> <li>• Objetivos específicos</li> <li>• Princípios filosóficos</li> <li>• Perspectiva de gestão</li> <li>• Cursos ofertados</li> <li>• Currículo</li> <li>• Ações e estratégias</li> <li>• Metas administrativas e pedagógicas</li> <li>• Avaliação</li> <li>• Bibliografia</li> </ul>

Fonte: A autora (2019).

Observamos que os PPPs das escolas não esclarecem quais atores colaboraram com a construção do documento, tampouco deixam claro como essa elaboração se deu e em que espaço pedagógico. Parece-nos que os PPPs assumem mais um caráter obrigatório, de cumprimento burocrático, que de construção coletiva, de responsabilidade político-social. Esse movimento se distancia, a cada dia, de relações dialógicas que buscam compreender e transformar as exigências que chegam às escolas e que podem favorecer a constituição de práticas humanizadoras. Como nos chama atenção Souza (2015, p. 36),

Os novos entendimentos produzidos acerca da gestão das instituições escolares respondem à problemática contemporânea que demanda, efetivamente, a participação coletiva nos processos de construção da cidadania. Assim sendo, o Projeto Político-Pedagógico surge como um instrumento capaz de direcionar o fazer escolar para um trabalho mais crítico, dinâmico, reflexivo e participativo.

Ao lermos os PPPs das escolas participantes desta pesquisa, percebemos, inicialmente, que os mesmos trazem ideias que os aproximam da concepção de educação libertadora humanizadora, que, como vimos, busca levar os educandos “[...] a conhecer a sua situação, a conhecer os outros e a conhecerem-se a si mesmos.”

(ANTUNES, 2001, p. 155). Ou seja, os PPPs analisados informam que a escola não pode ser desarticulada da sociedade, nem dos problemas que ela enfrenta, destacando que é necessário ir para além dos conteúdos, proporcionando formas de o aluno tornar-se um cidadão crítico e atuante, conforme podemos observar a seguir:

**Um lugar não apenas para aprender, mas “ser”.** Buscamos um ensino de qualidade, cujos objetivos e resultados se traduzam em avanços qualitativos, ou seja, **numa perspectiva de tornar o aluno crítico, reflexivo e participativo, um sujeito político, ético e competente no domínio dos conhecimentos**, objetivando uma real intervenção na sociedade da qual faz parte. (Trecho extraído do PPP da *Escola Facheiro*, 2017, p. 2, grifo nosso).

A **escola precisa exercer uma função social**, e se faz necessário [sic] uma **organização social e democrática**, onde seus valores sejam destacados como prioridade para todos. Não basta selecionar conteúdos, **é importante discutir os problemas que rodeiam a educação de nosso país**. (Trecho extraído do PPP da *Escola Mandacaru*, 2018, p. 2, grifo nosso).

Ressaltamos, contudo, que, ao se referir à formação do aluno crítico, reflexivo e participativo socialmente, os PPPs das escolas tratam da questão de maneira genérica, não mencionado como o território campesino, lugar onde se localizam as instituições e as moradias dos alunos, é trabalhado no cotidiano escolar, de modo a dialogar com e sobre a realidade em que vivem, refletindo, valorizando e possibilitando a produção de conhecimentos relacionados à história das pessoas que estão no campo.

Nessa mesma direção, vimos que o termo “sociedade” é utilizado nos PPP sem que haja uma contextualização real sobre a vida, as pessoas e a cultura onde se insere a escola do campo, bem como o termo “qualidade”, sobre o qual não se faz menção a respeito do tipo ou das ações às quais o termo está atrelado, não esclarecendo, efetivamente, qual o papel da educação na realidade social das escolas campesinas. Essas questões tornam-se mais evidentes quando lemos a missão da escola explicitada no Projeto Político-Pedagógico de cada uma:

A **escola** tem como missão educar para a vida, ser solidário [sic] e ter como razão o compromisso de ser sempre o ponto de **equilíbrio entre as diferenças existentes na sociedade**, buscando refletir nossa prática pedagógica fundamentada no compromisso, responsabilidade, participação e transparência, **numa corresponsabilidade entre**

**escola e comunidade.** (Trecho extraído do PPP da *Escola Facheiro*, 2017, p. 6, grifo nosso).

**A escola acredita na qualidade do ensino através da valorização do ser humano**, através de projeto e incentivo à leitura, de forma reflexiva e crítica. Considerando o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, onde o **conhecimento é construído progressivamente pelo aluno, mediado e incentivado pelo professor.** (Trecho extraído do PPP da *Escola Coroa-de-Frade*, 2019, p. 5, grifo nosso).

**Missão: Desenvolver um trabalho de qualidade para a melhoria do ensino aprendizagem**, visando formar nossos **alunos cidadãos** inovadores, críticos e capazes de **transformar a sociedade** em que estão inseridos. (Trecho extraído do PPP da *Escola Mandacaru*, 2018, p. 9, grifo nosso).

O diálogo com a sociedade, comunidade e aluno sugerido em suas missões não foi observado no período em que permanecemos nas escolas. Concordamos com Caldart (2002, p. 22), quando ela nos esclarece que “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações”. O diálogo que prevalece nas três escolas é com os familiares, sobre questões relacionadas ao comportamento do aluno, ou desempenho escolar, sem, contudo, provocar reflexões com todos (gestores, docentes, discentes e funcionários) com relação às possibilidades de transformação da escola do campo.

Quanto à escolha dos conteúdos curriculares, as escolas, no início do ano letivo, recebem da Secretaria de Educação o planejamento anual, dividido em bimestres, com os temas que devem ser trabalhados ao longo do ano e adequados ao contexto de cada realidade. Entre os PPPs analisados, apenas o da *Escola Mandacaru* explicita que a adequação dos conteúdos na prática docente deve se dar em consonância com a vida de seus alunos. De acordo com o referido documento,

Esta escola permeia fazer a **seleção de conteúdos abrangendo as prioridades para uma aprendizagem eficaz e dinâmica. Sendo escola de campo** faz-se necessário [sic] uma **articulação** de acordo com as necessidades encontradas **no cotidiano do aluno** e de **seu modo de vida.** (PPP da *Escola Mandacaru*, 2018, p. 11, grifo nosso).

Apesar de a *Escola* não definir os conteúdos da vida do campo eleitos no seu currículo, como eles são selecionados e nem como são utilizados no contexto escolar, esse dado nos indica que ela se percebe como escola do campo, enquanto nenhuma

das outras instituições participantes sequer menciona que a escola é *do campo* ou se localiza *no campo*. A ausência de identidade camponesa, como nos chama atenção Fernandes (2009 *apud* SUESS; SOBRINHO; BEZERRA, 2014, p. 5), finda por distanciar a escola das práticas sociais desse território, aproximando-se daquelas que estão presentes nas escolas situadas no perímetro urbano. Nessa perspectiva, de acordo com Suess, Sobrinho e Bezerra (2014, p. 5), a escola se aproxima do conceito de educação *para o campo*, que se direciona

[...] para os sujeitos que moram no campo [...] uma educação construída por sujeitos de fora também, sem vínculos com o campo, e o que é mais grave, sem escutar o que os sujeitos do campo acreditam, ensinam, almejam e queiram no que se refere ao projeto de educação para seus filhos.

Tratando especificamente do atendimento aos alunos com deficiência, o *Manual de implementação das SRM* (BRASIL, 2010c), como já sinalizamos anteriormente, recomenda que devam constar nos PPPs as seguintes informações: a) *Sala de recursos multifuncionais*: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b) *Matrícula no AEE* de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c) *Cronograma de atendimento* aos alunos; d) *Plano do AEE*: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; e) *Professores para o exercício do AEE*; f) *Outros profissionais da educação*: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; g) *Redes de apoio* no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Tendo em vista essas recomendações, percebemos que são inexistentes nos registros dos PPPs a caracterização dos espaços físicos das Salas de Recursos Multifuncionais bem como a do planejamento das atividades e das ações para remoção de barreiras nas escolas. Acerca da educação da pessoa com deficiência, apenas a *Escola Mandacaru* faz referência ao AEE, quando afirma:

Oferecemos também no contraturno, Atendimento Educacional Especializado, dando assistência aos alunos que apresentem alguma deficiência, ou seja, alunos que merecem mais atenção por terem necessidades especiais como, deficiência visual – baixa visão, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual e autismo. (PPP da *Escola Mandacaru*, 2018, p. 13).

As outras escolas sequer mencionam a existência de alunos com deficiência, não explicando como é realizado o AEE e nem quais ações são tomadas tendo em vista que esse público se encontra em suas salas de aula. Isso nos leva a refletir, mais uma vez, sobre o duplo descaso presente nessas instituições (*Escola Facheiro* e *Escola Coroa-de-Frade*), que não apenas se submetem à educação urbana, desconsiderando as singularidades do campo, como também ignoram as necessidades educacionais por deficiência de parte de seus alunos, que são, historicamente, excluídos e segregados nos sistemas de ensino. Como destaca Marcoccia (2011 *apud* CAIADO; GONÇALVES, 2013, p. 188), “No campo, as pessoas com deficiência ainda são invisíveis.” Caiado e Melletti (2011 *apud* CAIADO; GONÇALVES, 2013, p. 188), em suas reflexões, corroboram o duplo descaso com o público-alvo da Educação Especial, ao nos apontar que “Há silêncio sobre elas nos documentos dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no país, há silêncio sobre elas na produção do conhecimento na área da educação especial”.

Como foi possível observar, os PPPs não abrigam informações que envolvem os aspectos estruturais e físicos, bem como sobre o quantitativo de funcionários, de alunos e as modalidades de ensino ofertadas nas escolas. Quanto à organização das práticas docentes, projetos ou ações por elas desenvolvidas, essas informações são apresentadas de forma pouco detalhada, contrariando o que é previsto na LDB nº9.394/96 (BRASIL, 1996). Essas lacunas se evidenciaram, principalmente, no que tangem às adaptações curriculares no território campestre, levando-nos a perceber que há uma desarticulação entre o real (o vivido) e o formalizado (o escrito).

Apesar desse descompasso do ponto de vista formal (escrito), ressaltamos que, ao longo da pesquisa, percebemos que existem parcerias entre professores da sala regular e do AEE, pais e profissionais de apoio, através de atividades e ações desenvolvidas no chão da escola, especialmente com os alunos com deficiência. Como apontado por Carvalho (2012), é preciso que o PPP traga as informações concernentes às crenças e objetivos que devem orientar a prática pedagógica na escola, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos.

### 5.2.2 A Organização da prática pedagógica em escolas do campo: limites e possibilidades para a constituição de práticas inclusivas

Em Caruaru, o planejamento para os alunos do 1º ao 5º ano deve considerar as recomendações da Gerência do Ensino Fundamental/anos iniciais, que prevê para o professor uma rotina em sala de aula que envolva os eixos de leitura, escrita, oralidade, produção de texto e ludicidade, conforme pudemos observar no quadro abaixo:

Quadro 25: Rotina alfabetizadora proposta pela Secretaria de Educação de Caruaru

<p>Acolhimento: oração/músicas educativas</p> <p>Leitura deleite (explorar diversos gêneros textuais)</p> <p>Chamada (utilizar estratégias diferenciadas)</p> <p>Quadro: quantos somos hoje?</p> <p>Calendário/quadro: como está o tempo?</p> <p>Ajudante do dia/ quadro: nossa alimentação escolar</p> <p>Compartilhar e registrar com os alunos a agenda do dia</p> <p>Orientação e registro na agenda da atividade de casa</p> <p>Avaliação – memória do dia (desenho, escrita, fala, mímicas, dramatizações e etc.)</p> <p>Eixos: Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escrita – apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)</li> <li>Oralidade</li> <li>Produção de texto</li> <li>Ludicidade</li> </ul>
--

Fonte: Caruaru (2019).

Nesse cenário, os planejamentos das aulas dos professores que tivemos a oportunidade de observar se organizam segundo as recomendações acima descritas. Contudo, é necessário ressaltar que em algumas salas de aula essa rotina não é vivenciada em sua totalidade.

Adentrando um pouco mais na rotina das escolas do campo, procuramos conhecer em que medida elas favorecem, ou não, a educação dos alunos com deficiência. Entendemos que, ao descrever o cotidiano escolar, fica claro, como nos chama atenção Pires (2011, p.109), que este “[...] é tudo que ocorre na sala de aula, na realidade concreta, as relações entre os elementos da escola, direção, coordenação, funcionalismo e principalmente os professores e os alunos”. Em sendo

assim, não podemos reduzir a educação de todos os alunos às práticas docentes desenvolvidas nas salas de aula regular, ou na SRM, no caso daqueles que também contam com esse apoio para a sua formação. É necessário, como determinado pela LBI, no artigo 28, inciso V, assegurar a “[...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015b).

Discorreremos na sequência sobre a entrada e saída dos alunos, Programas adotados pelo município para o trabalho docente, biblioteca, parcerias no trabalho colaborativo com os professores e papel das famílias nas três escolas participantes da pesquisa, uma vez que a forma como essas rotinas são organizadas nos auxilia a compreender como são desenvolvidas as práticas e as ações no chão da escola no tocante à educação do alunado com deficiência.

#### *5.2.2.1 Entrada e saída dos alunos nas escolas*

Na *Escola Facheiro* os alunos ficam dentro dos limites do prédio, no lado externo, ouvindo músicas em caixinhas de som, brincando de pega-pega, enquanto os pais ou responsáveis conversam entre si. Às 7h30, toca o sinal, as crianças se organizam em filas e a coordenadora reza o Pai-Nosso. Após a oração, os alunos seguem em fila com os professores para as respectivas salas de aula.

Muitos deles chegam a pé à escola, uma vez que moram nos arredores, enquanto outros vêm no ônibus escolar “Caminho da Escola”, ou no transporte público (ônibus de empresas privadas).

O recreio é segmentado com intuito de evitar acidentes entre os alunos. Da educação infantil até o 2º ano o intervalo ocorre no horário de 9h30 e do 3º ao 9º ano às 10h.

Na saída, é comum os familiares buscarem na porta da sala de aula, momento em os professores costumam conversar rapidamente sobre o comportamento, aprendizagem ou dificuldades dos alunos na realização das atividades escolares. Aos que saem sozinhos, eles utilizam os respectivos transportes, ou vão a pé para casa.

Os alunos com deficiência participam junto aos demais no momento de entrada na escola permanecendo nas filas e rezando a oração. No recreio, *Bem-te-vi* costuma brincar com outros alunos com os brinquedos que traz de casa, como bonecas, e com

livros paradidáticos ou de colorir, o que nos indica que há participação do alunado nesses momentos. Na saída, são os familiares de *Bem-te-vi* que a buscam e normalmente dialogam com a professora sobre as atividades realizadas naquele dia, o que aponta que há um diálogo sobre as dificuldades e aprendizagens da aluna.

Almeida (2015) afirma que o diálogo com os familiares é fundamental, pois as famílias podem oferecer informações importantes na realização das atividades domiciliares, auxiliando o professor a compreender quais as adaptações pedagógicas e curriculares são necessárias para o estudante.

Na *Escola Coroa-de-Frade*, os alunos aguardam no lado externo da escola, acompanhados dos familiares, responsáveis ou sozinhos. Às 7h30, o portão é aberto e todos os alunos, inclusive os familiares ou responsáveis, vão para quadra da escola, onde a gestora realiza uma oração agradecendo pelo dia, reza o Pai-Nosso e dá informes e avisos sobre o horário de saída, a chegada de material escolar, o fardamento etc. Em seguida, os alunos se organizam em filas através das quais os professores os guiam para suas respectivas salas.

A maioria dos alunos mora na própria comunidade, indo para a escola a pé ou no transporte dos próprios familiares. Aqueles que moram em outras comunidades utilizam ônibus de empresa privada.

Assim como na *Escola Facheiro*, o recreio é dividido para evitar acidentes entre os alunos durante as brincadeiras. Os estudantes dos anos iniciais saem às 9h30 e dos anos finais às 10h. Na saída, os familiares ou responsáveis buscam os filhos na sala de aula, o que favorece o diálogo com os professores sobre os alunos.

Quanto aos alunos com deficiência, durante a entrada, eles também participam da oração e permanecem na fila junto aos demais estudantes. Na saída normalmente os familiares os buscam na sala de aula, onde o diálogo se restringe basicamente à saudação à professora e despedida com um “até amanhã”. No recreio, *Sabiá* costumava brincar sozinha com sua boneca, que trazia de casa, ou permanecia lanchando no refeitório durante o intervalo, indicando que havia situações de segregação nesses momentos. Após a chegada de *Ipojuca* (PAE), durante o recreio, passou a conversar com a PAE ou sentar-se perto dela, o que nos indica que *Sabiá*, mesmo com pouco tempo de convivência com *Ipojuca*, estabeleceu um laço afetivo com ela, desenvolvido possivelmente pela proximidade estabelecida na sala de aula, pois se sentavam uma ao lado da outra, e *Ipojuca* era a responsável pelas atividades desenvolvidas com ela.

Assim, numa escola onde as propostas pedagógicas pretendem ser inclusivas, é necessário esclarecer que a afetividade e a amorosidade também fazem parte da inclusão, como destaca Oliveira (2009, p.106): “Que uma convivência permeada pelo afeto não se faz condição pouco relevante nas trocas entre o professor e alunos”.

Na *Escola Mandacaru*, os alunos chegam à escola em ônibus de empresa privada, no ônibus escolar “Caminho da Escola”, em veículo alternativo (Toyota Bandeirantes) ou a pé. Quando toca o sinal de entrada, os alunos se dirigem para suas respectivas salas de aula. A oração é opcional dos professores, alguns realizam e outros não. Na sala participante da pesquisa (2º ano), a professora realizava a oração do Pai-Nosso.

Essa oração era realizada em círculo com todos os alunos em pé. *Azulão* não permanecia no círculo, então, em alguns momentos, a professora ou outros colegas seguravam sua mão para que pudesse participar desse momento de acolhida.

O recreio dos alunos menores ocorre em horário diferente dos alunos do Fundamental II, como precaução para evitar acidentes e machucados. De manhã, o recreio dos anos iniciais começa às 9h30 e do Fundamental II, às 10h. Já à tarde, os menores saem às 15h e os maiores às 15h30.

No recreio, *Azulão* na maioria das vezes brinca sozinho, pois prefere correr em volta da escola, apesar de se perceber carinho e até mesmo cuidado das outras crianças com ele. Em alguns momentos, observam-se alguns colegas tentando brincar ao seu lado, indicando atitudes que buscam a participação dele nas brincadeiras.

Na saída, a maioria dos alunos vai a pé para casa, pois moram próximo. E os demais vão nos transportes que utilizam diariamente para o acesso à escola. Os familiares ou responsáveis que buscam os alunos constituem sendo a minoria dos casos. No caso de *Azulão*, que utiliza o transporte escolar, suas colegas de classe que utilizam o mesmo ônibus o levam para o transporte segurando sua mão, carregam seus materiais escolares e o ajudam a descer em sua residência.

Frente ao exposto, percebemos que as rotinas nas três escolas se aproximam bastante. A entrada dos alunos, por exemplo, é seguida da oração do Pai-Nosso, apesar de constar na legislação brasileira a laicidade da escola, bem como há uso das filas para o ingresso nas salas de aula, para o recreio, ou em qualquer eventualidade que necessite da saída dos alunos da sala em horário de aula. Sobre o recreio, em todas as escolas, ele é segmentado, sendo utilizado como estratégia para evitar

aglomeração no pátio e acidentes que possam machucar os alunos de idades distintas. Percebemos que os alunos com deficiência participam das rotinas de entrada e acolhida em todas as escolas, mas no recreio apenas na *Escola Mandacaru* foi possível perceber a aproximação das demais crianças na tentativa de incluir *Azulão* nas brincadeiras.

Com relação à saída, na *Escola Facheiro* percebeu-se que os familiares dialogavam sobre as dificuldades e aprendizagens de *Bem-te-vi*; na *Escola Coroa-de-Frade* essa conversa restringe a poucas palavras e não remete às atividades, dificuldades ou aprendizagens de *Sabiá*; já na *Escola Mandacaru* esse diálogo ocorre raras vezes, visto que *Azulão* utiliza o transporte escolar, e sua mãe só o leva à sala de aula nos dias em que tem consulta marcada na cidade. No entanto, quando a Professora do AEE ou a *Professora Girassol* precisam falar com ela, é utilizado o aplicativo do WhatsApp.

#### *5.2.2.2 Os Programas e Projeto adotados pelo município e utilizados na sala de aula regular*

O planejamento do trabalho docente na sala de aula regular, tanto no campo quanto na área urbana, é organizado tendo em vista três Programas adotados pelo município de Caruaru, sendo eles: o Instituto Qualidade no Ensino (IQE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Criança Alfabetizada.

O Instituto Qualidade no Ensino faz parte do Programa Qualiescola, que, de acordo com as informações disponíveis em sua página *online*, tem como missão: “Promover e desenvolver projetos educacionais que têm por objetivo a inclusão social através da melhoria da qualidade do ensino público básico”.

Em Caruaru, esse Programa tem como foco o trabalho apenas com as disciplinas de Português e Matemática. Ele é composto por sequências didáticas dessas disciplinas destinadas aos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essas atividades chegam às escolas em caixas lacradas a cada bimestre do ano letivo. Para desenvolver essas atividades, os professores participam de formações uma vez ao mês, onde são instruídos sobre como e quando devem desenvolver esse material. Eles recebem um cronograma na tentativa de homogeneizar o ensino, isto é, em uma determinada semana, se uma turma do 1º ano de uma escola do campo

estiver trabalhando tal sequência didática, todas as turmas da respectiva série devem estar realizando as mesmas atividades.

Outro ponto é que, nas turmas multisseriadas do campo (aquelas que possuem mais de uma turma), o material não tem adaptações. Há casos em que a turma é composta por alunos do 1º ao 5º ano e o professor deve aplicar as sequências de cada nível de ensino e realizar planos de aula diferentes de acordo com as habilidades e descritores do IQE. Esse Programa pressiona e precariza o trabalho docente na medida em que, ao perder o “prazo” do cronograma, os professores acabam “escrevendo” no quadro as respostas para “agilizar” a realização das atividades e o seu cumprimento no tempo previsto.

Sobre as formações ofertadas pela Secretaria de Educação do município para que os professores da sala regular se familiarizem com o referido Programa, não são tratadas nas mesmas as singularidades das escolas do campo e dos alunos com deficiência, o que corrobora, mais uma vez, a narrativa dos professores sobre a “despreparação” no trabalho com crianças com deficiência. Carvalho (2012, p. 47), ao abordar sobre a formação continuada de professores, alerta para

Aquelas cuja capacitação esteve centrada no trabalho escolar com grupos homogêneos e tendo, no imaginário, um aluno “padrão”, enquanto modelo idealizado de comportamento e de aprendizagem, mas muito distante do aluno concreto que frequenta nossas salas de aula.

Os formadores do IQE visitam as escolas para acompanhar como as sequências didáticas estão sendo trabalhadas e se são desenvolvidas em conformidade com o que foi passado nas formações mensais.

No início do ano letivo, em meados de julho e em dezembro, são feitas avaliações para mensurar a “evolução” e o “nível” de aprendizagem dos alunos. Esse Programa, em especial, é aceito por grande parte dos professores, pois, segundo relatos deles, ele já vem todo pronto, inclusive com os objetivos e as situações didáticas que irão ser desenvolvidas.

Nas escolas participantes de nossa pesquisa, nos dias dessas avaliações, as professoras escrevem nas provas dos alunos *Bem-te-vi*, *Sabiá* e *Azulão* o Código Internacional de Doenças (doravante CID), que identifica o tipo de deficiência que eles possuem, para que a avaliação deles não seja contabilizada no percentual geral do município.

Tendo em vista a missão do IQE, que busca a inclusão social dos alunos através da melhoria da qualidade de ensino, nos questionamos a que tipo de inclusão esse programa se refere, uma vez que chama nossa atenção o fato de as avaliações dos alunos com deficiência, nesse caso, serem desconsideradas, indicando que a segregação desse alunado acaba por camuflar a realidade do ensino de Caruaru.

Esse procedimento de colocar o CID também é comum em provas externas como: o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (Saepe) e a Provinha Brasil, o que reforça que, apesar de os alunos com deficiência estarem matriculados nas escolas regulares, as políticas educacionais no município de Caruaru e demais municípios do estado favorecem a constituição de práticas segregadoras, uma vez que não fazem as adaptações necessárias para que eles possam realizar as avaliações, excluindo-os dos dados das avaliações de desempenho de todos os alunos da escola. O processo de avaliação é oportuno para que a rede de ensino possa compreender como a educação vem atendendo todos os alunos no município, pois,

Se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma. Ele é um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico, porque o fato de a maioria dos alunos estar se saindo bem não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de todos. (MANTOAN, 2003, p. 46).

O Programa Criança Alfabetizada é organizado pelo Governo do Estado de Pernambuco e materializado nas salas de aula de Caruaru por meio da entrega do Livro Almanaque. É importante destacar que esse programa tem como foco crianças de até sete anos de idade, ou seja, destina-se aos alunos do 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dito isso, destacamos que em nossas rotinas escolares apenas a turma da Professora Girassol (2º ano) tinha acesso a esse material, que é composto por Manuais de orientação de ensino que visam contribuir no planejamento dos professores dessas respectivas modalidades de ensino de modo a complementar as informações propostas pelo PNL. Já os Almanaques destinados aos alunos são livros que reúnem atividades acerca da cultura de Pernambuco. O livro dos alunos é composto por um conjunto de atividades sobre as festas populares (Carnaval, São João etc.) e artistas pernambucanos (por exemplo, Mestre Vitalino),

entre outras. Esse material revela que há uma articulação dos conteúdos com a Educação do Campo, embora quase exclusivamente em eventos festivos, reforçando, como nos chamam atenção Silva, Santos e Ferreira (2015, p. 42), que “Esses saberes e os modos de vida são folclorizados, ‘lembrados’ apenas em datas específicas relacionadas a aspectos culturais, geralmente ligados às festividades do território rural”.

Além dos Programas, há também o Projeto Aprova Brasil, através do qual são disponibilizados livros didáticos de Português e Matemática. Para cada conteúdo trabalhado em sala de aula, existe um simulado composto por questões objetivas que devem ser resolvidas no horário de aula. Há uma plataforma *online* onde os alunos são cadastrados e no qual os professores colocam o gabarito de cada um, criando assim um banco de dados acerca do percentual de acertos e erros dos estudantes, bem como quais habilidades da Base Nacional Comum Curricular precisam ser trabalhadas com maior profundidade na turma. No Aprova Brasil, os alunos com deficiência também não realizam as atividades propostas pelo projeto. Nesses momentos, eles realizam outras atividades (como de coordenação motora ou pinturas) ou permanecem em seus lugares mexendo em livros paradidáticos, o que nos indica que a situação educacional do município, em relação às avaliações externas, não condiz com a realidade, contribuindo para mascarar as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem desse alunado e dificultando as ações possíveis para a superação delas em sala de aula, como ressalta Mantoan (2013).

De modo geral, o Programa utilizado com maior frequência na sala de aula regular de Caruaru é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do governo federal, no qual são trabalhadas as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e um livro com alguns projetos sobre datas comemorativas e feriados, como o Carnaval e a Páscoa, entre outras.

No momento em que foi realizada esta pesquisa, os livros didáticos eram os mesmos, tanto na área urbana quanto no campo, porém, até o ano de 2017, quando tive a oportunidade de trabalhar como professora da rede municipal, tínhamos acesso aos livros destinados ao público camponês. Ao final desta pesquisa, não conseguimos identificar o que provocou essa mudança.

Além das atividades acima mencionadas, as escolas contam também com o Mais Educação, que é um programa federal através do qual os alunos participam, no contraturno escolar, de atividades como dança, canto e coral, reforço em português e

matemática, capoeira etc. Na *Escola Facheiro*, os alunos que não conseguem vir no contraturno e possuem dificuldades na aprendizagem, saem da aula em alguns dias da semana e vão participar do reforço de português e matemática.

Diante do exposto, é interessante perceber como o transporte escolar no contexto campesino interfere nas práticas escolares. Esse dado emerge em outras realidades campesinas brasileiras, como demonstra Kühn (2017), ao discorrer sobre a interface da educação especial e a educação do campo sob o olhar de uma escola da rede municipal de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul. Além de relatar a precariedade do transporte escolar, o autor aponta a falta de adaptações necessárias para promover as condições de acessibilidade.

Portanto, os programas e o projeto acima apresentados que fazem parte do cotidiano escolar das três escolas participantes da presente pesquisa não consideram as diversas maneiras de ensinar e aprender, de modo a atender as necessidades educacionais de todos do território campesino. De acordo com Parolin (2012, p. 290):

Nossa sociedade educacional tem sido excludente à medida que prioriza determinadas formas de aprender e de ensinar, quando determina critérios de avaliação que são parciais e circunstanciais, quando o tempo de aprender tem o rigor e o compasso que muitos aprendizes não podem acompanhar.

A homogeneização do ensino, como observado nesses materiais, alerta para a exclusão de alunos com deficiência de ações educativas que são incorporadas no espaço escolar, posto que não garante a participação de todos nas atividades propostas. Não há a eliminação de barreiras comunicacionais, e os alunos com deficiência permanecem apenas “fisicamente” no espaço escolar, o que se constitui um ambiente integrador, posto que a participação nesses Programas e Projeto depende do desempenho deles nas demais atividades realizadas em sala de aula.

### 5.2.2.3 A biblioteca

A biblioteca é um espaço importante na escola, porque é nesse espaço que os alunos têm acesso a uma grande variedade de livros e gêneros textuais. Apesar disso, em algumas instituições, esse ambiente não funciona ou é inacessível, como destaca Rosa (2012, p. 67):

Se olharmos para as escolas que já contam com esse equipamento, na maior parte das vezes, as bibliotecas ainda se caracterizam como espaços fechados, quase inacessíveis, nos quais livros se transformam em peças decorativas e desarticuladas da rotina da sala de aula.

As experiências dos alunos no contato com esse espaço variam entre as escolas e influenciam diretamente a relação que as crianças têm com a leitura e com os livros.

Na *Escola Facheiro*, a ida ocorre semanalmente. No caso do 3º ano, acontece em dia aleatório da semana, geralmente às quintas ou sextas, em que *Bromélia* vai liberando grupos de cinco alunos para irem à biblioteca e escolherem livros para leitura em casa. Em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, as bibliotecárias realizam rodas de leitura e conversas sobre o tema com as crianças.

Mesmo indo em grupos, ao longo da semana, todos os alunos vão à biblioteca pegar novos livros, inclusive as bibliotecárias auxiliam *Bem-te-vi* a escolher livros com mais imagens ilustrativas com o intuito de que a aluna tenha maior entendimento sobre o assunto, uma vez que ela ainda não sabe ler. Já nos momentos em que toda a turma vai à biblioteca, *Bem-te-vi* participa junto com os demais alunos das rodas de leitura, apesar de pouco dialogar com as bibliotecárias no momento da contação de história.

Na *Escola Coroa-de-Frade*, na maioria das vezes, a bibliotecária reúne livros infantis e os distribui pelas salas de aula para que os alunos possam lê-los em casa. Nessa instituição, a experiência dos alunos com os livros é comedida, uma vez que, em algumas ocasiões, os alunos nem escolhem qual livro irão levar para casa, pois a bibliotecária vai distribuindo uma quantidade específica de livros por fileiras.

Em nossas observações, não foi possível perceber nenhuma ação das bibliotecárias em que a turma da *Professora Margarida* foi a biblioteca escolher livros ou que tivesse rodas de leituras nesse espaço, inclusive, quando *Sabiá* escolhe os livros, a bibliotecária não a auxilia na escolha dos alunos, apenas traz uma caixa com livros e deixa à disposição da turma ou distribui uma certa quantidade de livros entre as fileiras onde os alunos trocam os antigos e pegam os novos. Sobre *Sabiá*, é a *Professora Margarida* quem a auxilia a pegar livros com mais ilustrações e imagens para que facilite sua compreensão do texto.

Em *Mandacaru*, a biblioteca é um espaço vivo, isto é, mensalmente há um tema sobre o qual as bibliotecárias realizam ações sozinhas ou em conjunto com os alunos e professores, como o teatro, a dança, a roda de leituras, as oficinas, entre outras,

instigando a participação de grande parte dos alunos nas ações propostas e nas visitas regulares à biblioteca para pegar novos livros para levar para casa.

No pátio da escola, há um mural denominado de “Espaço Biblioteca”, onde ficam expostas as produções de alunos nas ações propostas pela bibliotecária e sugestões de livros sobre o tema trabalhado naquele mês. Abaixo apresentamos duas fotografias registradas no período em que a temática era o Dia da Consciência Negra.

Fotografia 2 – Mural da biblioteca da *Escola Mandacaru*



Fonte: A autora (2019).

Fotografia 3 – Sugestões de livros relacionados ao tema mensal trabalhado pela biblioteca



Fonte: A autora (2019).

Nessa escola, os alunos com deficiência participam mais ativamente nas ações propostas pelas bibliotecárias, como, por exemplo, peças de teatro e apresentações para a comunidade escolar e famílias. Suas produções também são expostas junto com as dos demais estudantes da escola, o que nos indica práticas pedagógicas que buscam incluir esse aluno no espaço da biblioteca, corroborando a afirmação de

Mittler (2003) de que a inclusão preconiza a reorganização das escolas para promover adaptações curriculares, pedagógicas e estruturais.

Analisando as três escolas, percebemos que os movimentos que ocorrem nas bibliotecas com os alunos são bem distintos entre elas. Nas *Escolas Facheiro* e *Mandacaru*, as bibliotecárias desenvolvem ações que buscam aproximar os alunos do mundo da leitura e do espaço da biblioteca, seja através de projetos ou de rodas de leitura, como também buscam a participação dos alunos com deficiência nesses momentos. Já na *Escola Coroa-de-Frade*, esse movimento não ocorre frequentemente, o que agrava o distanciamento dos alunos desse espaço e gera, como consequência, a materialização de práticas segregadoras.

#### 5.2.2.4 Relação entre a família e a escola

Consideramos importante apresentar a relação entre as famílias e a escola por entendermos que essa parceria é fundamental na construção de uma escola inclusiva. Para Carvalho (2012, p. 47):

A presença dos pais na escola é outra das características da proposta de educação inclusiva. A escola será um espaço inclusivo se nela, todos forem atores e autores. Os pais devem compor esse cenário, participando de reuniões nas quais também possam dizer do que sentem e pensam sobre a educação inclusiva.

Na *Escola Facheiro*, o clima escolar é permeado pelo impacto da violência e da agressividade. O meio social carente em que os alunos moram e as situações de vulnerabilidade social a que estão expostos nos levam a crer que o ambiente escolar é influenciado pelo desequilíbrio das famílias, que em sua maioria não se preocupam com a educação de seus filhos, principalmente nos casos de alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Para entendermos o contexto acima descrito, apresentamos alguns extratos do diário de campo, registrados a partir de conversas informais com o professor do Programa Mais Educação e do gestor da escola sobre a realidade escolar que atuam:

O professor do Mais Educação falou que nessa escola é preciso ter amor pela educação porque a realidade é muito dura. Ele elencou algumas situações delicadas: alunos que passam fome em casa e no recreio não vão brincar para comer merenda, aluna violentada pelo

padrasto, alunos com familiares presos e o caso em que uma aluna assassinou outra na comunidade em que viviam. (*Professor do Mais Educação, 2019*).

Diante de um episódio trágico em que uma aluna do 3º ano assassinou outra do 9º ano na localidade em que viviam, o gestor encontrava-se reflexivo, e questionava-se: “Qual o papel da escola diante disso? Como a escola deve fazer para prevenir esse tipo de situação? Eu sei que a escola não dá conta sozinha das demandas sociais. As famílias, os pais precisam educar seus filhos...” Ela lembra ainda que no ano passado a escola realizou diversos projetos voltados para a cultura de paz com pais e alunos, mas não havia o acompanhamento dos pais dessa aluna, e completou: “O que fazer diante do descaso dos pais?” (*Gestor, 2019*).

Buscando transformar a realidade violenta em que muitos alunos vivem, é comum a escola realizar parcerias com a Polícia Militar e o Samu, através de palestras sobre a cultura de paz. Já as parcerias com os familiares não são expressivas, se resumindo, geralmente, a plantões pedagógicos e a reuniões de pais e mestres, que contam com a participação massiva dos pais de alunos da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda assim, alguns familiares dessas modalidades do ensino não participam desses momentos.

Para *Bromélia*, professora da sala regular, a escola tem o papel apenas de ensinar, cabendo aos pais a responsabilidade pelos comportamentos adquiridos pelos seus filhos, já que a grande maioria dos alunos tem problemas em aceitar as regras de convivência na escola.

Essa parceria entre a família e a escola para mim é muito importante porque ela é a principal referência para as crianças e é necessário que ela cumpra com seu papel de proteção e de educar porque a escola não consegue sozinha ensinar às crianças, por exemplo, sobre o comportamento dos alunos. Isso é papel da família. (*Professora Bromélia*).

No ambiente da sala de aula (3º ano), apesar de os pais frequentemente conversarem com *Bromélia* acerca das aprendizagens dos filhos, há casos em que os pais não dão importância para a educação dos filhos, como se pode perceber em outra fala da professora: “A professora relatou que um dia questionou ao aluno onde estaria seu livro didático e a criança disse: minha mãe botou fogo, tia!” (*Professora Bromélia*).

De acordo com Taiane Vieira da Silva (2015, p. 8), “A ligação da família com a escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem do educando, na etapa

educacional. A escola complementa as ações da família e vice-versa”. Nesse sentido, a relação entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência, visto que a parceria entre ambas as instituições possibilita os alunos participarem de maneira mais frequente das atividades escolares.

Esse distanciamento das famílias e consequente evasão dos alunos com deficiência também pode ser percebido no atendimento com a Professora do AEE, como relatado na situação a seguir: “A professora do AEE mencionou que existem famílias que quando o filho se aposenta não se esforçam para trazer ou acompanhar seus filhos na escola, o que ocasiona a desistência deles” (*Professora Quixaba*).

Devido ao contexto acima apresentado, a escola procura realizar atividades fora da instituição, mostrando aos alunos outras realidades e que é possível a transformação social por meio da educação. Essas atividades são, por exemplo, passeios ao Espaço Ciência (Olinda), ao Museu de Caruaru, à Feira de Livros e ao IFPE (*Campus Caruaru*). A *Escola Facheiro* realiza, inclusive, a inscrição de alunos do 9º ano para o ingresso no ensino médio na IFPE (*Campus Caruaru*) e disponibiliza o transporte e o lanche no dia da prova como forma de incentivar a continuidade da escolarização dos alunos.

Essas ações desenvolvidas pela escola revelam uma preocupação com a formação dos alunos que está além dos processos pedagógicos, inclusive aponta para intervenções sociais que objetivam por transformar a realidade dos educandos. Vemos, portanto, que: “A natureza do magistério solicita ao profissional a atitude de gostar e de respeitar as pessoas; solicita, ao mesmo tempo, conhecimento, criticidade e generosidade que deem sustentação aos processos de intervenção pedagógica e social” (SANTIAGO, 2006a, p. 114).

Com relação à *Escola Coroa-de-Frade*, o diálogo com a comunidade é frequente, por meio de reuniões e encontros com a equipe gestora, acerca da aprendizagem dos alunos e reformas estruturais necessárias, assim como entre os pais e os professores da sala regular. Foi possível observar familiares buscando saber como estava a aprendizagem dos alunos, salvo o caso de *Sabiá*, em que esse diálogo não é frequente. Sobre esse assunto, *Margarida* reforça a importância da parceria com a família, afirmando que “Sem dúvida, o ensino e o aprendizado é uma parceria. Quando a família está inserida e envolvida na vida escolar do aluno, o desenvolvimento ocorre com maior eficácia” (*Professora Margarida*).

Na Sala de Recursos Multifuncionais, *Aroeira* está constantemente em contato com os familiares (principalmente mães) dos alunos que atende. Essa comunicação se dá por mensagens de WhatsApp, através das quais os pais justificam as ausências do aluno com deficiência na escola ou no AEE, como também relatam como anda o acompanhamento com os outros profissionais que acompanham o aluno fora da escola (fonoaudiólogos, psicólogos etc.). Para *Aroeira*,

É fundamental a participação da família na escola porque precisa existir essa interação e comunicação, para que se consiga os resultados esperados, tem que existir uma relação de confiança, diálogo e apoio. (*Professora Aroeira*).

*Aroeira* busca aproximar as famílias da escola, promovendo encontros e reuniões para dialogar sobre a educação de seus filhos na escola regular, os avanços e as dificuldades, como exemplificados a seguir:

Durante a semana da pessoa com deficiência, a professora do AEE convidou as mães das crianças que atende a virem à escola, onde houve uma reunião para tratar da importância da parceria entre a escola e a família. Nesse encontro, teve dinâmicas em grupo e confecção de jogos para que as mães utilizassem em casa. (Trecho extraído do diário de campo, 2019).

Nessa mesma semana, houve uma passeata com todos os alunos da escola pela comunidade, para a qual cada sala de aula construiu uma faixa ou cartazes sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Essas ações desenvolvidas pela professora do AEE nos apontam práticas que buscam aproximar as famílias, principalmente dos alunos com deficiência, da escola possibilitando momentos de interações e trocas sobre esse alunado. Logo,

A inclusão educacional não se trata apenas de inserir o sujeito em um ambiente, promovendo interações recíprocas entre ele, o meio e o outro. É um processo legal, político e social, o qual necessita da ajuda de pais/familiares, escola e comunidade para ser efetivamente concretizado. (T. V. SILVA, 2015, p. 11).

*Ipojuca*, profissional de apoio, também acredita ser importante a parceria entre a família e a escola para o desenvolvimento dos alunos com deficiência e nos dá um exemplo de como ela mantém essa relação:

Busco estar sempre em contato com a família para que juntos possamos avançar cotidianamente, conversando sobre dificuldades e principalmente sobre os avanços, pois algo que “parece” pequeno, como a criança ter autonomia de usar o banheiro, por exemplo, para a família é um grande avanço. (*Ipojuca - PAE*).

Acreditamos que a amorosidade na relação entre ensinar e o aprender é importante na escola, visto que a educação não se limita a técnicas, mas envolve a formação humana dos estudantes e a participação destes na sociedade. Santiago (2006a, p. 115) esclarece que:

É no exercício profissional e na reflexão crítica sobre esse exercício cotidiano que cada uma e cada um constrói a competência e o desenvolvimento profissional. É no cotidiano que a capacidade de esperar a si e ao Outro vai sendo materializada e traduzida em ações, em movimento; que a atitude de solidariedade vai tomando corpo no dia a dia na construção de uma ética humanizadora de nós e do Outro.

Já na *Escola Mandacaru*, vimos que, assim como na *Escola Coroa-de-Frade*, a relação com os pais é próxima e frequente. Por ser uma escola de pequeno porte e a gestora morar na comunidade, ela acaba por conhecer a maioria das famílias e do seu alunado, o que favorece o diálogo com todos.

*Mandacaru* promove reuniões, conselhos de classe e os pais participam das decisões tomadas internamente, pois na escola foi criada uma Comissão Executora em que há representantes de pais, alunos, professores e equipe gestora.

Ao longo do ano letivo, é comum existirem na escola eventos que buscam atrair a presença dos pais, como, por exemplo, apresentações de datas comemorativas, comemorações dos Dias das Mães e dos Pais, gincanas, feira de ciências, plantões pedagógicos e reuniões acerca das decisões da Comissão Executora sobre a escola.

Além disso, percebemos que a sensibilidade e preocupação com os alunos vão também além das questões pedagógicas, visto que, quando um aluno foi preso, acusado de roubo numa comunidade próxima, a gestora conversou com a mãe e com o aluno e buscou ressocializar o estudante, organizando uma palestra motivacional sobre o uso de drogas, o crime e a chance de se fazer outras escolhas. Esse momento foi permeado pelo clima de acolhimento, com abraços e palavras de superação com os colegas de classe, professores e equipe gestora. Quanto a essa temática, Freire

(1996) discorre em seus escritos sobre a importância da afetividade e do querer bem aos educandos:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos. (FREIRE, 1996, p. 141).

Na sala regular da *Escola Mandacaru*, os familiares e a professora constantemente conversam sobre a aprendizagem dos alunos e as dificuldades que enfrentam. Isso é observado com a professora do AEE, *Arruda*, que se comunica com os pais por meio de mensagens no WhatsApp, ou através de comunicados. Ambas acreditam que a relação entre a escola e a família é crucial para a melhoria do desempenho dos alunos, como revelado a seguir:

Acho importante o acompanhamento da família, pois é necessário se ter essa parceria para fortalecer o processo de aprendizagem. (*Professora Girassol*).

A parceria com a família é importante, porque a educação no geral não caminha sozinha. Quando temos essa função entre ambas, só tem a melhorar. (*Professora Arruda*).

Entendemos, assim como nos chama atenção Mittler (2003, p. 208), que “Qualquer escola necessita de sua própria política de relação casa-escola para ir além de palavras bonitas e para incluir propostas concretas a fim de alcançar melhores relações de trabalho com os pais e com a comunidade local”. A participação da família é parte crucial de uma escola inclusiva, que busca desenvolver ações e práticas que favorecem a aprendizagem de todos os alunos, com deficiência ou não, posto que,

A família pode oferecer informações importantes quanto ao desempenho do aluno nas atividades domiciliares, bem como sua relação com o ensino e com os conteúdos escolares. O acompanhamento consiste no desenvolvimento de ações que visam ao progresso na aprendizagem do aluno, bem como sua melhor interação no espaço escolar. (ALMEIDA, 2015, p. 67).

Desse modo, a relação entre família e escola se constitui um elo necessário para a efetivação de práticas inclusivas dentro e fora da escola, uma vez que os familiares atuam nos lares e auxiliam os alunos na realização de atividades propostas

pelos professores, colaborando na materialização de ações pedagógicas e projetos nas instituições de ensino, como também propondo outras ações que possibilitem a inclusão social e cidadã, em articulação com as vivências da comunidade.

A seguir, detalhamos como se materializam as ações e práticas docentes nas salas de aula regular das *Escolas Facheiro, Coroa-de-Frade e Mandacaru*, especialmente na educação dos alunos com deficiência.

### **5.2.3 Conhecendo as práticas docentes na Escola do Campo Facheiro com os alunos com deficiência - 1º Distrito**

A fim de melhor compreender a prática docente da *Professora Bromélia*, lembramos que a turma é dividida em grupos de alunos alfabetizados, alunos quase alfabetizados e aqueles não alfabetizados. Nesse contexto de sala de aula, há um sentimento de rebeldia dos próprios alunos, visto que os que estão inseridos no grupo de não alfabetizados são rotulados como “os mais bagunceiros da turma” pela professora. Acreditamos que esse título não é atribuído à toa, uma vez que os alunos, ao se sentirem constrangidos e numa atividade copista, em que não precisam refletir sobre ela, acabam por conversar e bagunçar mais em relação aos outros estudantes.

A inclusão escolar ao preconizar a participação de todos os alunos, com e sem deficiência, nas atividades, projetos e eventos, defende que tais ações ocorram em igualdade de condições e de acessibilidade dentro e fora da sala de aula, como nas práticas docentes que compõem o corpo escolar. Concordamos com Mittler (2003, p. 34), quando ele afirma que a educação inclusiva demanda “Uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”. Ou seja, a inclusão exige mudanças estruturais e pedagógicas nas instituições escolares de forma a eliminar as barreiras presentes no seu interior que ainda hoje findam por não possibilitar a formação humana de todos. A “simples” composição de grupos de alunos em sala de aula, como a realizada por *Bromélia*, pode contribuir, por exemplo, para a construção de barreiras atitudinais, que tanto excluem os alunos com deficiência do processo de ensino-aprendizagem vivenciado pela turma.

Com relação à questão de disciplina e violência em sala de aula, nos chamou atenção o fato de ocorrerem várias situações de pequenos furtos de dinheiro ou materiais escolares entre alunos. Inclusive o celular de *Bromélia* foi furtado na sala de

aula. Tais situações geram tensão no ambiente, visto que a professora, para descobrir quem é o autor do furto e fazê-lo devolver o objeto furtado, revista as bolsas dos alunos e, quando não encontra o objeto, diz que “viu nas câmeras de segurança” quem foi e que no recreio a sala vai ficar vazia para que o objeto seja devolvido. Normalmente os objetos aparecem, mas quando não, a professora reforça sua fala sobre essa atitude ser errada e que, como consequência, pode levar a pessoa a ser presa. Algumas vezes a gestão, por meio da coordenadora, é comunicada, mas na maioria dos casos é *Bromélia* quem comunica aos pais sobre o ocorrido.

Acreditamos que os constrangimentos e preconceitos que emergem no contexto de sala de aula acabam por provocar a evasão escolar de muitos que se encontram em tais situações. Como nos chama a atenção Mantoan (2003, p. 18):

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos.

Enfim, a realidade que permeia o espaço da escola e da sala de aula é, por vezes, tensa e violenta, como ouvimos de algumas professoras, inclusive *Bromélia*. Existe um sentimento de impotência diante desse cenário escolar e social, apesar dos esforços da escola em promover palestras sobre a cultura de paz, através de ações com a Polícia Militar e o Samu, como mencionamos anteriormente, quando discutimos sobre a relação entre família e escola, no tópico 5.2.2.4. Essas parcerias revelam que, para além dos conteúdos curriculares, torna-se necessária na escola a formação ética dos alunos, pois, como nos lembra Freire (1996, p. 95), “Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”.

Adentrando na turma do 3º ano, no turno da manhã, da *Escola Facheiro*, observamos que, na rotina diária, quando os alunos chegam à sala de aula, geralmente *Bromélia* os acolhe cantando músicas infantis, em seguida conta uma história e por fim corrige a atividade de casa. As atividades realizadas são embasadas no livro didático, Aprova Brasil, sequências didáticas do IQE, atividades xerocadas e o uso do caderno. No decorrer da aula, as crianças e a professora interagem, com frequência, durante as atividades. Na medida em que *Bromélia* lê as questões do livro

didático ou do IQE, por exemplo, os alunos respondem oralmente de forma coletiva e copiam a resposta que está no quadro. Para acabar com o barulho das conversas paralelas, a professora eleva o tom de voz chamando atenção de alguns alunos. Em nossas observações, percebemos que essa forma de trabalhar com a turma acaba por promover a exclusão de alguns alunos, visto que o grupo dos não alfabetizados é o que menos participa das aulas e o que é rotulado como o dos mais “bagunceiros”. Como esclarece Simões (2006, p.131): “A presença da leitura e da escrita na vida cotidiana faz com que as dificuldades em atividades dessa natureza signifiquem exclusão da participação social e negação do acesso aos bens culturais da nossa sociedade”.

Buscando reverter esse quadro, *Bromélia* utiliza parte do tempo da aula para o “treino” da leitura, como ela fala, no qual a professora, de maneira individual, chama alguns alunos à sua mesa para ler trechos de livros paradidáticos ou de textos xerocados.

A aluna com deficiência, diagnosticada com Síndrome de Down, se senta, normalmente, próximo à mesa de *Bromélia*, junto com o grupo de alunos alfabetizados, apesar de *Bem-te-vi* não ser alfabetizada. Tanto na sala de aula quanto no recreio, há uma interação dela com os colegas, seja no auxílio de atividades ou na participação em brincadeiras.

Em 2018, quando *Bem-te-vi* cursava o 2º ano, ela tinha uma profissional de apoio que a acompanhava e se sentava ao seu lado para a realização das atividades escolares na sala de aula. Porém, em 2019, já no 3º ano, chegou na escola uma criança com Transtorno do Espectro Autista e a profissional de apoio foi designada para acompanhá-la em outra sala, pois, segundo *Bromélia*, esse aluno “precisava mais” de seu auxílio. Tal fato reforça, mais uma vez, que a escassez dos profissionais de apoio no município influencia diretamente na logística da escola, no que se refere às condições para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência.

Quando o aluno com TEA falta, *Bem-te-vi* não fica na sua sala de 3º ano, pois ela vai para a outra sala de aula realizar atividades com a profissional de apoio. Segundo informações de *Bromélia*, esse deslocamento de *Bem-te-vi* se justifica porque na sala onde a professora de apoio atua ficam os jogos e atividades que ela utiliza com as duas crianças. Quando passa a manhã com a professora de apoio, *Bem-te-vi* realiza atividades de coordenação, pintura e contagem, entre outras.

Nesses dias, ela volta no dia seguinte para a sua turma de origem, com atividades escritas pela professora de apoio em seu caderno, e quem corrige é *Bromélia*.

Normalmente, na sua turma do 3º ano, *Bem-te-vi* realiza atividades de cópia do quadro, seja do IQE, do caderno ou do livro didático, apesar de não conseguir escrever, ainda, de forma compreensiva, com a letra cursiva. Em nossas observações, foi possível perceber que *Bromélia* pouco se aproxima de *Bem-te-vi* para fazer atividades junto com ela. A maioria das atividades que ela realiza se resume àquelas que são xerocadas, como, por exemplo, de coordenação motora e pinturas, que *Bromélia* solicita à professora da Educação Infantil. Tais ações evidenciam que ela não planeja com antecedência as atividades para *Bem-te-vi*, adaptando-as às necessidades da aluna, como podemos ver abaixo,

Eu não tenho tempo de planejar atividades específicas, trabalho de manhã e à tarde e chego em casa cansada, então só tenho o final de semana pra planejar, mas aí o que me salva são as professoras da Educação Infantil, eu pego com elas algumas atividades xerocadas e vou usando com ela. Também acontece que às vezes o aluno autista falta e aí ela vai pra outra sala ficar com a professora de apoio. Seria bom se ela tivesse uma professora de apoio, porque ela ia se desenvolver melhor com uma pessoa perto dela, fazendo atividades...  
(*Professora Bromélia*).

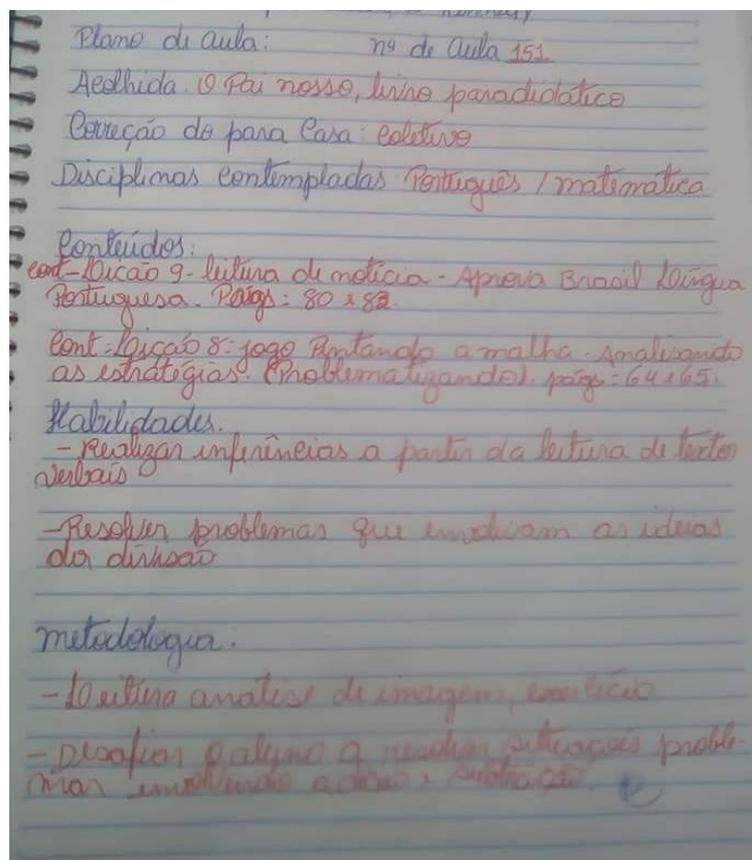
No trabalho docente, o professor, ao organizar o processo de ensino, o faz considerando o perfil dos alunos presentes em sala de aula. Isso significa que o planejamento e a avaliação precisam atender, também, os alunos com e sem deficiência. Interessante observar que Libâneo, em estudos que datam da década de 1990, já alertava para a necessidade de adequar as atividades de ensino. Como ressalta o autor,

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 245).

Como vimos no relato de *Bromélia*, ela utiliza o final de semana para planejar as suas aulas, tendo em vista que, durante a semana, trabalha nos dois turnos. Seu planejamento é organizado num caderno de roteiro de aula, que considera como eixo norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse material consta a

acolhida, disciplinas contempladas, conteúdos, habilidades e a metodologia, como observado na foto abaixo.

Fotografia 4 – Plano de aula da Professora Bromélia



Fonte: A autora (2019).

Diante do acima exposto, pudemos inferir que as práticas desenvolvidas por *Bromélia* se aproximam do paradigma da Educação Integradora, uma vez que ela não planeja, nem adapta nenhuma atividade para *Bem-te-vi*, tornando-a acessível para a aluna e assim favorece a sua participação ativa nas aulas, com os demais colegas.

Buscamos compreender quais fatores ocasionam tais dificuldades por parte de *Bromélia* no tocante à inclusão escolar. Para a professora, o quantitativo de alunos, as estruturas físicas da escola e a falta de formação continuada têm contribuído negativamente para a constituição de tais práticas em sala de aula. Como ela ressalta: “A inclusão não é fácil, tem muitas dificuldades, como, por exemplo, em algumas escolas faltam condições estruturais, os professores também não têm formação, aí fica difícil saber o que fazer, entende?” (*Professora Bromélia*).

A falta de formação na área de educação inclusiva aos professores das salas regulares tem influenciado fortemente a materialização de práticas docentes integradoras com os alunos com deficiência. No município de Caruaru, as formações ofertadas pela Secretaria de Educação aos professores regulares se resumem às do Programa do IQE, como destacamos anteriormente. Lembramos que esse programa não favorece a articulação dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos, tampouco contribui para a adaptação das atividades aos alunos com deficiência. Nesse sentido, entendemos que a constituição de práticas inclusivas requer outros modelos de formação de professores, que se aproximem do contexto social onde todos se inserem. Ivanildo Manguiera da Silva (2015, p. 16) esclarece que, “A formação do professor precisa ser reestruturada, repensando o desafio de educar pela pesquisa, o que se justifica pela necessidade de uma educação que contemple a relação teoria/prática voltada para a reconstrução de conhecimentos”.

Assim, a formação continuada dos professores não deve se constituir numa receita pronta para aplicar na sala de aula, visto que as realidades escolares são diferentes, especialmente aquelas que se definem como escolas do campo. Um dos caminhos apontados por Mantoan (2003) para que as formações continuadas dos professores possam se constituir em momentos de aprendizagem mútuas é a promoção de espaços que favoreçam a troca de experiências entre eles.

Além desse fator, *Bromélia* aponta outro elemento que influencia o trabalho docente com os alunos com deficiência: o laudo médico. Para a professora, “[...] o laudo médico deve ser uma exigência para incluir uma criança com dificuldades, pois ele vem especificando a deficiência e a gente sabe o que ela tem, e aí fica mais fácil saber como proceder...” (*Professora Bromélia*).

Vale salientar que a professora cursou Normal Médio (Magistério) e é formada em Pedagogia, possuindo ainda duas especializações, uma em Sintaxe Aplicada à Língua Portuguesa e outra na área de Educação Inclusiva. Sendo assim, apesar de reconhecer a importância do laudo médico, este não pode representar um condicionante para o desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula. É evidente que o diagnóstico facilita a definição de objetivos do plano de aula de acordo com o tipo de deficiência do aluno. Porém, considerando o contexto caruaruense, onde a oferta de profissionais de saúde para compor a equipe multidisciplinar, como psicólogos e fonoaudiólogos, entre outros, é escassa na rede pública, como também relatado pelas professoras do AEE, não podemos cruzar os braços, aguardar o laudo

médico, para só então traçar atividades inclusivas na sala de aula. São práticas que vão na contramão do que é proposto para uma escola inclusiva, que deve acolher todos os alunos com ou sem deficiência.

Precisamos definitivamente, entender que a proposta de educação inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, pois é considerável a produção do fracasso escolar, excludente por sua própria natureza. A escola precisa melhorar para todos, indistintamente. (CARVALHO, 2013, p. 32).

Ao refletirmos sobre os pontos acima colocados pelas docentes, nos questionamos sobre como justificar o fato de *Bem-te-vi* possuir o laudo médico e as práticas docentes desenvolvidas nessa sala de aula se caracterizarem como integradoras, quando suas atividades são diferentes dos demais colegas de classe (cópias do quadro e pinturas) ou mesmo segregadoras, visto que essa criança, por vezes, não participa das situações didáticas da sua sala de aula, sendo encaminhada para a sala onde está o PAE, quando o aluno com TEA falta. Nos parece que sempre há um argumento para que o aluno com deficiência não esteja incluído, de fato, na rotina de dentro e fora de sala de aula, o que nos leva ao encontro das barreiras atitudinais, estas, sim, grande entrave para as práticas inclusivas.

Paralelamente a esse cenário a respeito da educação de pessoas com deficiência, vimos que o fato de a escola ser do campo também é um fator que agrava a formação do alunado, que se depara no cotidiano escolar com estruturas, recursos e mesmo acesso precários. Ao falar sobre as diferenças entre a escola do campo e a urbana, *Bromélia* ressalta que “[...] existe sim muitas diferenças, escola rural é uma escola mais tipo pobre, não tem muito luxo e é mais complicado para ir estudar e a escola urbana já é bem mais estruturada como no luxo e como no caminho para a escola” (*Professora Bromélia*).

Preocupa-nos perceber que o “luxo” das escolas urbanas é um condicionante para uma educação de qualidade dos alunos do município de Caruaru, bem como o fato de a professora se referir à escola do campo como escola rural, como escola “pobre”. *Bromélia* traz uma concepção desse espaço baseado no Paradigma de Educação Rural, que entende as escolas do campo como subalternas ao modelo educacional urbano, o que se reflete no planejamento da docente, que não propõe nenhuma atividade que dialogue com os valores culturais do território campesino. Para Arroyo (1999), esse quadro se reproduz, uma vez que,

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir, devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escola das primeiras letras. (ARROYO, 1999, p. 26).

O risco de pautar as escolas do campo com base no paradigma da Educação Rural é que os princípios e valores que o orientam podem levar à aceitação naqueles que trabalham nas escolas do campo de que eles não precisam buscar maiores investimentos por parte do poder público, uma vez que as pessoas atendidas nas instituições do campo, supostamente, não necessitam de maior escolarização, já que o trabalho produtivo é, predominantemente, em torno da agricultura e pecuária.

É interessante ressaltar que, apesar da *Escola Facheiro* fazer parte das escolas do campo de Caruaru, ela, devido à expansão do seu distrito, apresenta uma realidade social que a difere das demais. Atualmente, com a proximidade do centro urbano, são poucas as pessoas que trabalham com insumos agrícolas e pecuários. Tal fato, acreditamos, faz com que *Bromélia* não perceba a *Escola Facheiro* como sendo do campo, já que, para ela, escolas campesinas são aquelas que se encontram em mau estado físico, o que não é o caso da sua instituição, pois o caminho para se chegar nela é asfaltado e a estrutura física e arquitetônica está em bom estado, uma vez que passou por uma reforma recente.

Reforçamos que, na rotina das aulas, são poucas as articulações dos conteúdos trabalhados na sala com a realidade do campo. Os modos de vida e os saberes dos alunos do campo são tratados no período junino ou em atividades pontuais do livro didático, quando se discutem sobre as diferenças entre paisagens naturais e urbanas, agricultura ou criação de animais.

#### **5.2.4 Conhecendo as práticas docentes na Escola do Campo Coroa-de-Frade com os alunos com deficiência - 2º Distrito**

Na *Escola Coroa-de-Frade*, a sala de aula sobre a qual nos debruçamos nas observações das práticas docentes foi a turma do 4º ano, no turno da manhã.

Composta por 30 alunos, nela encontramos *Sabiá*, aluna diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista.

Quando os alunos chegam à sala de aula, *Margarida* os acolhe geralmente com a leitura de uma história infantil, dialogando com eles sobre o conto, corrigindo em seguida, coletivamente, a atividade de casa no quadro. A interação entre a professora e os alunos decorre, principalmente, nesse momento de correção no quadro, com explicações sobre o conteúdo e o esclarecimento de dúvidas dos alunos. Não há barulho alto decorrente das conversas paralelas, os alunos são bem comedidos nesse sentido, porém, quando extrapolam, *Margarida* bate as mãos e diz “pam-pam-ram-ram-pam!” junto com os alunos e eles param com as conversas.

As atividades utilizadas nas aulas mesclam sequências didáticas do IQE, livro didático, atividades copiadas no quadro e atividades em grupo. Sobre estas últimas, vimos, por exemplo, que, quando a professora trabalhou com o gênero textual notícias, eles tinham que criar uma notícia com os colegas para apresentar na sala de aula. Essas atividades contribuem para o aprendizado da turma, o que vai ao encontro dos estudos de Carvalho (2013, p. 132), quando ela afirma que “[...] a dinâmica na sala de aula tem evidenciado o quanto as atividades em grupo favorecem o processo educacional e dinamizam relações de cooperação. O trabalho individualizado e individualizante vai cedendo vez para as tarefas cooperativas”.

Contudo, de um modo geral, as atividades em sala de aula não dialogavam com a realidade campesina. Houve, de forma pontual, ações em que as vivências do campo foram abordadas, como, por exemplo, numa sequência didática do IQE, na disciplina de matemática, que a professora utilizou como cenário das situações-problema o cálculo do perímetro e área de uma horta comunitária, chiqueiro de porcos e de uma cocheira de gado. Tal predominância de atividades que não se aproximam da cultura local ratifica o que Souza e Marcoccia (2018, p. 355) ressaltam em seus estudos, quando afirmam que:

Embora a Educação do Campo tenha mais de duas décadas, as escolas públicas no campo, em sua maioria, estão organizadas sob a lógica da educação rural, em termos de relação com as comunidades, materiais didáticos, formação de professores, práticas pedagógicas e gestão educacional.

No contexto caruaruense, percebe-se que os materiais pedagógicos disponibilizados às escolas campesinas não condizem com o que é proposto pelo

paradigma da Educação do Campo, que pressupõe um ensino que dialogue com a realidade dos alunos. Todos os recursos oferecidos pela Secretaria de Educação, como os livros didáticos e sequências didáticas, são os mesmos, independentemente de serem escolas campesinas ou urbanas. Para *Margarida*, as diferenças entre essas instituições não se limitam ao espaço geográfico em que se encontram, o que termina por prejudicar o aprendizado dos alunos. De acordo com a professora, “Há diferenças sim, pois o contexto em que a escola está inserida é diferente, porém o aluno do campo deve ter as mesmas oportunidades dos da escola urbana” (Professora Margarida).

As escolas do campo possuem especificidades que as diferenciam daquelas que se encontram na área urbana, contudo, suas características não podem ser fator limitante ao direito pleno a educação. Devem ser garantidas as oportunidades, em igualdade de condições a todos, conforme previsto na nossa Carta Magna, mais especificamente, no artigo 206, incisos II e VII, bem como na LDB n. 9.394/96, no artigo 3º, quando se definem os princípios e fins da educação nacional.

Sobre a participação da aluna com deficiência, *Sabiá*, nas atividades realizadas na sala de aula, observamos que é praticamente inexistente, tendo em vista que a aluna pouco ficava na sua turma de origem. A professora permitia que ela “passeasse” pela escola e por outras salas de aula, o que nos sinaliza a pouca preocupação com a aprendizagem e participação da aluna nas atividades propostas por ela aos demais alunos. Assim, ao chegar à escola, *Sabiá* escolhia qual turma queria ficar e *Margarida* pedia permissão à professora da outra turma, que concordava que ela permanecesse na sala e a deixava folheando um livro infantil ou de cabeça baixa. Nesse período, *Sabiá* também frequentou pela manhã a aula de dança do Programa Mais Educação. Quando ocorria de a aluna ficar em sua turma de origem, *Margarida* colava em seu caderno atividades de coordenação motora, de contagem ou de colorir para que ela as fizesse. Não havia interação entre a professora e *Sabiá*, nem dela com os outros colegas da escola. No recreio, ela ficava sentada no refeitório lanchando ou brincando com a boneca que trazia de casa, até o término do intervalo.

Em conversa informal, *Margarida* relatou que a sua primeira experiência profissional com pessoas com deficiência foi com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Segundo a professora, ele era muito violento quando chegou à escola, e ela teve que conquistar a confiança dele para então o aluno começar a se socializar com outras crianças. Nessa primeira experiência, podemos

observar que *Margarida* se sentia “perdida” diante das práticas que deveria adaptar, em função do que é previsto na LBI para tornar as atividades acessíveis a todos os alunos. Segundo a professora: “A princípio me senti perdida e angustiada por falta de apoio, em seguida busquei conquistar a confiança do aluno e o observei, depois fui criando atividades que se adequavam ao tempo de aprendizado do aluno” (*Professora Margarida*).

Apesar de suas primeiras experiências com alunos com deficiência terem mobilizado a professora no sentido de garantir o aprendizado do aluno com TEA, no caso de *Sabiá*, havia pouco planejamento por parte de *Margarida* no que se refere às adaptações que garantissem a participação da aluna em sala com os colegas, como relatamos anteriormente.

Tais práticas vivenciadas pela aluna com deficiência na Escola do Campo *Coroa-de-Frade* reforçam o quanto é preciso investir em formações continuadas sobre a Educação Inclusiva, que envolvam todos os profissionais presentes na escola e não apenas o AEE, como ocorre na rede municipal de ensino de Caruaru. Não haverá inclusão e justiça social sem que se estabeleça uma formação numa perspectiva da *práxis* pedagógica, proposta por Souza (2012, p. 18), o que significa,

[...] inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. Não esquecer que esses requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades.

As práticas acima descritas da professora *Margarida* e da gestão da escola, no tocante à aluna *Sabiá*, permaneceram até novembro de 2019, quando chegou na instituição uma profissional de apoio (*Ipojuca*), que passou a realizar e planejar as atividades para *Sabiá*, bem como acompanhar a aluna durante o recreio. Antes de iniciar seu trabalho, a PAE teve uma conversa com as duas professoras, *Margarida* e *Aroeira* (AEE), sobre as dificuldades, atividades e histórico da aluna. Na sala de aula, ela é responsável por planejar as atividades que irá realizar com *Sabiá*, inclusive o uso de jogos. A princípio, houve resistência da parte de *Sabiá* em permanecer na sala de aula de origem, mas, com o tempo, essas atitudes foram sendo modificadas e a aluna começou a fazer os trabalhos propostos pela profissional de apoio.

Ao término do ano letivo, *Aroeira* organizou uma reunião com a *Professora Margarida* e a mãe de *Sabiá* para definir se a aluna passaria para o 5º ano ou permaneceria no 4º ano, já que ela não tinha avançado nas suas aprendizagens, fato reconhecido pela mãe. Nessa reunião, houve impasses, pois, para *Margarida*, *Sabiá* deveria acompanhar a turma, já que todos estão acostumados com ela e a própria aluna já conhece os colegas. Porém, *Aroeira* e a mãe entendiam que era melhor para *Sabiá* repetir o 4º ano, uma vez que seu aproveitamento foi tão baixo no ano letivo. Ao fim de nossas observações, não havia ainda uma definição sobre a decisão tomada.

Ainda sobre as práticas de ensino de *Margarida*, pudemos observar que ela organiza seu planejamento preenchendo um roteiro onde são registrados: a agenda do dia, componentes curriculares, conteúdo, eixo e atividades para casa e de classe. Esse roteiro foi elaborado por todos os professores dos anos iniciais como forma de “padronizar” o planejamento desse nível de ensino na escola. Segundo Libâneo (1994, p. 245), “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. Esses momentos de reflexão na ação e sobre a ação, conforme descrito acima com relação à aluna *Sabiá*, não têm se evidenciado no plano de *Margarida*. Abaixo apresentamos como se organiza esse registro semanal dos professores nessa escola.

Fotografia 5 – Modelo do roteiro semanal dos professores da sala regular da Escola do Campo Coroa-de-Frade

Aula nº \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Dia: \_\_\_\_\_

**ROTEIRO SEMANAL**

- Adoção: \_\_\_\_\_
- Leitura de leite: \_\_\_\_\_
- Chamada. \_\_\_\_\_
- Calendário / Quadro: Como está o tempo? \_\_\_\_\_
- Ajudante do dia. \_\_\_\_\_
- Compartilhar e registrar com os alunos a Agenda do dia. \_\_\_\_\_

Componentes Curriculares: \_\_\_\_\_  
 Conteúdo: \_\_\_\_\_  
 Eixo: \_\_\_\_\_  
 AD: \_\_\_\_\_

**INTERVALO / ALIMENTAÇÃO ESCOLAR**

**NORMALIZAÇÃO:** \_\_\_\_\_

Componentes Curriculares: \_\_\_\_\_  
 Conteúdo: \_\_\_\_\_  
 Eixo: \_\_\_\_\_  
 AD: \_\_\_\_\_

Para Gora:  
Disciplina

Fonte: A autora (2019).

Chama a nossa atenção, no roteiro semanal das professoras acima exposto, a presença de rotinas fixas no cotidiano da sala de aula, como a chamada, o calendário, o tempo e a escolha do ajudante do dia. Contudo, não há nenhum indício do trabalho que deve ser realizado com os alunos com deficiência. Sobre eles, *Margarida* afirma que: “A criança com deficiência não tem como ter rendimento 100%, se ela aprender a ler, escrever, já é um grande avanço. Os ‘grandões’, estudiosos, falam coisas bonitas, mas na prática não funciona porque a teoria é tudo lindo, mas na prática é diferente” (*Professora Margarida*).

Essa desarticulação entre a teoria e a prática ressaltada na fala da professora é encontrada nos estudos de Mantoan (2003), onde a autora esclarece que essa problemática envolve dois fatores: por um lado, os professores entendem as formações continuadas como receitas prontas para aplicar na sala de aula, por outro, o próprio Estado não disponibiliza momentos de trocas de experiências entre os

docentes e gestores para tratar das práticas inclusivas e a formação do sujeito humano. Lembramos que *Margarida*, entre as professoras da sala regular, é a única que não possui nenhuma experiência acadêmica ou formação continuada na área da Educação Inclusiva, o que colabora para a sua percepção de que a teoria não se aplica às práticas docentes.

Carvalho (2013) ressalta que esse sentimento de despreparação é comum na fala dos professores das salas regulares. Na realidade da *Escola do Campo Coroa-de-Frade*, ele é expresso por *Margarida* como justificativa para não realizar adaptações nas atividades para que a aluna com deficiência possa participar, junto com as demais, do processo de ensino-aprendizagem, o que se constitui como uma barreira atitudinal, tão marcante nas práticas pedagógicas em instituições de ensino regular, em todas as modalidades da educação.

*Margarida* elenca como dificuldades na educação dos alunos com deficiência “[...] a falta de material adaptado, falta de professor de apoio suficiente para todos os alunos, falta de capacitação e cursos oferecidos pela rede pública para o professor da sala”. Nessa fala, a professora possui o mesmo sentimento que *Bromélia* (*Escola Facheiro* - 1º Distrito) de que a falta de formações continuadas na área de educação inclusiva ofertadas pela Secretaria de Educação e a escassez dos profissionais de apoio influenciam as práticas docentes nas escolas. Percebemos que, para ambas as professoras, a inclusão está condicionada à presença do Profissional de Apoio, pois o fato de ele ter maior proximidade com o aluno com deficiência na sala de aula vai auxiliar, de maneira mais efetiva, no desenvolvimento desse alunado. Não podemos esquecer que as práticas do PAE devem ser construídas de forma coletiva, em parceria com o professor regente, o AEE e o gestor, como destacado no estudo de Souza, Valente e Pannuti (2015), o que, infelizmente, não foi observado na realidade aqui em foco.

A resistência em trabalhar com crianças com deficiência, respaldada no entendimento de que elas são incapazes, é ideia enraizada pelo preconceito e pela desinformação e que leva à exclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial do processo educacional, apesar de ser garantido a eles, conforme previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), estarem matriculados em escolas regulares. Como afirma Carvalho (2013, p. 51):

A exclusão nem sempre é visível, como é a que se manifesta por comportamentos de evitação explicitados na separação física, isto é, espacial. A exclusão pode-se apresentar, também, com formas dissimuladas porque simbólicas, mas presentes nas representações sociais acerca dos excluídos.

Nesse sentido, as escolas, para que possam se constituir como inclusivas, precisam passar por uma reestruturação e ressignificação tanto em seus aspectos físicos quanto pedagógicos, com o intuito de eliminar as barreiras nelas presentes, tornando-as cada vez mais acolhedoras e livres de “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa.” (BRASIL, 2015b, art. 3º, IV). Logo,

Nas redes de ensino público e particular que resolvem adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos. (MANTOAN, 2003, p. 31).

Cabe, portanto, não apenas à escola, mas também à Secretaria de Educação, fornecer os serviços e recursos educacionais que visem à preparação de todos os alunos para a vida na sociedade, respeitando as diferenças individuais e culturais dos estudantes. A organização de cada grupo (escolar e secretaria), com o objetivo comum de construção de práticas educativas inclusivas., vai demandar, conforme Freire (1992, p. 157), “[...] uma nova ética fundada no respeito à diferença”.

### **5.2.5 Conhecendo as práticas docentes na Escola do Campo Mandacaru com os alunos com deficiência - 4º Distrito**

Na *Escola Mandacaru*, a turma com a qual mantivemos contato para observar as práticas docentes foi a do 2º ano, no turno da tarde, composta por 25 alunos. Na rotina diária, quando os alunos chegam à sala de aula, *Girassol* reúne a turma em círculo e reza o Pai-Nosso, em seguida propõe cantigas e leitura de histórias infantis.

Após essa acolhida, a professora corrige a atividade de casa de maneira individual, andando carteira por carteira. Os alunos que não realizaram a atividade de casa ficam sem recreio, em sala de aula, para fazer o trabalho solicitado no dia anterior. Não há muito barulho ou conversas paralelas entre os estudantes, pois, como

o timbre de voz de *Girassol* é alto, isso faz com que ela tenha o controle da turma. Esse tipo de relação nos leva a identificar traços do discurso pedagógico autoritário, onde há pouca interação entre os alunos e a professora durante a aula, salvo nos momentos em que ela explica as atividades e o conteúdo a ser trabalhado no dia.

As atividades utilizadas por *Girassol* compreendem livros didáticos e sequências didáticas do IQE e do Aprova Brasil, xerocadas e escritas no quadro. O que nos chamou a atenção, durante os dias em que estivemos em sala, foi o fato de as aulas serem dedicadas ao treino de simulados para as provas externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe) e do IQE, o que se revela como uma estratégia para garantir as notas positivas no *ranking* do estado e município, mesmo que seja através do treino para as respostas corretas e não necessariamente pela aprendizagem dos estudantes.

A participação de *Azulão*, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, em sala de aula com os colegas e a professora ocorre em situações pontuais, por ter comprometimento na fala, como nos momentos em que *Girassol* realiza atividades junto dele ou mantém contato por meio de gestos. Ou ainda na saída quando ele volta com os colegas no ônibus escolar. Geralmente *Azulão* passa a tarde andando de um lado para outro na escola, ou deitado no colchonete no final da sala. São raras as vezes em que ele se senta na sua carteira, que tem lugar fixo na parede onde está exposta a sua rotina, como observado abaixo:

Fotografia 6 – Representação da rotina de Azulão na Escola do Campo Mandacaru



Fonte: A autora (2019).

A rotina organizada pela *Professora Arruda* foi entregue também à mãe de *Azulão* para ela estimular o filho em casa no que for possível. Nela consta: chegada, roda de conversa, atividades, brincadeiras, lanche, recreio, atividades, jogos educativos, lavar as mãos e saída. Aqui percebemos a importância da parceria entre família e escola, uma vez que, como aponta *Carvalho (2013)*, algumas ações inclusivas propostas pelas escolas requerem a participação dos familiares para que haja uma continuidade desse trabalho em casa.

Na sala de aula, *Girassol* o abraça e manda beijos para ele. Em relato da mãe de *Azulão*, no atendimento da fonoaudióloga, ele repetiu esses gestos com a profissional de saúde e, apesar de ele não se comunicar verbalmente, ficou claro para a mãe que esses gestos de mandar beijos são frutos da relação que ele estabeleceu com *Girassol*. Apesar de ter sido determinada por ordem judicial a urgência do profissional de apoio, este não chegou à escola, o que levou uma merendeira a “adotá-lo”, ajudando-o nas atividades da vida diária como o banho e o lanche.

As alunas de classe de *Azulão* que vão no mesmo transporte com ele também assumiram a responsabilidade e o cuidado de levá-lo ao ônibus. Ao saírem da sala, uma pega a bolsa dele e duas pegam em suas mãos e o ajudam a subir no ônibus,

sentando-se ao seu lado até o ponto de chegada da sua casa, onde sua mãe o aguarda. Essas atitudes das crianças surgiram a partir de uma palestra de *Arruda* sobre inclusão escolar, o que reforça que a informação é fator determinante para ações e práticas inclusivas e a superação de preconceitos e discriminações. Como vimos,

A inclusão acontece nas entrelinhas, tecendo uma educação de qualidade para a turma toda e não somente para alguns. Ela traz benefícios tanto para os alunos com deficiência como para aqueles sem deficiências, pois colabora para a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas. (ORRÚ, 2017, p. 67).

Compreendemos que as barreiras atitudinais estão estreitamente ligadas à falta de acesso a conhecimentos relacionados à pessoa com deficiência, o que não contribui para a superação de práticas segregadoras ou integradoras nas escolas. Os professores, ao entender que a inclusão não se restringe às pessoas com deficiência, que é possível desenvolver os talentos e habilidades de todos conforme suas necessidades de aprendizagem, e que as ações educativas representam um processo colaborativo que envolve, além deles, os gestores, alunos e funcionários da escola, alcançarão um entendimento que irá fortalecer “[...] as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana” (SASSAKI, 1997, p. 161), como vimos nos momentos acima descritos dentro e fora da sala de aula de *Girassol*.

Além disso, como esclarece Mittler (2003), as práticas inclusivas também estão relacionadas à própria experiência do professor, na medida em que, ao ter contato com crianças com deficiência na sala de aula regular, ele tem a oportunidade de ressignificar sua prática, tornando-a mais acessível para todos. O relato de *Girassol* revela como as experiências que ela teve com esse alunado influenciaram nas mudanças diárias de suas práticas: “Quando trabalhei com crianças com deficiências pela primeira vez foi algo novo, mas com o dia a dia eu pude aprender e buscar cada vez mais me renovar e me aperfeiçoar para ajudar essas crianças” (*Professora Girassol*).

Entre as atividades que a professora realiza na sala de aula com *Azulão*, temos o uso de materiais concretos, atividades de coordenação motora e pinturas que envolvem a identificação de cores e vogais. Vale lembrar que algumas dessas

atividades foram sugeridas pela *Professora Arruda*, do AEE, o que indica que existe uma parceria entre ambas. Abaixo, apresentamos alguns exemplos dessas atividades.

Fotografia 7 – Materiais concretos utilizados por *Azulão* na sala de aula



Fonte: A autora.

Fotografia 8 – Atividades realizadas por *Azulão* na sala de aula



Fonte: A autora (2019).

Para a *Professora Girassol*, o que hoje dificulta o aprendizado dos alunos não é o fato de as escolas serem do campo. Para ela, uma das maiores dificuldades reside no acesso à instituição, que, no caso da *Escola Mandacaru*, se dá através de uma estrada de terra, permeada por trechos esburacados, que em dias de chuva

comprometem a locomoção dos alunos a pé ou através do transporte escolar. Aliás, para ela, esse é o principal fator que diferencia a escola do campo das escolas urbanas, como observado no relato dela a seguir: “A diferença entre essas duas escolas está no acesso em termo de transporte, porque, na questão do ensino e aprendizagem, é igual. Na escola rural, o acesso é mais difícil” (*Professora Girassol*).

Na pesquisa de Kühn (2017), a questão do acesso é um aspecto destacado em seus estudos sobre a educação do campo. Segundo o autor, os transportes escolares, além de não serem acessíveis, somam-se à grande distância entre a casa do aluno e a escola, o que acaba por deixar os estudantes cansados com a viagem diária, prejudicando a participação deles em sala de aula, ou mesmo provocando a evasão escolar desse público.

Contudo, consideramos necessário destacar que a *Professora Girassol*, ao compreender que o ensino e a aprendizagem são iguais nas duas realidades escolares, “escola rural” e “escola urbana”, desconsidera as especificidades das escolas campesinas, o que corrobora a concepção do paradigma da Educação Rural, em que os saberes do campo não são considerados no ensino curricular oficial. Tal entendimento rebate na prática da professora, visto que a realização de atividades contextualizadas com a vivências cotidianas dos alunos ocorre em momentos pontuais, em conteúdos específicos, como paisagens naturais e partes das plantas, trabalhados nas sequências didáticas do IQE ou nos livros didáticos distribuídos pelo município a todas as escolas. Esse fato não ocorre apenas na sala de aula de *Girassol*, na *Escola Mandacaru*, mas nas demais práticas docentes aqui observadas. Salientamos que o fato de não haver formações continuadas relacionadas à Educação do Campo, em detrimento de formações ofertadas para a realização dos Programas e Projetos implementados pela Secretaria de Educação nas escolas da rede, como o IQE, pode ser um indicador que leva os professores das Escolas do Campo a se distanciarem, a cada dia, do contexto cultural e social onde seus alunos se inserem.

Sobre a organização do trabalho docente, *Girassol* planeja suas aulas considerando as recomendações da Secretaria de Educação. Em seu roteiro diário, constam informações sobre a acolhida (oração, músicas, dinâmicas, brincadeiras); correção da atividade de casa; conteúdos trabalhados no dia, eixos, direitos de aprendizagem/habilidades (de acordo com a BNCC), situações didáticas; recursos utilizados; atividades (lousa, livro, caderno e xérox); avaliação (individual, diagnóstica, dupla e grupo) e metodologia.

Para a professora, as principais dificuldades encontradas na inclusão dos alunos com deficiência em sala aula estão relacionadas, sobretudo, à falta do profissional de apoio que acompanhe o aluno diariamente e à ausência de oferta de formações específicas na área de Educação Inclusiva para os docentes da rede, o que também foi apontado pelas demais professoras participantes da pesquisa. Como ressalta *Girassol*,

Algumas dificuldades que sinto no processo de inclusão são salas numerosas de alunos, a falta de um cuidador e os professores da sala regular não têm formação sobre a Educação Inclusiva. (*Professora Girassol*).

Não participei de nenhuma formação sobre Educação Especial, nem sobre essa questão da inclusão. As formações são mais para os professores do AEE e os professores de apoio. (*Professora Girassol*).

Desse modo, mais uma vez, percebemos que, no contexto escolar caruaruense, a falta de formação para os professores da sala regular influencia diretamente suas práticas. Em alguns casos, a inclusão ocorre somente quando se tem a presença do PAE na sala de aula regular. De acordo com Oliveira (2009), as formações continuadas na área de educação inclusiva são momentos em que os professores podem conhecer possibilidades de situações didáticas e adaptações pedagógicas que promovam a participação de todos os alunos com e sem deficiência. Ainda segundo a autora, essas formações não podem acontecer de maneira unilateral, nem fragmentada da realidade dos professores, pois tal distanciamento pode promover o fortalecimento do discurso de que a teoria diverge da prática.

Outro aspecto para o qual a *Professora Girassol* chama a atenção é o fato de o laudo médico ser um procedimento que demore tanto para ser concluído. Em alguns casos, ele é determinante para a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, pois, sem o laudo, o aluno com deficiência não tem direito a um profissional de apoio ao seu lado e nem conta com o trabalho da professora do AEE na sala de recursos multifuncionais. De acordo com a professora: “Eu percebo que, quando a criança tem laudo médico, ela está acobertada pela legislação e tem os seus direitos garantidos mais facilmente” (*Professora Girassol*).

A presença de profissionais de apoio nas escolas do município de Caruaru representa, portanto, para os professores da sala de aula regular, um fator determinante na materialização de práticas inclusivas e atividades acessíveis com os

alunos com deficiência. A presença do PAE tem contribuído, na *Escola Mandacaru*, no planejamento que a *Professora Girassol* realiza para *Azulão* na sala de aula. Somada a isso, a palestra da *Professora Arruda* (AEE) para comunidade escolar sobre a inclusão das pessoas com deficiência favoreceu a interação de *Azulão* com os demais colegas em sala de aula, bem como com a merendeira no cuidado com sua alimentação e higiene. Tais situações sinalizam que a escola busca desenvolver coletivamente práticas inclusivas, com o objetivo de tornar acessível aos alunos com deficiência as experiências de ensino e aprendizagem num contexto escolar regular.

Com o objetivo de melhor compreender como as práticas docentes se constituem na interface entre Educação do Campo e Educação Especial, nos aproximamos, a seguir, das práticas das professoras do AEE para entendermos de que forma elas têm contribuído na educação dos alunos com deficiência que se encontram nas escolas onde atuam.

#### **5.2.6 Ações do AEE na SRM para os alunos com deficiência em Escolas do Campo**

Buscando identificar as ações das Salas de Recursos desenvolvidas nas escolas participantes desta pesquisa, empreendemos, a princípio por meio de conversas informais com as *Professoras Quixaba, Aroeira e Arruda*, quais as recomendações do município de Caruaru quanto ao funcionamento do AEE. Reunindo os relatos dessas profissionais, descreveremos a seguir quais orientações norteiam suas práticas.

O acompanhamento da Secretaria de Educação acerca do trabalho dos professores do AEE realizado nas escolas se dá por meio da equipe que compõe o Departamento de Inclusão e Desenvolvimento Psicossocial, por meio do preenchimento de fichas e relatórios sobre os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.

Logo no início do ano letivo, as professoras do AEE solicitam a presença dos pais ou responsáveis para preenchimento de uma ficha cadastral do aluno, chamada de anamnese, onde constam informações referentes ao histórico da criança, a exemplo de: dados sobre a gestação, parto e primeiros meses de vida, se possui laudos etc. O objetivo é traçar o perfil do desenvolvimento do aluno até a chegada dele à SRM. Após a anamnese, uma ficha é entregue ao profissional de apoio e ao

professor da sala regular para que discorram sobre a aprendizagem do aluno com deficiência, de modo a contribuir para a sua participação e desenvolvimento nas atividades em sala de aula e sua relação com o professor, profissional de apoio e demais alunos.

As professoras do AEE também realizam uma avaliação diagnóstica utilizando atividades escritas ou orais e jogos para traçar um plano individual de atividades, visando identificar as necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nas SRMs, há pastas individuais para eles, onde ficam registradas a anamnese, a ficha preenchida pelo professor da sala regular e do PAE, a avaliação diagnóstica e as atividades realizadas semanalmente durante o Atendimento Educacional Especializado. De acordo com Almeida (2015), o planejamento das atividades propostas pelo professor do AEE deve considerar o período, a frequência, o tempo e a composição do atendimento (individual ou coletivo) para que se faça, a partir de então, a seleção dos recursos materiais e as adaptações que forem necessárias para o melhor aproveitamento dos alunos. As ações desenvolvidas pelos AEEs das escolas do campo do município de Caruaru vão ao encontro, portanto, do estabelecido pela *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), que entende que cabe ao AEE,

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 10).

Nas escolas, ao final do ano, as professoras do AEE discorrem num relatório como foi o desenvolvimento do aluno ao longo do ano letivo, que é entregue à equipe da Secretaria de Educação para análise e arquivamento no banco de dados do Departamento de Educação Especial. Esse processo de registro sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência e os planos de ação com as propostas de atividades individuais são denominados de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é efetuado de forma colaborativa com as professoras da sala regular. Assim:

O acompanhamento que é realizado implica necessariamente a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual consiste na previsão de atividades que devem ser realizadas com o aluno na Sala de Recurso Multifuncional, além da orientação ao professor da sala de aula comum quanto à adaptação e ao uso de materiais. (ALMEIDA, 2015, p.67-68).

Para tanto, as professoras do AEE, de acordo com o artigo 12 da Resolução nº 4/2009, que discorre sobre as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (BRASIL, 2009), precisam ter formação inicial que as habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial. Ao mapearmos o perfil das professoras do AEE participantes de nossa pesquisa, percebemos que todas estão em conformidade com a lei, isto é, todas são pedagogas e possuem formação específica em Educação Inclusiva e AEE, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 26. Perfil das professoras do AEE participantes da pesquisa

<b>Formação Profissional</b>	<b>Quixaba 1º Distrito</b>	<b>Aroeira 2º Distrito</b>	<b>Arruda 4º Distrito</b>
Normal Médio (Magistério)	X	---	X
Pedagogia	X	X	X
Especialização em Educação Inclusiva	X	X	X
Especialização ou curso referente ao AEE	---	X	X
Especialização em Educação do Campo	---	---	---
Outra especialização	---	Psicopedagogia institucional	Alfabetização e letramento
Experiência como professora da sala regular	10 anos	03 anos	14 anos
Experiência como professora do AEE	03 anos	02 anos	01 ano e 4 meses
Experiência como professora do AEE em escola do campo	03 anos	02 anos	10 meses

Fonte: A autora (2019).

Contudo, percebemos que, apesar de atuarem no espaço campesino, nenhuma delas possui formação em Educação do Campo, o que pode ser um indicativo da ausência de ações que contemplem os modos de vida, a cultura e as especificidades da realidade de seus alunos e familiares.

Além das formações específicas já adquiridas para a habilitação ao trabalho no AEE, a Secretaria Municipal de Educação oferece formações na área de Educação Inclusiva para esses profissionais, o que ratifica a percepção por parte de muitos

professores da sala regular de que a responsabilidade pela educação dos alunos com deficiência cabe aos professores do AEE na SRM, uma vez que as formações continuadas na área são ofertadas exclusivamente para eles. Isso nos faz lembrar das inúmeras falas de professores regentes que acompanhamos nos estágios curriculares, que apontam que não foram preparados para o trabalho com as pessoas com deficiência na formação inicial e nas formações continuadas da Secretaria de Educação. Esse dado se evidencia também nas escolas investigadas, quando os professores da sala de aula regular indicam que os AEEs são os profissionais “capacitados” para trabalhar com pessoas com deficiência, como podemos observar na fala da professora da *Escola Coroa-de-Frade* a seguir: “O trabalho do AEE é muito importante, pois ele sim recebe formação e capacitação adequada para trabalhar com a clientela de sua sala” (*Professora Margarida - Escola do Campo Coroa-de-Frade*).

Necessário dizer que as professoras do AEE, *Quixaba, Aroeira e Arruda*, atuam há pouco tempo na SRM (Quadro 26) e que trabalharam anteriormente nas salas de aula regular, o que demonstra um investimento por parte delas em formações específicas para o atendimento dos alunos com deficiência. Sobre as primeiras impressões das professoras, quando da iniciação de suas funções na escola, elas nos revelam que:

No início me senti insegura, mas com o passar do tempo fui buscando, aprendendo com eles e fui desenvolvendo meu trabalho. (*Professora Quixaba - Escola do Campo Facheiro*).

Quando comecei a trabalhar com pessoas com deficiência, fui desconstruindo vários estereótipos que tinha em mente e percebi que são totalmente capazes de aprender e se desenvolver. (*Professora Aroeira - Escola do Campo Mandacaru*).

Apesar das inseguranças e angústias que sentiram no exercício do Atendimento Educacional Especializado, as experiências adquiridas no trabalho exclusivo com esse público nas SRMs contribuíram para desmistificar os estereótipos sociais, históricos e culturais em torno da educação das pessoas com deficiência. Além dessas experiências, não podemos esquecer que todas as professoras do AEE são formadas em Pedagogia, o que indica, para além das formações continuadas no campo da Educação Inclusiva, que *Quixaba, Aroeira e Arruda* construíram competências e habilidades pedagógicas provenientes do curso de formação de professores em questão. Como nos esclarece Carvalho (2013, p. 126):

Algumas das estratégias utilizadas para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos são frutos das experiências e dos conhecimentos que o professor tem acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos e, muitas outras, devem-se à sua criatividade. Outros procedimentos decorrem das oportunidades que as escolas oferecem para que os professores possam se reunir e discutir a prática pedagógica, “trocando figurinhas”.

Somado ao trabalho do professor do AEE, as escolas do campo, ainda que de forma incipiente, como vimos na seção anterior, possuem o Profissional de Apoio Escolar (PAE), que tem como principal função, conforme expresso no edital da seleção simplificada em Caruaru, no ano de 2019, “Contribuir para a melhor acessibilidade do estudante às situações de aprendizagem, otimizando as condições materiais, técnicas e humanas do estudante”. (Anexo A). Apesar de ser de responsabilidade do professor regente a aprendizagem de toda a turma, os PAEs, juntamente com os professores do AEE, intérpretes e cuidadores, são importantes na escolarização dos alunos com deficiência, no desafio que é garantir para eles, como previsto no artigo 2º da LBI, a “[...] participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Vencer as barreiras presentes no processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da Educação Especial requer o exercício de práticas coletivas e colaborativas que envolvam todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, são responsáveis pela inclusão social e cidadã desse alunado. O trabalho colaborativo na escola, como nos chamam a atenção Souza, Valente e Pannuti (2015) em seus estudos, não significa que o professor de apoio, ou profissional de apoio, como denominado no município de Caruaru, deva assumir as funções do professor da sala de aula regular. Como nos esclarecem os autores:

Embora o professor de apoio e o professor regente sejam dois profissionais essenciais para o processo inclusivo, de aprendizado e de desenvolvimento dos alunos, é importante ressaltar que existem diferenças entre estes, porque o professor regente é responsável pela formação e aprendizado de toda a turma, já o professor de apoio é um agente mediador do desenvolvimento e aprendizado do aluno com deficiência. (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015, p. 7).

Desse modo, é possível compreender que as parcerias nas escolas são importantes na promoção de ações e práticas mais inclusivas. Em nosso lócus

investigativo, essas parcerias, quando existentes, ocorrem com as professoras da sala regular no tocante ao acompanhamento da aprendizagem da criança com deficiência, como exemplificamos a seguir:

Minha relação com a professora do AEE é muito boa, discutimos assuntos referentes à melhoria e ao desenvolvimento da aluna. (*Professora Margarida*).

Trocamos experiências para melhorar cada vez mais a aprendizagem do aluno com deficiência, ela também sugere e imprime atividades para o aluno com deficiência que facilita meu trabalho durante o dia a dia. (*Professora Girassol*).

Na *Escola Facheiro*, a relação entre os professores da sala regular e do AEE é de colaboração no trabalho um com o outro. Num episódio em que a van dos professores quebrou, *Quixaba* ficou numa sala de aula até a chegada da professora. Durante o ano letivo, ao serem anunciados os boletins dos alunos, a professora do AEE conversa com os professores da sala regular sobre as dificuldades dos alunos, inclusive se é o caso de fazerem prova oral (se o aluno não for alfabetizado). Antes das provas, *Quixaba* pergunta quais os conteúdos do bimestre aos outros professores e faz revisão dos assuntos durante o AEE na SRM.

Apesar dessa proximidade, na entrevista realizada com *Bromélia*, quando perguntada como era o contado com a professora do AEE, ela não soube responder o que era o AEE, o que sinaliza que, apesar de haver diálogo entre *Quixaba* e os professores, não é totalmente esclarecido o que é o AEE e como ele funciona na escola para além do espaço da SRM.

Na *Escola Coroa-de-Frade*, na Sala de Recursos Multifuncionais, ressaltamos que a *Professora do AEE, Aroeira*, organiza seu trabalho num caderno de planejamento semanal, onde estão dispostas as atividades individuais que irá realizar com os alunos com deficiência. As atividades são diferentes para cada aluno o que nos leva a notar sua preocupação em preparar atividades que contemplem as especificidades dos estudantes como é proposto no paradigma da Educação Inclusiva. Assim, como esclarece Almeida (2015, p. 66): “O atendimento educacional especializado precisa avaliar para planejar, ter um planejamento individualizado e oportunizar o estudo de caso.”

Anualmente *Aroeira* organiza um portfólio com fotos dos alunos realizando atividades e utilizando os jogos confeccionados, bem como das ações com as famílias. Esse material é disponibilizado para a gestão da escola.

*Aroeira* busca acompanhar a aprendizagem dos alunos com deficiência na escola, realizando ações que envolvam todos os funcionários da escola, como, por exemplo, na semana da pessoa com deficiência a professora do AEE foi a todas as salas de aula fantasiada de Joanelinha para contar uma história sobre o respeito às diferenças e sobre a inclusão escolar, organizou uma passeata sobre esse tema pela comunidade, alertando para a importância da inclusão da pessoa com deficiência, como também realiza reuniões com os familiares para falar sobre a importância do apoio da família e da escola nesse processo.

Apesar de *Aroeira* e *Margarida* terem uma boa relação de parceria, esse relacionamento com alguns outros professores que lecionam na modalidade do ensino fundamental – anos finais se constitui de maneira tensa, como apresentado a seguir:

A professora do AEE relata que procura saber como está o desenvolvimento das crianças com deficiência e quais os conteúdos eles estão estudando, mas que geralmente essa relação é difícil. Exemplificou essa fala contando um relato que ocorreu durante uma reunião de professores em que falou aos colegas que muitos professores insistem que não têm tempo para adaptar atividades em suas aulas porque têm muitas demandas, mas lembrou que desempenha o serviço do AEE e não é professora do aluno com deficiência, portanto a Educação Especial também é amor, e que os professores precisam ter empatia por eles e buscar formas de incluí-los em suas aulas. Em resposta a esse discurso, um professor rebateu de forma agressiva perguntando se ela não queria trocar de lugar com ele, pois ela tem 1 aluno por vez e ele tem mais de 40 e que não trabalha por amor, mas só pelo dinheiro mesmo. (Trecho extraído do diário de campo, Escola Coroa-de-Frade, 2019).

Em outra situação:

A professora do AEE mencionou que o aluno do 6º ano não realiza nenhuma atividade em sala de aula porque os professores o ignoram no planejamento e nas aulas e ele se senta na última banca, e que vendo essa situação imprimiu várias atividades e deixou na secretaria para que eles pudessem usar nas aulas para que o aluno não ficasse sem fazer nada, no entanto nenhum professor pegou essas atividades mesmo ela avisando, então o aluno começou a sair da sala e a passar o tempo inteiro andando pela escola. A professora do AEE conversou com a mãe para que ela “cobrasse” dos professores, mas a mãe até aquele momento ainda não tinha feito. (Trecho extraído do diário de campo, Escola Coroa-de-Frade, 2019).

Esses episódios nos levam a concluir que as barreiras atitudinais, a nosso ver, são as mais difíceis de serem removidas, tendo em vista que são necessárias reflexões, mudanças de comportamento e novas práticas. Por outro lado, Carvalho (2013) descortina outros fatores que contribuem para o fortalecimento do discurso que os professores utilizam de não terem tempo para fazer um planejamento diferenciado e adaptações curriculares para os alunos com deficiência.

O salário médio de nossos professores é muito baixo dificultando-lhes a aquisição de livros, assinaturas em revistas de educação, ou a frequência a cursos. Muitos trabalham em mais de uma escola, sentem-se cansados e desvalorizados, o que interfere na qualidade de suas práticas pedagógicas. (CARVALHO, 2013, p. 114).

Assim, percebemos que de fato os professores de Caruaru são em sua maioria contratados e que para terem um conforto financeiro é necessário trabalhar em mais de uma instituição, visto que o salário de quem é contratado está muito abaixo do piso salarial dos professores da Educação Básica garantido em lei federal.

Além disso, são muitos programas adotados pelo município para serem utilizados e vivenciados em sala de aula, mas não há nenhuma formação ofertada aos professores da sala regular sobre a temática de Educação Inclusiva que os auxiliem a refletir sobre a educação da pessoa com deficiência e as adaptações curriculares necessárias à sua aprendizagem. Esse cenário ocasiona um grande grupo de docentes cansados e frustrados que atuam na rede municipal e que, por se sentirem dessa forma, acabam por optar pelo o que é mais cômodo e não pelas mudanças.

Na *Escola Mandacaru*, essa relação é próxima, pois pudemos perceber que a professora do AEE, *Arruda*, está sempre visitando as salas de aula nas quais estão os alunos com deficiência e a perguntar aos docentes como anda a aprendizagem deles e se necessitam de alguma ajuda ou sugestão de atividades, como explicitado a seguir: “Eu acredito que o trabalho com a professora do AEE deve correr por meio de uma parceria, e é assim que ocorre, ela sugere atividades pra mim usar na sala de aula como: colagens, pinturas e coordenação motora” (*Professora Girassol*).

Entre *Arruda* e *Girassol* especificamente, pudemos perceber uma parceria, pois quando está na escola, a professora do AEE imprime atividades e entrega a *Girassol* para que possa utilizar com *Azulão*. Em alguns momentos, quando *Azulão* está agitado, *Arruda* o tira da sala e o leva para a SRM para acalmá-lo e tentar fazer outras

atividades. Além disso, *Arruda* fez uma palestra sobre a Educação Inclusiva para todas as turmas, o que possibilitou aos alunos refletirem sobre a diferença, a inclusão de pessoas com deficiência e desenvolverem a empatia pelo próximo, criando uma rede colaborativa na escola, especialmente observada na sala de *Azulão*.

Sabemos que essas parcerias são fundamentais na educação das pessoas com deficiência, visto que instituições escolares que possuem práticas inclusivas são escolas que repensam e recriam formas de realizar adaptações curriculares e estruturais para incluir. Logo,

A inclusão em seu decoro importuna a comunidade escolar a re-ver, re-pensar, re-criar suas formas de ser para abandonar sua estrutura organizacional perversa e excludente. Ela reclama novos modos de promover a aprendizagem para a turma toda em espaços comuns a todos, a partir de seus eixos de interesse e de seus potenciais. (ORRÚ, 2017, p. 48).

Ressaltamos que essas adaptações são necessárias para todos(as), e que um trabalho colaborativo entre as famílias e a escola, bem como parcerias e troca de experiências entre os funcionários da instituição de ensino, especialmente entre as professoras da sala regular e do AEE, são ações que dificultam ou impedem o aumento da evasão ou abandono escolar dos alunos com deficiência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando concluir esta dissertação e ao mesmo tempo sabendo da incompletude de toda pesquisa, não temos a pretensão de, a partir dos dados colhidos e sob o enfoque dessas análises, tecer generalizações acerca da educação das pessoas com deficiência na rede de ensino de Caruaru, uma vez que compreendemos esse contexto como heterogêneo, dinâmico e com inúmeras facetas que podem acarretar outros desfechos investigativos. Logo, neste momento, buscamos tecer algumas considerações, tendo como foco os objetivos norteadores desta pesquisa.

Esta dissertação teve como objetivo compreender como se constituem as práticas docentes desenvolvidas em escolas do campo da rede municipal de Caruaru com os alunos com deficiência. Para tanto, buscamos inicialmente conhecer qual o discurso pedagógico que emerge da estrutura física e organizacional das escolas participantes desta investigação, ao mesmo passo em que identificamos os princípios norteadores dos Projetos Político-Pedagógicos dessas instituições e caracterizamos, por meio de observações e entrevistas, as práticas desenvolvidas por professores da sala regular, professores do Atendimento Educacional Especializado e Profissional de Apoio Escolar.

Nosso enfoque buscou contextualizar numa abordagem histórica das mudanças sociais que fomentaram a criação de políticas educacionais com intuito de garantir o acesso e a permanência aos sistemas de ensino, tanto para as pessoas que viviam no território campestre quanto para as pessoas com deficiência. Ambos os grupos sociais são marcados por paradigmas educacionais excludentes que influenciam o ensino e as práticas pedagógicas nas escolas ao longo do tempo, como revelam os resultados da pesquisa de Caiado e Gonçalves (2013, p. 187): “A análise dos dados revela a dupla exclusão que constitui a vida de pessoas com deficiência no campo, assim como revela a precariedade do trabalho docente nas escolas do campo”.

Em relação às pessoas que vivem no campo, o modelo educacional é modificado e influenciado, numa linha histórica, pelo Paradigma da Educação Rural Hegemônica, depois pelo Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica e o Paradigma da Educação do Campo, no qual a Educação Rural se pautou em reproduzir o modelo educacional da área urbana e desconsiderar as matrizes culturais e os saberes campestres no currículo oficial das escolas. A Educação do Campo,

por outro lado, busca articular as vivências dos alunos do campo com os conteúdos curriculares das escolas, considerando o campo como território imaterial.

A educação das pessoas com deficiência também foi influenciada por paradigmas que nortearam as práticas docentes nos sistemas de ensino Paradigma da Segregação, Paradigma da Integração e Paradigma da Inclusão. No primeiro, o modelo clínico-pedagógico é considerado o melhor caminho para a educação das pessoas com deficiência, de tal forma que as instituições especializadas e as classes especiais seriam as melhores escolhas.

No segundo, as pessoas com deficiência estão matriculadas em escolas regulares, mas os sistemas de ensino não se adaptam para acolhê-las e incluí-las, inclusive esse paradigma fomenta o aumento da evasão escolar desse público. Já o terceiro, o da inclusão, busca a eliminação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, nos transportes, na informação e na comunicação para promover a permanência e participação de todos os alunos, com e sem deficiência.

A princípio, buscamos na Secretaria de Educação de Caruaru conhecer como se organizavam as escolas do campo e da área urbana do município, especialmente quais escolas campesinas atendiam alunos com deficiência, bem como o modo segundo o qual estavam agrupadas geograficamente nos distritos. Além disso, para definir nossos critérios de escolha do campo empírico, foi necessário saber quantos alunos com deficiência eram atendidos nas escolas do campo, onde se localizava esse público e quantas Salas de Recursos Multifuncionais existiam no território campesino.

Portanto, esta pesquisa é de cunho qualitativo do tipo de estudo de casos múltiplos, uma vez que nosso caso é o município de Caruaru, mas nossas considerações são construídas sob o enfoque de realidades diferentes, sendo a *Escola do Campo Facheiro* (1º Distrito), a *Escola do Campo Coroa-de-Frade* (2º Distrito) e a *Escola do Campo Mandacaru* (4º Distrito).

Ao adentrarmos no campo empírico, buscamos nos aproximar, inicialmente, das professoras do AEE e conhecer as Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que esse serviço é parte fundamental da inclusão escolar e as ações dessas profissionais em colaboração com as professoras das salas regulares podem auxiliar no desenvolvimento individual, na autonomia e participação dos alunos com deficiências nas aulas, nas ações escolares coletivas e na vida diária desse alunado.

Nossos dados apontam que, apesar da inauguração de duas escolas em território campesino, é visível a cultura de fechamento das escolas do campo no município de Caruaru. Observa-se também que, quanto mais distante do centro urbano, menor o número de equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos da Sala de Recursos Multifuncionais, fato constatado pelos poucos recursos encontrados na *Escola Mandacaru* (4º Distrito), o que caminha em sentido contrário ao que é definido e garantido em lei, como vimos no *Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010c) e no Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

Além disso, nos chama a atenção o fato de que em duas escolas (*Escola Facheiro e Mandacaru*), mesmo após as reformas estruturais realizadas pela Prefeitura, os espaços das Salas de Recursos Multifuncionais não foram concebidos como prioridades, tendo em vista que acabaram por dividir o ambiente com a biblioteca (1º Distrito) e o banheiro dos professores (4º Distrito), o que interfere diretamente no trabalho das professoras do AEE, visto que as atividades planejadas não são vivenciadas em sua plenitude devido às inúmeras interrupções decorrentes do uso desses espaços para outros fins.

Após o contato com as SRMs, por meio dos questionários, definimos os critérios de escolha das salas de aula que iríamos frequentar para realizar as observações de modo a ser possível caracterizar as práticas das professoras no trabalho com alunos com deficiência, percebendo se essas ações se aproximariam mais de práticas inclusivas, integradoras ou segregadoras, ao mesmo passo em que observaríamos se os conteúdos se articulariam com o contexto campesino vivenciado pelos alunos além dos muros da escola.

Em posse dos dados, percebemos que, nas salas de aula do 1º Distrito (*Escola Facheiro*) e 2º Distrito (*Escola Coroa-de-Frade*), há predominância de práticas docentes integradoras, visto que poucas são as vezes nas quais a *Professora Bromélia* e a *Professora Margarida* adéquam atividades que possibilitem a participação dos alunos com deficiência nas suas turmas de origem. No 1º Distrito, observamos a participação passiva de *Bem-te-vi*, que apenas copiava do quadro ou realizava atividades simples que a docente solicitava às outras professoras da educação infantil. No 2º Distrito, a aluna *Sabiá*, durante o ano letivo, pouco permaneceu na sala de aula, o que revela pouca preocupação da docente em incluir essa aluna nas aulas da sua turma de origem.

Em ambos os contextos, um aspecto que nos chamou a atenção foi que práticas e ações mais inclusivas com essas alunas ocorreram no 1º Distrito, quando *Bem-te-vi* ia pra outra sala de aula realizar atividades com a Profissional de Apoio Escolar, e no 2º Distrito, quando essa profissional chegou à escola, o que nos dá indícios de que práticas inclusivas são condicionadas nesses contextos pela presença desse profissional na sala de aula regular.

Nesse cenário, percebemos também que a chegada desse Profissional de Apoio Escolar depende da presença de laudos médicos, divergindo, inclusive, das orientações do Ministério da Educação, como apresentado na Nota Técnica Nº 04 de 2014. Dito isso, outro fator tem influenciado a demora da chegada do PAE às escolas, visto que a rede pública de saúde do município não possui profissionais suficientes para compor uma equipe multidisciplinar e atender a demanda do município. Inclusive o quantitativo dos PAEs, em 2017, contava com 54 profissionais, número obviamente insuficiente, que motivou a Prefeitura a reconhecer essa escassez e criar em 2019 um processo seletivo para contratação de mais 100 profissionais.

Em se tratando das formações ofertadas para os professores da sala regular no tocante à Educação do Campo ou Inclusiva, percebemos que as formações continuadas na área da Educação do Campo são inexistentes e para a Educação Inclusiva são exclusivas para os Professores do AEE que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e para os Profissionais de Apoio Escolar que trabalham com os alunos com deficiência nas salas de aula regulares, o que reforça o entendimento por parte dos professores da sala regular de que basta seguir o modelo educacional do município, sem nenhuma adaptação. Foi possível perceber também a presença de concepção pautada no Paradigma da Educação Rural, segundo o qual se compreende que as escolas da cidade “são mais capacitadas” e “melhores” que as do território campestre, contrariando o que defende o Paradigma da Educação do Campo:

Uma educação escolar que compreende o processo de ensino aprendizagem através da realidade sociocultural e epistêmica dos povos campestres, onde as estratégias pedagógicas superam os limites da sala de aula, construindo espaço de aprendizagem que extrapola este limite, e que permite o diálogo com os saberes produzidos e disseminados fora da escola. (LEMOS, 2013, p. 80).

Essa ausência de formações relacionadas ao território campesino e à Educação Especial faz com que a rede de ensino de Caruaru se distancie, inclusive, do que é proposto pelas políticas educacionais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, por exemplo, é garantido que:

As escolas que atendem essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 126).

Em contramão ao que é orientado por esse documento citado, os materiais didáticos ofertados pela Secretaria de Educação são os mesmos para toda a rede e se baseiam no Paradigma da Educação Rural, que, apenas em situações pontuais, como o período das festas juninas e a abordagem do folclore ou de assuntos específicos sobre o estudo dos seres vivos e plantas, tratam dos saberes e matrizes culturais do contexto campesino, inclusive nas práticas das *Professoras Bromélia, Margarida e Girassol*, também é percebido um distanciamento das atividades com a realidade dos alunos.

Apesar de não nos propormos a pesquisar os caminhos e as condições dos transportes escolares, ficou claro para nós que a oferta desse serviço tem influenciado as práticas pedagógicas dessas escolas, inclusive, no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência. Na Sala de Recursos Multifuncionais, por exemplo, foi percebida a necessária reorganização do Atendimento Educacional Especializado no mesmo horário de aula em favor da impossibilidade do deslocamento desse alunado no contraturno, bem como a não participação de alguns alunos no Programa Mais Educação, por conta da distância de suas residências e da dificuldade de oferta dos ônibus escolares, como é o caso da *Escola Facheiro*.

Outro ponto que nos chamou a atenção nessa empreitada deve-se ao fato de que, nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Caruaru, por meio do *Caderno de Mapeamento dos alunos com deficiência atendidos na rede municipal*, não encontramos nenhuma referência aos alunos com deficiência que estavam matriculados na Educação Infantil. A invisibilidade desse público nessa modalidade

de ensino nos abre outras possibilidades de investigação e no move a buscar compreender como vem ocorrendo a interface entre Educação Inclusiva e Educação do Campo nas creches municipais localizadas no território campestre.

Portanto, consciente da incompletude de toda pesquisa, e incumbida de nosso papel social, acadêmico e humano, esperamos que esta investigação contribua para a ampliação de novos olhares e reflexões quanto à inclusão de pessoas com deficiência em escolas do campo, tanto pela rede municipal de Caruaru, quanto dos participantes deste estudo e futuros leitores, ao mesmo tempo que convidamos a se pensar a inclusão escolar como um esforço individual e coletivo que, ao se distanciar do campo da utopia, possa se aproximar do campo das possibilidades e de práticas docentes cada vez mais contextualizadas com a realidade dos alunos campestres, alinhando-se aos princípios de uma sociedade mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria de. O uso do Atendimento Educacional Especializado na ótica da Educação Inclusiva. *In*: SILVA, Ivanildo Manguiera da; SQUINCA, Luiza Helena Castro (org.). **Formação docente**: diálogos e interações. Olinda: Livro Rápido, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- ANJOS, Christiano Felix dos. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2016.
- ANJOS, Taiana Furtado dos; DAMASCENO, Allan Rocha; MACEDO, Pedro Clei Sanches. Educação especial inclusiva na Amazônia amapaense: o atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da escola do campo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/educacao-especial-inclusiva-na-amazonia-amapaense---o-atendimento-educacional-especializado--aee--no-contexto-da-escola->. Acesso em: 18 fev. 2019.
- ANTUNES, Maria da Conceição Pinto. **Teoria e prática pedagógica**: Rupturas e ensaios de recontextualização da educação à luz do projecto rortyano da cultura poetizada. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- ARAÚJO, Fernanda Maria Agostinho de. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia**: Quando a educação inclusiva interroga a formação docente. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2016.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Associação Brasileira de Educação. **III Conferência Nacional de Educação**. Governo do Estado de São Paulo, setembro 1929.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001a. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/d3956.2001\\_conv\\_elim\\_discr\\_pessoascomdeficiencia.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/d3956.2001_conv_elim_discr_pessoascomdeficiencia.pdf). Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/legislacao/2012/decreto\\_n\\_7611\\_17112011.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação (PNE): 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015a.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art). Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015b. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (Conae)**. De 28 de março a 1º de abril de 2010b. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. 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. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-62.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Lei nº 8.035/2010a**. Plano Nacional de Educação (Decênio: 2011-2020). Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Sobre a Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1589\\_8-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1589_8-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1344\\_8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344_8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf). Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diretrizes Complementares da Educação do Campo. 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; COSTA, Maria Lemos. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, jul./dez. 2016.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na Educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Edição Especial, p. 93-104, maio-ago. 2011.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 179-193, maio 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Escolas do Campo e Agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida. Setor de educação do MST e do coletivo de educadores do Instituto de Educação Josué de Castro, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível [https://www.unioeste.br/portal/arg/files/GEFHEMP/01\\_-\\_Escolas\\_do\\_Campo\\_e\\_Agroecologia.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arg/files/GEFHEMP/01_-_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf). Acesso em: 24 maio 2020.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, nº 4).

CARUARU. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, Esportes, Juventude Ciência e Tecnologia de Caruaru. **Caderno de Mapeamento das Escolas da Rede Municipal de Caruaru**. Caruaru: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

CARUARU. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, Esportes, Juventude Ciência e Tecnologia de Caruaru. **Caderno de Mapeamento das Escolas da Rede Municipal de Caruaru**. Caruaru: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. *In*: GOMES, Márcio (org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. A Instituição/Escola de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Desenho Contemporâneo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 1, p. 3-13, jan.-jun. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Meditação, 2013.

COELHO, Luciana Lopes; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012. Grupo de Trabalho (GT -15) Educação Especial.

COUTINHO, Marta Callou Barros. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do sertão pernambucano. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2013.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoas com surdez. Brasília, DF: SEESP – SEED/MEC, 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. *In*: MINAYO, M. C. S.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

DOMINGOS, Cícera Mirelle Florêncio da Silva. **Práticas docentes direcionadas às crianças surdas no contexto da escola regular**: Um estudo de caso em Caruaru-PE. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, 2017.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba. Ibepe, 2008.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília/DF: SEESP-SEEM/MEC, 2007.

FERNANDES, Ana Paula; FERNANDES, Alexandre Santos. A acessibilidade nos transportes: A realidade das comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee6/trabalhos/a-acessibilidade-nos-transportes%3A-a-realidade-das-comunidades-ribeirinhas-da-amazonia-paraense>. Acesso em: 18 fev. 2019.

FERNANDES, Ana Paula; NASCIMENTO, Ananda Pauline; DIAS, Dalilah; BENTES,

Marcia Karina; LIMA, Ana Paula. Educação Especial no campo: a trajetória escolar da pessoa com deficiência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/educacao-especial-no-campo--a-trajetoria-escolar-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma educação básica do campo nº 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 10/04/2020

FREITAS, Ana Paula Ribeiro. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência**: do direito conquistado à luta por sua efetivação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREITAS, Milena Lucânia. Atuação de professores em escolas do campo: na perspectiva da educação especial/inclusiva – desafios e possibilidades. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/atuacao-de-professores-em-escolas-do-campo--na-perspectiva-da-educacao-especial-inclusiva-----desafios-e-possibilidades>. Acesso em: 19 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GALVÃO, Paulo Eduardo Silva. A educação especial na educação do campo: o que dizem as pesquisas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-educacao-especial-na-educacao-do-campo%3A-o-que-dizem-as-pesquisas>. Acesso em: 19 fev. 2019.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Como formar professores para uma escola inclusiva? *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

GOOGLE IMAGENS. Disponível em: <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>.

GOOGLE MAPS. **Localização atual do município de Caruaru no Estado de Pernambuco**. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Caruaru+->

+Picada,+Caruaru+--+PE/@-8.1875808,-  
 36.1562529,11z/data=!4m5!3m4!1s0x7a98b96e8d7fd6d:0xa30a5c7c9e363ef5!8m2!3  
 d-8.276018!4d-35.9819367. Acesso em: 3 maio 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População de Caruaru estimada em 2017**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>. Acesso em: 19 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da Educação Básica trazendo uma síntese dos principais dados do Censo Escolar**. Número de matrículas de 2017. Brasília, DF: Inep, 2018.

INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO (IQE). **Programa Qualiescola**. Disponível em: <http://www.iqe.org.br/programas/programas.php>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KREMER, Adriana. “Menos uma coisa no lugar”: As comunidades rurais e o fechamento de suas escolas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), GT 6: Educação Popular.

KÜHN, Ernane Ribeiro. **A educação especial na educação do campo**: as configurações da rede municipal de ensino. 2017 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LEMOS, Girleide Tôres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2013.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista**: um estudo de caso. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

LIDUENHA, Taisa Grasiela Gomes. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas**: experiências do PRONERA. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo**. 2015.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. Educação escolar quilombola e educação especial: o direito do aluno com deficiência membro de comunidades remanescentes de quilombos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee6/trabalhos/educacao-escolar-quilombola-e-educacao-especial%3A-o-direito-do-aluno-com-deficiencia-membro-de-comunidades-remanescentes->. Acesso em: 18 fev. 2019.

MANTOVANI, Juliana Vechetti; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. O Atendimento Educacional Especializado em escolas de assentamentos e quilombos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/o-atendimento-educacional-especializado-em-escolas-de-assentamentos-e-quilombos>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação especial nas escolas públicas do campo: desafios à formação continuada. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Unicamp. **Anais [...]** Campinas, 2012.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Interface da educação especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais Especiais nas escolas públicas do campo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Disponível em: <http://www.33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT03-6533--Int.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

MARINHO, Luciana Gomes; VALE, Patrícia Nogueira do. Uma análise comparativa entre educação do campo x educação urbana. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 8., Centro de Ciências Humana, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, ago. 2017.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MENDES, Lucas; LOZANO, Daniele; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. Estudo de caso da interface entre Educação Especial e Educação do Campo em assentamento. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee6/papers/estudo-de-caso-da-interface-entre-educacao-especial-e-educacao-do-campo-em-assentamento>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salate (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, n. 4).

NOZU, Washington Cesar Shoití; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface Educação Especial – Educação do Campo: Tempos, espaços e sujeitos. Grupo de Trabalho (GT -15) Educação Especial. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas eu apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Keila Souza de. **A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: ONU, 2006. Disponível em: [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao\\_pessoascomdeficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoascomdeficiencia.pdf). Acesso em: 4 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 1º jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://www.fadep.org.br/legislacao/6/29>. Acesso em: 4 jun. 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Trabalho pedagógico: conhecimento, experiência e formação. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco.

**Educação especial e Educação Inclusiva: Conhecimentos, experiências e formação.** 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 104-127.

PAIXÃO, Andreia da Costa; LIMA, Maisa Lemos de; SILVA, Marcia Terezinha Cardoso da. A perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas do Campo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE)*, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/a-perspectiva-da-educacao-inclusiva-nas-escolas-do-campo>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, 2016.

PALMA, Débora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Estrutura e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em Escolas do Campo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE)*, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/estrutura-e-funcionamento-do-atendimento-educacional-especializado-em-escolas-do-campo->. Acesso em: 19 fev. 2019.

PALMA, Débora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. 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.

PALMA, Débora Teresa; ZANIOLO, Leandro Osni. Acompanhamento de Alunos com Deficiência Intelectual nas Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas do Campo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE)*, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/acompanhamento-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-nas-salas-de-recursos-multifuncionais-de-escolas-do-campo->. Acesso em: 18 fev. 2019.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. Aprender e ensinar - Família e escola: uma inclusão necessária. *In: GOMES, Márcio (org.). Construindo trilhas para a inclusão.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PEREIRA, M. C. C.; CHOI., D.; VIEIRA. M. I.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. **Libras conhecimento além dos sinais.** São Paulo. Pearson, 2011.

PEY, Maria Oly. **O discurso pedagógico no cotidiano da escola.** 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251625>. Acesso em: 13 jul. 2018.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. *In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (org.). Inclusão: compartilhando saberes.* Organizadores. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PITTA, M. A. **A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.** Londrina: UEL, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARUARU (PE). **História da cidade Caruaru**. Disponível em: <http://www.caruaru.pe.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2018.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 14, nº. 18, jan./jun. 2011, ISSN: 1806-6755.

ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e escrever no cotidiano escolar: há lugar para a biblioteca? *In*: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SÁ, Michele Aparecida de; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial e educação indígena: Uma interface a ser construída. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee6/trabalhos/educacao-especial-e-educacao-escolar-indigena%3A-uma-interface-a-ser-construida->. Acesso em: 10 fev. 2019.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem, aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Pexus, 2007.

SANTIAGO, Eliete. Perfil do educador/educadora para a atualidade. *In*: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006a.

SANTIAGO, Eliete. Trabalho pedagógico e avaliação educacional. *In*: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006b.

SANTOS, Edineide Rodrigues. **A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista/RR**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERR, 2018.

SANTOS, Gilvan. **Não vou sair do Campo**. Música mp3. [2015]. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; LEITE, Marcos Flávio Alves. A educação no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil: Educação Rural ou Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 323-344, jan./jun. 2017.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Jéssica Lucilla Monteiro da. Organização das Escolas do Campo do Município de Caruaru-PE: focando os tipos de vínculos de Trabalho e a distribuição dos professores por níveis de Ensino. *In*: LIMA, I. M. S.; CARVALHO, C. X.; FRANCO, M. J. N. (org.) **Educação do campo e diversidade: faces e interfaces**. Recife: Editora UFPE, 2015. v. 1.

SILVA, Isaias da; FRANCO, M. J. N. MAZURCA: Do campo para o Campo: as Marcas identitárias. *In*: LIMA, I. M. S.; CARVALHO, C. X.; FRANCO, M. J. N. (org.). **Educação do campo e diversidade: faces e interfaces**. Recife: Editora UFPE, 2015. v. 1.

SILVA, Ivanildo Mangueira da. Pesquisa no contexto escolar: formação e prática docente. *In*: SILVA, Ivanildo Mangueira da; SQUINCA, Luiza Helena Castro (org.). **Formação docente: diálogos e interações**. Olinda: Livro Rápido, 2015.

SILVA, Janssen Felipe da; SANTOS, Aline Renata dos; FERREIRA, Rafaela dos Santos. Paradigmas da Educação Rural e do Campo: Uma análise através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. *In*: LIMA, I. M. S.; CARVALHO, C. X.; FRANCO, M. J. N. (org.). **Educação do campo e diversidade: faces e interfaces**. Recife: Editora UFPE, 2015. v. 2.

SILVA, João Henrique da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O Projeto Político-Pedagógico das escolas da Terra indígena de Dourados sobre a Educação Especial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee6/papers/o-projeto-politico-pedagogico-das-escolas-da-terra-indigena-de-dourados-sobre-a-educacao-especial>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SILVA, Leandro Ferreira. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de conceição do Araguaia-PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, 2017.

SILVA, Taiane Vieira da. Inclusão escolar: relação família-escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16662\\_8048.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16662_8048.pdf). Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMÕES, Patricia Maria Uchôa. Compreensão de textos: dificuldades e estratégias de alunos do ensino fundamental na visão de seus professores. *In*: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

SOUSA, Andrêssa Paula Fadini de; MELLO, Rita Márcia Vaz de; RODRIGUES, João Assis. Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 402-427, jul./dez. 2016.

SOUSA, Bernardina Santos Araújo. Projeto político-pedagógico: Um olhar sobre o mosaico escolar. *In*: SILVA, Ivanildo Mangueira da; SQUINCA, Luiza Helena Castro (org.). **Formação docente**: diálogos e interações. Olinda: Livro Rápido, 2015.

SOUZA, Fabiola Fleischfresser de; VALENTE, Pedro Merhy; PANNUTI, Maísa. O papel do professor de apoio na inclusão escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749\\_7890.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749_7890.pdf). Acesso em: 27 set. 2020.

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

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular**: quê? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, João Francisco de. Prática Pedagógica e formação de Professores. Organizadora Inez Maria Fornari de Souza. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SUESS, Rodrigo Capelle; SOBRINHO, Hugo de Carvalho; BEZERRA, Rafael Gonçalves. Educação no/do campo: desafios e perspectivas de uma escola no campo localizada no Distrito Federal. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 21, n. 1, jan./abr. 2014.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo; LIMA, Silvana Lúcia da Silva. Entre o real e o possível: a Multissérie no contexto da Educação do Campo. *In*: LIMA, I. M. S.; CARVALHO, C. X.; FRANCO, M. J. N. (org.). **Educação do campo e diversidade**: faces e interfaces. Recife, Editora UFPE, 2015. v. 1.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Manzini & Manzini, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferência de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 1º jun. 2018.

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

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso: Desenho e Métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZWETSCH, Pamalomid. O atendimento educacional especializado em uma escola do campo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-atendimento-educacional-especializado-em-uma-escola-do-campo>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ZYCH, Anizia Costa. GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. O estado da arte das pesquisas em formação de professores indígenas ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/o-estado-da-arte-das-pesquisas-em-formacao-de-professores-indigenas-ao-atendimento-de-alunos-com-necessidades-educativas>. Acesso em: 19 fev. 2019.

**APÊNDICE A – QUADROS DOS ARTIGOS QUE VERSAM SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS 2014, 2016 E 2018**

Quadro 27 – Artigos que tratam da interface entre Educação do Campo e Educação Especial no CBEE (2014)

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Objetivo Geral</b>
Estudo de caso da interface entre Educação Especial e Educação do Campo em assentamento	Mendes; Lozano; Bazon.	Analisar as condições de escolarização dos alunos com deficiências que vivem em assentamentos de reforma agrária localizados na cidade de Araras do estado de São Paulo e estudam em escolas do campo, no que diz respeito às políticas públicas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).
A Educação Especial nas escolas do campo municipais de Santa Maria – RS	Moura; Rampelotto.	Verificar como está sendo realizada a prática pedagógica com a alteridade deficiente nas escolas do campo no município de Santa Maria – RS.
O Atendimento Educacional Especializado em escolas de assentamentos e quilombos	Mantovani; Gonçalves.	Verificar o atendimento educacional especializado em escolas localizadas em áreas rurais: assentamentos e quilombos. Para isso, foi realizado um estudo nos microdados do Censo Escolar no período de 2009 a 2012.
Educação Especial no campo: a trajetória escolar da pessoa com deficiência	Fernandes; Nascimento; Dias; Bentes; Lima.	Fomentar dados que possam corroborar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no campo.
Acompanhamento de Alunos com Deficiência Intelectual nas Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas do Campo	Palma; Zaniolo.	Relatar a experiência docente a partir de observações das especificidades do campo na prática do Atendimento Educacional Especializado de alunos com Deficiência Intelectual que estudam em escolas localizadas no município de Araraquara (SP).
A acessibilidade nos transportes: A realidade das comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense	Ana Paula Fernandes; Alexandre Santos Fernandes.	Analisar as condições de acessibilidade dos alunos com deficiência nos transportes fluviais e terrestres do Pará.
Educação especial e educação indígena: Uma interface a ser construída	Sá; Caiado.	Apresentar a produção do conhecimento sobre a interface da educação especial com a educação escolar indígena e conhecer uma realidade concreta a partir dos dados de matrículas de alunos indígenas

		com deficiência que estudam em escolas indígenas de todo o país.
O Projeto Político-Pedagógico das escolas da Terra indígena de Dourados sobre a Educação Especial	Silva; Bruno.	Desenvolver em conjunto com os professores que atuam no AEE um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas salas de recursos e analisar os impasses, os obstáculos e os desafios do AEE e da inclusão escolar.
A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola indígena	Silva.	Apresentar as reflexões e resultados da pesquisa doutoral, pela Universidad Del Mar - Chile, que teve como objetivo conhecer e entender o processo de inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo das pessoas com deficiência intelectual nas escolas indígenas, fazendo os entrelaçamentos dos conceitos e teorias a respeito das duas modalidades de ensino.
O estado da arte das pesquisas em formação de professores indígenas ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais	Zych; Godoy.	Apresentar o estado de conhecimento das produções científicas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva na educação do indígena, bem como sua contribuição à constituição de saberes docentes para práticas inclusivas.
Educação escolar quilombola e educação especial: o direito do aluno com deficiência membro de comunidades remanescentes de quilombos	Mantovani.	Descrever os avanços na legislação que pontuam interface entre Educação Escolar Quilombola e Educação Especial.

Quadro 28 – Artigos que tratam da interface entre Educação do Campo e Educação Especial no CBEE (2016)

Título	Autores	Objetivo Geral
Acesso de Estudantes com Deficiência à Educação do Campo	Dias; Tartuci; Diniz.	Analisar as matrículas e acessibilidade em escolas do campo de Goiás.
Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação do Campo	Tartuci; Diniz.	Analisar o atendimento educacional dos alunos com deficiência em Escola do Campo no município de Catalão, interior do estado de Goiás.
Política e Gestão da Educação Especial na Educação do Campo	Nozu; Bruno; Ri; Pedroso.	Descrever a organização e o funcionamento da Educação Especial na Educação do Campo na rede municipal de ensino de Paranaíba (MS).
A perspectiva da Educação Inclusiva nas Escolas do Campo	Paixão; Lima; Silva.	Analisar, numa perspectiva da Educação Inclusiva, as Escolas do Campo na zona rural do município de Presidente Figueiredo, no interior do estado do Amazonas, onde ainda vivem a realidade de assentamento.
Inclusão de alunos com deficiência nas Escolas do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA: breve análise do censo escolar	Silva; Damasceno.	Caracterizar a implementação de Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva, tendo como base os dados de matrícula do Censo Escolar de 2015, no que se referem às condições de escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial que vivem em projetos de assentamentos da reforma agrária localizados na região de Conceição do Araguaia (PA).
Estrutura e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em Escolas do Campo	Palma; Carneiro.	Descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado em Escolas do Campo.
O atendimento educacional especializado em uma escola indígena: uma perspectiva transversal e intercultural	Oliveira; Gomes; Maciel.	Refletir sobre a inclusão escolar dos alunos do público-alvo da Educação Especial na Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos em Aratuba (CE).

Quadro 29 – Artigos que tratam da interface entre Educação do Campo e Educação Especial no CBEE (2018)

Título	Autores	Objetivo Geral
Interface educação especial – educação do campo: análise de planos municipais da região da Grande Dourados	Ribeiro; Icasatti; Neto; Nozu.	Analisar os planos municipais de Escolas do Campo em Mato Grosso do Sul
A educação especial na educação do campo: o que dizem as pesquisas	Galvão.	Apresentar a análise da interface da Educação Especial com a Educação do Campo, a partir do estudo da arte nas bases de dados da Anped, Capes, BDTD e acervo de publicações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC/UFSCar).
Indicadores da interface entre a educação especial e a educação do campo (2007-2017)	Santos; Nozu; Ribeiro.	Levantar o número de matrículas de alunos PAEE em Escolas do Campo nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.
Educação especial em uma unidade pedagógica escolar na região insular ribeirinha de Belém do Pará.	Mercês; Macedo; Loureiro; Ferreira; Bentes.	Analisar a percepção das políticas públicas por parte de um professor e de uma aluna em uma escola multisseriada na Ilha de Combu em Belém do Pará.
O atendimento educacional especializado em uma escola do campo	Zwetsch.	Fazer uma reflexão teórico-prática sobre o trabalho de Atendimento Educacional Especializado desenvolvido numa sala de recursos, com alunos com deficiência, incluídos no ensino comum, em uma escola municipal, situada na zona rural de Pelotas.
Atuação de professores em escolas do campo: na perspectiva da educação especial/inclusiva: desafios e possibilidades	Freitas.	Apresentar os resultados da pesquisa de Iniciação Científica na qual foi feito o levantamento de textos que tratassem sobre a Educação Especial/Inclusiva em escolas do campo.
Educação especial inclusiva na Amazônia amapaense: o atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da escola do campo	Anjos; Damasceno; Macedo.	Contextualizar as políticas de educação inclusiva no contexto da Escola do Campo na Amazônia amapaense.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA ESCOLHA DOS PROFESSORES DA SALA REGULAR

Informações pessoais: Idade \_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Identificação do campo de pesquisa:

Professor de qual série/nível de ensino nessa escola? \_\_\_\_\_

### 1. Formação Inicial e continuada:

Cursou Normal Médio? Sim ( ), ano em que concluiu: \_\_\_\_\_ Não ( )

Cursou Graduação em Pedagogia?

Sim ( ), Ano em que concluiu: \_\_\_\_\_ Em andamento ( ), período: \_\_\_\_ Não ( )

Cursou Especialização ou fez algum curso em Educação Inclusiva?

Sim ( ), Ano em que concluiu: \_\_\_\_\_ Em andamento ( ), período: \_\_\_\_ Não ( )

Cursou Especialização ou fez algum curso em Educação do Campo?

Sim ( ), Ano em que concluiu: \_\_\_\_ Em andamento ( ) Qual período: \_\_\_\_ Não ( )

Possui Especialização ou cursos em outras temáticas ou áreas do conhecimento? Quais?

\_\_\_\_\_

Participa ou participou de alguma formação ou curso promovido pela Secretaria de Educação? Qual?

\_\_\_\_\_

### 2. Experiências profissionais:

a) Há quanto tempo exerce a profissão de professor? \_\_\_\_\_

b) Possui experiência em quais níveis de ensino?

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental - Anos iniciais

( ) Ensino Fundamental – Anos finais

c) Há quanto tempo leciona nesta Escola do Campo? \_\_\_\_\_

d) Já lecionou em outras Escolas do Campo? Quanto tempo? \_\_\_\_\_

e) Já lecionou em escolas na área urbana? Quanto tempo? \_\_\_\_\_

f) Tem professor de apoio na sala de aula? \_\_\_\_\_

*OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!*

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DAS PROFESSORAS DO AEE

### 1. Formação Inicial e continuada:

Cursou Normal Médio? Sim ( ), ano em que concluiu: \_\_\_\_\_ Não ( )

Cursou Graduação em Pedagogia?

Sim ( ), Ano em que concluiu: \_\_\_\_\_ Em andamento ( ), período: \_\_\_\_\_ Não ( )

Cursou Especialização ou fez algum curso em Educação Inclusiva?

Sim ( ), Quais? \_\_\_\_\_

Em andamento ( ), Quais? \_\_\_\_\_ Não ( )

Cursou Especialização ou fez algum curso em Educação do Campo?

Sim ( ), Quais? \_\_\_\_\_

Em andamento ( ), Quais? \_\_\_\_\_ Não ( )

Possui Especialização ou cursos referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Quais?

Sim ( ), Quais? \_\_\_\_\_

Em andamento ( ), Quais? \_\_\_\_\_ Não ( )

Possui Especialização ou cursos em outras temáticas ou áreas do conhecimento? Quais?

### 2. Experiências profissionais:

a) Há quanto tempo trabalha como professora do AEE?

b) Possui experiência como professora da sala regular? Quanto tempo?

c) Há quanto tempo trabalha nesta escola do campo?

d) Já trabalhou em outras escolas do campo? Quanto tempo?

e) Já trabalhou em escolas na área urbana? Quanto tempo?

*OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!*

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DA PROFISSIONAL DE APOIO

### 1. Formação Inicial e continuada:

Cursou Normal Médio? Sim ( ), ano em que concluiu: \_\_\_\_\_ Não ( )

Cursou Graduação em Pedagogia?

Sim ( ), Ano em que concluiu: \_\_\_\_\_ Em andamento ( ), período: \_\_\_\_ Não ( )

Cursou Especialização ou fez algum curso em Educação Inclusiva?

Sim ( ), Quais? \_\_\_\_\_

Em andamento ( ), Quais? \_\_\_\_\_ Não ( )

Cursou Especialização ou fez algum curso em Educação do Campo?

Sim ( ), Quais? \_\_\_\_\_

Em andamento ( ), Quais? \_\_\_\_\_ Não ( )

Possui Especialização ou cursos em outras temáticas ou áreas do conhecimento? Quais?

---

---

---

### 2. Experiências profissionais:

- a) Há quanto tempo trabalha como professora de Apoio?
- b) Possui experiência como professora da sala regular? Quanto tempo?
- c) Há quanto tempo trabalha nesta Escola do Campo?
- d) Já trabalhou em outras Escolas do Campo? Quanto tempo?
- e) Já trabalhou em escolas na área urbana? Quanto tempo?

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS DA SALA REGULAR**

- 1) Participa ou participou de alguma formação ou curso promovido pela Secretaria de Educação sobre a temática de Educação Inclusiva? Como ocorreu?
- 2) Participa ou participou de alguma formação ou curso promovido pela Secretaria de Educação sobre a temática de Educação do Campo? Como ocorreu?
- 3) O que você entende por inclusão?
- 4) Como você percebe a inclusão dos alunos com deficiência hoje em Caruaru?
- 5) O que você entende por Educação do Campo?
- 6) Como você percebe a chegada da professora de apoio à sala de aula?
- 7) Você considera importante a participação da família na escola? Por quê?
- 8) Como são planejadas as atividades para serem realizadas com o aluno com deficiência?
- 9) Que dificuldades você sente no processo de inclusão com o aluno com deficiência?
- 10) Como é seu contato com a professora do AEE?
- 11) Como você entende o papel do professor do AEE para a inclusão dos alunos com deficiência na escola?
- 12) A professora do AEE sugere atividades para serem trabalhadas na sala de aula? Pode exemplificar?
- 13) Quais foram suas primeiras impressões ao trabalhar com crianças com deficiência?
- 14) Como a Secretaria de Educação auxilia na inclusão das crianças com deficiência?
- 15) Quais ações efetivas da Secretaria de Educação podem melhorar a inclusão das crianças com deficiência?
- 16) Você acha que há diferenças entre uma Escola do Campo e uma escola da área urbana? Que diferenças?
- 17) Quais os programas da Secretaria de Educação que devem ser trabalhados na sala de aula?
- 18) Como você percebe esses programas no processo de inclusão? Você acha que são adaptados?
- 19) Você considera importante a criança com deficiência ter laudo médico? Por quê?
- 20) E o que você acha das crianças que não possuem laudos?

**APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS DO AEE**

- 1) Participa ou participou de alguma formação ou curso promovido pela Secretaria de Educação sobre a temática de Educação Inclusiva? Como ocorreu?
- 2) Participa ou participou de alguma formação ou curso promovido pela Secretaria de Educação sobre a temática de Educação do Campo? Como ocorreu?
- 3) O que você entende por inclusão?
- 4) Como você percebe a inclusão dos alunos com deficiência hoje em Caruaru?
- 5) O que você entende por Educação do Campo?
- 6) Como você entende a parceria entre o professor do AEE e da sala regular?
- 7) Você considera importante a participação da família na escola? Por quê?
- 8) Como você planeja o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- 9) Que dificuldades você sente no processo de inclusão com o aluno com deficiência?
- 10) Como você entende o papel do professor do AEE para a inclusão dos alunos com deficiência na escola?
- 11) Quais atividades são desenvolvidas no AEE?
- 12) Quais foram suas primeiras impressões ao trabalhar com crianças com deficiência?
- 13) De que forma a família participa do AEE?
- 14) Como a Secretaria de Educação auxilia na inclusão das crianças com deficiência?
- 15) Quais ações efetivas da Secretaria de Educação podem melhorar a inclusão das crianças com deficiência?
- 16) Você acha que há diferenças entre uma Escola do Campo e uma escola da área urbana? Que diferenças?
- 17) Você considera importante a criança com deficiência ter laudo médico? Por quê?

**APÊNDICE G – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DAS PROFISSIONAIS DE APOIO**

- 1) Participa ou participou de alguma formação ou curso promovido pela Secretaria de Educação sobre a temática de Educação Inclusiva? Como ocorreu?
- 2) Participa ou participou de alguma formação ou curso promovido pela Secretaria de Educação sobre a temática de Educação do Campo? Como ocorreu?
- 3) O que você entende por inclusão?
- 4) Como você percebe a inclusão dos alunos com deficiência hoje em Caruaru?
- 5) O que você entende por Educação do Campo?
- 6) Como você entende a parceria entre o professor de apoio e o da sala regular?
- 7) Você considera importante a participação da família na escola? Por quê?
- 8) Como são escolhidas as atividades para serem realizadas com o aluno com deficiência?
- 9) Que dificuldades você sente no processo de inclusão com o aluno com deficiência?
- 10) Como você entende o papel do professor do AEE para a inclusão dos alunos com deficiência na escola?
- 11) Quais foram suas primeiras impressões ao trabalhar com crianças com deficiência?
- 12) Como a Secretaria de Educação auxilia na inclusão das crianças com deficiência?
- 13) Quais ações efetivas da Secretaria de Educação podem melhorar a inclusão das crianças com deficiência?
- 14) Você acha que há diferenças entre uma Escola do Campo e uma escola da área urbana? Que diferenças?
- 15) Você considera importante a criança com deficiência ter laudo médico? Por quê?
- 16) E o que você acha das crianças que não possuem laudos?

## APÊNDICE H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA REGULAR

<b>Data</b>								
<b>ENTRADA DA ESCOLA (ALUNOS)</b>								
Brincam nas imediações da escola antes de o portão abrir								
Não brincam, conversam entre si antes de o portão abrir								
Vão para a escola com familiares								
Vão para a escola sozinhos								
Utilizam transporte escolar – ônibus “Caminho da Escola”								
Utilizam transporte escolar – veículos alternativos								
Utilizam ônibus de empresas privadas								
Oração do dia no pátio								
Fila para ir à sala de aula								
<b>ACOLHIDA DOS ALUNOS NA SALA DE AULA</b>								
Oração em sala de aula								
Músicas de acolhida no início da aula								
Leitura deleite de livro paradidático								

Conversa sobre acontecimentos pessoais dos alunos (ex. como foi o final de semana)								
Correção da atividade de casa								
<b>ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA</b>								
Professora troca alunos de lugar								
Carteiras organizadas em fileiras								
Carteiras organizadas em meio-círculo								
Carteiras organizadas em grupos								
<b>CLIMA AFETIVO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS</b>								
Abraços								
Cartas ou bilhetes recebidos dos alunos								
Alunos trazem presentes para a professora (ex. flores)								
Elogios dados pelo professor aos alunos								
Beijo na bochecha dos alunos								
Afago/carinho no cabelo dos alunos								
Massagem, carinho no cabelo da professora								
Professora chama a atenção dos alunos de forma grosseira ou autoritária								

Ameaça deixar os alunos sem recreio por mau comportamento								
Alunos sem deficiência e com deficiência trocam carinho								
Alunos sem deficiência e com deficiência conversam								
<b>ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO</b>								
Professor consulta o caderno de roteiro antes da aula								
Houve flexibilidade no planejamento								
Faz o planejamento (caderno de roteiro) na sala de aula								
Faz o planejamento em casa								
Não concluiu as atividades previstas para o dia								
Coordenadora solicita caderno de roteiro para ver								
Escreve a rotina do dia no quadro ou agenda dos alunos								
<b>ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES</b>								
Atividades em grupo								
Atividades em duplas								
Atividades individuais								
Atividades fora da sala de aula								



Atividades manuscritas pelo professor no caderno								
Atividades em folhas xerocadas coladas no caderno								
Atividades em folhas xerocadas avulsas								
Atividades de recorte e colagem								
Atividades com objetos concretos								
Atividades de coordenação motora								
Atividades com jogos								
Aluno com deficiência não permanece na sala de aula								
<b>RELAÇÕES NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR</b>								
Professor regular conversa com pais ou familiares								
Professor de apoio conversa com pais ou familiares								
Professor do AEE conversa com o professor da sala regular sobre o aluno com deficiência								
Professor do AAE propõe atividades para realizar na sala de aula								
Professor regente propõe atividades para o professor de apoio realizar com o aluno com deficiência								

Professor de apoio propõe atividades para realizar com o aluno com deficiência								
Aluno sem deficiência ajuda aluno com deficiência na realização de atividades								
Parceria com outras instituições públicas								
<b>RECREIO</b>								
Brincadeiras livres (pega-pega, barra-bandeira)								
Brincadeiras no parque da escola								
Alunos que não brincam, apenas lancham e conversam em pequenos grupos								
Lancham na sala de aula								
Lancham no pátio								
Alunos sem deficiência brincam com aluno com deficiência								
Aluno com deficiência brinca sozinho								
Aluno com deficiência não brinca no recreio								
Responsável pelo recreio								
<b>SAÍDA DOS ALUNOS</b>								
Saem em filas da sala de aula								

Alunos vão sozinhos para casa								
Familiares buscam na porta da sala de aula								

## ANEXO A – ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR DE CARUARU



### ANEXO VI - ATRIBUIÇÕES

#### PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

**I** - acompanhar e auxiliar as atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação, cuidados pessoais e de higiene, de um ou mais estudantes com deficiência no desenvolvimento das suas atividades rotineiras, cuidando para que ele tenha suas necessidades básicas (fisiológicas, afetivas e educacionais) garantidas, fazendo por ele somente as atividades que ele não consiga realizar de forma autônoma;

**II** - estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares;

**III** - garantir os cuidados necessários e o acompanhamento do estudante na locomoção pelas dependências da escola, em todos os espaços utilizados para as aprendizagens, realizando, quando necessário, adequações para seu melhor aproveitamento pedagógico;

**IV** - acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante a permanência na escola;

**V** - comunicar à equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento que seja observado;

**VI** - contribuir para a melhor acessibilidade do estudante às situações de aprendizagem, otimizando as condições materiais, técnicas e humanas do estudante;

**VII** - auxiliar o estudante na realização das atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelo professor da sala regular e com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais;

**VIII** - Incentivar o estudante a estar em sala de aula e outros ambientes educacionais dentro da unidade de ensino, tais como, Sala de recursos multifuncionais, Sala de Leitura, Sala de Vídeo, Laboratório de Informática, evitando assim espaços sem objetivos definidos;

**IX** - Acompanhar o Planejamento Pedagógico realizados pela Unidade Escolar, no decorrer do ano letivo, acompanhando pedagogicamente o trabalho do (a) professor(a) da sala regular, mediando e adequando as atividades propostas para o estudante em todas as atividades escolares, estimulando inclusive sua participação em eventos, recreação e momentos culturais;

**X** - Participar na construção dos relatórios constantes à escola e às secretarias especializadas quando necessário e solicitado, colaborando e participando das ações da equipe escolar.

Fonte: Prefeitura Municipal de Caruaru (Edital de Seleção Simplificada de PAE, 2019).