

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS

INTERFACES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA ACREANA

CURITIBA

2022

NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS

INTERFACES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA ACREANA

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira.

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Martins, Nayra Suelen de Oliveira.

Interfaces das políticas de educação especial e educação do campo no contexto da Amazônia Acreana / Nayra Suelen de Oliveira Martins. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Ceretta Moreira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação especial. 3. Educação rural. 4. Educação e Estado. 5. Amazônia. I. Moreira, Laura Ceretta. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

**ATA Nº483**

## **ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO**

No dia dez de agosto de dois mil e vinte e dois às 13:00 horas, na sala 204, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da UFPR, Rua Rockefeller, 57, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS**, intitulada: **INTERFACES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA ACREANA**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: SONIA FÁTIMA SCHWENDLER (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS), GERUSA FERREIRA LOURENÇO (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS), ENICÉIA GONÇALVES MENDES (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS), ALLAN ROCHA DAMASCENO (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, SONIA FÁTIMA SCHWENDLER, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 10 de Agosto de 2022.

Assinatura Eletrônica  
11/08/2022 13:41:24.0  
SONIA FÁTIMA SCHWENDLER  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
17/08/2022 19:22:12.0  
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS)

Assinatura Eletrônica  
11/08/2022 09:41:48.0  
GERUSA FERREIRA LOURENÇO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica  
22/08/2022 11:47:40.0  
ENICÉIA GONÇALVES MENDES  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica  
15/08/2022 09:46:21.0  
ALLAN ROCHA DAMASCENO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS** intitulada: **INTERFACES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA ACREANA**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Agosto de 2022.

Assinatura Eletrônica  
11/08/2022 13:41:24.0  
SONIA FÁTIMA SCHWENDLER  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
17/08/2022 19:22:12.0  
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS)

Assinatura Eletrônica  
11/08/2022 09:41:48.0  
GERUSA FERREIRA LOURENÇO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica  
22/08/2022 11:47:40.0  
ENICÉIA GONÇALVES MENDES  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica  
15/08/2022 09:46:21.0  
ALLAN ROCHA DAMASCENO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE  
JANEIRO)

---

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 214291

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 214291

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, porto seguro, incentivadora e arquiteta dos meus sonhos, que segurou minha mão até o final desta grande conquista, te dedico.

À minha avó/mãe, matriarca da família, mulher batalhadora, humilde que criou com amor e garra doze filhos e duas netas, incluindo a pesquisadora.

Ao meu esposo, Paulo, amor, amigo, parceiro e companheiro das viagens nos traslado de Curitiba ao Acre. Obrigada por acreditar em mim!

Às minhas filhas, Paula Caroline, Paula Giovanna e Maria Paula, minha fonte de inspiração e maiores incentivadoras dos meus sonhos. Dedico esse título de Doutora em Educação com todo o meu esforço e luta a vocês, minhas amadas filhas. Sem vocês esse sonho não seria possível. Amor eterno!

Aos meus irmãos, Luiz Henrique, Paula Alessandra, Katya Roberta pelo apoio, incentivo e cuidado com minhas filhas durante minha ausência. Às irmãs (Nadime e Caroline Fernanda), *in memoriam*. Por parte de pai, aos irmãos Alana, Junior e Jamile. Aos sobrinhos Heitor e Maria Cecília, a quem sempre incentivaremos a lutar pela Educação nas próximas gerações.

Em especial, ao meu sogro, Raimundo Xavier (*in memoriam*), grande incentivador dos meus sonhos, fazendo promessas e rezando por cada conquista minha desde a graduação à seleção de doutorado. Infelizmente, não conseguiu me aplaudir em mais esta conquista.

Aos tios/irmãos Cláudio, José Vitor, Júlio, Mario, Márcio, Agda, Ana Maria e Cristiana e Any Maiara, família Martins. Aos tios Val Marques, Izete, Catarina, Elce, Suzi e Vanuza.

À amiga e irmã, Nayse Magalhães, minha parceira por toda a vida.

E a todos os amigos que sempre me incentivaram e vibraram com a conquista desse grande sonho profissional.

Aos alunos público-alvo da Educação Especial – PAEE –, do estado do Acre, em especial aos do município de Cruzeiro do Sul, interior da Amazônia Acreana.

A todas as pessoas envolvidas no movimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva da cidade e do campo que sempre lutaram pelo direito à Educação para todos, sem qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida, pela força, coragem e discernimento para fazer as escolhas certas durante essa caminhada.

Em especial, à minha orientadora, Laura Ceretta, pelos ensinamentos, orientações, competência, confiança e apoio no trajeto de um projeto de pesquisa que se findou em uma Tese de Doutorado construída juntas. Meu muito obrigada!

À banca examinadora de defesa da Tese, Allan Rocha da Damasceno, Ana Valéria Marques Fontes, Enicéia Goncalves Mendes, Gerusa Ferreira Lourenço, Sônia Fátima Schwendler, Sueli de Fátima Fernandes e Washington Cesar Shoiti Nozu, pelas contribuições valiosas e zelo com a pesquisa. Muito obrigada!

À Universidade Federal do Acre (UFAC), por meio da reitora Guida Aquino, pela oportunidade de formação profissional e identitária, ao Campus Floresta/UFAC de Cruzeiro do Sul, por meio do Centro de Educação e Letras (CEL), que junto aos professores do centro, se organizaram nos semestres de disciplinas fazendo remanejamento de carga horária para que pudéssemos ficar em Curitiba e cursar as disciplinas. E, por fim, à coordenadora do programa, à senhora Andréa Dantas pelo apoio e parceria em todas as ações, desde as orientações aos traslados Acre a Curitiba.

À Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela parceria com a UFAC, na oferta do programa de formação DINTER, formando 25 professores doutores em Educação; aos profissionais do PPGE, do programa de pós-graduação em Educação, e, por fim, aos professores da linha de pesquisa: Educação: Diversidade, Diferença e Diversidade Social, pelos ensinamentos e construção de conhecimentos em cada disciplina ministrada.

A Secretaria Estadual de Educação (SEE), por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI) e profissionais, especialmente ao grupo de professoras orientadoras da instituição participante da pesquisa e à coordenadora do NAPI, e a coordenação de Educação do Campo, pelo apoio e parceria construída para a coleta de dados. Aos professores especialistas, professores do ensino comum, gestores e coordenadores da escola do campo da SEE pelo apoio na pesquisa, contribuindo significativamente para a coleta de dados.



Aos profissionais, alunos e colaboradores do Grupo de Pesquisas: Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP), coordenado pela pesquisadora e doutora Enicéia Gonçalves.

Em especial, à Dr. Enicéia Gonçalves Mendes, pessoa que tive a honra e prazer em conhecer no caminho do doutorado: meus sentimentos de gratidão e respeito, por acreditar no meu trabalho e no meu potencial, desafiando-me e incentivando a buscar o conhecimento.

Em especial, às amigas que ganhei do doutorado para a vida, Adriana Martins e Graça Reis, parceiras de convívio diário, pessoas com quem compartilhei o alimento, as vitórias, os medos, as angústias, a grande saudade de casa e todos os momentos de alegria vivido nessa experiência singular na minha vida pessoal e profissional. À Maria França, mulher forte e guerreira que me ensinou a buscar o conforto da saudade de casa na igreja Nossa Senhora de Guadalupe, incentivando-me a participar das missas quando estava sem força para prosseguir, amizade que levei para a vida. Josiane Lima, minha parceira de estudo e pesquisa, mulher forte e determinada, meu incentivo diário e ombro amigo. Todas, nos momentos mais difíceis, vibrávamos com cada conquista minha.

Aos alunos do grupo de doutorado/DINTER de Cruzeiro do Sul e Rio Branco, pelo apoio, parceria e incentivo, nessa jornada coletiva e compartilhada durante o doutorado na cidade curitibana, fria e, ao mesmo tempo, com belezas exuberantes.

Aos familiares pelo apoio e incentivo nessa caminhada. A cada um deles que vibrou com o meu sucesso. Ao meu tio e irmão, Vitor Martins, pelo apoio nas compras e monitoramento de passagens para o traslado de Curitiba a Cruzeiro do Sul. Te agradeço imensamente.

À querida Izamilde, que cuidou do meu lar durante os momentos que fiquei longe de casa, preocupando-se com tudo e com todos, procurando resolver todas as situações familiares, mesmo em momentos difíceis, sem transparecer qualquer ocorrido.

E, por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para que eu pudesse concluir mais um ciclo de formação na minha vida profissional.

Gratidão!



*“Deu certo na hora certa!”*  
(MARTINS, 2022).

## RESUMO

A tese intitulada “Interfaces das políticas de educação especial e Educação do Campo no contexto da Amazônia acreana” faz referência a um estudo realizado na cidade de Cruzeiro do Sul, localizada no interior do estado do Acre. Teve como objetivo geral analisar como se configuram as políticas públicas de interfaces Educação Especial e Educação do Campo no contexto da diversidade da Amazônia acreana. A partir do objetivo maior, traçamos os seguintes objetivos específicos: analisar o contexto de influência, a partir dos aspectos dos organismos internacionais, compreendendo como estes influenciaram a política pública da Educação brasileira; entender e avaliar, no contexto de produção de texto, as políticas públicas de Educação Especial e de Educação do Campo, assim como as interfaces entre as modalidades; analisar o contexto da prática, enfatizando a política de escolarização dos alunos PAEE nas interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo, tendo como base a percepção dos professores do ensino comum e professores especialistas da Educação do Campo. A abordagem teórico-metodológica escolhida para o estudo foi o Ciclo de Políticas (ACP), de Richard Bowe e Stephan Ball, que compreendeu o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas e análise documental, com a participação de 74 professores do ensino comum, 16 professores especialistas da escola do campo, e 5 professoras orientadoras do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI). Os dados foram organizados em gráficos e tabelas, utilizando-se da concepção teórico-metodológica do Ciclo de Política para análise fundamentada, que dialogaram com teses e dissertações sobre políticas e interfaces. Os resultados da pesquisa, avaliados por meio de indicadores da política, com base na percepção dos professores do ensino comum e professores especialistas, mostraram que as políticas públicas de interfaces Educação Especial e Educação do Campo foram bem melhor avaliadas pelos professores especialistas. Os dados do censo escolar registram e demonstram a existência de matrículas de alunos PAEE nas escolas do campo, no entanto, ainda existem discentes com necessidades educativas especiais fora do ambiente escolar. Percebemos, também, que as interfaces entre as modalidades de ensino se fazem presentes, e em processos de construção, contudo, apresentam elementos que precisam ser analisados nas políticas públicas de Educação Especial e de Educação do Campo. Fatores como ausência de professor especialista na escola regular, falta de transporte, falta de materiais e recursos, acessibilidade e condições de trabalho foram apontados pelos professores, mostrando, assim, a precariedade na efetivação das políticas de interfaces na prática das escolas do campo. Esta realidade demanda a urgência de políticas públicas que considerem os fatores econômicos, sociais e, principalmente, geográficos no interior da Amazônia acreana, onde vivem sujeitos em precárias condições de inclusão escolar. Por fim, acreditamos que as políticas públicas de Educação Especial para o campo precisam ser melhor construídas, articuladas e efetivadas em face à realidade do que é educar no interior do Acre, cuja população do campo apresenta adversidades e peculiaridades de cultura e de escola.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; escolarização; inclusão escolar; políticas públicas.

## ABSTRACT

The thesis entitled "Interfaces of Special Education and Rural Education policies in the context of the Amazon of Acre" refers to a study carried out in the city of Cruzeiro do Sul, located in the countryside of the state of Acre. Its general objective was to analyze how the public policies of interfaces between Special Education and Rural Education are configured in the context of the diversity of the Amazon of Acre. Based on the main objective, we outlined the following specific objectives: to analyze the context of influence based on the aspects of international organizations, understanding how they influenced the public policy of Brazilian Education; to understand and evaluate, in the context of text production, the public policies of Special Education and Rural Education, as well as the interfaces between modalities; to analyze the context of practice, emphasizing the schooling policy of PAEE students in the interfaces between Special Education and Rural Education, based on the perception of regular common education teachers and specialist teachers of Rural Education. The theoretical and methodological approach chosen for the study was the Policy Cycle (PCA) by Richard Bowe and Stephan Ball, which comprised the context of influence, the context of text production, and the context of practice. Data were collected through questionnaires, interviews, and document analysis, with the participation of 74 regular education teachers, 16 specialist teachers from the rural school, and 5 guiding teachers from the Center for Pedagogical Support for Inclusion (NAPI). The data were organized into graphs and tables, using the theoretical and methodological conception of the Policy Cycle for analysis, which were linked to theses and dissertations on policies and interfaces. The research results, evaluated through policy indicators based on the perception of regular education teachers and specialist teachers, showed that public policies for Special Education and Rural Education interfaces were much better evaluated by specialist teachers. The school census data show the existence of PAEE students enrolled in rural schools; however, there are still students with special educational needs outside the school environment. We also noticed that the interfaces between education modalities are present and are in the process of development; nevertheless, they present elements that need to be analyzed in the public policies of Special Education and Rural Education. Factors such as the absence of a specialist teacher in the regular school, lack of transportation, lack of materials and resources, accessibility, and working conditions were pointed out by the teachers, thus showing the precariousness in the effectiveness of the policies of interfaces in the practice of rural schools. This reality demands the urgency of public policies that consider the economic, social, and mainly geographic factors in the interior of the Amazon of Acre, where people live in precarious conditions of school inclusion. Finally, we believe that public policies for Special Education in rural areas need to be better developed, articulated, and implemented in the face of the reality of what it is to educate in Acre's countryside, where the rural population presents adversities and peculiarities of culture and school.

Keywords: specialized educational attention; schooling; school inclusion; public policies.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa do estado do Acre .....	35
FIGURA 2 – Mapa da região de Cruzeiro do Sul – AC.....	37
FIGURA 3 – Foto panorâmica de Cruzeiro do Sul – AC.....	38
FIGURA 4 – Recorte da planilha de dados dos professores do ensino comum – PC.....	54
FIGURA 5 – Recorte da planilha de dados dos professores especialista – PE.....	55

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dissertações interfaces e políticas Educação Especial e Educação do Campo extraídas a partir das pesquisas citadas .....	61
QUADRO 2 – Teses interfaces e políticas – Educação Especial e Educação do Campo .....	67
QUADRO 3 – Organização das equipes de trabalho por núcleo e centro .....	146
QUADRO 4 – Competências do NAPI.....	148

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Alunos matriculados Público-Alvo da Educação Especial na educação do campo, município de Cruzeiro do Sul .....	111
GRÁFICO 2 – Média geral do professor do ensino comum .....	154
GRÁFICO 3 – Média geral do professor especialista.....	155

## LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AC	- Acre
ACP	- Ciclo de Políticas
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Central de Interpretação de Libras
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	- Banco Mundial
CAD/FIT	- Centro de Apoio as Deficiências Física, Intelectual, Transtornos do Espectro Autista Transtornos Específicos da Aprendizagem
CADV	- Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAEE	- Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	- Centro de Apoio ao Surdo
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE/ACRE	- Conselho Estadual de Educação do Acre
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	- Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe
CF	- Constituição Federal
CIL	- Central de Interpretação de Libras
CNBB	- Conferência Nacional do Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEBC	- Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
CNEN	- Conferência Nacional por Um Educação do Campo
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EFA	- Escolas Famílias Agrícolas
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENERA	- Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária



EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
EST	- Escola Superior de Teologia
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FONEC	- Fórum Nacional de Educação do Campo
FOREESP	- Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
GPT	- Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes de Bases
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
MEPES	- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAAHS	- Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação
NAPI	- Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONEESP	- Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	- Organização das Nações Unidas
OREALC	- Oficina Regional da Unesco, América Latina e Caribe
ORP	- Orientador Pedagógico
PAEE	- Público-Alvo da Educação Especial
PARFOR	- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEA	- Programa Escola Ativa
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	- Programa de Iniciação Científica à Docência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	- Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	- Secretaria Estadual de Educação do Acre
SEME	- Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco
SRM	- Salas de Recursos Multifuncional
STF	- Supremo Tribunal Federal
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	- Transtornos do Espectro Autista
TGD	- Transtornos Globais do Desenvolvimento
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEA	- Universidade Estadual do Amazonas
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEPA	- Universidade do Estado do Pará
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAC	- Universidade Federal do Acre
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFCAT	- Universidade Federal de Catalão
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRA	- Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRRJ	- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos

UNB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESSPA	- Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia
URI	- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....</b>	<b>33</b>
2.1	DESVELANDO O CONTEXTO DA PESQUISA .....	33
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO OS LÓCUS DA PESQUISA.....	35
2.3	INTERFACES NO INTERIOR DA AMAZÔNIA ACREANA.....	40
2.4	METODOLOGIA DA PESQUISA – CICLO DE POLÍTICAS .....	42
2.4.1	Contexto da influência .....	44
2.4.2	Contexto da produção de texto.....	46
2.4.3	Contexto da prática.....	47
2.5	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	51
2.6	PROCESSO DE COLETA DOS DADOS.....	52
2.7	METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	54
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA: POLÍTICAS E INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>56</b>
<b>4</b>	<b>CONTEXTO DE INFLUÊNCIA.....</b>	<b>74</b>
4.1	DIREITO À EDUCAÇÃO .....	74
4.2	POLÍTICA, DIFERENÇA E DIVERSIDADE .....	79
4.3	INFLUÊNCIA E ORGANISMOS INTERNACIONAIS .....	85
4.4	POLÍTICAS INTERNACIONAIS.....	90
<b>5</b>	<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO .....</b>	<b>97</b>
5.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	97
5.2	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ACRE.....	104
5.3	EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	119
5.4	INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	134
5.5	CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA ESTADUAL: A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E O NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO (NAPI).....	143
<b>6</b>	<b>CONTEXTO DE PRÁTICA.....</b>	<b>153</b>
6.1	POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PELOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E PROFESSORES ESPECIALISTAS NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL.....	153

6.2	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PELOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM DA ESCOLA DO CAMPO.....	160
6.2.1	Indicador – Formação dos professores .....	161
6.2.2	Indicador - Condições de trabalho .....	165
6.2.3	Indicador – Processo de identificação .....	168
6.2.4	Indicador – Apoios pessoais .....	169
6.2.5	Indicador – Apoios pedagógicos especializados .....	170
6.2.6	Indicador – Projeto político pedagógico da escola .....	174
6.2.7	Indicador – Planejamento .....	176
6.2.8	Indicador – Prática pedagógica e participação do aluno PAEE .....	178
6.2.9	Indicador – Prática pedagógica e flexibilidade curricular .....	180
6.2.10	Indicador – Avaliação dos alunos PAEE.....	181
6.2.11	Indicador – Medidas de acessibilidade em provas .....	185
6.2.12	Indicador – Avaliação: certificado de terminalidade específica.....	187
6.2.13	Indicador – Suporte para o professor do ensino comum/do sistema de ensino.....	188
6.2.14	Indicador – Política de inclusão escolar.....	189
6.2.15	Indicador – Autoavaliação do conhecimento da profissão.....	195
6.2.16	Indicador – Senso de autoeficácia.....	198
6.2.17	Indicador – Autoavaliação relacionada às relações interpessoais ou colaboração .....	199
6.3	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PELOS PROFESSORES ESPECIALISTAS DA ESCOLA DO CAMPO.....	201
6.3.1	Indicador: Formação.....	202
6.3.2	Indicador: Condições de trabalho .....	206
6.3.3	Indicador: AEE.....	208
6.3.4	Indicador: Identificação do PAEE .....	210
6.3.5	Indicador: Apoios pessoais .....	211
6.3.6	Indicador: Suportes pedagógicos para alunos PAEE .....	213
6.3.7	Indicador: Cultura escolar e inclusiva .....	215
6.3.8	Indicador: Planejamento colaborativo.....	218
6.3.9	Indicador: Qualidade da prática pedagógica .....	219
6.3.10	Indicador: Avaliação .....	221

6.3.11	Indicador: Parcerias com professor do ensino comum .....	223
6.3.12	Indicador: Rede de apoio na escola .....	224
6.3.13	Indicador: Relacionamentos sociais .....	225
6.3.14	Indicador: Política de inclusão da escola.....	226
6.3.15	Indicador: Autoavaliação .....	228
6.3.16	Indicador: Cultura escolar.....	230
6.3.17	Indicador: Autoavaliação .....	232
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>234</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>241</b>
	<b>ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>256</b>

## APRESENTAÇÃO

Em março de 1999, no município Cruzeiro do Sul, Acre, Vale do Juruá, conhecido como a princesinha do Acre, terra da farinha, iniciei minha história de vida e carreira profissional na área de Educação Especial, numa instituição filantrópica, denominada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que acolhia crianças e adolescentes de várias idades e com deficiências diversas como: deficiência intelectual, surdez, deficiência física, síndrome de Down, entre outras.

Assim, no ano de 2000, aos 20 anos de idade, no 3º ano do ensino médio de magistério, fui contratada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), tive minha primeira experiência profissional como professora de alunos especiais, um passo marcante na minha vida profissional inicial, cujo o tema me acompanha até a sonhada pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado), especialmente com pesquisas na área da Educação Especial.

Permaneci na função de professora da Educação Especial por 12 anos, ou seja, do ano de 2000 a 2012, desenvolvendo as mais diversas experiências educativas e de vida, entrelaçando os conhecimentos adquiridos entre a formação inicial e a formação continuada, que nesse período já era uma formação precarizada e incipiente em face às peculiaridades dos alunos especiais que atendia na instituição.

Àquela época, a formação continuada no campo da Educação Especial era precária, quase não existia. Não tinha formação continuada em LIBRAS e com os alunos surdos me comunicava por gestos e mímicas. Com os alunos com paralisia cerebral a imagem, a música e olhar era minha melhor metodologia, sem contar os alunos síndromes de Down, no qual a dança e a música estavam sempre presente no processo de construção do conhecimento. A cada dia vivido na instituição, uma nova experiência e a vontade de crescer e sonhar cada vez mais com o direito à educação para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), sujeitos para quem me dediquei de corpo e alma na minha juventude como profissional do ensino.

No período em que estive na APAE, fui contratada por meio de indicação política, como professora de Educação Especial no município de Guajará – Amazonas, que faz fronteira com o estado do Acre. Nesse contexto, tive a oportunidade de ser selecionada para cursar a primeira graduação em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), graduação oferecida aos



profissionais da Educação do Campo no município amazonense. Devido ao distanciamento entre as cidades, saía de casa às 5h da madrugada por conta da diferença de fuso horário de duas horas entre Acre e Amazonas, retornando para casa ao final do dia, após 13 horas de permanência no município vizinho, vivendo a experiência de ser uma boia fria, alimentando-se e descansando nos corredores da escola e debaixo das árvores à beira do rio Juruá, que também banha o município amazonense.

Nesse contexto de busca por qualificação, o desejo de vencer era bem maior do que os obstáculos enfrentados, como: a falta de apoio e estrutura para quem permanecia no município e, principalmente, o temor político de ser destituída da função e ser excluída do processo de graduação por não ser de contrato efetivo do Amazonas, situação conflitante até o dia da certificação, no ano de 2008.

A Educação do Campo município do Guajará é predominantemente localizada em espaços de floresta e ribeirão, e o deslocamento dos professores para a cidade nos finais de meses e período para cursar a graduação se dava em embarcações fluviais e caminhões, vulgo “pau de arara”, além de contar com baixos salários, à época, uma média de 600 reais.

Como aluna da graduação, conheci de perto a precariedade da política pública de Educação do Campo interior do Amazonas, iniciando pela contratação de profissionais, na sua maioria de contrato temporário, minha condição, com pagamentos atrasados e recebidos diretamente da mão de secretários de finanças do município. Nesse período em que trabalhei no Amazonas, cursei licenciatura em Normal Superior, com habilitação profissional para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na UEA.

Nos períodos de estágios supervisionados com duração de mais de 30 dias em cada sala de aula, pude vivenciar o ensino e aprendizagem na escola do campo, bem como a precariedade e/ou ausência de recursos materiais e recursos humanos nas escolas. O quadro de lotação de professores para a Educação Especial era bastante precário, havia ausência de formação continuada, falta de transporte escolar, as escolas eram deterioradas, sem estrutura física adequada, e dentre tantas outras necessidades, havia a ausência de políticas públicas de Educação do Campo para as escolas municipais.

O sentimento era de indignação pela realidade que eu e outros profissionais enfrentávamos para obter a formação continuada. Um direito bruscamente marginalizado, de uma realidade enfrentada pela Educação no interior da Brasil que se faz pelo descaso com a Educação do Campo, como era o caso do Guajará-AM à época.

Neste período de espaço/tempo, fui moldando-me, constituindo-me e me ressignificando profissionalmente entre a formação recebida pelo estado do Amazonas e as práticas educativas com crianças e adolescentes da Educação Especial em sala de aula.

Ao final da formação em Normal Superior, fui aprovada pela Universidade Federal do Acre (UFAC), no curso de graduação em Letras – Português no curso noturno, Campus Floresta, tendo que transitar entre o final de uma graduação nos períodos de férias, cursar Letras na Ufac à noite e trabalhar como docente no turno matutino na APAE.

Posteriormente, exerci também a função de professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>1</sup> no turno matutino, na rede estadual de ensino e no turno vespertino a função de professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano da rede municipal, primeiro contrato efetivo. As vivências e experiências na APAE e demais espaços educativos, instigaram-me a buscar por mais conhecimento e formação acadêmica, para permanecer na função de professora na área de Educação Especial e garantir o sustento da família, visto que todas as contratações eram temporárias.

No ano de 2010, pós-titulação pela Ufac, muitas foram as conquistas. Fui aprovada como professora substituta pela Ufac no curso de Letras – Português. Em novembro de 2012, aprovada em concurso efetivo nessa universidade, curso de licenciatura indígena, contratada como professora com contrato de dedicação exclusiva (DE), ministrando, atualmente, disciplinas do curso de Pedagogia e Letras português.

---

<sup>1</sup> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, 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 estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

Como professora no ensino superior do Campus Floresta, fiz mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no ano de 2015. Minha pesquisa tratou da formação de professores da Educação Especial, cuja dissertação foi intitulada “A identidade profissional de professor formador de professores para a Educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas”.

Concomitante a essa formação, realizei pesquisas na área da Educação Especial, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com temáticas vinculadas à Educação Especial e inclusão, o que me levou a trilhar por outros caminhos da ciência no campo da Educação Especial e inclusão do PAEE.

No ano de 2018, fui selecionada para o Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a UFAC, por meio do Programa DINTER, na linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, sob orientação da Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira, com estudos direcionados para a “Análise da política de interfaces Educação Especial e Educação do Campo no contexto da diversidade da Amazônia acreana”.

O referido estudo foi vinculado ao projeto de pesquisa “Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais do Estado do Paraná”, coordenado pela Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira que, por sua vez, estava atrelado ao projeto de pesquisa em rede “Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão escolar em Contextos Municipais” coordenado pela Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Este conjunto de estudos em rede objetivou “[...] colaborar com o processo de democratização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos que compreendem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil”. (MENDES, 2018, p. 16). Este estudo sobre a temática já apresentada é imprescindível no sentido de (re)pensar e analisar as políticas de interfaces Educação Especial e Educação do Campo, na garantia do direito à educação de qualidade ao PAEE. É também relevante no sentido de levar às instituições promotoras do ensino, nas diversas modalidades, a oportunidade de conhecer e compreender melhor as interfaces entre as modalidades de ensino no interior da Amazônia acreana.

O estudo em foco certamente servirá de suporte e de reflexão crítica para os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, em especial os que atuam diretamente no cotidiano escolar com o PAEE na escola do campo.

Minhas pretensões são continuar na função de professora na academia, nessa área de conhecimento, a saber a Educação Especial e inclusiva, realizando ensino, pesquisa e extensão e, assim, prosseguir nos estudos sobre o assunto, no sentido de ampliar cada vez mais o meu leque de conhecimento.

## 1 INTRODUÇÃO

A temática que envereda o caminho da pesquisa, descortinado pelas mãos e mente da pesquisadora, nasceu de estudos científicos no campo da Educação Especial e Educação do Campo dois campos epistemológicos e modalidades de ensino, que se compõem por meio de cenários peculiares no interior da floresta amazônica, nos aspectos econômico, social e cultural, que nas suas interfaces são marginalizadas pelas políticas públicas educacionais no Brasil.

Na modalidade da Educação Especial<sup>2</sup>, o processo educacional fora marcado por uma história de exclusão, prática segregadora e discriminatória das pessoas com deficiência, por não se encaixarem ao padrão de normalidade, imerso à sociedade altamente capitalista. Nesse sentido, muitas foram as lutas do PAEE, familiares, pessoas envolvidas e movimentos sociais, pelo direito à Educação, sem qualquer tipo de exclusão e discriminação, e principalmente a constituição e consolidação de políticas públicas educacionais, especificamente políticas públicas de Educação Especial.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008b), a modalidade é ofertada para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b), devendo ser escolarizadas no ensino comum e no AEE em escolas urbanas e escolas do campo.

As políticas públicas criadas especificamente para os alunos PAEE incidem na oferta da educação escolar, com serviços educacionais para o atendimento às necessidades e especificidades dos sujeitos que dessa educação precisarem. A modalidade implica na existência de sistemas paralelos de ensino na escola da cidade e, também, na escola do campo, modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, se estendendo à Educação Especial na escola do campo.

A modalidade da Educação do Campo, conquistada pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), nasceu da luta dos trabalhadores rurais, do campo, assentados, pobres e sem-terra, pelo direito à educação no/do campo atrelada

---

<sup>2</sup> A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 11).

às condições de vida e aos saberes locais do campesinato, refletindo a criação e consolidação de políticas públicas educacionais no cenário brasileiro.

Em face desse contexto, a Educação do Campo é composta por sujeitos que residem nos assentamentos, rodovias, áreas rurais, áreas de florestas, às margens dos rios, lagos e igarapés. Sujeitos que lutaram e ainda lutam por uma educação voltada para o campo, com o jeito, saberes e práticas originários à realidade própria e contextos regionais específicos.

As interfaces Educação Especial e Educação do Campo serão interpeladas no contexto das políticas públicas educacionais, especificamente na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e Plano Nacional de Educação (2014-2024), meta 4 que propôs universalizar a oferta de escolarização ao PAEE na educação básica e oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns, tendo como base a abordagem teórico-metodológica Ciclo de Políticas (ACP).

Nessa linha de raciocínio, esta pesquisa compreende que a educação para os alunos PAEE, na escola do campo, configura-se por meio de uma educação tímida, crua, marginal, periférica e excludente, sujeitos para quem as políticas públicas de Educação Especial foram interpretadas e encenadas com precariedade. Nesse sentido, a educação para esses sujeitos, precisa ser melhor compreendida a partir de seus contextos diversos e singulares. Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo pode ser compreendida

[...] sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 259).

Ambas as modalidades de ensino carregam constituições históricas similares no que se refere à luta pelo direito, por direitos dos menos favorecidos e socialmente discriminados do sistema educacional brasileiro. A Educação Especial, apesar dos avanços na legislação brasileira, especialmente na Educação Básica, enfrenta muitos problemas devido à insuficiência e inefetividade das políticas públicas normatizadas,

especialmente no que se refere ao direito ao acesso e à permanência na escolarização.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as políticas públicas de interfaces Educação Especial e Educação do Campo no contexto da diversidade da Amazônia acreana. Como objetivo geral, buscamos analisar como se configuram as políticas públicas de interfaces Educação Especial e Educação do Campo no contexto da Amazônia acreana.

A partir do objeto maior, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: analisar o contexto de influência, a partir dos aspectos dos organismos internacionais, compreendendo como estes influenciaram a política pública da Educação inclusiva; compreender e analisar no contexto de produção de texto, as políticas públicas para as interfaces Educação Especial e de Educação do Campo; analisar o contexto da prática, enfatizando a política de inclusão de estudantes PAEE em escolas do campo, tendo como base a percepção dos professores do ensino comum e do AEE.

Para o estudo, considerou-se o pressuposto de que as interfaces Educação Especial e Educação do Campo se fazem presentes entre as modalidades de ensino, embora incipiente, ou seja, as políticas públicas se configuram no contexto da influência, contexto de produção de texto e contexto da prática.

Assim, a pesquisa buscou responder à seguinte problemática: como se configuram as políticas públicas educacionais nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo no contexto da diversidade da Amazônia acreana? É importante problematizar se as políticas públicas contribuem (ou não) para a (res)significação das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, na atuação com os alunos do PAEE, a partir das políticas públicas de Educação Especial e inclusiva instituídas pelo poder público nacional e local. O intuito é aprofundar os conhecimentos na discussão sobre os movimentos políticos em um diálogo com as modalidades de ensino.

O estudo foi realizado no estado do Acre, no município de Cruzeiro do Sul, localizado no Vale do Juruá, especificamente no Alto Juruá, região que oferece Educação Especial na rede estadual e municipal, área urbana e área rural. A Educação do Campo oferecida pelo estado e município, geograficamente, se localiza em rodovias (BR<sup>3</sup> 364 e BR 307), ramais, margens de rios, lagos e igarapés, cercado por municípios que compõem a mesorregião do Alto Juruá.

---

<sup>3</sup> BR – Rodovia federal, ou seja, de responsabilidade do governo federal.



Os participantes da pesquisa foram os professores orientadores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), profissionais que organizam e acompanham a Educação Especial na escola do campo (rede estadual), professores do ensino comum e professores especialistas (professor de AEE), que atuavam nas escolas do campo.

O referencial teórico-metodológico escolhido para o estudo foi o ACP, de Richard Bowe e Stephan Ball (1994), Jeferson Mainardes (2007), Marcondes (2009) e autores correlatos, por se constituir um referencial metodológico que destaca a complexibilidade da política, enfatizando as relações micropolíticas, permitindo “[...] uma análise tanto do contexto macroestrutural (influências globais – internacionais e nacionais) quanto micro contexto (contexto local, escolas e salas de aula) [...]” (MAINARDES, 2007, p. 14), assim como a atuação dos sujeitos agentes no processo de atuação destas, em uma abordagem analítica dinâmica e flexível.

O ACP incide em conhecer e compreender como as políticas públicas de Educação são pensadas e influenciadas, como os textos políticos são produzidos (a política); e a política em ação, como ela é compreendida e interpretada na prática e no processo de atuação, recriação e reinterpretação das políticas (MAINARDES, 2007). Esta abordagem se dá a partir de estudos no campo complexo das políticas públicas educacionais de Educação Especial, buscando um estudo aprofundado da articulação entre o contexto macro e micro das políticas interpretadas normativamente e efetivadas pelos sistemas de ensino.

Para este estudo, o referencial teórico e metodológico (ACP) compreendeu apenas os três contextos da abordagem metodológica: o contexto da influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática, campos inter-relacionados e que foram compreendidos e interpretados no decorrer do estudo, buscando aprimorar os conhecimentos acerca das políticas de interfaces Educação Especial e Educação do Campo na diversidade da Amazônia acreana.

O primeiro contexto, o da influência, é entendido como o espaço onde as políticas são pensadas, concebidas a partir das disputas e interesses de diferentes grupos de atores que estão no poder. O segundo contexto, o contexto da produção de texto, é a materialização da política, ou seja, o texto da política com seus conceitos, efeitos e consequências que podem ou não representar mudanças na política originalmente produzida. O terceiro contexto, o contexto da prática, é onde a política

é interpretada, implementada e recriada. É o lugar de produção das políticas públicas educacionais num espaço social de lutas e resistências constantes, realizadas pelos seus agentes sociais.<sup>4</sup>

Com os resultados da pesquisa, esperamos uma melhor compreensão acerca das interfaces das políticas de Educação Especial e Educação do Campo, tendo como base a incorporação das políticas públicas de Educação Especial, embasado na PNEEPEI (BRASIL, 2008b) e PNE (2014-2024), documentos políticos que produzem e disseminam conhecimentos a serem postos pelos sistemas de ensino no âmbito estadual e municipal, contribuindo no aprimoramento e efetivação de políticas públicas para a Educação Especial na escola do campo, a partir das políticas públicas educacionais.

Para a construção do aporte teórico foram selecionados os autores e textos políticos: abordagem teórico-metodológica da pesquisa *Ciclo de Política* (BALL, 1994; MAINARDES, 2007, 2011; MARCONDES *et al.*, 2009); sobre o *Direito à Educação* (CURY, 2002; BOBBIO, 2002; RALWS, 2003; MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2006; MENDES, 2006); sobre *Política, Diferença e Diversidade* (BALL, MAINARDES, 2011; SILVA; HALL; WOODWARD, 2014; HALL, 2006; SILVA, 2002; BHABHA, 2013; MACEDO, 2006); sobre *As Políticas Públicas e Influências Internacionais* (BALL, 2014; SHIROMA, 2011; GIDDENS, 1996; KASSAR, 2011).

Para discutir *Educação Especial e Inclusão* (CARVALHO, 2006; MENDES, 2006, 2010; PRIETO, 2009; MAZZOTTA, 2011; KASSAR, 2011; MANTOAN, 2003; MENDES, 2018); sobre a *Educação do Campo* (ARROYO, 2007, 2015; MUNARIM *et al.*, 2009; KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002; MOLINA, 2003; 2010; CALDART, 2010; SCHWENDLER, 2010; CAIADO; MELETTI, 2011; RIBEIRO, 2015; MARTINS, 2015; CAIADO, 2017); sobre *interfaces Educação Especial e Educação do Campo* (GALVÃO, 2009; CAIADO; MELETTI, 2011; MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; FERNANDES, 2015; PALMA, 2016; ANJOS, 2016; SILVA, 2017; NEGRÃO, 2017; NOZU, 2017; ANJOS, 2018; ALMEIDA, 2018; NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; RIBEIRO, 2020; VIÇOSI, 2020; NOZU, 2021; VIEIRA, 2020; ANJOS, 2021).

E, por fim, os documentos internacionais: *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), *Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (1975),

---

4 Os contextos serão melhor explicados na seção metodológica.

*Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007); e os documentos nacionais: Constituição Federal de 1988, Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996a), Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146 (BRASIL, 2015) e o Decreto n.º 10.502 (2020); além de documentos estaduais e locais: Resolução CEE/AC n.º 277/2017 e Normativa n.º 001/AC 2018.*

A tese se organiza em sete seções, iniciando pela apresentação das experiências pessoais e profissionais da pesquisadora; e a introdução com apresentação do tema, os objetivos, a problemática e, de forma resumida, os caminhos percorridos pela pesquisadora e os aportes teóricos escolhidos para o estudo.

Na seção 2, apresentamos a trajetória da pesquisa com apresentação e detalhamento da metodologia da pesquisa, organizada a partir dos três primeiros contextos do Ciclo de Políticas (ACP), contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, com apresentação das ações desenvolvidas pela pesquisadora dentro de cada contexto situado.

Na seção 3, apresentamos a revisão de literatura sobre a temática em foco, apontando os estudos científicos que dialogaram com o objeto da pesquisa entre os anos 2018 e 2022. O estudo foi realizado a partir dos sites das plataformas de pesquisa: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), Plataforma Sucupira, dentre outras bases que fundamentaram novas pesquisas. A busca se centrou na temática que enveredou esta pesquisa e teve como objeto de estudo a política de interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Na seção 4, apresentamos o contexto de influência organizado em quatro subseções: direito à educação; política, diferença e diversidade; influência dos organismos internacionais e políticas internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência

(1975); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001); Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)).

Na seção 5, apresentamos o contexto da produção de texto, organizado em quatro eixos: A Educação Especial e as políticas públicas; a política de Educação Especial no estado do Acre; Educação do Campo e as políticas públicas; e a política pública de Educação do Campo. No contexto de produção, analisamos a Resolução CEE/AC n.º 277/2017, documento político que consolida e assegura o direito do PAEE à Educação Especial nas escolas da rede estadual e AEE; Normativa CEE/AC n.º 001/2017; a Educação Especial no contexto das políticas públicas internacionais; a Educação Especial no contexto das políticas públicas nacionais.

Na seção 6, interfaces Educação Especial e Educação do Campo discutimos sobre: política de interfaces Educação Especial e Educação do Campo; Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: dispositivos legais; configurações da política estadual: a SEE e o NAPI, com três subdivisões: o histórico do NAPI em Cruzeiro do Sul, competências do NAPI e equipes/centros e competências estaduais. Nesta seção, inicia-se com a apresentação das políticas que incidem na interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo; apresentamos ainda análise de documentos normativos que tratam das interfaces da política da Educação Especial e Educação do Campo; apresentamos também a política estadual, no contexto de produção: a SEE e o NAPI; a organização e funcionamento da Educação Especial nas interfaces com a Educação do Campo, pelo olhar da equipe de orientação pedagógica; e, por fim, o histórico e decreto (documento) de criação da instituição Said Filho, das equipes/centros, e organização e funcionalidade do Núcleo Almeida Filho, culturalmente nomeado NAPI, instituição que gerencia a Educação Especial na rede estadual e a interfaces Educação Especial e da Educação do Campo no contexto escolar rural, estando o mesmo vinculado à SEE, no município de Cruzeiro do Sul - Acre, onde a pesquisa foi realizada.

Na seção 7, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, que se inserem no contexto da prática, oriundos das entrevistas e questionários: QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE. Esta seção está organizada em três eixos: análise do questionário - QUAPOIE-PC professor do ensino comum; análise do questionário -

QUAPOIE-PE professor especializado; e análise comparativa das médias gerais dos indicadores QUAPOIE-PC professor comum e QUAPOIE-PE professor especialista.

Por fim, apresentamos as considerações finais obtidas após os estudos realizados e, na sequência, relaciona-se as referências bibliográficas, anexos e apêndices.

## 2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

### 2.1 DESVELANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

O direito à educação escolar dos estudantes PAEE garantido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN (BRASIL, 1996a), foi um direito precarizado e um acesso que promoveu ainda mais os mecanismos de exclusão desses sujeitos do sistema educacional brasileiro. Com as mudanças na política de inclusão escolar no ano de 2003, programas e ações foram criados para que os alunos PAEE tivessem acesso ao AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e matrícula na classe comum e o AEE no contraturno de escolarização (BRASIL, 2011). Esse direito à inclusão escolar foi reiterado no Plano Nacional de Educação (PNE), meta 4.

A análise das políticas de inclusão escolar para o PAEE tem sido foco de inúmeras pesquisas como evidenciamos ao longo desta tese. De igual forma, há também, inúmeros grupos de pesquisa registrados no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que desenvolvem estudos que contribuem com a área da Educação Especial, de modo particular, destacamos a Criação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), formada por um grupo de pesquisadores da Educação Especial que estudaram e avaliaram a política de inclusão escolar, através de projeto de pesquisa, inicialmente coordenado por Lacerda e Mendes (2016).

No ano 2016, para atender uma demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi criado e desenvolvido outra versão<sup>5</sup>, do projeto matriz denominado “A Avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, (Processo 23112,001311/2016-08), que teve como autoria as pesquisadoras (LACERDA; MENDES, 2016). Essa versão do

---

<sup>5</sup> O projeto “A Avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica, foi criado por um grupo de pesquisadores GP-FOREESP e “Surdez e abordagem bilíngue”, na UFSCAR, com duração de 12 meses. A primeira versão do projeto contou com a elaboração de 12 instrumentos (questionários fechados) para alunos do PAEE, família, gestores, equipe multidisciplinar e professores do ensino comum e Educação Especial, que objetivou avaliar a política de inclusão escolar a partir de diferentes visões dos atores.

projeto criou instrumentos para análise da política de inclusão escolar em larga escala, resultando em teses e dissertações.

Como consequência do projeto de 2016, é organizado em 2017 o projeto intitulado “Desenvolvimento de Processo de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar em contextos municipais”,<sup>6</sup> com a coordenação geral da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, da UFSCar, que teve como universidades parceiras do projeto a UFSCAR; UFPR; Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal de Catalão (UFCAT). A partir desta rede de universidade, constituída por pesquisadoras ligadas a Programas de Pós-Graduação em Educação de suas instituições são constituídos projetos decorrentes do projeto matriz de 2017. Como já mencionado anteriormente, a Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira se insere nesta rede de pesquisa<sup>7</sup> e agrega, na sequência, orientadas de mestrado e doutorado para compor o grupo de pesquisadoras. É neste contexto que a presente tese se constituiu, conforme também está disposto no Parecer Consubstanciado, n.º 5.444.229, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPR.

O referencial teórico-metodológico utilizado no projeto de pesquisa foi a concepção teórico-metodológica do ACP, com análise dos três contextos de análise da política: contexto de influência, contexto da interpretação e contexto de prática. O objetivo geral do projeto foi desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala.

A pesquisa teve como participantes os professores de sala comum que possuem alunos PAEE; professores de Educação Especial; gestores escolares que possuem alunos PAEE nas escolas; funcionários e ex-funcionários do setor municipal ligado à Educação Especial que participaram do processo de elaboração da política de inclusão escolar municipal; outros profissionais que participam de apoio ao estudante do PAEE no município; discentes PAEE e pais ou responsável pelo estudante PAEE (MENDES, 2018).

---

<sup>6</sup> Projeto aprovado no edital universal do CNPq chamada MCTIC/CNPq, 28/2018.

<sup>7</sup> Projeto de pesquisa inserido pela Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira da UFPR.



## 2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO OS LÓCUS DA PESQUISA

O estado do Acre é uma unidade federativa do Brasil, localizada na região Norte do país, fazendo divisa com os estados do Amazonas e Rondônia, e fronteira com a Bolívia, a sudeste, e Peru, ao sul e a oeste. Possui uma área de 164.173.431 Km<sup>2</sup>, estado com menor densidade demográfica brasileira — de 447 habitantes por Km<sup>2</sup>, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2022).

FIGURA 1 – Mapa do estado do Acre



FONTE: Adaptada pela autora (2021)<sup>8</sup>.

A unidade federativa é formada por 24 municípios, sendo a capital a cidade de Rio Branco, com maior população, seguido do município de Cruzeiro do Sul. O estado do Acre possui duas horas de diferença do fuso horário de Brasília, e as principais vias de acesso à região acreana são rodovias federais (BR-364; BR-317; AC-040; AC-401 e AC-010), acesso fluvial com embarcações de pequeno e alto porte, e por fim, o acesso aéreo.

---

<sup>8</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Acre#/media/Ficheiro:Acre\\_in\\_Brazil.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Acre#/media/Ficheiro:Acre_in_Brazil.svg). Acesso em: 20 jan. 2021.

É uma região com relevo predominantemente de planalto, com altitude de 200 metros, na planície amazônica, composto de clima equatorial (quente e muito úmido), possuindo somente duas estações climática no ano, inverno e verão. A mesma é banhada pelos rios Juruá, Purus, Tarauacá, Muru, Envira e Xapuri, com vegetação predominantemente verde e densa, características da região amazônica.

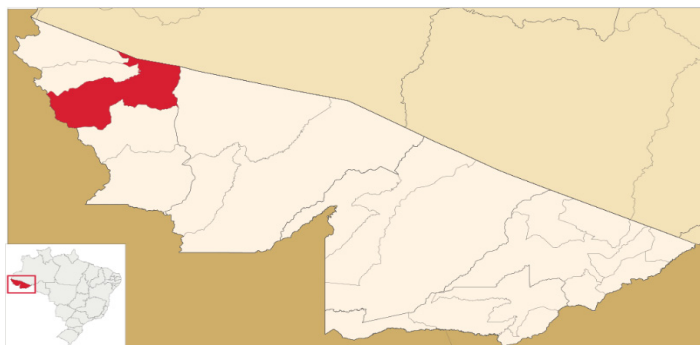
O Acre é uma região muito rica em floresta amazônica, com plantios de seringueiras e castanheiras, considerado o maior produtor nacional de exportação da borracha e castanha (e produtos derivados). No passado, atraiu o nordestino, especificamente do estado do Ceará, que migraram para a região em busca de trabalho na produção e exportação da borracha, e também fugindo da seca nordestina. No período da pesquisa, o estado do Acre exportava coco, castanha, caju, madeira e produtos naturais de origem animal e vegetal (ACRE, 2021).

O estado está dividido em duas regiões geográficas: de Rio Branco, abrangendo as regiões do Purus (Manoel Urbano, Santa Rosa do Purus e Sena Madureira), Baixo Acre (Acrelândia, Bujari, Capixaba, Plácido de Castro, Porto Acre, Senador Guiomar e Rio Branco), e Alto Acre (Assis Brasil, Brasiléia, Epitaciolândia e Xapuri) e a região geográfica de Cruzeiro do Sul, abrangendo as regiões do Juruá (Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves) e Tarauacá (Feijó, Jordão e Tarauacá) (ACRE, 2021).

No Acre existe cerca de 34 terras indígenas que falam a língua *pano*, *aruak* e *arawá*, distribuídos em 14 etnias, sendo elas: Yaminawa, Manchineri, Kaxinawá, Ashaninka, Shanenawa, Katukina, Arara, Nukini, Poyanawa, Nawa, Jaminawa-Arara e índios isolados concentrados entre Brasil e Peru. Por ser rico em cultura indígena, o estado do Acre tem atraído a vinda de estrangeiros do mundo inteiro em busca de conhecê-las melhor.

Situada à margem esquerda do Rio Juruá, temos a cidade de Cruzeiro do Sul, segunda maior cidade do estado do Acre, geograficamente formada por cinco municípios: Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo e Cruzeiro do Sul, localizada na região noroeste do Acre, lócus da nossa pesquisa.

FIGURA 2 – Mapa da região de Cruzeiro do Sul – AC



FONTE: Adaptada pela autora<sup>9</sup> (2021).

Cruzeiro do Sul foi fundada pelo General Thaumaturgo de Azevedo, no dia 28 de setembro de 1904, e recebeu o nome Cruzeiro do Sul por relação à constelação de estrelas avistadas pelos habitantes da cidade à época. Conhecida também por “Terra dos Nauas”, recebeu o apelido por concentrar povos indígenas, identificados pela tribo que carregava o nome “Nauas”.

A cidade foi construída com a migração de sírios, libaneses e nordestinos, em busca de uma vida melhor na produção e exportação da borracha, fincando raízes nordestinas no Vale do Juruá, construindo famílias na região e mesclando a população cruzeirense.

---

<sup>9</sup> Disponível em: [https://pt.wikivoyage.org/wiki/Cruzeiro\\_do\\_Sul#/media/Ficheiro:Acre\\_Municip\\_CruzeirodoSul.svg](https://pt.wikivoyage.org/wiki/Cruzeiro_do_Sul#/media/Ficheiro:Acre_Municip_CruzeirodoSul.svg). Acesso em: 20 jan. 2021.

FIGURA 3 – Foto panorâmica de Cruzeiro do Sul – AC



FONTE: Cruzeiro... (2013).

Às margens do rio Juruá<sup>10</sup> que banha a cidade de Cruzeiro do Sul, foram formadas as comunidades rurais, populações ribeirinhas que vivem da pesca, caça e a maioria da produção da farinha de mandioca com vendas do produto para o comércio de exportação. O acesso a essas comunidades acontece por meio de pequenas embarcações fluviais, barcos de pequeno porte.

Cruzeiro do Sul é considerada a cidade-polo regional do Juruá, com economia voltada à exportação da farinha de mandioca<sup>11</sup>, considerada a melhor farinha do Brasil, com selo nacional de qualidade, produzida, na sua maioria, em regiões rurais da cidade de Cruzeiro do Sul e municípios vizinhos, exportada para outros estados,

---

<sup>10</sup> Rio Juruá é um dos principais afluentes da margem direita do Amazonas, e nasce nas cordilheiras do Andes. Banha o estado do Acre e Amazonas. Desemboca no Rio Amazonas conhecido como Solimões. Percorre uma extensão de aproximadamente três mil quilômetros. Seus principais afluentes são as margens direita, rios Humaitá, Valparaíso, Gregório, Eiru e Xiruí e no lado esquerdo, os rios Ouro Preto, Juruá-Mirim, Moura e Ipixuna. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=41206>. Acesso em: 20 jan. 2020.

<sup>11</sup> Farinha de mandioca do Acre: o processo de produção da farinha é popularmente conhecido como “Farinhada” sendo realizada em local denominado casa de farinha. A farinha é produzida artesanalmente, destacando-se a intensiva utilização de mão de obra, a rusticidade da grande maioria das estruturas de processamento, a baixa ou nula utilização de insumos e o baixo nível de investimento como um todo (SIVIERO *et al.*, 2012. p. 7). Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/72613/1/24300.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

com maior concentração para a região Sudeste. A exportação do produto tem movimentado o setor econômico do município de Cruzeiro do Sul, que contribuiu para que governantes criassem o “Festival da Farinha”, feira de agronegócio nos setores econômico, cultural, político e social, com participação de pequenas e grandes empresas regionais e de outros estados, gerando economia para o município.

A cidade possui pontos turísticos como: balneário Igarapé Preto<sup>12</sup>, mercado do agricultor ponto, visitado pelos turistas para compra de farinha de mandioca (farinha branca, amarela, de coco e farinha milito) e derivados da mandioca. Outro ponto turístico muito visitado no município é o Rio Crôa<sup>13</sup>, que em período de inverno se forma um tapete de vitória régia no rio, e o famoso Parque Serra do Divisor<sup>14</sup>, considerado um dos locais mais ricos em biodiversidade da Amazônia no mundo, formado por cachoeiras, trilhas e mirante.

No mês de agosto, época de verão, acontece em Cruzeiro do Sul, período de 5 a 15 de agosto, a maior festa religiosa da região Norte, em honra a padroeira Nossa Senhora da Glória, festividade que reúne fiéis de todas as partes do Brasil e gira o mercado econômico.

O deslocamento na cidade de Cruzeiro do Sul acontece por meio da BR-364 e transporte aéreo, com voos semanais em avião de pequeno porte. A maioria da população vive de empregos públicos do estado e município, empregos em empresa particulares de pequeno porte e empregos informais.

No campo educacional, o município possui universidades com graduações, faculdades públicas e particulares e Instituto Federal. No ano da pesquisa, a UFAC oferecia apenas duas pós-graduações: em Educação e Humanas e Linguagem. Apesar de ser uma cidade do interior do Acre, tem caminhado para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político, trazendo melhorias e qualidade de vida para a população cruzeirense.

---

<sup>13</sup> Rio Crôa: localizado no município de Cruzeiro do Sul é rico em fauna e flora com floresta centenária, que fazem do lugar um ponto turístico procurado pelos visitantes da cidade. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/croa-uma-conexao-com-o-paraiso/>. Acesso em: 8 maio 2020.

<sup>14</sup> Parque Serra do Divisor: quarto maior parque brasileiro, possui maior biodiversidade da Amazônia, formado por cachoeiras exuberantes. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/serra-do-divisor-paraiso-natural-do-acre-que-encanta-com-cachoeiras-e-trilhas-incriveis/>. Acesso em: 8 maio 2020.

### 2.3 INTERFACES NO INTERIOR DA AMAZÔNIA ACREANA

No interior da Amazônia acreana, o município de Cruzeiro do Sul é formado por comunidades rurais, compostas por ribeirinhos, seringueiros, e pescadores, que possuem cultura regional e política cultural próprias da Amazônia. São povos que vivem em condições naturais e, em sua maioria, sobrevivem da natureza, especificamente da produção da farinha de mandioca, de onde tiram o sustento da família. A pesquisadora Martins (2015), natural do estado do Acre, município de Cruzeiro do Sul relatou que as condições de vida dos povos do campo da Amazônia

[...] se dá sob condições sociais e naturais, especialmente do rio e das matas, que são definidoras das práticas dos habitantes nas relações cotidianas da comunidade e da escola: no banho de rio nos intervalos de aula; nas brincadeiras das crianças e dos adolescentes que jogam bola e surfam em pranchas de madeira; nas atividades domésticas de lavar roupas e louça; na pesca para o sustento das famílias; no traslado para a cidade e para as comunidades vizinhas; na travessia entre as margens do rio para a caça (MARTINS, 2015).

São sujeitos cujas identidades são formadas e construídas em face a outras identidades nos espaços sociais, no caso as comunidades rurais, onde vivem, criam histórias e constroem cultura, que os identifica enquanto sujeito do campo, vivem na natureza e dela usufruem de elementos naturais que vão desde alimentos a objetos utilitários à construção e cobertura de moradias, ao uso da madeira, de onde criam o principal meio de transporte, o barco para os traslados à cidade. O Rio Juruá representa para muitas famílias o sustento e a perspectiva de um futuro melhor, com idas e vindas de pessoas.

Nesse contexto, existe a escola do campo no interior da Amazônia acreana. De acordo com dados as SEE/AC, no ano 2021, no município de Cruzeiro do Sul foram computadas 46 escolas do campo e 46 escolas-anexo — que são anexas às consideradas escolas SEDE, sendo que no mesmo ano foram desativadas cinco escolas (Escola Estrela do Acre; Jader Machado; Hermínio Barreto de Lima; Senador Cunha Melo e Escola João Cordovez). Participaram da pesquisa profissionais de 40 escolas do campo, com exceção seis escolas indígenas, por não fazerem parte do nosso escopo.

Observamos que o número de escolas-anexo é superior ao número de escolas SEDE, de acordo com os dados da planilha (SEE/AC). As escolas SEDE se



localizam próximas à cidade e possuem gestor e coordenador. As escolas-anexo são localizadas em comunidades ribeirinhas, florestas e ramais, possuindo um distanciamento geográfico. Ainda de acordo com os dados da planilha, nestas se concentram o maior número de salas de aulas multisseriadas, por serem em comunidades em que a escola do campo é oferecida para pequeno número de alunos. As escolas desativadas se justificaram por número insuficiente de alunos para o seu funcionamento, e os alunos delas migraram para outras comunidades ou se evadiram. As escolas-anexo são consideradas de difícil acesso por estarem localizadas em rios, ramais e igarapés.

De acordo com dados do Censo 2021, na Educação do Campo estavam matriculados 5.202 alunos. Em análise de documentos cedidos pela SEE/AC, havia o registro de 5.208 matrículas, mostrando que seis alunos estavam matriculados nas escolas do campo, mas não constavam nos dados estatísticos do Censo Escolar 2021.

As instituições de ensino atendiam estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (I, II e III segmento). A oferta da escolarização foi realizada por meio do ensino seriado (nas mesmas condições em que era ofertado o ensino na Educação Urbana de 1º ao 9º ano, com salas individuais) e ciclo de aprendizagem (salas multisseriadas com dois ou três níveis de aprendizagem (1º, 2º ano; 3º, 4º e 5º ano) em um único espaço educacional.

As escolas do campo no município de Cruzeiro do Sul localizavam-se em diferentes contextos geográfico sendo: escolas ribeirinhas e de floresta, às margens do rio Juruá, com acesso fluvial em pequenas embarcações, porém de difícil acesso. O acesso às escolas era realizado por pequenos barcos escolares cedidos pelo governo federal e caminhos terrestres em meio às florestas, construídos pelas comunidades rurais. Eram construções em madeiras, cobertas de alumínio e de pequeno porte; também existiam escolas construídas em alvenarias, com maior estrutura arquitetônica, localizadas nas comunidades mais próximas à cidade. No período invernos, com as cheias e alagações do rio Juruá, as escolas ribeirinhas ficavam impossibilitadas de desenvolver qualquer atividade escolar.

As escolas de ramais, localizadas em comunidades rurais distantes da cidade, possuíam acesso por estradas de barro em sua maioria. Nos ramais, também

encontramos escolas do campo localizadas à beira de estradas asfálticas, mais próximas à cidade. Eram escolas, em boa parte delas, construídas em madeira e de pequeno porte. O acesso a estas escolas se dava por ônibus escolar do governo estadual, pau de arara<sup>15</sup> e carros traçados para estradas de barro.

As escolas do campo nas BRs eram localizadas às margens de estradas asfálticas, em pequenas comunidades, em sua maioria, de alvenaria com melhor estrutura de funcionamento e acessibilidade. O transporte escolar era fornecido em ônibus escolar do governo estadual.

No ano 2022, as escolas do campo foram coordenadas por um gestor e grupo de professores de contrato efetivo (três professores, sendo um do sexo feminino e dois do sexo masculino) profissionais que coordenavam a escolarização e também formação continuada para os docentes do ensino comum na escola do campo, conforme dados do Censo (INEP, 2006).

Nesse cenário narrado da Educação do/no campo, a modalidade de Educação Especial era ofertada por meio do AEE na escola do campo, como demonstrado pelo número censitário escolar de 2019, 2020 e 2021. O último ano do Censo mostrou que houve um número considerável de alunos PAEE matriculados. Este dado representa, para nós, que as interfaces Educação Especial e Educação do Campo se articulavam nas escolas do campo.

De acordo com os dados coletados, 16 professores de AEE atuaram nas escolas do campo, isso significava que dos 86 espaços educacionais, somente 16 escolas (18,6%) possuíam professor de AEE e, possivelmente, SRM ou espaços alternativos. Outras 70 escolas, incluindo escolas SEDE e escola-anexo, não tinham este profissional para que os alunos PAEE tivessem acesso à escolarização.

Acreditamos que nas comunidades rurais havia muitos sujeitos da Educação Especial invisibilizados pela escola, pelo sistema, pelo estado e pela política pública.

## 2.4 METODOLOGIA DA PESQUISA – CICLO DE POLÍTICAS

A pesquisa foi embasada na concepção teórico-metodológica do *Ciclo de Política* criada por Stephan Ball (1994) e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992;

---

<sup>15</sup> Pau de arara: pequenas caminhonetas para uso em estradas de barro (traçada), adaptadas com bancos e cobertura para o transporte de alunos do campo.



BALL, 1994), pesquisadores renomados no campo das políticas educacionais. No Brasil, a perspectiva metodológica abordagem do ACP tem fortes contribuições com autores correlatos como Mainardes (2007), Marcondes (2009) dentre outros.

Como metodologia e referencial teórico de pesquisa, o ACP, no campo educacional, atua no oferecimento de “[...] elementos para analisar a trajetória da política implementada desde os estágios iniciais até o contexto da prática, bem como seus resultados [...]”. (MAINARDES, 2007, p. 23), possibilitando uma análise crítica de como a política é pensada, influenciada, criada, compreendida nas diferentes arenas da política pública.

A abordagem apresentada se deu a partir de estudos teóricos e de campo das políticas públicas educacionais, além de política pública de Educação Especial e Educação do Campo, em um estudo aprofundado e articulado entre o contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática.

Nesse movimento de definir o processo político como um ciclo contínuo, ancorado em três facetas ou arenas políticas, Bowe, Ball e Gold (1992) tentaram caracterizar e definir, como sendo a política proposta, política de fato e política em uso e, segundo Mainardes (2018), que desenvolveu a abordagem dos autores:

[...] a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregado de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2018, p. 2-3).

No entanto, Bowe, Ball e Gold (1992) romperam com essa proposta inicial, por entender que a formulação desses elementos se mostrou por meio de uma linguagem rígida e indesejável para delinear o ciclo de política. Segundo os autores, o processo político é atravessado por intenções e disputas de interesse muito além de facetas e arenas fixadas em conceitos e definições restritas. Em 1992, no livro *Reforming education and changing schools*, eles criaram uma versão mais refinada do ciclo de política em que “[...] rejeitam os modelos de política educacional que

separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Como método de análise, o ACP permitirá uma compreensão da natureza contraditória e polêmica existente entre o discurso e o texto, a identificação de elementos dentro das próprias políticas públicas de Educação Especial que fazem a interface entre ela e a Educação do Campo, tendo a política como elemento central, de responsabilidade dos sistemas educacionais de ensino e constantemente avaliada por meio de instituições de pesquisa, como, por exemplo, o INEP.

Segundo Mainardes (2006), são características do Ciclo de Política

[...] a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos. (MAINARDES, 2006, p. 58).

Nessa articulação de contextos, o Ciclo de Políticas, caracterizado como um ciclo contínuo (BOWE; BALL; GOLD, 1992), compreende o contexto da influência, contexto da produção do texto da política e contexto da prática.

Os três contextos apresentados serão confrontados no decorrer desta pesquisa, buscando aprimorar os conhecimentos acerca do objeto da pesquisa. “Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não tem dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Isso significa que ambos se relacionam entre si, em um ciclo contínuo, cada um deles com suas especificidades e configurações “[...] arenas, lugares, e grupos de interesses e envolvem disputas e embates [...]” (*idem*), elementos a serem apresentados nos resultados da análise que de fato mostram a interface entre as modalidades de ensino no contexto em ciclo.

#### 2.4.1 Contexto da influência

No primeiro contexto, o da influência, os vários grupos disputam para influenciar os rumos e as finalidades sociais da área educacional, por exemplo, assim como sua significação. Ocorre a partir da atuação política, exercida também pela

influência do poder de cada grupo social e disputas de interesses coletivos. Conforme Mainardes (2006), no contexto da influência,

[...] os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto do discurso, de disputa e interesses com que vêm se constituindo e se criando as políticas educacionais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, tem sido foco de interesse nas agendas políticas, contudo, a lógica da inclusão remete também para a existência da exclusão escolar e social e, quando se trata da interface Educação Especial e a Educação do Campo, tem-se uma dupla marginalização, além de uma exclusão periférica dos sujeitos. Nesse sentido, há a necessidade de se analisar os discursos e movimentos políticos, que incidiram na consolidação de políticas públicas de Educação Especial no âmbito internacional, nacional e local. Destarte, seguiremos do macro para o micro em nossa discussão.

Para o contexto de influência analisamos os seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Estes documentos nos mostraram os elementos essenciais para a compreensão da produção da política nacional. Logo, foram, também, base para nossa análise.

Para o contexto da influência, foi realizado estudo dos discursos e influências dos organismos e movimentos das políticas internacionais, que influenciaram a política pública nacional de educação brasileira, que possivelmente subsidiam a interface Educação Especial e Educação do Campo, no intuito de compreender como estas políticas vêm se constituindo ao longo dos últimos anos, na garantia do direito a educação no ensino comum e AEE na escola do campo, interior da Amazônia acreana. Também, realizou-se um estudo atento dos discursos políticos de Educação Especial na perspectiva inclusiva e políticas públicas educacionais direcionadas à

educação básica na escola do campo, a partir dos textos oficiais normatizados e desenvolvidos pelos sujeitos da escola do campo, na compreensão das influências e concepções construídas pelos sujeitos no diálogo político da Educação Especial e Educação do Campo.

#### 2.4.2 Contexto da produção de texto

O segundo contexto, o contexto da produção de texto, é a materialização da política, ou seja, o texto da política com seus conceitos, efeitos e consequências que podem ou não representar mudanças na política originalmente produzida. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “[...] os textos políticos [...] representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais [...]”, materializando a política uma vez construída e legitimada.

No âmbito nacional, analisamos nos textos políticos, elementos que apontam para a interfaces, tendo a Constituição Federal de 1988, Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b) e Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146 (BRASIL, 2015).

No âmbito estadual, analisamos a Resolução CEE/AC n.º 277/2017 e da Normativa CEE/AC n.º 001/2017, documentos estaduais embasados na política nacional que orientam as ações prático-pedagógicas dos profissionais que atuam na modalidade de Educação Especial, rede estadual, NAPI.

Foram analisados, também, relatórios finais do NAPI referentes a 2021 e o Regimento da Educação Especial, que está em processo de construção pelos profissionais (coordenadores) da Educação Especial do Acre, para fins de uma proposta unificada por centro, de acordo com a coordenadora em exercício do setor em Cruzeiro do Sul-AC. Os textos políticos e documentos selecionados passaram por um processo de análise, com leitura exaustiva, a fim de encontrar os elementos que apontam para a interfaces discutida neste estudo.

### 2.4.3 Contexto da prática

Nesse contexto, a política é interpretada e recriada pelos sujeitos que compõem esses espaços. É o lugar de encenação das políticas públicas educacionais e de seus efeitos, em um espaço social de lutas e resistências constantes, realizadas pelos seus agentes sociais.

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

No contexto da prática, as políticas públicas em formas de discurso e textos são agora materializadas, interpretadas e implementadas nas realidades dos sujeitos ativos e dinâmicos, vivenciam e efetivam as políticas produzidas, podendo recriá-las e transformá-las dando novos sentidos que podem (ou não) transformar e recriar as políticas originalmente produzidas em favor da sua realidade.

Conforme proposta deste estudo, buscamos dados sobre o processo de atuação das políticas públicas educacionais que fazem as interfaces da política pública no espaço da escola do campo. Saber se estas políticas dialogam entre si, Educação Especial e Educação do Campo, visando à escolarização com qualidade dos alunos PAEE.

No contexto da prática, para a compreensão da encenação das políticas públicas, analisamos entrevista semiestruturada com as professoras orientadoras do NAPI, profissionais que organizavam e acompanhavam a Educação Especial na escola do campo. Para a execução dos procedimentos de autorização e consentimento da pesquisa, visando aos aspectos éticos, foram necessários dois encontros, sendo o primeiro com a coordenadora geral da SEE que assinou uma carta de autorização, concedendo à pesquisadora o direito de desenvolver com responsabilidade a pesquisa. O segundo encontro foi realizado com a coordenadora do NAPI, no dia 9 de março de 2020, a qual teve conhecimento da carta de autorização da pesquisa assinada pela SEE, ressignificando o consentimento dela por meio de

conversa informal. Em 16 de março de 2020, realizou-se visita ao NAPI, com o grupo de professoras orientadoras (Orientadora Pedagógica (ORP)), cinco sujeitos selecionados para a pesquisa e, posteriormente, agendamento de uma data para a aplicação do instrumento (entrevista). Por conta da disseminação da pandemia de COVID-19 no estado do Acre e acometimento da doença nos sujeitos da pesquisa e na pesquisadora, o encontro não foi possível e retornou-se somente no dia 21 de maio de 2021, data agendada pela equipe de professoras orientadoras.

Em tal data, em encontro pré-agendado, turno da manhã, às 10 horas, a pesquisadora se reuniu com os sujeitos da pesquisa, onde eles foram preparados para a discussão com conhecimentos quanto ao título da pesquisa, problema da pesquisa, instituição, objeto de investigação, objetivos propostos, dentre outros elementos que caracterizam o contexto da pesquisa. Na sequência, os sujeitos tiveram conhecimento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as entrevistas foram agendadas individualmente.

A entrevista, um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas educacionais no campo das ciências sociais, possibilita ao pesquisador uma relação interativa e recíproca entre pesquisador e sujeito da pesquisa. Ela proporciona ao entrevistado a captação dos dados de maneira eficaz, permitindo a captação, correção e esclarecimento na coleta dos dados. A opção pela entrevista semiestruturada proporciona ao pesquisador um “[...] desenrolar a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações [...]” (LUDKE; MENGA, 1986, p. 34).

A entrevista semiestruturada incide na produção do conhecimento (contexto da prática), dando ênfase à (re)interpretação das políticas que direcionam para a organização e funcionamento da Educação Especial e a Educação do Campo. Todas as ações desenvolvidas embasam-se nas orientações de saúde pública estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no contexto de pandemia da COVID-19.

Nos dias 24 e 25 de maio de 2021, todas as entrevistas foram realizadas em uma pequena sala cedida pela instituição, turno da manhã, em horário previamente agendado, gravadas em áudio (gravador de aparelho celular). A entrevista com o ORP1 teve a duração de 1:46, ORP2 duração de 1:35, ORP3 duração de 1:57, ORP4 duração de 1:17, e ORP5 duração de 1:10. De posse das entrevistas coletadas, elas foram transcritas pela pesquisadora para fins de análise, em momentos de

distanciamento do texto, finais de semana, não sendo possível apresentar uma quantidade de horas exatas.

Foi necessário, ainda, mapeamento das escolas de educação básica do campo que atendiam o PAEE, identificando as que ofereciam ou não o AEE; levantamento de alunos do PAEE matriculados na escola de Educação Básica do campo; mapeamento dos espaços de AEE — salas regulares e/ou espaços alternativos na escola do campo, dados encontrados nos relatórios do NAPI.

A análise dos textos da política de educação levaram à compreensão do cenário vivido pelos sujeitos no interior da floresta acreana, incidindo pensar a interface entre a teorização e prática da política pública de Educação Especial articulada por grupos de interesses, influenciando “[...] a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado [...]”, (MAINARDES, 2006, p. 29), nas interfaces de uma dupla e paralela educação, que em momentos se encontram e se cruzam por meio da política em ação.

Para a coleta de dados da pesquisa realizamos, ainda, questionários com o professor do ensino comum e professor especialista (AEE) da escola do campo. O questionário aplicado na tese, fez parte da 6º versão do instrumento, tendo em vista que ele já está atrelado ao projeto “Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão escolar”.

Para a coleta de dados da pesquisa aplicamos questionários com professores (as) do ensino comum e professores (as) especialistas (AEE) de 16 escolas do campo do município de Cruzeiro do Sul. Os questionários aplicados passaram por inúmeras discussões e revisões por parte do grupo de pesquisadoras em rede, que como já mencionado estava atrelado ao projeto matriz “Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão escolar”. Cumpre salientar que, no momento de suas aplicações, os questionários fechados estavam na 6ª versão<sup>16</sup> e receberam a seguinte denominação: QUAPOIE (PC) — Questionário Professor Comum e QUAPOIE (PE), — Questionário Professor Especialista. No período em que os questionários foram construídos o grupo de pesquisadoras<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Questionários fechados informatizados com aluno, professor especialistas, professor de classe comum, diretor equipe multidisciplinar e família.

<sup>17</sup> Pesquisadoras ligadas aos Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar; Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR; Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da UNIFESSPA; Programa de Pós-graduação em Educação da UFCAT e Programa de Pós-Graduação da UFRA.



reuniu-se semanalmente (2021/2022) para revisar e refinar os instrumentos de pesquisa que foram construídos como o propósito de avaliar e monitorar as políticas públicas de inclusão escolar. Além do questionário, realizamos uma entrevista semiestruturada com as professoras orientadoras do NAPI.

Foram aplicados também dois questionários: *Questionário de Análise da Política de Inclusão Escolar - versão para professores do ensino comum* (QUAPOIE-PC) e *Questionário de Análise da Política de Inclusão Escolar - versão para professores especialistas* (QUAPOIE-PE) (MENDES, 2018). O questionário foi disponibilizado na plataforma Google Forms, devido à pandemia da COVID-19, que ocasionou a suspensão de todas as ações educacionais presenciais na rede estadual de educação. O questionário adaptado pelo grupo de pesquisadoras do projeto em rede compreendeu a 6ª versão de análise e estudo, ação do qual a pesquisadora fez parte, analisando e reproduzindo o instrumento avaliativo com base em indicadores, tendo como base as políticas públicas de Educação Especial (BRASIL, 2008b; BRASIL, 2015).

Em se tratando da pandemia, é importante ressaltar que, diante desse cenário, as escolas brasileiras passaram a oferecer um formato de ensino diferenciado, por meio de aulas virtuais (*on-line*) via Google Meet; aulas e orientações por meio do WhatsApp; ações de entrega de atividades domiciliares seguidas de devolutivas entre professor, alunos e responsáveis, dentre outros formatos a fim de manter, interinamente, a oferta da educação sistematizada, o que não foi diferente no estado do Acre, especificamente no município de Cruzeiro do Sul. Nesse sentido, o distanciamento social entre profissionais da rede estadual foi adotado e as relações de trabalho foram também realizadas por meio virtual, orientações por meio do WhatsApp e formações no site da SEE, inviabilizando a coleta de dados *in loco*.

Contudo, vale ressaltar que na escola do campo, como não há internet permanente que possibilitasse algum tipo de aula *on-line*, os professores receberam orientação dos coordenadores da SEE, via WhatsApp, e produziam atividades escritas de cada disciplina, que eram, periodicamente, entregues aos alunos e/ou pais ou responsáveis que, por sua vez, estes estudavam sozinhos e resolviam as atividades e faziam devolutiva das atividades, para avaliação.

Diante dessa situação pandêmica, o NAPI orientou a aplicação do questionário com os sujeitos da pesquisa por meio da plataforma Google Forms, cujo



link foi disponibilizado aos participantes, iniciado o mês de novembro de 2021. O questionário para o professor(a) especialista foi composto de 55 questões. O preenchimento do questionário teve um prazo de quatro meses em aberto para que os participantes da pesquisa pudessem responder.

No segundo grupo de questionários, destinado aos professores do ensino comum, escola do campo, a coleta de dados foi no mesmo formato de questionário do primeiro grupo, via Google Forms. O questionário para o(a) professor(a) do ensino comum foi composto por 53 questões, e cada participante teve o prazo de quatro meses para respondê-lo e finalizá-lo na plataforma.

Vale ressaltar que o prazo de quatro meses para responder aos questionários, via Google Forms, se deu pelo fato de os professores da escola do campo não terem acesso permanente à internet, especialmente os que residiam em comunidades de difícil acesso, e a maioria desses professores precisava se deslocar de sua comunidade a outros locais próximos, onde havia sinal de internet e conexão possíveis.

## 2.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Na pesquisa temos três grupos de participantes, sendo: 76 professores do ensino comum da escola do campo, 16 professores especialistas da Educação do Campo (professor de AEE) e cinco professoras orientadoras do NAPI. Esses participantes imersos aos saberes da cultura de cada comunidade, viviam na Amazônia da caça, pesca, plantação de milho, feijão e, principalmente, produção da farinha, característica marcante do município de Cruzeiro do Sul. Paralelo à escola, os alunos do campo ajudavam as famílias no processo de produção da farinha, ajudando no sustento da família.

Os professores do ensino comum e professor especialista, em sua maioria, residiam nas localidades de funcionamento das escolas do campo. Existia aqueles que moravam na zona urbana e se deslocavam para as escolas na zona rural para exercer a função de professor, tanto no ensino comum, como professor especialista, retornando para suas famílias de 15 em 15 dias, ou de mês em mês, ficando ausente do lar por um longo período. Muitos desses profissionais, quando iam para a escola

do campo trabalhar, muitas vezes construíam famílias e suas identidades nessas comunidades, vínculos afetuosos.

Os profissionais, que iam da cidade para o campo, ficavam hospedados na própria escola ou em uma casa de apoio cedido pela comunidade. Na Educação do Campo, é muito comum a diversidade de papéis que os professores desenvolvem, além da função de educar. Além de serem educadores, os profissionais são coordenadores, gestores, merendeiros e serventes, não havendo remuneração pelos serviços extras prestados à escola. Muitos deles enfrentam o caminho das águas, florestas e BRs para chegar às escolas do campo, principalmente aquelas localizadas em igarapés.

Os professores que residiam nos espaços rurais, e são naturais da Amazônia acreana, vinham à cidade em períodos alternados para retirarem seu pagamento ou participar de formações continuadas oferecidas pela SEE. Isso é comum para todos os profissionais que trabalham na escola do campo.

Os orientadores pedagógicos (ORP) grupos de professores, com quem realizamos entrevistas semiestruturada, eram todas do sexo feminino e de contrato efetivo. Elas possuíam nível superior completo e especialização mínima com carga horária de 360 horas. Trabalhavam no NAPI, coordenando as escolas urbanas e do campo, a modalidade de Educação Especial por meio do AEE.

## 2.6 PROCESSO DE COLETA DOS DADOS

Em outubro de 2021, visitamos a coordenadora da Educação do Campo, da rede estadual, a fim de apresentar a pesquisa já autorizada pela SEE, no ano de 2019, e averiguar com a mesma o período que poderíamos aplicar o questionário QUAPOIE-versão 6 (MENDES, 2018), pois vivenciávamos o período de isolamento da pandemia do COVID-19, e as escolas do campo estavam realizando o ensino remotamente. Portanto, as formações e orientações aos profissionais do campo estavam acontecendo por meio de grupos de Whatsapp e e-mail. Diante da situação vivenciada de isolamento social, a coordenadora nos orientou a aplicar os questionários por meio da plataforma Google Forms. A ferramenta do Google Workspace é um serviço gratuito que possibilita o usuário usar a plataforma para criar formulários personalizados para o desenvolvimento de pesquisas e questionários *on-line*, na qual

as respostas dos sujeitos participantes são organizadas em gráficos e, posteriormente, exportados para planilha do Excel.

Para localizarmos os sujeitos da pesquisa, a coordenadora da Educação do Campo disponibilizou uma lista telefônica com nome das escolas, nome e número de telefone dos respectivos gestores(as) e coordenador(as). Em posse desta lista, no mês de outubro, entramos em contato individual com todos os gestores e coordenadores da escola do campo, sendo que alguns contatos foram possíveis por meio de ligação telefônica, na sua maioria por Whatsapp, explicando sobre a pesquisa, coleta de dados, envio do link contendo o formulário<sup>18</sup>, dando acesso ao formulário aos professores da Educação do Campo, através dos gestores e coordenadores através dos grupos de Whatsapp. Até o mês de novembro, poucas foram as devolutivas dos questionários. Realizamos novo contato com a coordenadora da Educação do Campo e o coordenador regional da SEE, pedindo apoio para a nossa pesquisa.

Em janeiro de 2022, tendo em vista a pouca devolutiva dos questionários, decidimos ir às escolas mais próximas do município e conversar diretamente com os gestores e coordenadores. A orientação recebida foi a de ir às escolas mais próximas e com maior número de professores. Diante da situação, visitamos as escolas Maria de Nazaré Santiago, Marcílio Nunes, Manoel Braz de Melo e Sete de Setembro, cuja coordenadora é responsável por quatro escolas e oito anexas, sendo uma das profissionais com mais contato entre os docentes da Educação do Campo. A ação de ir às instituições citadas contribuiu para maior engajamento dos professores e obtenção de respostas ao questionário do professor do ensino comum. Até final de março de 2022, continuamos, insistentemente, manter contato com os gestores e coordenadores de todas escolas do campo, a fim de elevar o número de participantes na pesquisa.

A aplicação do questionário com o professor especialista (AEE), foi mais tranquila<sup>19</sup>. O link foi disponibilizado aos professores do NAPI no mês de outubro. A participação dos professores especialistas foi unânime, com todos os profissionais respondendo ao questionário.

---

<sup>18</sup> Professor do ensino comum - <https://forms.gle/rgnecpG68WmBLgvL8>

<sup>19</sup> Professor especialista - <https://forms.gle/i3cJba2xaZbGBsQW7>

## 2.7 METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Os dados estavam organizados na plataforma Google Forms, e após a conclusão da coleta, em 30 de março de 2022, realizamos *downloads* e exportação dos dados dos questionários QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE respondidos para o programa Excel. Posteriormente, organizamos dois arquivos separados, *Arquivo 1 - Questionário Professor Comum*; e *Arquivo 2 - Questionário Professor Especialista*. Nos quadros, tabelas e gráficos, os professores do ensino comum estão identificados pelas siglas PC01, PC02, PC03 até PC76, e para professor especializado, PE01, PE02, PE03, até PE16.

A organização dos dados nas planilhas, de cada questionário, foi pela ordem numérica de indicador, ordem dos questionamentos, ordem numérica de participantes para o questionário do professor do ensino comum, identificado pela sigla PC1, PC2, PC3 até o P76, como ilustra a Figura 4. Ao final de cada indicador, parte inferior da planilha, tivemos a média geral dos itens.

FIGURA 4 – Recorte da planilha de dados dos professores do ensino comum – PC

ESCOLA	PROFESSOR	Indicador 1					Indicador 2					Indicador 3			Indicador 4			
		C.1	C.2	C.3	C.3.1	SOMA	C.4	C.5	C.6	C.7	SOMA	C.8	C.9	SOMA	C.10	C.10.1	C.10.2	SOMA
E01	PC01	3,0	0,0	2,0	3,0	8,0	0,0	0,0	2,0	2,0	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
E01	PC02	3,0	1,0	2,0	3,0	9,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	4,0	7,0
E01	PC03	3,0	0,0	2,0	3,0	8,0	0,0	1,0	2,0	2,0	3,0	8,0	0,0	3,0	10,0	0,0	0,0	10,0
E01	PC04	3,0	1,0	1,0	3,0	8,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	0,0	1,0	1,0	10,0	0,0	0,0	10,0
E01	PC05	3,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	1,0	2,0	2,0	5,0	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0
E02	PC06	3,0	1,0	2,0	1,0	7,0	3,0	3,0	1,0	0,0	7,0	0,0	1,0	3,0	3,0	2,0	3,0	8,0
E02	PC11	3,0	1,0	2,0	1,0	7,0	3,0	1,0	2,0	0,0	6,0	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0
E02	PC12	3,0	1,0	2,0	1,0	7,0	3,0	3,0	0,0	2,0	8,0	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0
E02	PC13	3,0	2,0	0,0	0,0	2,0	3,0	3,0	2,0	0,0	8,0	8,0	0,0	5,0	3,0	1,0	5,0	9,0
E02	PC50	3,0	1,0	1,0	0,0	5,0	3,0	1,0	2,0	0,0	6,0	8,0	0,0	5,0	3,0	2,0	3,0	8,0
E02	PC54	3,0	1,0	2,0	1,0	7,0	3,0	3,0	2,0	2,0	10,0	4,0	2,0	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0
E02	PC68	3,0	1,0	2,0	0,0	6,0	3,0	3,0	2,0	2,0	10,0	0,0	1,0	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0
E02	PC69	3,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	1,0	2,0	0,0	6,0	0,0	0,0	3,0	10,0	0,0	0,0	10,0
E03	PC07	3,0	0,0	2,0	3,0	8,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	4,0	0,0	6,0	3,0	2,0	5,0	10,0
E03	PC21	3,0	0,0	2,0	3,0	8,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	4,0	0,0	1,0	3,0	2,0	5,0	10,0
E03	PC23	3,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0
E03	PC25	3,0	0,0	2,0	3,0	8,0	0,0	0,0	2,0	0,0	2,0	4,0	1,0	0,0	0,0	0,0	5,0	5,0
E03	PC31	3,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	1,0	1,0	2,0	7,0	4,0	0,0	6,0	10,0	0,0	0,0	10,0
E04	PC08	3,0	0,0	2,0	1,0	6,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	0,0	0,0	3,0	3,0	2,0	5,0	10,0
E05	PC09	2,0	1,0	2,0	1,0	6,0	3,0	3,0	0,0	0,0	6,0	4,0	2,0	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0
E06	PC10	3,0	0,0	2,0	3,0	8,0	3,0	1,0	2,0	2,0	8,0	4,0	1,0	4,0	0,0	2,0	5,0	7,0
E07	PC14	3,0	1,0	1,0	1,0	6,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	4,0	2,0	3,0	10,0	0,0	0,0	10,0
E08	PC15	3,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	3,0	2,0	0,0	8,0	0,0	1,0	0,0	0,0	2,0	3,0	5,0
E08	PC35	3,0	1,0	1,0	0,0	6,0	0,0	1,0	2,0	2,0	5,0	0,0	0,0	3,0	3,0	2,0	0,0	5,0
E08	PC37	3,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	1,0	1,0	2,0	4,0	8,0	1,0	5,0	3,0	2,0	5,0	10,0
E08	PC40	3,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	1,0	2,0	0,0	6,0	4,0	1,0	0,0	3,0	2,0	4,0	9,0

FONTE: A autora (2022).

FIGURA 5 – Recorte da planilha de dados dos professores especialista – PE

ESCOLA	PROFESSOR	Indicador 1					Indicador 2					Indicador 3				Indicador 4							Indicador 5							
		E.1	E.2	E.3	E.4	E.5	SOMA	E.6	E.7	E.8	E.9	SOMA	E.10	E.11	E.12	SOMA	E.13	E.14	E.15	E.16	E.17	E.18	E.19	SOMA	E.20	E.20.1	E.20.2	SOMA		
E01	PE01	2,0	3,0	1,0	3,0	0,0	5,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	5,0	0,0	0,0	5,0	3,0	2,0	2,0	0,0	1,0	1,0	1,0	10,0	3,0	2,0	3,0	8,0		
E02	PE02	2,0	3,0	2,0	3,0	0,0	10,0	3,0	1,0	2,0	0,0	6,0	5,0	0,0	0,0	5,0	0,0	2,0	2,0	0,0	1,0	1,0	1,0	7,0	1,0	2,0	3,0	6,0		
E03	PE03	2,0	3,0	0,0	2,0	0,0	7,0	0,0	1,0	1,0	0,0	2,0	5,0	0,0	0,0	5,0	0,0	2,0	1,0	0,0	1,0	0,0	1,0	5,0	1,0	0,0	5,0	6,0		
E04	PE04	2,0	3,0	1,0	3,0	0,0	9,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,0	5,0	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,0	2,0	3,0	2,0	5,0	10,0			
E05	PE05	2,0	3,0	1,0	3,0	0,0	9,0	0,0	1,0	1,0	0,0	2,0	5,0	0,0	0,0	5,0	3,0	2,0	2,0	0,0	1,0	1,0	1,0	10,0	1,0	2,0	5,0	8,0		
E06	PE06	2,0	3,0	1,0	3,0	0,0	9,0	0,0	1,0	1,0	2,0	4,0	5,0	0,0	0,0	5,0	1,0	2,0	2,0	0,0	1,0	1,0	1,0	8,0	10,0	0,0	0,0	10,0		
E07	PE07	2,0	0,0	2,0	3,0	0,0	7,0	0,0	1,0	2,0	2,0	5,0	5,0	0,0	0,0	5,0	1,0	2,0	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	7,0	10,0	0,0	0,0	10,0		
E08	PE08	0,0	0,0	1,0	3,0	0,0	4,0	0,0	1,0	1,0	0,0	2,0	5,0	0,0	0,0	5,0	1,0	2,0	2,0	0,0	1,0	1,0	1,0	8,0	10,0	0,0	0,0	10,0		
E07	PE09	2,0	0,0	1,0	2,0	0,0	5,0	3,0	3,0	2,0	2,0	10,0	5,0	0,0	0,0	5,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	3,0	1,0	5,0	9,0		
E08	PE10	2,0	3,0	2,0	3,0	0,0	10,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	5,0	0,0	0,0	5,0	3,0	2,0	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	9,0	1,0	2,0	5,0	8,0		
E09	PE11	2,0	3,0	1,0	3,0	0,0	9,0	3,0	3,0	2,0	2,0	10,0	6,0	0,0	1,0	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	3,0	10,0	0,0	0,0	10,0		
E09	PE12	2,0	3,0	1,0	3,0	0,0	9,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	5,0	0,0	0,0	5,0	1,0	0,0	2,0	0,0	1,0	1,0	1,0	6,0	10,0	0,0	0,0	10,0		
E10	PE13	2,0	3,0	0,0	3,0	0,0	8,0	0,0	1,0	0,0	2,0	3,0	5,0	0,0	0,0	5,0	0,0	2,0	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	5,0	10,0	0,0	0,0	10,0		
E11	PE14	2,0	3,0	1,0	3,0	0,0	9,0	3,0	3,0	2,0	0,0	8,0	5,0	0,0	0,0	5,0	3,0	2,0	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	9,0	3,0	2,0	5,0	10,0		
E12	PE15	2,0	0,0	2,0	3,0	0,0	7,0	0,0	1,0	2,0	2,0	5,0	5,0	0,0	0,0	5,0	1,0	2,0	2,0	0,0	1,0	1,0	1,0	8,0	10,0	0,0	0,0	10,0		
E14	PE16	2,0	3,0	2,0	3,0	0,0	10,0	0,0	1,0	2,0	0,0	3,0	5,0	0,0	2,0	7,0	0,0	2,0	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	6,0	10,0	0,0	0,0	10,0		
Média							8,1						4,5					5,2								6,3				9,1

FONTE: A autora (2022).

A mesma metodologia foi adotada para o questionário do professor especialista. Os dados foram organizados por ordem numérica de indicador, ordem dos questionamentos, ordem numérica de participantes para o questionário do professor especialista, foi identificado pela sigla PE1, PE2, PE3 até o PE16. Ao final de cada indicador, parte inferior da planilha, tivemos a média geral dos itens.

Na fase de interpretação dos dados, os valores atribuídos para cada indicador e item foram organizados a partir de uma escala de valores crescentes de 0 a 10, sendo: de 0 a 2,0 – **insuficiente**; 2,1 a 4,0 – **fraco**; 4,01 a 6,0 – **regular**; 6,01 a 8,0 – **bom**; e de 8,01 a 10 - **muito bom**.

A análise está estruturada da seguinte forma: inicialmente apresentamos uma análise comparativa através de gráficos das médias gerais dos questionários. Em seguida, apresentamos análise dos questionários QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE separadamente.

### **3 REVISÃO DE LITERATURA: POLÍTICAS E INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

As produções científicas são exemplos da qualidade e representatividade dos conhecimentos científicos, produzidos e consolidados pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Estas produções se encontram disponíveis nas plataformas de pesquisa como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, Plataforma Sucupira, Google Acadêmico.

A Educação Especial, modalidade de ensino oferecida ao PAEE, é transversal, e é uma modalidade da Educação brasileira e faz interfaces política e educacional com as demais modalidades, a EJA, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância (EaD).

Nessa revisão, justificamos que as teses e dissertações encontradas sobre a Educação Indígena e Educação Quilombola foram descartadas, por não dialogarem com nosso objeto de pesquisa. A Educação Indígena, modalidade oferecida no interior das aldeias indígenas, tem política de difícil acesso e as pesquisas sobre a Educação Quilombola não existem na região acreana.

A temática interfaces Educação Especial e Educação do Campo, tecida por Caiado e Meletti (2011), cujo tema se retrata em “Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15”, publicado na Revista Brasileira de Educação, em 2011, é considerado um marco na pesquisa educacional sobre a temática, produção em que as autoras tecem discussões e reflexões acerca do silenciamento da produção científica sobre o direito das pessoas com deficiência que vivem no campo e a Educação Especial na escola do campo, em face as peculiaridades culturais e sociais do espaço rural (CAIADO; MELETTI, 2011).

Nesse cenário, apresentamos três pesquisas que dialogam com a temática das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, bem como nosso objeto de estudo, Educação do Campo cujas produções apresentam análises de revisão de literatura, objetivando abordar discussões sobre o contexto de produção de textos científicos sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo na educação brasileira.



A primeira pesquisa intitulada “Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações”, de autoria Nozu, Ribeiro e Bruno, foi publicada em 2018. O documento apresentou um mapeamento de 41 produções científicas em pós-graduações *stricto sensu*, entre teses e dissertações sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, com buscas realizadas entre junho e agosto de 2018, adotando o período de 1994 a 2018, sendo que entre 2009 e 2018 os dados mostraram que houve um crescimento proporcional em relação aos primeiros anos, com maior índice de produção entre os anos de 2011 e 2017, até o ano de 2018.

As pesquisas levantadas por Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) se originam da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, repositórios internos de IES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica com estudo bibliométrico e revisão de literatura. Os dados revelaram alguns indicadores temáticos, como: concepções de interface; pesquisa, políticas públicas, formações de professores, práticas pedagógicas, trajetórias escolares e histórias de vida; identificação e avaliação das necessidades educacionais especiais, serviços especializados, linguagem e comunicação; educação e trabalho; e interações socioeducacionais representações sociais das deficiências.

De acordo com a leitura realizada, podemos compreender que a categoria temática pode ser compreendida por vários olhares e lugar de fala, podendo ser compreendida e interpelada (NOZU, 2017); uma temática que está em processo de construção, sinalizando para uma fragilidade conceitual e ausência de diretrizes, interface compreendida por meio das lutas sociais (MARCOCCIA, 2011); interface invisibilizada e silenciada entre Educação Especial e Educação do Campo (ANJOS, 2016); interface como trânsito de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam entre as faces das modalidades.

Sobre o indicador *política*, a pesquisa de Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) identificou elementos de entrave para a interface entre as modalidades de ensino. Segundo Nozu, Ribeiro e Bruno (2018, p. 332):

[...] descaso do poder público e a dupla exclusão vivenciada pelas populações do campo com deficiência; ausência de planos municipais consistentes no tratamento da temática; fragilidades da articulação intersetorial entre as políticas sociais; inexistência de serviços públicos de educação e saúde em áreas rurais; problemas em demarcação de terras das populações do campo; projetos políticos atrelados às

oligarquias locais; falta de transporte escolar acessível e em condições de segurança; desconhecimentos das políticas educacionais pelos gestores e professores; dados censitários escolares desconexos; nucleação de escolas do campo; falta de políticas públicas focadas, especificamente, na interface Educação Especial – Educação do Campo.

Sobre as políticas, Nozu, Ribeiro e Bruno (2018, p. 332) destacam que “[...] as políticas públicas são assistencialista, precária e deficitária [...]”. Os estudos identificados têm demonstrado que as políticas públicas para a interface se constituem em oposição à realidade e às especificidades das necessidades arquitetônica, profissional, recursos, transporte, entre outros, e principalmente políticas para que haja uma verdadeira interface, considerando os sujeitos nas suas coletividades e especificidades do campo, da floresta, ramais, estradas BRs e rios.

A segunda pesquisa que escolhemos intitula-se “Educação Especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros”, publicada em dezembro de 2019, tem como autores Nozu, Sá e Damasceno. A pesquisa foi realizada nos estados do Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo, e a metodologia utilizada no estudo foi a revisão bibliográfica de teses e dissertações abordando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo/educação escolar indígena (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

Os dados apontaram elementos da política de inclusão escolar do PAEE e interface entre Educação do Campo e indígena. Os autores analisaram sete documentos, entre 2015 e 2018, sendo duas dissertações e cinco teses. Os resultados da pesquisa identificaram os seguintes elementos: as nuances, as similaridades, os desdobramentos, os ajustes e as flexibilizações dos serviços de Educação Especial em escolas de campo e indígenas em diferentes regiões brasileiras (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

Sobre o indicador *política*, a pesquisa (*idem*, 2019) apresentou o estudo de Anjos (2018) sobre a necessidade de políticas públicas educacionais para as escolas do campo; a pesquisa de Nozu (2017), que investigou a articulação entre Educação Especial e Educação do Campo no município de Paranaíba/MS; e o estudo de Fernandes (2015) e de Negrão (2017) sobre as políticas de inclusão nas escolas do campo.

Para os autores do trabalho selecionado, a encenação das políticas públicas educacionais para o PAEE, bem como os serviços da Educação Especial oferecido



nas escolas do campo, assentamentos e outros espaços “[...] chegam com dificuldade nestas realidades, e quando chegam, são ofertados de forma precária” (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019, p. 59).

Sobre o indicador *interfaces* e que dialoga com a pesquisa “Interfaces Educação Especial e Educação do Campo no interior da Amazônia acreana”, no estudo de Nozu, Sá e Damasceno (2019) apontamos a pesquisa de Gonçalves (2014), que evidenciou que a interface da Educação Especial em áreas de assentamento está em processo de construção, marcada pelo número de matrículas de alunos PAEE na Educação Básica. Os demais trabalhos não foram mencionados por tratarem a interface na educação indígena e, portanto, não dialogar com nosso objeto de pesquisa.

Para os autores, a interface entre as modalidades de ensino requer reflexões sobre as concepções do termo *interface*, mediante as múltiplas identidades construídas no bojo das relações sociais, nos espaços e tempos vividos, nas relações que se cruzam, se constroem e se transformam nos diferentes espaços territoriais.

A terceira pesquisa selecionada foi “Construção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo: análise da produção acadêmica”, de autoria de Washington Nozu, publicado em 2021. Sua pesquisa analisou a produção acadêmica de teses e dissertações sobre interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo, com estudo bibliográfico e bibliométrico com articulação de dados quantitativos e qualitativos, que foram levantados a partir da revisão conceitual das interfaces, descrição de grupos de pesquisas na área, sistematização de indicadores quantitativos de teses e dissertações sobre a temática (NOZU, 2021).

As produções identificadas pelo pesquisador no artigo foram encontradas em diversas bases de pesquisa como: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT; repositório internos de IES, em revisões de literatura e referências de teses, dissertações e artigos, Currículo Lattes de pesquisadores e Google Acadêmico (NOZU, 2021), caracterizando-se como uma investigação de grande relevância para o campo das pesquisas de Educação, especificamente sobre as políticas e a interface Educação Especial e Educação do Campo.

Nozu (2021) identificou 57 documentos, sendo 42 dissertações e 15 teses de doutorado que tratavam da relação Educação Especial e Educação do Campo. De

acordo com o autor, a primeira produção foi em 1994, marcando o início da pesquisa sobre as interfaces até o ano de 2019, compreendendo, assim, 25 anos de produções. Essa pesquisa do autor, dentre tantas outras concluídas nos últimos anos, tem desmitificado em 2019 a discussão sobre o silenciamento e a escassez de estudo sobre as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo, mostrando que a interface está sendo construída no campo político e científico (SILVA, 2017; NEGRÃO, 2017; ANJOS, 2018; RIBEIRO, 2020; VIÇOSI, 2020).

Nozu (2021) apresenta um dado interessante não identificado por outros autores, que é a identificação dos grupos de pesquisas sobre as interfaces no Brasil. De acordo com o Nozu (2021), existem no Brasil oito grupos de pesquisa, a saber: (UFPA – 1997, UFGD – 2006, UFOP – 2008, UFSCar – 2009, UEPA 2010, UFSCar – 2010, UEPA – 2014, UFPA – 2015) (NOZU, 2021, p. 31).

Os resultados do estudo mostraram que o indicador *interfaces* Educação Especial e Educação do Campo vem sendo discutido e produzido no campo da Educação, e que o número de pesquisadores nessa área vem crescendo consideravelmente. Isso significa que a política pública sobre as interfaces entre as modalidades de ensino vem no bojo das discussões produzidas sobre o assunto, porque não tem como abordar a primeira sem dissociar-se da segunda.

Ao se debruçar sobre o estudo das interfaces, Nozu (2021) demonstrou que muitos pesquisadores vêm abordando a Educação Especial nas interfaces com outras modalidades de ensino destinadas ao PAEE, especificamente sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Nesse contexto, o pesquisador afirma que as interfaces estão em processo de construção:

[...] constitui-se num movimento permanente e dialético, sobretudo em razão das diferentes realidades, das políticas educacionais, dos microcontextos escolares, das práticas sociais e pedagógicas cotidianas, que fomentam a emergência de outras miradas, reflexões, críticas e possibilidades acerca da escolarização de alunos camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (NOZU, 2021, p. 21).

Essas interfaces, silenciadas, invisibilizadas, marginalizadas (CAIADO; MELETTI, 2011), dentre tantas outras compreensões que se tem delas, no campo da produção científica, é mais uma vez questionada nesse estudo, no qual o autor objetiva mostrar os caminhos que os estudiosos têm seguido e que, a no nosso ver,

vem ganhando espaço no bojo das produções científicas educacionais, tensionando os pesquisadores a buscar e descobrir muito mais do que se tem produzido, além de revelar novas perspectivas sobre o assunto — já discutidas ou por discutir.

O indicador *interfaces*, segundo Nozu (2021, p. 30), “[...] é anunciada no plano político-normativo [...]”, mas que apesar da interface ser garantida na política em forma de texto e discurso, na prática acontece o contrário, pois as interfaces de uma Educação Especial e da escola do campo são incipientes e precarizadas. Nozu aponta que “[...] as operacionalizações nos diversos contextos, as nuances, as particularidades, as aproximações, as possibilidades e as fragilidades das interfaces [...]” (*idem*) são elementos encontrados nos resultados das pesquisas desenvolvidas.

Partindo das três produções contextualizadas (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; NOZU, 2021), selecionamos 15 documentos que em alguns pontos dialogam com a presente pesquisa, sendo nove dissertações e seis teses.

QUADRO 1 – Dissertações interfaces e políticas Educação Especial e Educação do Campo extraídas a partir das pesquisas citadas

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>
GALVÃO, Maely Amaro dos Santos	Educação Rural na Amazônia: Turmas Multisseriadas na Perspectiva da Inclusão, no Município de Manacapuru/AM.	2009	(UFAM)
MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula	Escolas públicas do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional.	2011	(UTP)
PALMA, Debora Teresa	Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional	2016	(UNESP)
ANJOS, Christiano Felix	Realidades em contato: construindo uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo	2016	(UFES)
NEGRÃO, Giovana Parente	Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA	2017	(UFRRJ)
SILVA, Leandro Ferreira	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA	2017	(UFRRJ)
ANJOS, Taiana Furtado	Educação Especial no Campo: desafios à escolarização na escola agrícola Padre João Piamarta - Macapá/AP	2018	(UFRRJ)
VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Desafios na Escolarização de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Conceição Da Barra – ES	2018	(UFRRJ)
RIBEIRO, Eduardo Adão	Inclusão de camponeses público-alvo da Educação Especial em escolas da região da Grande Dourados	2020	(UFGD)

FONTE: A autora (2022).

A primeira pesquisa, de Galvão (2009), foi realizada no estado do Amazonas, teve como objetivo apresentar um breve resumo da Educação rural no contexto

socioeducativo brasileiro, analisando a prática pedagógica no espaço rural, turma multisseriada, relacionando a formação e prática pedagógica no meio rural, tendo como base o programa Escola Ativa, do governo federal. A metodologia abordada no estudo foi a pesquisa qualitativa com enfoque histórico crítico. Realizou-se, ainda, pesquisa bibliográfica, documental, entrevista semiestruturada e observação para levantamento dos dados.

Os dados revelaram que a Educação rural é um contexto complexo do trabalho realizado nas turmas multisseriadas, onde os desafios são de ordem etnocultural, geográfica, psicossocial e socioeconômico, presentes no trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam nesses espaços, evidenciando existir sobrecarga de trabalho aos professores e desafios na prática pedagógica. A pesquisadora relata a precariedade no ensino rural, bem como ausência de políticas públicas, haja vista que as mesmas precisam ser construídas a partir das vivências dos sujeitos. Sobre a inclusão nas turmas multisseriadas, a autora defende uma proposta inclusiva pautada nos direitos, nas diferenças, nas contradições e no modo de vida da população rural.

Já Marcoccia (2011) buscou compreender a Educação Especial sob a perspectiva da inclusão educacional vivenciada nas escolas estaduais do campo no estado do Paraná. O referencial adotado pela autora foi o materialismo histórico-dialético, e a abordagem metodológica de pesquisa quantitativa-qualitativa e os instrumentos para a coleta de dados foram entrevistas, questionário e análise documental. A pesquisa foi realizada em 26 municípios da rede estadual do Paraná.

A pesquisa analisou documentos políticos problematizando a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo no campo das políticas públicas. Os dados evidenciaram que a inclusão na escola do campo é marcada pela precariedade de recursos materiais, falta de acesso e permanência ao âmbito escolar, falta de formação de professores, problemas com transporte escolar, entre outros, corroborando para a exclusão do PAEE na escola do campo. A autora destacou que a interface protagonizada nos “[...] discursos estão muito distantes do que vem sendo praticado nas escolas públicas do campo [...]” (MARCOCCIA, 2011, p. 17), ou seja, a efetivação da política pública está longe de ser consolidada, os povos que residem no campo necessitam de políticas voltadas para o “[...] fim da desigualdade e com a

identidade dos povos do campo [...]” (*idem*, p. 157), que contemple a garantia dos direitos estabelecidos no rol de políticas públicas (GALVÃO, 2009).

A pesquisa de Palma (2016) foi realizada em três escolas do campo do interior de São Paulo, e teve como objetivo analisar o AEE desenvolvido em escolas do campo. Como metodologia, o estudo optou por uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como Estudo de Caso. Para a coleta de dados, aplicou-se questionário, observação, registro fotográfico e análise documental. Os dados da pesquisa revelaram que das três escolas, somente uma possuía SRM, sendo insuficiente uma professora para atender as três escolas. A pesquisadora destacou que houve um avanço na garantia do direito à Educação do Campo em assentamentos rurais, e que nos espaços pesquisados o direito à escolarização das pessoas com deficiência se dava nas mesmas proporções que era oferecido na cidade (PALMA, 2016, p. 113). Sobre a oferta dos serviços que se dava por meio do AEE, a pesquisa relatou que o atendimento oferecido nessas instituições acontecia no mesmo horário de aula do aluno, contrário ao que era previsto pela legislação (BRASIL, 2008b), por vários motivos que iam desde a distância entre moradia-escola, escola considerada pela pesquisadora “[...] um lugar de formação humana [...]” (PALMA, 2016, p. 115).

A pesquisa de Anjos (2016), por sua vez, teve como objetivo desvelar e problematizar a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo a partir dos sujeitos que produziam conhecimentos sobre essas modalidades no programa de pós-graduação (ANJOS, 2016). A metodologia foi a cartografia de Santos (2011), entendendo as produções por meio de mapas simbólicos a partir das pesquisas, desvelando também a interface nas trajetórias de vida e produções acadêmicas (ANJOS, 2016).

Em sua pesquisa, o autor apresentou discussão aprofundada do indicador interfaces entre as modalidades de ensino, em teses e dissertações, e visão de outros autores (CAIADO; MELETTI, 2011; MARCOCCIA, 2010; ANJOS, 2016; NEGRÃO, 2017; SILVA, 2017; ANJOS, 2018; VIÇOSI, 2020; RIBEIRO, 2020). Os resultados mostraram que a interface se encontra no contexto do direito e da legislação em nível internacional e nacional. Segundo Anjos (2016, p. 90), os estudos mostraram uma “[...] condição de fragilidade de políticas públicas em relação à interface entre as modalidades [...]”, ou seja, “[...] a educação nas comunidades do campo vive uma situação de descaso pelo Poder Público [...]”.

O estudo possibilitou ao pesquisador, com base nas experiências narradas, apontar três elementos, sendo eles: a invisibilização da interface no campo da política educacional, a visibilização sobre as possibilidades de se pensar a Educação Especial, a Educação do Campo e a interfaces como uma manifestação narrada sobre a realidade das escolas do campo, a partir das vivências, formação de profissionais, currículo, AEE, entre outros elementos preponderantes para a concretude das interfaces. O pesquisador chama atenção para a importância e necessidade de se produzir estudos sobre as interfaces, evitando possíveis silenciamentos nas pesquisas educacionais.

O estudo de Negrão (2017) teve como base a caracterização da implantação da PNEEPEI na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba-PA. A autora identificou e analisou dispositivos legais de Educação Especial, as políticas públicas, além de ações inclusivas e de formação inicial e continuada. A metodologia do estudo foi abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e de campo. Para a coleta de dados, realizou-se análise documental, questionários e entrevista semiestruturada, dados estes analisados a partir da Análise de Conteúdo de Franco (2012).

O estudo focou nas análises de documentos políticos (leis, decretos, normativas, notas técnicas, entre outros) de interpretação e encenação da política de Educação Especial, ações inclusivas do PAEE por meio do AEE, e formação dos professores. A pesquisadora abordou com mais intensidade as políticas públicas que coadunavam para a interface entre as modalidades.

O estudo concluiu que a política no município vinha se estruturando, mas que as ações formativas eram precarizadas, aligeiradas e superficiais, e destacou a necessidade da importância das políticas públicas para a Educação Inclusiva e formação de profissionais para que a inclusão seja, de fato, consolidada na região.

A pesquisa de Silva (2017) sobre “Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA” tratou das interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA. O estudo teve como objetivo caracterizar a encenação e recriação de políticas públicas de Educação Especial no âmbito da educação inclusiva, no que se refere às condições de escolarização de estudantes PAEE que viviam em projetos de assentamentos da reforma agrária na região de Conceição do Araguaia/PA. O pesquisador discutiu a interfaces nos dispositivos

legais. A concepção teórico-metodológica adotada foi a Teoria Crítica da Sociedade, embasado no pensamento de Theodor Adorno como método de pesquisa (SILVA, 2017).

Os resultados demonstraram que a Educação Especial em Conceição do Araguaia - PA estava em condições precárias e o público da Educação Especial era invisibilizado pela oferta dos serviços de Educação Especial por meio do AEE. O autor destacou a necessidade de construção de políticas públicas que validassem o direito das pessoas com deficiência, em face à realidade vivenciada pelos sujeitos que viviam e estudavam na escola do campo.

A pesquisa de Anjos (2018) sobre a “Educação Especial no Campo e os desafios à escolarização na escola Agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP”, teve como objetivo caracterizar a realidade da escola do campo no contexto amazônico para a inclusão de estudantes PAEE. A concepção metodológica do estudo foi a Teoria Crítica pautado na teoria do Theodor Adorno. O procedimento de coleta de dados foi a pesquisa documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas.

A autora abordou em sua investigação o trajeto histórico das políticas públicas educacionais de Educação Especial e da Educação do Campo e analisou os dispositivos legais que promoviam as interfaces Educação Especial e Educação do Campo e o atendimento ao PAEE nas escolas do campo.

Os resultados revelaram que houve avanço e desafios na inclusão do PAEE em escolas públicas, mas por outro lado, identificou-se fragilidades quanto à oferta do AEE nas SRM. Anjos (2018) destacou a necessidade de avançar na constituição de políticas públicas que dialogassem com os dispositivos legais da Educação do município, para que fosse oferecida uma Educação inclusiva e democrática para os sujeitos da escola do campo (ANJOS, 2018). Sobre os dispositivos legais, a pesquisadora destacou que

[...] ainda que os dispositivos contemplem a interface entre as modalidades urge a necessidade de repensar a propor novos (re)direcionamentos para a estrutura organizacional, política, social e educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, uma vez que presenciamos nos espaços escolares o silenciamento das vozes dos discentes, assim como dos demais sujeitos pertencentes a este contexto (ANJOS, 2018, p. 46).



A pesquisa de Viçosi (2020), intitulada “Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição da Barra-ES”, teve como objetivo caracterizar a implementação da política pública de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com a Educação do Campo e identificar os desafios de uma escola pública, do campo de Conceição da Barra/Espírito Santo, frente à proposta de inclusão de estudantes PAEE (VIÇOSI, 2020).

A concepção teórico-metodológica foi estudo de campo, e o instrumento para coleta de dados foi questionário semiestruturado, embasado na Teoria Crítica do Theodor Adorno. Nessa pesquisa, o autor apontou elementos, dispositivos legais e elementos de interfaces que possibilitaram compreender a relação Educação Especial e Educação do Campo.

Sobre o indicador *política pública*, o autor considerou que “[...] precisamos refletir de forma a promover Políticas Públicas que encorajam uma reforma estrutural e organizacional nas escolas [...]” (VIÇOSI, 2020, p. 75) e que as instituições de ensino possam na labuta propor “[...] ações inclusivas que respeitem a pluralidade social [...]” (*idem*, p. 78), da Educação Inclusiva voltada para as diferenças e singularidades dos sujeitos na escola do campo.

Por fim, apresentamos a dissertação de Ribeiro (2020) sobre “Inclusão de camponeses público-alvo da Educação Especial em escolas da região da Grande Dourados”, que teve como objetivo analisar os dispositivos político-normativos e os indicadores educacionais relacionados à inclusão de sujeitos camponeses considerados PAEE em escolas da região da Grande Dourados-MS. O referencial teórico-metodológico teve como base a corrente de pensamento de Michel Foucault. A abordagem utilizada no estudo foi a pesquisa qualitativa com estudo documental, bibliográfico e estatístico. Os resultados revelaram que a inclusão escolar atua como um dispositivo biopolítico de governo das populações, e os indicadores educacionais funcionavam como estratégias para conhecer os contextos da escola da Educação do Campo (RIBEIRO, 2020).

Sobre o indicador *política*, o pesquisador destacou que “[...] mesmo com as políticas garantindo a inclusão do PAEE que vive no campo, esses sujeitos ainda transitam em contextos de marginalização e invisibilização [...]” (*idem*, p. 253), mediante a falta de estrutura física, acessibilidade, profissional, transporte, dentre



outros elementos que contribuem para a exclusão do PAEE na Educação, enfatiza, ainda, a necessidade de se pensar e criar propostas condizentes com as populações camponesas.

Sobre as interfaces, Ribeiro (2020), Caiado e Meletti (2011) e Nozu (2017) consideram a necessidade de uma maior atenção para as pesquisas sobre a temática, e entendem que as interfaces entre as modalidades são marcadas pelo silenciamento, invisibilização, marginalização no campo científico, embora já se tenha um número considerável de produções científicas no ano de publicação da referida pesquisa.

Selecionamos para analisar os indicadores *política e interface* seis teses (GONÇALVES, 2014; FERNANDES, 2015; NOZU, 2017; ALMEIDA, 2018; VIEIRA, 2020; ANJOS, 2021), investigações que dialogam com o objeto de pesquisa, política de interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

QUADRO 2 – Teses interfaces e políticas – Educação Especial e Educação do Campo

<b>Autor</b> <b>Tipo de documento</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>
GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha	Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA	2014	(UFSCar)
FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos	A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense	2015	(UFSCar)
NOZU, Washington Cesar Shoiti	Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais	2017	(UFGD)
ALMEIDA, Luis Sergio Castro De	Educação Inclusiva no Campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas	2018	(UFAM)
VIEIRA, André Vitorino	O atendimento educacional especializado nas escolas rurais de Uberlândia: a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.	2020	(UFU)
ANJOS, Felix Christiano	Cartografando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes creíveis	2021	(UFES)

FONTE: A autora (2022).

A tese de Gonçalves (2009), intitulada “Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA”, foi orientada por Educação do Campo, Katia Regina Moreno Caiado. A pesquisa teve como objetivo analisar a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência no campo, analisando as interfaces nos indicadores sociais, legislação e produção acadêmica entre as modalidades Educação Especial, EJA e Educação do

Campo. A metodologia da pesquisa foi a pedagogia crítica e os fundamentos com análise de fatores políticos, econômicos e sociais (GONÇALVES, 2009).

A partir dos dados coletados, a pesquisadora concluiu que os indicadores revelavam a existência da interface entre as modalidades de ensino, embora não houvesse produção científica sobre a modalidade EJA no campo. Conforme os resultados, a EJA na escola do campo se dava em condições precárias e o AEE não era ofertado ao PAEE em assentamentos. Sobre a interface, a autora apresentou dados que aquela se materializa por meio da legislação, e que o direito à Educação na legislação era recente.

A pesquisa de Fernandes (2015) sobre a escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense teve como objetivo analisar o processo de escolarização do alunado da Educação Especial que frequentava escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém do Pará, especificamente a escolarização de todo o PAEE em escolas ribeirinhas.

A metodologia da pesquisa se embasou no enfoque histórico dialético, com levantamento bibliográfico, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Conforme a pesquisadora declara: “[...] não há produção que envolva a temática desta tese [...]” (FERNANDES, 2015), refletindo em vários resultados das pesquisas anteriores sobre a escassez de produção sobre a interface entre Educação Especial e Educação do Campo. A Educação Especial ribeirinha é, na verdade, uma Educação que integra o PAEE, ao invés de incluir, produzindo, dessa forma, ações de exclusão, tanto escolar, como social. Os dados coletados demonstraram que a Educação Especial no lócus pesquisado se dava em condições precárias, com redução de matrículas, a inclusão sendo compreendida pelos sujeitos da pesquisa como caridade, depreciação e complacência, as SRM eram insuficientes, transporte precário — quando oferecido —, dentre tantos outros elementos que caracterizavam na prática uma interface marginal e discriminatória.

Sobre *interfaces e política*, a autora compreendia a relação Educação Especial e Educação do Campo por meio da adesão das políticas, decretos, resoluções e textos políticos, e relatou a necessidade de que as políticas públicas atendessem às especificidades da população ribeirinha.

A tese de Nozu (2017), “Educação Especial e Educação do Campo: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais”, tem grande relevância e constituiu-se a partir de estudos que o autor vinha desenvolvendo no Brasil sobre a temática interface Educação Especial e Educação do Campo, referência para os pesquisadores que buscam entender este campo de teórico-metodológico.

A pesquisa teve como objetivo analisar as práticas discursivas e não discursivas de articulação entre Educação Especial e Educação do Campo na Educação Básica no município de Paranaíba, Mato Grosso do Sul, realizado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O referencial teórico foi embasado nos Estudos de Foucault e Estudos Culturais, sendo uma pesquisa etnográfica. Para a coleta de dados, foram realizadas observação, registros fotográficos, análise documental, entrevista e questionário socioeconômico.

Os resultados mostraram o deslocamento discursivo entre as modalidades de ensino e a necessidade de uma maior articulação entre Educação Especial e Educação do Campo pensada a partir das especificidades, diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, gênero, origem, possibilidades e limites no processo ensino e aprendizagem do PAEE na escola do campo (NOZU, 2017).

Sobre o indicador *interface* analisado e aprofundado em sua tese, Nozu (2017) considerou a existência de uma articulação discursiva que precisaria ser construída, considerando as interfaces

[...] não como a fixação da intersecção entre Educação Especial e Educação do Campo, que pode ser descoberta para então ser descrita e analisada, mas como os trânsitos de sujeitos híbridos, por espaços e tempos intersticiais que se cruzam *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo. Não há, por esse olhar, a materialização de um único espaço, um único tempo e um único sujeito da interface; *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo temos sujeitos, espaços e tempos múltiplos. Trata-se de movimentos intervalares de entrada, de sávida e de dispersão dos sujeitos nos “entre lugares” da Educação Especial e da Educação do Campo (*idem*, p. 168).

A tese de Nozu (*ibidem*) trouxe para nossa pesquisa uma visão ampla do que é interface a partir dos dispositivos legais e campos discursivos protagonizados por sujeitos com vivências e saberes fortemente marcados por traços culturais, que possuem identidade e diferenças marcadas pelo poder e diversidades. Nesse sentido, a interface, especificamente a política para a interface é recente e precisa ser

analisada na ótica das produções científicas a partir dos anos 2000, no qual o pesquisador afirma ser um “[...] dispositivo em fase de construção [...]”. (*id ibidem*, p. 165). No campo das políticas públicas, ele a considerou como uma justaposição formal às modalidades de ensino. No Amazonas, a pesquisa de Almeida (2018), com o título “Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas”, investigou a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em escolas do campo na comunidade situada nas estradas e florestas e às margens de um rio em Presidente Figueiredo, no Amazonas. O referencial teórico utilizado foi o dialógico e a hermenêutica, o pesquisador, inclusive, tem sua história de vida traçada pelo seu objeto de pesquisa.

Com base nos resultados alcançados, o estudioso realizou uma pesquisa aprofundada dos dispositivos legais da Educação Especial e Educação do Campo, concluindo que a inclusão no município, mesmo respaldada na legislação, não se concretizava por uma determinação política. Existia no município uma relação altruísta e humanizadora, a Educação Especial no município do Amazonas se realizava por meio de “[...] ações concretas, de interesses e compromisso [...]” (ALMEIDA, 2018, p. 192), pelos profissionais e sujeitos que compunham as escolas construídas às margens das estradas da floresta amazônica. Para os pesquisadores, a interface precisaria ser construída (MARCOCCIA, 2011; ALMEIDA, 2018; NOZU, 2017, ANJOS, 2021) através das políticas públicas de Educação Especial, de modo a atender as especificidades da Educação do Campo.

A pesquisa de Vieira (2020), intitulada “Atendimento Educacional Especializado nas escolas rurais de Uberlândia: a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo”, objetivou analisar os limites e as possibilidades de realização do AEE de acordo com a visão e as expectativas de dirigentes e professores da rede municipal de ensino que atuam na zona rural de Uberlândia – MG.

O pesquisador analisou as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, AEE, legislação e indicadores sociais e educacionais. Os resultados demonstraram que a escolarização oferecida nas escolas rurais do município era uma transposição urbanocêntrica, no ensino comum e AEE, desconsiderando o proposto pelas políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Os dados evidenciaram

que a falta de recursos, acessibilidades, transporte, falta de formação continuada, dentre outros elementos, se tornavam um desafio para a oferta dos serviços no município, mas que não impedia que os professores da escola do campo realizassem o AEE para o PAEE, conforme suas realidades (VIEIRA, 2020).

Por fim, a tese de Anjos (2021), intitulada “Cartografando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo: desvelando epistemologias, produção de existência e saberes credíveis”, teve como objetivo analisar os diferentes discursos que perpassam as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, com o intuito de desenvolver mapas simbólicos que desvelassem outras epistemologias e os mecanismos que provocam sua invisibilização. A pesquisa foi embasada nos estudos da Epistemologia do Sul de Boaventura de Souza Santos, com metodologia da cartografia simbólica. O autor analisou 41 produções e seus sujeitos da pesquisa foram cinco pesquisadores que produziram pesquisas sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, e o autor buscou na tese “[...] defender/construir [...] a não existência de uma interface Educação Especial e Educação do Campo, e sim *Interfaces*.” (ANJOS, 2021).

Os resultados da pesquisa de Anjos (2021) evidenciaram que os direitos à Educação, garantidos em lei para os sujeitos do campo, “[...] se presentificam mecanismos que se tornam impeditivos do acesso aos direitos garantidos para sua escolarização [...]” (*idem*). Os mecanismos contribuíam para a desigualdade e exclusão das interfaces entre as modalidades, e o pesquisador relatou a necessidade de construção de conhecimentos entre a produção de conhecimento científico e os saberes produzidos nos espaços e vivências dos sujeitos do campo (*ibidem*).

Ainda tratando do trabalho de Anjos (2021), vimos uma discussão de grande relevância sobre a singularidade do termo “interface”, embasado na teoria de Boaventura de Souza Santos, que desvelou a existência de

“Interfaces” entre as modalidades de ensino, o que para o autor era inconcebível ‘tralhas com a noção de que existe uma Interface, no singular, pois ao dialogarmos com a Sociologia das Ausências em Santos (2007b) fomos entendendo que havia uma infinidade de saberes que estavam sendo desvelados’ (ANJOS, 2021, p. 232).

Essa infinidade de saberes construídos entre diversos campos da pesquisa científica acaba por revelar conhecimentos antes invisibilizados pela Ciência, dentre eles, a infinidade de interfaces que existem entre as modalidades de ensino,

valorizadora das diferenças e da diversidade na Educação brasileira. Assim, usar o termo *interface* para se referir à modalidade de ensino, nos leva a pensar numa interface como um termo redundante. “Interfaces” no plural faz menção a duas modalidades distintas que em alguns momentos dialogam, se cruzam entre pistas, e criam elementos de ligação. Nesse sentido, a construção de conhecimentos apreendidos e novas epistemologias pautadas nas diferenças são base para a consolidação das interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Sobre o indicador *política*, o autor destaca a política como um elemento excludente no que se refere aos direitos de acesso do PAEE ao AEE no aspecto matrícula (ANJOS, 2021).

Anjos (2021), ao aprofundar sua pesquisa, apontou para a existência de seis simbolizações, a saber a

[...] relação hierárquica no acesso aos direitos educacionais, Educação Especial de caráter colonizadora, a produção de conhecimento e o papel da universidade nas Interfaces; a formação de professores de caráter uniformizador, o não acesso a dificuldade de acesso ao direito à saúde nos espaços rurais. (*idem*, p. 244).

As simbolizações identificadas por Anjos (2021) explicavam as tensões, entraves e o silenciamento das interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo, incidindo no processo de exclusão e desigualdade educacional aos sujeitos que estavam presentes nesta relação, sujeitos para quem a legislação brasileira reconhecia politicamente e legalmente como pessoas que necessitavam ser educadas no lugar onde vivessem.

Por fim, há necessidade de um movimento por parte dos pesquisadores em desenvolver estudos entre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, e não somente, também entre os grupos de estudos em diferentes áreas de conhecimentos, que pudessem criar epistemologias a fim de que se possa impedir a invisibilidade e o silenciamento deste público em foco (ANJOS, 2021).

Dando continuidade à revisão de literatura apresentada e identificada nas teses e dissertações selecionadas nas pesquisas (NOZU; RIBEIRO e BRUNO, 2018; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; NOZU, 2021), sentimos a necessidade de fazer uma nova atualização com os descritores: interfaces, política, Educação Especial e Educação do Campo, refinando entre os anos de 2019 e 2022, com o objetivo de encontrar estudos invisibilizados sobre a temática da presente tese.

Utilizamos como fonte de pesquisa a Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT. Ao cruzarmos os descritores nas plataformas, não identificamos pesquisas que dialogassem com a temática de estudo. Nos cruzamentos realizados, houve a presença da pesquisa de Viçosi (2020) e Anjos (2021), que já constaram na seleção feita anteriormente.



## 4 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

### 4.1 DIREITO À EDUCAÇÃO

Na história da sociedade, há constantes processos de transformações nos diferentes campos das esferas sociais, econômicas, políticas e culturais. Estas transformações têm possibilitado a construção de identidades, relações, lugar de posição na sociedade e, principalmente, a conquista e consolidação de direitos através dos movimentos sociais.

Imerso às histórias protagonizadas pelos movimentos sociais no cenário mundial e global existe uma trama de lutas por direitos, pelo direito à Educação, às políticas públicas e políticas públicas educacionais. Por se tratar de um direito, é necessário que o mesmo esteja embasado nas leis, e posteriormente seja assegurado a qualquer cidadão.

As discussões sobre direito à Educação, no formato da lei, aparecem no final do século XIX e início do século XX, proporcionando aos homens o acesso aos bens sociais e à luta política, no reconhecimento individual e coletivo, regulados pelos direitos civis, políticos e sociais. Os direitos humanos representam para a Humanidade um tesouro da civilização humana, concebidos como um direito universal (CURY, 2002), e todos devem exercê-los e usufruí-los em igualdade de condições, perante às leis, que são produzidas e aplicadas por atores e instituições governamentais na tentativa de diminuir as desigualdades sociais e garantir a igualdade.

Nesse entendimento, as leis não são mecânicas ou lineares, assumem nos diferentes espaços um caráter dinâmico que acompanha o desenvolvimento de uma sociedade e a sua importância “[...] nasce do caráter contraditório que a acompanha e nela sempre reside uma dimensão de luta [...]” (*idem*, p. 247), protagonizada pelos movimentos sociais.

Os movimentos sociais são formados por organizações de pessoas, isto é, coletivos, sendo a sociedade civil a que tem como objetivo propor mudanças sociais e conquistar direitos por meio de políticas públicas. Os direitos garantidos nas leis, uma vez criadas, são “[...] instrumentos viáveis de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democracia da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas [...]” (*ibidem*, p. 247).

Assim, os sujeitos ocupam, nessa trama, posição principal, estando os mesmos a estabelecer acordos entre pares sobre os princípios básicos que norteiam a sociedade. Segundo Rawls (2003, p. 113), as pessoas “[...] devem chegar a um acordo sobre os termos equitativos de cooperação social”. Dessa forma, a equidade permite ao sujeito propor alguns princípios de justiça e rejeitar outros, isso porque, segundo o autor, o sujeito é permeado pelo véu da ignorância, o que o leva à escolha de princípios para guiar a estrutura básica da sociedade.

Sobre equidade, Carvalho (2006) apresenta o documento “*En búsqueda de la equidad: encuentro regional sobre educación para todos em América Latina*”,<sup>20</sup> apresentado pela Oficina Regional da Unesco, América Latina e Caribe (OREALC), em abril de 2002. Destaca-se do texto que a equidade, entrelaçada aos princípios de igualdade e direito, “[...] implica educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem [...]” (CARVALHO, 2006, p. 68).

No princípio da equidade, as pessoas comuns e livres buscam e lutam, por direitos, oportunidade de igualdade, oportunidade justa e igualitária de todos por uma Educação pensada para as diferenças, sem qualquer empecilho, seja de ordem social, mas principalmente de ordem econômica os impeçam de ter acesso à Educação de qualidade. Rawls (2003, p. 2007) propõe que

Cada pessoa tem o direito igual a um sistema plenamente adequado de liberdades e direitos básicos iguais para todos, compatíveis com um mesmo sistema para todos. As desigualdades sociais e econômicas devem preencher duas condições: em primeiro lugar, devem estar ligadas às funções e posições abertas a todos em condição de justiça (fair) igualdade de oportunidade; e, em segundo lugar, devem proporcionar a maior vantagem para os membros mais desfavorecidos da sociedade.

Sobre as mudanças oriundas da conquista dos direitos humanos, John Rawls discute essas mudanças na “Teoria da justiça como equidade”, destacando que a educação como equidade reflete no respeito à igualdade de direitos a todos os sujeitos de forma igualitária, ou seja, o direito de compartilhar os mesmos espaços, de estar e aprender juntos, tomando a diferença e a diversidade como elementos fundantes para

---

<sup>20</sup> “Em busca da equidade: encontro regional sobre Educação para todos na América Latina.”

uma Educação justa e democrática, que garanta a todos igualdade e liberdade, mediante um sistema político e constitucional.

O consenso de justiça foi preponderante para a formação de uma sociedade livre e justa, embora se saiba que, na realidade, tais direitos se dão de formas diferenciadas para uns e para outros, direitos constituídos através de processos arraigados ao sistema da colonialidade, em que pessoas livres e iguais na sociedade de direitos conviveram e convivem com as amarras das desigualdades sociais de discriminação e exclusão, no seio da subalternização. Segundo Cury (2002, p. 256), “[...] à desigualdade se soma a herança de preconceito e de discriminação étnicas e de gênero incompatível com os direitos civis”.

Os direitos à Educação só podem ser reconhecidos por meio da legalidade política e constitucional, no caso da Educação brasileira, as leis de caráter nacional, produzidas a partir das influências políticas e organizações internacionais. Para Cury (2002), a Educação “[...] é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos [...]” (*idem*, p. 246).

Nesse percurso, a conquista dos direitos busca também pela superação de todas as formas de discriminação e barreiras de aprendizagem da educação homogeneizadora:

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos, igualdade de valor, igualdade de direitos — particularmente os de equidade — e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classe sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (CARVALHO, 2006, p. 34).

A Educação como princípio, além de possibilitar o acesso ao conhecimento, à cidadania, à cultura, à ética, à política, entre outros, estabelece espaços de convivência coletiva, em diferentes territórios, onde raças, religiões e etnias se conectam, formando a sociedade. Sociedade que Rawls (1997, p. 4) define como “[...] uma associação mais ou menos autossuficiente de pessoas que em suas relações mútuas reconhecem certas regras de condutas como obrigatórias e que, na maioria das vezes, agem de acordo com elas”.

A sociedade é, sem dúvida, uma instituição, um espaço, território constituído por instituições sociais e pessoas diferentes, marcado por conflitos e por disputas de

interesses sociais, econômicos e políticos. A mesma proporciona aos sujeitos não só o bem-estar das pessoas que a compõem, ela é, antes de tudo, uma sociedade ajustada por uma concepção pública de justiça.

A Educação como direito, oferecida ao PAEE, sempre foi alvo de grandes discussões no cenário político, social e cultural. Assim, a Educação Especial, historicamente, foi considerada como “[...] uma educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento [...] pessoas superdotadas” (CARVALHO, 2006, p. 15), sujeitos para quem a política foi incipiente e fragmentada.

A Educação escolar precisou ser repensada para as pessoas com deficiência e o PAEE, implicando uma reestruturação no sistema de ensino, cabendo às instituições oferecer ensino em todas as modalidades de forma transversal, sem qualquer tipo de exclusão ou desigualdade. A inclusão, para a Mantoan (2003, p. 12), “[...] implica mudanças desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo”.

Nesse paradigma de inclusão e Educação Inclusiva, a política defende uma instituição unificada para todos, um espaço voltado para a coletividade e que possa, de fato, incluir aqueles que estão às margens do sistema de ensino, podendo aprender por meio de processos dinâmicos, redes colaborativas, entre outros, mas que não fique de fora da escola.

Esse modelo de escola Carvalho (2006, p. 45) chama de escolas integradoras, implicando “[...] uma pedagogia centrada no aluno, que permita identificar suas necessidades, para supri-las, com vistas ao seu pleno desenvolvimento e em respeito aos seus direitos de cidadania [...]”, e que respeite as diferenças e adversidades de cada deficiência.

Destarte, as escolas integradoras, ressignificadas pelo movimento da Educação Inclusiva, atuam na oferta dos serviços e atendimentos nas salas de aula comum do ensino regular em escolas estaduais e municipais e, também, nas SRM, por meio da oferta do AEE, no contraturno da classe comum e de preferência na mesma instituição de ensino. Nesses espaços educativos, as pessoas devem aprender uns com os outros, sempre que possível, na partilha e troca de conhecimentos e experiências.

Busca-se na escola, espaço de relações sociais caracterizado pela diversidade e democracia, uma visão humanística de Educação, que inclua a todos sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Foi nesse intuito que foram criados os mecanismos legais de direitos, primeiramente os internacionais e, posteriormente, nacionais.

Na conjuntura das políticas públicas e privadas, surgem na contemporaneidade reflexões e discussões sobre direitos e políticas, as *políticas afirmativas*. Sua inserção na política social, aos poucos começaram a ser inseridas na legislação brasileira, incidindo nas práticas governamentais inclusivas, com debates acerca do direito à igualdade. As políticas afirmativas podem ser compreendidas como:

Políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de competição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2001, p. 21).

Nesse viés, considerando a igualdade como objetivo constitucional, a Educação Especial passa a ser responsabilidade do Estado e da sociedade, tornando-se um grande desafio na sociedade contemporânea, promovendo mudanças em uma nova ordem cultural, social e ética, para a consolidação de novas políticas educacionais, no sentido de garantir e pôr em prática o que determinam as diretrizes.

A discussão sobre os direitos à escolarização em escolas comuns dos alunos PAEE só foi possível por meio de influência e discursos dos organismos multilaterais, no qual as bases ideológicas da Educação inclusiva “[...] embora pareça historicamente ter surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ganhou mídia e o mundo a partir da década de 1990” (MENDES, 2006, p. 394).

Entretanto, o princípio de inclusão social, começou a ganhar atenção nos debates protagonizados entre os países de ordem mundial, incluindo o Brasil. Segundo Mendes “[...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social” (*idem*, p. 395). Na luta por uma sociedade democrática,

justa e inclusiva, as políticas internacionais são produzidas com o objetivo de reparar a exclusão, desigualdade e discriminação das pessoas com deficiência e PAEE.

#### 4.2 POLÍTICA, DIFERENÇA E DIVERSIDADE

Política é um termo polissêmico e possui diversos significados, dependendo do contexto histórico, social, econômico e cultural que é usado, não sendo um termo neutro de significado, porque a política em ação “[...] são poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos [...]” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13), numa determinada sociedade democrática e plural.

O termo pode ser compreendido como ponto divergente em que cada sociedade lida com a verdade e as oposições situadas, que podem ser aceitos ou não na sociedade, dependendo do contexto social de quem está à margem, excluídos da sociedade, e quem está no poder para gerir os discursos dominantes.

Tomando como fundamento o campo social da política, o mesmo ganha significado e poder a partir do lugar da fala de cada sujeito na sociedade. Nessa perspectiva, a “[...] ação dos sujeitos é um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes” (BALL, MAINARDES, 2001, p. 156). Isso significa que a política no campo social pode ser analisada a partir das ações e dos diferentes discursos, carregados de poder e significados, que resultam nas disputas e interesses de um sujeito unificado ou de uma coletividade.

Em busca de analisar as políticas nos diferentes contextos, do ponto de vista teórico e prático, muitos pesquisadores e teóricos criaram teorias e formularam abordagens para analisar as políticas públicas. Para desvencilhar o objeto deste estudo, as contribuições de Ball (2011) direcionam para uma compreensão real da política como elemento de poder, de verdade, texto e discurso, e interpretação, mostrando o real significado da política, como ela foi pensada, para quem foi pensada e como está sendo interpretada.

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneira complexa. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado

e dentro do processo de formulação da política. A Política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridades (BALL, 2011, p. 156).

Nesse contexto, *texto e discurso* são dois aspectos entrelaçados por diferentes vozes que se cruzam, carregados de intenções e interesses em uma arena de disputas de poder. Nesse sentido, faz-se necessário pensar a política nos diferentes contextos, iniciando pela história da contemporaneidade, considerando os aspectos econômicos, sociais e culturais que influenciaram fortemente a criação como um dispositivo legal no cenário internacional e nacional.

Mediante o exposto, podemos afirmar que não há uma única política, mas políticas, forjadas a partir das lutas sociais, interpelado pelo campo das “políticas educacionais”, política atravessada por múltiplas políticas, como a política identitária, política da diversidade, política dos camponeses, política da Educação Especial, dentre tantas outras políticas.

Pensando no objeto deste estudo, compreende-se que tanto a política da Educação Especial, como a política da Educação do Campo, é enquadrada pelo sistema político brasileiro, carregada de poder, de influências, relações e negociações (NOZU, 2017), radicadas por meio das lutas coletivas.

Nesse trajeto, as políticas educacionais de direitos do cidadão à Educação de qualidade “[...] vem se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 144). Pensar as políticas públicas educacionais para o PAEE nesse contexto, é pensar em uma política multifacetada, atravessada pela diferença e multiplicidade de sentidos, para diferentes grupos de sujeitos que, em sua maioria, são marginalizados e excluídos da sua própria política, quando não indagados sobre seus direitos enquanto cidadãos.

As políticas públicas para a Educação Especial e Educação do Campo têm exigido uma maior atenção dos gestores, para além da diversidade, pois esses sujeitos, vulneráveis e marginalizados na política, construíram múltiplas identidades marcadas em face da exclusão social e educacional, no lugar em que vivem, cercado de elementos naturais e simbólicos que só sabe e identifica quem os vive. A Educação na escola do campo envolve muito mais que um processo ensino e aprendizagem,



pois requer políticas específicas que atentem para as identidades construídas e diferenças estabelecidas entre os pares.

Assim, as políticas públicas de interfaces Educação Especial e Educação do Campo na floresta amazônica requerem uma política universal, para todos, sem qualquer discriminação ou exclusão, no contexto das diferenças, já que a “[...] educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumentos de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 261).

Salientamos que, por meio da Educação, os sujeitos podem diminuir as diferentes formas de desigualdades, discriminação e exclusão social, como também transformar a vida dos grupos sociais e proclamar o respeito e a democracia entre as culturas existentes. Nesse sentido, Brandão (2013, p. 10) destaca que “[...] a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Assim, o grande desafio da Educação escolar para a diversidade é reconhecer um paradigma com bases lógicas e epistemológicas e, principalmente, uma política que valorize a diversidade cultural, que reconheça as diferenças, que vislumbre e reconheça a pluralidade cultural nos espaços educacionais.

Desse modo, embora haja, no Brasil, políticas públicas para a Educação do Campo, ainda são necessárias políticas públicas que reconheçam as diferenças no espaço da escola do campo, de políticas públicas pensadas para as diferenças dentro das diferenças, reconhecendo as peculiaridades culturais e sociais dos grupos de sujeitos marcados por fortes identidades que nascem dos momentos históricos vividos em cada sociedade.

Sobre identidade, podemos compreender tudo aquilo que define e caracteriza um sujeito ou um grupo que precisa se autodefinir e ter voz. Isso porque as identidades são “[...] fabricadas por meio da marcação da diferença [...]” (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p. 40), diferenças que se estabelecem pelas vias da exclusão social. Para o autor, identidade não se opõe à diferença e não é inerente, “[...] a identidade depende da diferença” (*idem*, p. 40). Já a diferença se justifica por algo, um ponto comum ou divergente, que separa uma identidade da outra “[...] estabelecendo distinções e, frequentemente na forma de oposições” (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p. 42). Identidade e diferença são, pois, inseparáveis, isso

significa que ambas são produzidas a partir do lugar de fala, considerando a subjetividade, a partir da posição ocupada nos espaços das relações sociais nos campos discursivo e simbólico.

Na sociedade pós-moderna, a cultura molda essa identidade, possibilitando aos sujeitos possuir várias identidades, formadas e transformadas ininterruptamente nas relações sociais e culturais da diversidade. Do ponto de vista histórico e biológico, Hall (2006) destaca,

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. [...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis (HALL, 2006, p. 13).

A concepção de identidade apontada por Hall (*idem*) leva ao questionamento de diferentes identidades que estão sendo construídas entre os alunos, da Educação Especial e Educação do Campo, no contexto/espço da escola do campo, espaços de representação cultural caracterizados pelas relações de poder, relações sociais e econômicas, um espaço de encontro de culturas, marcado pelas linhas das diferenças e da exclusão no interior da floresta amazônica.

Nesse contexto, o entendimento que se tem do público que está no cruzamento das interfaces Educação Especial e Educação do Campo é de um grupo de sujeitos unificados que lutam pelo direito à igualdade à Educação e construção da identidade, e no mesmo instante, se acentua pelas suas diferenças sociais, econômicas e culturais, ou seja, “Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo [...]” (SILVA, 2002, p. 42), com os mesmos ideais políticos na luta pela escola das diferenças que visibilize suas identidades linguísticas, simbólicas e culturais.

Para a inclusão desses sujeitos, no interior da Amazônia acreana, a Educação denota uma representatividade cultural específica e singular do que é educar na floresta. A cultura nacionalista dos sujeitos do campo, no interior do Acre, se manifesta simbolicamente e inicialmente pela linguagem, elemento carregado de significados simplistas, com valor imensurável para quem ali reside, como também, o modo de

sobrevivência na floresta, um espaço (lugar) e tempo, entrelaçado pelas curvas do Rio Juruá, onde a cheia assola as comunidades, causando devastação, característica peculiar do povo do interior.

Pensar o espaço e lugar em que as interfaces Educação Especial e Educação do Campo ocorrem, embasado e amparado legalmente por meio das políticas públicas educacionais, é pensar um espaço de relações políticas, sociais e culturais, entrelaçados a misturas de experiências e vivências singulares e ao mesmo tempo plurais, por sujeitos que constroem suas identidades múltiplas nas vivências do espaço da escola do campo na floresta, às margens de rios e igarapés, nas vias de ramais e às margens das BR 364 e 307, compõe o que chamamos de diversidade.

A diversidade é formada por diferentes grupos de sujeitos que, histórico, social e politicamente, são demarcados por uma identidade cultural fortemente enraizada a valores, costumes e crenças socioculturais. Como sujeitos socioculturais, cada grupo tem suas vivências imersas nas relações externas com disputas e interesses de poder entre as identidades e diferenças, subalternizando o “outro” para marcar o distinto, acabando por reproduzir e legitimar a exclusão, desigualdade social e cultural.

A diversidade cultural implica no respeito e valorização aos direitos humanos, bem como o respeito aos direitos entre os grupos vulneráveis e marginalizados em uma determinada sociedade, reconhecendo, respeitando e valorizando sua história, linguagem, costumes, seu modo de vida, enfim, tudo que os caracteriza enquanto sujeitos de cultura, um sujeito plural com identidade pessoal e coletiva. A diversidade pode ser entendida como o “[...] reconhecimento de conteúdos e costumes culturais predados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noção liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade” (BHABHA, 2013, p. 63). Nesse contexto supracitado, o autor retifica o significado de cultura, que subalterna a diferença no campo da diversidade, distorcendo o sentido fixo de diferença.

Nessa conjuntura, o objeto desta pesquisa requer uma compreensão além do campo teórico das relações entre identidade e diferença. Exige uma maior compreensão no campo político, onde os elementos, identidade, diferença e diversidade dialogam. Segundo Nozu (2017, p. 69), “[...] as políticas das diferenças questionam a produção da identidade e da diferença, tomando-as como relação de poder”.

A política da identidade e a política da diferença, permeados pela diversidade, camuflam as diferenças em uma luta política pelas diferenças, por disputas de políticas identitárias. Isso significa que, na prática, se deve insistir em/na construção de um fazer concreto da política da diferença, uma política da diferença dentro da diferença.

Sobre política da identidade, Silva, Hall e Woodward (2014, p. 37) ressaltam que a luta entre os sujeitos “[...] é uma luta em favor da própria expressão da identidade, na qual permanecem abertas as possibilidades para valores que podem validar tanto a diversidade quanto a solidariedade”. Isso significa ser necessário desconstruir o que se chama de oposição binária de igualdade/diferença, para que de fato se possa construir uma política da diferença que possa subverter “[...] a estabilidade das categorias biológicas e a construção de oposições binárias” (*idem*, p. 37).

Nesse processo de mudanças, de evolução das identidades, das transformações das “novas” identidades, a identidade passou a ser politizada. “Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*”. (HALL, 2006, p. 21). Nessa mesma linha de pensamento, de articulação por uma política de “[...] negociação em lugar da negação [...]” (BHABHA, 2013, p. 56), as identidades no contexto da cultura de enunciação são “[...] forjadas num terreno movediço, em entre lugares culturais, híbridos e complexos” (MACEDO, 2006, p. 350). O autor ainda informa que “[...] ao invés de oposições binárias fixas, a *différance* [...]”, fundamentada em Derrida (1991) e Bhabha (2013), “[...] introduz a incerteza que põe em interação as relações entre as culturas e os espaços que as distinguem” (MACEDO, 2006, p. 350).

Assim sendo, as políticas públicas compreendidas e analisadas na perspectiva da *différance*, apontada por Derrida (1991), apoiada nas discussões sobre a hegemonia de Bhabha (2013), que discute a dominação e a negociação no campo das interações da cultura, “[...] cria regiões de fronteiras em que se torna obrigatório negociar o inegociável, e é nessa região que reside nossa esperança de construção de uma política da diferença” (MACEDO, 2006, p. 354).

Compreender e analisar o contexto da política de interfaces Educação Especial e Educação do Campo, com base nos discursos e dispositivos político-normativos, entenderemos as interfaces das modalidades, considerando sobretudo o

lugar de fala, tempo, espaço, entrecruzamento de cultura dos sujeitos envolvidos, em que as diferenças sejam reconhecidas dentro das próprias diferenças.

#### 4.3 INFLUÊNCIA E ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Para compreendermos o contexto de influência das políticas pensadas e produzidas, foi preciso ir além dos documentos internacionais e buscar entender o que está por trás dos discursos e ideologias dogmáticas dos organismos internacionais que influenciaram e influenciam a Política, a política pública e a política educacional.

As políticas emergem a partir de um território complexo que envolve disputas, negociações, interesses, relações e representações, produzindo, assim, novos atores e sujeitos que criam e formulam políticas educacionais, influenciando fortemente a produção de políticas internacionais nos diferentes estados-nações e, posteriormente, a política nacional.

As discussões sobre os movimentos internacionais surgem mediante cenário de pós Segunda Guerra Mundial, em face aos problemas sociais, como a pobreza, fome, miséria, exclusão social, preconceitos, marginalização, entre outros, que estavam assolando os países em desenvolvimento.

Nas décadas de 1960 e 1970, o poderio econômico deixa de ser responsabilidade do Estado, passando para o setor empresarial, instituições financeiras multilaterais que influenciaram a política global e, respectivamente, a política nacional. Na década de 1980, o período foi marcado por profunda crise mundial na economia e em outros setores da sociedade, chamado por pesquisadores de “década perdida”, período de reorganização e encenação das políticas públicas nos países de terceiro mundo, nações pobres e endividadas com o Banco Mundial (BM), que passou a exercer controle total das políticas públicas e influenciar a tomada de decisão dos países setoriais.

O conjunto de ações, as formas de governar, as relações econômicas entre instituições sociais sejam no âmbito internacional ou nacional, com interesses próprios, construídos a partir de uma base econômica que visa ao lucro e poder, caracterizam o que chamamos de neoliberalismo, um conceito amplo, diversificado, complexo, instável, doutrina que Ball (2014, p. 26), define como “[...] um nexo de interesse comum entre várias formas de capital e de Estado contemporâneo”.

O neoliberalismo pode ser um conjunto de ações vinculadas ao “mercado”, isso porque ele está em toda parte, ele não pode ser compreendido em apenas um campo. Na economia, é um rearranjo das relações entre o capital e o Estado; na cultura, novos valores, sensibilidades e relacionamentos; e no campo político, uma forma de governar, novas subjetividades (*idem*, p. 229).

Nesse contexto, a política educacional se desdenha por diferentes tipos de discursos e influências que, segundo Ball (*ibidem*, p. 27), são feitas “[...] em novas localidades, em diferentes parâmetros por novos atores e organização [...]” e que passam a assumir diferentes e novos papéis. Assim, o Estado deixa de ser gerador de bens e serviços das políticas educacionais, passando a ser regulador do mercado na propagação de políticas neoliberais, transformando a política educacional em um mercado global de bens lucrativos, e o poder do Estado passa a ser compartilhado entre vários agentes que constroem políticas em rede, no espaço da globalização.

Dessa forma, as influências políticas nesse espaço e tempo de globalização, produzem novos discursos heterogêneos que passam a influenciar a construção de políticas globais disseminadas de ideologias e interesses econômicos, na relação dos contextos macro e micro da própria Política, numa interação que Ball (2014) vem chamar de redes sociais. Essas redes sociais são formadas por pessoas e organizações, relacionadas ao Estado de governança<sup>21</sup>, que articulam ações para a disseminação de uma política pública. De acordo com Shiroma (2011), as redes sociais são formadas por pessoas ou organizações que “[...] agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (SHIROMA, 2011, p. 18).

Inspirados pelo movimento neoliberal, essas redes, organismos e agências internacionais influenciaram fortemente as políticas públicas educacionais em algumas nações do terceiro mundo, especificamente na América Latina, onde a Educação é vista como mercadoria e solução para os problemas sociais e, principalmente, econômicos da Humanidade, e a política pública em ações assistencialista e filantrópicas. As redes políticas para o Ball (2014) são “[...] baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29).

---

<sup>21</sup> Governança é entendida como gestão pública de complexas redes interorganizacionais que substituem as funções tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população” (SHIROMA, 2011, p. 19).

Ball (*idem*) destaca que o paradigma do assistencialismo advindo do Neoliberalismo tem adentrado no campo educacional, como uma solução para a “salvação” da Educação nas escolas públicas. Desse modo, o neoliberalismo destrói nossas políticas, propondo uma nova roupagem, novas formas de governar mediadas pelo capitalismo neoliberal que tem o poder de mudanças e transformação na política, gerando lucros.

As políticas estão imbricadas por diferentes manifestações de globalizações, influenciadas por diferentes discursos com transformações econômica, cultural e social. No campo da globalização, Ball destaca que as transformações econômicas e políticas “[...] no contexto da transformação econômica global, os Estados Nação individuais mantêm a sua capacidade de conduzir e gerir suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais ‘desenraizada’ [...]”, do mercado global; no campo da cultura, o autor defende que “[...] os aspectos essenciais giram em torno da questão da contínua relevância das culturas nacionais e locais [...]” (2001, p. 101) e, por fim, o campo social, compreendido pela relação espaço-tempo da globalização.

Nessa direção, Ball (2014) destaca que o fenômeno de globalização não acontece simultaneamente em todas as nações, se divergem a partir de ideais. De acordo com Giddens (1996, p. 367), a globalização constrói “[...] novas formas de identidade e autoexpressão cultural local [...]”, que influenciam a criação de políticas pautadas em uma determinada ideologia, ou seja, as políticas são encenadas e criadas por influências e empréstimos dos organismos internacionais, marcado por resistências e contradições no processo de incorporação dos documentos políticos. É o que Ball vem chamar de “bricolagem”. Ao discutir sobre globalização, o autor compreende que

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideia de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testada, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção e tendências e modas e, por sua vez, de investimento de tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102).

Ao refletirmos sobre as palavras de Ball, as políticas são carregadas de significados simbólicos e precisam ser compreendidas pelo conjunto de influências multilaterais, que se hibridizam a partir das relações no contexto da prática local. Essa



“bricolagem”, empréstimos, cópia de uma política global, serviu de modelo para que muitos países construíssem suas próprias políticas e, em sua maioria, foram produzidas e transformadas, retalhadas e adaptadas no ceio do neoliberalismo.

Na contemporaneidade, o neoliberalismo propõe novos valores, novas relações, novas identidades e no espaço global, onde as “[...] redes políticas transnacional [...]” propõem políticas educacionais com “[...] diferentes parâmetros, por novos atores e organizações [...]” (BALL, 2014, p. 27), influenciando a construção de uma Política que passa a ser implementada de maneira diferente, a depender do contexto local.

No texto intitulado “Educação Global S. A.”, novas redes de política e o imaginário neoliberal discutiam sobre o neoliberalismo, redes políticas, globalização e Educação como um grande negócio, Ball (*idem*) traz a discussão sobre redes políticas com o objetivo de compreender e mostrar as relações de poder contornadas pela influência econômica que tem se constituído no campo da política educacional no cenário mundial.

Assim, temos as políticas, criadas por influências de organizações internacionais como: Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>22</sup>; Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>23</sup>; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>24</sup>; Fundo Monetário

---

<sup>22</sup> **ONU** - A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada em 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial. Segundo a Carta das Nações Unidas, os propósitos da ONU são: manter a paz e a segurança internacionais, desenvolver relações amistosas entre as nações, conseguir uma cooperação internacional para resolver problemas internacionais e promover e estimular o respeito aos direitos humanos e ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns.

<sup>23</sup> **UNESCO** - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Para isso desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.

<sup>24</sup> **OCDE** - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos. Recomendação do conselho relativa às linhas diretrizes que regem a proteção dos consumidores no contexto do comércio eletrônico. Em Abril de 1998, o Comitê de Política dos Consumidores da OCDE decidiu elaborar um conjunto de linhas diretrizes com vista a proteger os consumidores que participam no comércio eletrônico sem criar obstáculos às trocas. Estas linhas diretrizes constituem uma recomendação

Internacional (FMI)<sup>25</sup>, Banco Mundial (BM)<sup>26</sup>, Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL)<sup>27</sup>, bem como outros setores, filantropias, fundações, ONGs, agências, grupo de interesses, empresas internacionais, que veem na Educação a oportunidade de lucro, de gerar renda e movimentar o sistema capitalista em benefício próprio.

Essas influências organizacionais passam a compor a mercantilização das políticas educacionais, política que segundo Ball (2014, p. 222), “[...] é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de política”. Essas relações, macro e micro da política global e local, influenciaram a produção e a recontextualização de políticas públicas nacionais, no caso do Brasil.

Para Ball (2001, p. 102), as políticas são “[...] retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas, de nuances e modeladas através de complexos de influência. Produção e disseminação de textos e em última análise, recriadas nos contextos da prática”.

No âmbito internacional se faz necessário apontar os documentos que foram a mola propulsora para que países, assim como o Brasil, direcionassem sua atenção para o direito à Educação, influenciando no processo de criação e formulação de políticas que vêm “[...] sendo formatada ao longo das últimas décadas, como possível síntese de embates de forças sociais e econômicas [...]” (KASSAR, 2011, p. 41),

---

dirigida aos governos, às empresas, aos consumidores e aos seus representantes, sobre as características essenciais de uma proteção efetiva dos consumidores quanto ao comércio eletrônico. No entanto, nenhuma das suas disposições proíbe qualquer parte de ultrapassar essas linhas diretrizes, nem impede os países Membros de conservarem ou adaptarem disposições mais rigorosas para proteger os consumidores do comércio eletrônico.

<sup>25</sup> **FMI** - O Fundo Monetário Internacional (FMI) busca estimular a cooperação monetária global, proteger a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover altos níveis de emprego e crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo. Fundado em 1945, o FMI é administrado pelos governos de seus 188 países membros — quase todos os países do mundo — aos quais presta contas.

<sup>26</sup> **BM** – Banco mundial é uma instituição financeira que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. É parte do grupo Banco Mundial com 89 países. É uma parceria global única, trabalha com cinco instituições para soluções sustentáveis que reduzam a pobreza e construam prosperidades compartilhada nos países em desenvolvimento.

<sup>27</sup> **CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; Presta serviços substantivos de secretaria e documentação à Comissão e a seus órgãos subsidiários; Realiza estudos, pesquisas e outras atividades de apoio em conformidade com o mandato da Comissão; Promove o desenvolvimento econômico e social mediante a cooperação e a integração no âmbito regional e sub-regional; Recolhe, organiza, interpreta e difunde informações e dados relativos ao desenvolvimento econômico e social da região; Presta serviços de assessoramento aos governos a pedido deles e planeja, organiza e executa programas de cooperação técnica

refletindo nas públicas nacionais, especificamente, as políticas de Educação Especial e as políticas de interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

#### 4.4 POLÍTICAS INTERNACIONAIS

Nos documentos a seguir analisamos, sobretudo que apontam elementos para as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, no contexto da influência da abordagem da concepção teórico-metodológica do ACP. O movimento dos discursos, influências e criação dos organismos multilaterais no campo internacional, fez surgir movimentos sociais que, inspirados nos discursos ideológicos da Revolução Francesa cujo lema foram “Igualdade, Liberdade e Fraternidade entre os povos”, produziram movimentos de luta pelo direito do ser humano, a Educação, saúde, a família, entre outros, exigindo que as nações passassem a discutir o significado de direitos politicamente e perante à lei.

Nesse bojo de discussões, o direito à Educação e inclusão social e educacional, foi um dos pilares influenciado pelo discurso neoliberal. Sobre o direito, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi o primeiro documento que demarcou a história da proteção universal dos direitos humanos, composto de 30 artigos, consolidado em 1948 pela ONU.

Nesse sentido, o direito passou então a ser um pilar de desenvolvimento do ser humano, no qual os mesmos possam gozar de diferentes tipos de garantias como, por exemplo, o direito de ser, conhecer, aprender e a conviver nos diferentes espaços sociais, inclusive o direito à Educação. O artigo 26 do documento deixa claro que “Toda a pessoa tem direito à educação”, (1948, p. 6) a palavras todos, na nossa compreensão, é de que todo ser humano tem o direito e liberdade de acesso e permanência nos ambientes escolares, seja na Educação urbana ou na Educação do Campo. Nesse entendimento, as interfaces Educação Especial e Educação do Campo são contempladas pela primeira política de direito, é o respaldo da lei, deve ser cumprido pelos distritos federais, estaduais e municipais.

Posteriormente, foi consolidada a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, documento político elaborado pela ONU, promulgado em 1975, que proclamou a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. O documento reconhece e demarca o PAEE como “pessoa com deficiência”. Com isso:

1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

2 - As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.

3 - As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ONU, 1948, p. 1).

O documento, respaldado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, acordos internacionais, leis de proteção à criança e ao adolescente, dentre outros, destaca que os países assegurem a proteção aos direitos, para que as pessoas com deficiência possam gozar de uma vida normal sem qualquer ato discriminatório, o que não é para ser diferente na Educação.

Outro documento, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, estabeleceu metas para que os países elaborassem Plano Decenais de Educação para Todos. Sobre as interfaces, no artigo 3º da declaração, expressa-se que a Política como direito deve universalizar o acesso à Educação e promover a equidade, na Educação para os excluídos, compreendemos que o direito à escolarização se estende àqueles que vivem nas zonas rurais.

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, p. 4, grifo nosso).

O documento supracitado reitera o direito das populações pobres, marginalizadas e excluídas da sociedade, reconhecendo os povos que residem na zona rural como sujeitos de direito, não podendo ser excluídos do acesso educacional.

Esse fragmento do documento, escrito na década de 1990, ressignifica a existência e discussão sobre o direito da oferta da Educação na zona urbana, para o PAEE, há duas décadas. Nesse sentido, compreende-se que as interfaces sempre existiram politicamente, nos textos internacionais e, posteriormente, na política nacional brasileira, cabendo aos sistemas públicos de Educação, a efetividade da política criada e reinterpretada, o que depende de compromisso e vontade política e de pessoas envolvidas com a política (BRASIL, 1990).

Outro ponto que coadunam para a interface está no objetivo 8 da Declaração, quando destaca que “Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas”, no item 1, citando que a “Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências” (*idem*, p. 8). Esse cuidado, citado pela Declaração é também direito das pessoas PAEE que vivem na zona rural, sujeitos desassistidos pelas praticidades e interpretação da política pública de Educação para o campo, com o jeito e preceitos do lugar onde vivem.

Outros elementos para a interfaces também foram encontrados na Declaração de Salamanca, que teve como objetivo garantir Educação para todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, medidas a serem cumpridas por meio de políticas pelas esferas governamentais, reconhecendo o direito de todos à Educação, estabelecendo politicamente diretrizes e ações a serem seguidas pelos países, dando um direcionamento para a Educação Especial.

Nesse sentido, constata-se existir a recomendação de obrigatoriedade aos sistemas de ensino oferecerem educação nos diferentes espaços e cenários da diversidade brasileira, onde quer que existam pessoas do PAEE e que necessitem da escolarização. A compreensão do documento em foco é de que a Educação Especial deve ser ofertada nos espaços urbanos e escolas do campo, Educação do Campo.

Fragmentos e elementos do documento supracitado comprovam e reafirmam o direito às interfaces entre as modalidades. Gostaríamos de chamar a atenção à parte que trata da Estrutura de Ação em Educação Especial (BRASIL, 1994), elemento que aponta para a interface quando estabelece que, as

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas que deveriam incluir crianças

deficientes e superdotadas, criança de rua e que trabalham, criança de origem remota ou população nômade, criança pertencente a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Isso significa que todos, independentemente das suas especificidades, têm o direito de frequentar a escola. O documento reconhece que as “[...] políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança [...]” (UNESCO, 1994, p. 7). Justifica-se que o incluir no documento oficial significa que toda e qualquer criança, jovem ou adulto, seja aquela que vive em espaços urbanos, seja aquela que vive em espaços contrários à cidade, e que possui traços fortemente linguísticos e culturais, marginalizados e excluídos, possui os mesmos direitos à Educação, se estendendo à população Educação do Campo.

Outro elemento propulsor das interfaces, pelo viés político, são os fatores relativos à escola (*idem*, p. 8), item 24 da Declaração de Salamanca, sobre o direito à Educação Especial na perspectiva inclusiva, elemento visível quando o documento mais uma vez assegura politicamente e legalmente o direito à Educação em qualquer espaço educacional:

[...] o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional- e a provisão de serviço de apoio necessário (*idem*, p. 8).

O trecho supracitado reafirma o compromisso da política com a escola inclusiva, demarcando a existência da interface entre as modalidades de ensino entre as áreas urbanas e rurais, destacando uma maior complexidade da necessidade de uma política pública que ofereça serviços sem qualquer tipo de preconceito e/ou discriminação.

Em 1999, foi criada também a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida na Guatemala,<sup>28</sup> e que teve como resultado, no Brasil, a promulgação do

---

<sup>28</sup> Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001- Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O



Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. A Convenção, em seu artigo 2º, estabelece como objetivo “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (ONU, 2001 p. 3).

A Convenção é um documento que discute em todos os aspectos os direitos do PAEE, nas diferentes esferas da vida humana, especificamente a Educação. Sobre as interfaces, o documento deixa explícito que todas as pessoas devem ter a oportunidade de participar e gozar plenamente de todos os direitos humanos em qualquer esfera da vida plena. Quando é para todas, significa todas as pessoas, tenham elas deficiência ou não, reafirmando politicamente que a Educação é um direito e deve ser oferecido.

No artigo 9º da Convenção, encontra-se a categoria acessibilidade, parte do documento que aborda sobre interface das modalidades. De acordo com o texto, inciso I,

[...] os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (ONU, 2001, p. 6).

As discussões sobre interfaces na década de 1990 já se fazia presente nos textos políticos, quando destaca que os estados devem efetivar a escolarização em igualdade de oportunidade para o PAEE, tanto na escola urbana, como na escola do

---

Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VIII, da Constituição, Considerando que o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001; Considerando que a Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001, nos termos do parágrafo 3, de seu artigo VIII; DECRETA: Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. O documento apresenta os A declaração tem como princípios: “a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; A não-discriminação; c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e. A igualdade de oportunidades; f. A acessibilidade; g. A igualdade entre o homem e a mulher; h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (ONU, 2009, p. 4).



campo, reconhecendo a necessidade de recursos para a oferta dos serviços, com base nas peculiaridades do espaço e local onde as interfaces acontecem.

Ainda na Declaração, em seu artigo 24, inciso I, destaca-se que os estados devem reconhecer a Educação como direito “[...] sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. No inciso II, b, o texto ressalta ainda que “[...] as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (BRASIL, 2001, p. 1).

Nesse trecho, vários elementos coadunam para as interfaces Educação Especial e a Educação do Campo. Quando se trata do direito à Educação, já muito discutido no presente texto, e de que ela deve ser oferecida na “[...] comunidade em que vivem [...]”, interpretando-se que, a estudantes do PAEE, deve ser oferecida em qualquer espaço educacional, seja na escola urbana, na floresta, nos ramais, nas escolas ribeirinhas, nos espaços alternativos. Para isso, os estados precisam efetivar a política de fato, e garantir o que foi conquistado devidamente por direito.

Por fim, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), texto político composto por 50 artigos que aborda sobre igualdade, mulheres e crianças com deficiências, acessibilidades, direito à vida, justiça, liberdade, Educação, saúde, entre outros.

O documento faz menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Pactos Internacionais sobre os Direitos Humanos, destacando que todas as pessoas devem gozar de todos os direitos, incluindo as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de distinção ou discriminação, direito que se estende ao PAEE que frequentam a escola do campo.

A Convenção também deixa explícito que a defesa dos direitos e a proteção as pessoas com deficiências é compromisso de todos, inclusive de estados, municípios, sociedade civil, organizações internacionais e outros atores, enfatizando que o teor do texto político deve ser respeitado e cumprido pelos sujeitos.

Sobre o direito à Educação do PAEE na escola do campo, gostaríamos de evidenciar o artigo 9 que trata sobre “Acessibilidade”:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2009, p. 7).

Esse artigo do documento vem, por meio de vias legais, reforçar mais uma vez o direito à Educação de forma igualitária e democrática, fazendo alusão a uma Educação inclusiva, de acordo com o movimento das políticas educacionais, destacando que nenhuma pessoa que necessite da modalidade de Educação Especial na escola do campo seja excluída do sistema educacional.

Enfim, as políticas públicas nacionais foram fortemente atravessadas e influenciadas pelos órgãos internacionais na busca por novos mercados financeiros e obtenção de lucros estrangeiros na economia brasileira, nesse caso, o setor educacional, para uma Educação que na contemporaneidade foi e continuará sendo precarizada e fragmentada, refletindo negativamente em analfabetismo, marginalização da sociedade, desvalorização da mão de obra qualificada, além de servir para intensificar os processos de exclusão social no Brasil.

## 5 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

### 5.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As pessoas com deficiência foram, por décadas, invisibilizadas em seus direitos educacionais e esquecidas nas discussões sobre Educação e políticas públicas, e passaram a fazer parte desse cenário da política educacional brasileira “[...] somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX [...]” (MAZZOTTA, 2011, p. 27), ficando a Educação deles sob a responsabilidade de instituições filantrópicas e assistencialistas por muitas décadas, esquecidos e marginalizados pela sociedade.

No Brasil, as políticas no campo macroestrutural se deram inicialmente por meio da Constituição Federal (1934), documento que, na ocasião, apresentou ações alusivas ao direito à Educação, posteriormente sancionado na Constituição de 1988, garantindo a todos os sujeitos o direito à Educação escolar e gratuita. A partir das influências internacionais, a referida Constituição foi a base para a elaboração e promulgação de documentos de âmbito nacional que passaram a orientar o sistema educacional por meio de políticas públicas educacionais.

Assim, a Constituição Federal de 1988, considerada o marco de conquistas de direitos tem como um de seus objetivos principais, descrito no artigo 3º, inciso IV, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]”, e fortaleceu a criação de movimentos sociais e políticos de luta pelo direito de todos à Educação.

Ainda sobre Constituição de 1988, o capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, no artigo 205, destaca que

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o íntegro desenvolvimento das pessoas, o exercício para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Além disso, no artigo 206, inciso I, o documento destaca a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, p. 114).

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 também chama a atenção, no inciso III, da responsabilidade dos Estados em oferecer o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (*idem*). A obrigatoriedade da oferta da Educação para todos,

contemplando as pessoas com deficiência, é um marco histórico da educação brasileira e uma grande conquista para essas pessoas, passando a serem reconhecidas legalmente perante à lei, cabendo aos governantes a obrigatoriedade do cumprimento dela, direcionando diretrizes e normas para a oferta da educação escolar, de forma igualitária e gratuita para todos os cidadãos. Bobbio (2002a) afirma que,

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quando o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (BOBBIO, 2002a, p. 246).

Isso significa que o sentido expresso em lei, pelas políticas públicas, tendo em vista as adversidades dos contextos sociais em face a desigualdades de uma determinada sociedade, nem sempre é cumprido e atendido pelos governantes.

A década de 1970, considerada por muitos historiadores como a do nascimento da Educação Especial no Brasil, consolidou a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), que, segundo Gomes (2016), “[...] influenciaram/influenciam os caminhos percorridos pelos estados para promover e desenvolver a Educação, ou seja, um contexto propício para divulgar a concepção política/ideológica do Ministério da Educação” (GOMES, 2016, p. 77).

Na mesma década, foi consolidado o Estatuto da Criança e do Adolescente,<sup>29</sup> por meio da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, de proteção à criança e ao adolescente. Em seu capítulo IV, que trata sobre o direito à Educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, o artigo 54 define que “É dever do Estado assegurar à criança e

---

<sup>29</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): capítulo IV do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (1990, p. 9). Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (1990, p. 9).

ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 14). O teor do documento vem reafirmar mais uma vez o direito da pessoa com deficiência à Educação e o dever dos órgãos estatais de ofertar esta Educação sem discriminação.

Em 1996, todos os direitos promulgados pelos textos citados anteriormente são reafirmados e proclamados na Lei de Diretrizes de Bases (LDB), n.º 9.394/96. No capítulo V, artigo 58, destinado à Educação Especial, define que essa modalidade deve ser ofertada “[...] preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996a, p. 19). A LDB n.º 9.394/96 direcionou os sistemas de ensino para que voltassem sua atenção para o PAEE no âmbito escolar, da Educação urbana e rural. Segundo o texto,

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

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

§3º A oferta da Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996a, p. 19).

Reconhecendo a LDB n.º 9.394/1996 como texto político que direciona a educação brasileira nos diferentes campos, níveis e modalidades, o texto destaca que a Educação Especial é responsabilidade dos estados e municípios, cabendo aos sistemas de ensino o cumprimento da lei, no oferecimento da modalidade na Educação urbana e Educação do Campo, cabendo aos sistemas de ensino se organizar quanto à estrutura pessoal, arquitetônica, mobiliário, dentre outras, para a oferta de escolarização do PAEE na classe comum do ensino regular e no AEE. A LDB, além de enfatizar a obrigatoriedade do ensino, assegura, amarra por meios legais, que todos, sem distinção de sexo, raça, cor, independente das diferenças culturais, sociais e étnicas, sem qualquer tipo de exclusão ou discriminação, têm direito à escolarização. Assim, ficou instituída a Educação Especial na perspectiva inclusiva como um direito a ser cumprido legalmente nos diferentes espaços educacionais.

Bobbio (1992a, p. 5) afirma que “[...] os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria

emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. Essa transversalidade, citada pelo texto político, deixa claro que a Educação Especial deve estar entrelaçada a todos os ensinos, níveis e modalidades, reafirmando, mais uma vez, que ela deve ser ofertada na escola do campo para o PAEE.

Anterior à PNEEPEI (BRASIL, 2008b), foram publicadas também as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 2/2001), que assegura no artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

O atendimento acontece em dois momentos, no ensino comum na escola regular e no AEE, paralelo ao ensino regular e não em caráter substitutivo. Este, preferencialmente, pontuado nos textos políticos, nos leva ao entendimento que o AEE deve ser oferecido na escola urbana e na escola do campo, o não significa que todos tiveram acesso a esses serviços. Acreditamos, ainda, existir uma grande parcela de alunos do PAEE sem acesso à Educação escolar, especificamente o público da Educação do Campo, para quem a Educação é precarizada, devido às especificidades da escola.

Diante do exposto, e de pontuados fragmentos e elementos, extraídos dos textos políticos, destacamos a PNEEPEI (BRASIL, 2008b). O título do texto político, por si só, retrata a intenção de uma política pública de Educação em caráter especial para o PAEE, contemplando a todos o direito à Educação escolar, incluindo aqueles que estão fora do sistema de ensino e que nunca tiveram o acesso à Educação. Logo, compreendemos que, para a consolidação dessa política, nenhum aluno do PAEE deveria estar fora da escola e do AEE.

Na PNEEPEI (2008b), identificamos a apresentação do avanço na inserção do PAEE no registro do Censo Escolar 2006<sup>30</sup>, com destaque à evolução de matrículas no ensino comum e nas escolas/classes especiais. O objetivo expresso no texto é de que os sistemas de ensino por meio da lei devem

---

<sup>30</sup> Os dados do Censo Escolar 2006, na Educação Especial, registraram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, com um crescimento de 107% (BRASIL, 2008b, p. 8).

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos mais níveis elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b, p. 10).

Embora saibamos que, na perspectiva da lei, a escolarização do PAEE deveria ser efetivada, seja na cidade ou no campo, respeitando as diferenças existentes, é notório no texto que as “[...] políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008b, p. 2).

Na análise do texto político (BRASIL, 2008b, p. 13), pode-se identificar uma maior atenção à interface das modalidades. Segundo o texto, as interfaces na Educação Especial, indígena, campo e quilombola, existentes nos diferentes contextos educacionais, deve “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (*idem*).

Ao reconhecer o direito do PAEE, é dever dos estados e municípios contemplar na proposta pedagógica de qualquer instituição de ensino, seja ela urbana ou rural, o oferecimento das condições necessárias para que a interface entre as modalidades de ensino aconteça, respeitando as diferenças e singularidades do público para quem o direito foi conquistado.

Outro texto político que aponta para a interface é a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, estabelecendo metas referentes ao direito à Educação (2014-2024). Formulado por meio da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010), o plano é constituído de 20 metas traçadas para atender PNEEPEI aos diversos níveis, etapas e modalidades da Educação básica à superior, e tem como objetivo oportunizar a todos os sujeitos o direito de acessibilidade ao sistema educacional de ensino por meio do ensino comum e AEE.



No eixo sobre redução das desigualdades e a valorização da diversidade, no caminho para a equidade, apresentamos a Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014b), que constitui como objetivo do PNE:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b, p. 24).

Entretanto, a realidade enfrentada por esse PAEE do campo, diverge do proposto pela política pública como demonstrado no censo. Uma boa parcela da população, que precisa dos serviços de apoio da Educação Especial, está fora da escola. Existem sujeitos para quem essa modalidade nunca foi ofertada, especificamente àqueles que precisam. Fatores como profissionais qualificados, recursos humanos e materiais, acessibilidades, dentre outros, são imprescindíveis para garantir o direito à Educação.

O PNE (BRASIL, 2014b) opera na garantia que os sistemas de ensino brasileiro ofereçam tanto a Educação comum, como o AEE ao PAEE.

Para tanto, deve-se assegurar a implementação, 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 (Estratégia 4.3) (BRASIL, 2014b, p. 24).

Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Conforme o artigo 1º, do texto político, deve-se “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Pelo exposto, compreendemos que a igualdade, oposta a todas as formas de discriminação da pessoa com deficiência, deve ser embasada na garantia legal dos direitos, oportunizando a todos a inclusão social e a garantia à cidadania. O referido documento é um marco político na história do movimento das pessoas com deficiência, porque reúne em um só texto todos os elementos sobre os direitos e deveres, elementos que vêm sendo apresentados e discutidos nos textos anteriores, incumbindo a função e responsabilidade de cada instituição social.



É importante chamar a atenção para o capítulo IV, que trata sobre o direito à Educação,

[...] em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 1).

O texto, ao tratar da categoria, no artigo 27, destaca a inclusão como um direito pleno e não discriminatório, no acesso e permanência do PAEE às instituições de ensino. A discussão sobre inclusão no documento contempla todos os sujeitos, da Educação urbana e Educação do Campo.

De fato, no que se refere à normatização das políticas públicas de Educação Especial, há um inegável avanço no cenário político para o PAEE no Brasil. Educação do Campo Quando o documento destaca a obrigatoriedade de oferecer sistemas inclusivos, em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, os sistemas de ensino nos estados e municípios devem oferecer a todos os marginalizados, os pobres, os que vivem em situação de rua, os que residem nas florestas, às margens dos rios, ramais, igarapés, dentre outros, o direito à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Por fim, apresentamos a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE, 2020), aprovada pelo Decreto n.º 10.502, publicado no dia 30 de setembro de 2020, no governo de Jair Messias Bolsonaro, com o objetivo de substituir a PNEEPEI (BRASIL, 2008b).

A política teve uma duração de 60 dias, sendo suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), tendo sua constitucionalidade contestada por profissionais e pesquisadores da Educação Especial, que se posicionaram contrários a ela (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2020).

Por violar políticas públicas (leis) que embasaram o direito constitucional à Educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a política em foco foi suspensa, passando a ser criticada pelo seu teor separatista, que possibilita a exclusão do aluno PAEE nos espaços de aprendizagem em relação aos alunos educandos ditos “normais”, retrocedendo na Educação brasileira o direito à Educação, conquistado por meio de lutas e movimentos sociais ao longo da história da Educação Especial, a qual, numa perspectiva inclusiva,

necessita de adaptação de um sistema de Educação regular e inclusivo, e não de um sistema excludente.

O texto político contraria a PNEEPEI, de 2008, e o PNE, de 2014, documentos que defendem o direito à Educação Especial e inclusiva, vetando qualquer forma de exclusão da escola comum e AEE, em todas as instituições educacionais brasileiras que atendem aos alunos do PAEE.

O conjunto de políticas públicas apresentado e analisado neste capítulo dialoga com nosso objeto de pesquisa, no qual apontamos diferentes elementos dos textos políticos, que remetem à escolarização do PAEE, atualmente resolutas na modalidade reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). No contexto da influência da Política, compreende-se que o conjunto de documentos de âmbito nacional, embasados em documentos internacionais, em que o Brasil foi signatário, dialogam entre si, apresentando em alguns momentos uma sincronia dos textos políticos sobre o direito à Educação, mas que divergem na incorporação e praticidade do contexto da prática.

## 5.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ACRE

No Acre, a política de Educação Especial teve suas primeiras ações por meio da SEE e da instituição filantrópica APAE na década de 1970 (GOMES, 2016, p. 68). Nesse mesmo período, foi criada a “Assessoria de Educação de Excepcionais”, ligada ao Gabinete do Secretário de Educação no Governo de Jorge Kalume” (*idem*, p. 74).

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (SEME) trabalhou, durante quatro décadas (anos 1970 - 2008), em “parceria” com a SEE, com a finalidade de promover o apoio especializado aos alunos da Educação Especial. O apoio da SEE, por meio de sua Coordenação de Educação Especial junto à SEME, se dava da seguinte forma: os alunos da Educação Especial, nos casos graves, eram direcionados às únicas instituições estaduais e/ou administradas pela entidade federal, como a Escola Especial Dom Bosco (criada em 1976); o Centro de Educação dos Surdos Professora Hermínia Moreira Maia (criado em 1994); o Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo Prof.<sup>a</sup> Nilza Amorim (criado em 1995); a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE – criada em 1980), únicas instituições vigentes na época (*ibidem*, p. 68).

A Educação Especial no estado do Acre, “[...] foi criada para responder à política de criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 [...]” (*id ibidem*, p. 69), propagando-se nos municípios circunvizinhos, no caso Cruzeiro do Sul, conhecido como Vale do Juruá, lócus desta pesquisa. Em Cruzeiro do Sul, as primeiras ações aconteceram por meio do trabalho desenvolvido pela APAE e, posteriormente, em espaços públicos como a Escolas Estadual Rodrigues Alves e a Escola Padre Alfredo Nus, com o oferecimento de salas de aulas especiais agregadas em instituições de ensino regular na rede estadual.

Com a consolidação da PNEE (BRASIL, 1994), o estado criou uma coordenação de Educação Especial que passou a realizar ações de organização e funcionalidade da modalidade na capital acreana, estendendo-se aos municípios.

A Educação Especial se organizou tradicionalmente como AEE substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008b, p. 6).

Nessa conjuntura, 14 anos depois, a PNEEPEI (BRASIL, 2008b) demarcou significativamente a obrigatoriedade da modalidade de Educação Especial em toda a extensão do território acreano. O discurso influenciou momentos de discussões e debates no campo da Educação brasileira e entre profissionais no estado, que passaram a efetivar a política e legislação normativa por meio de cursos, palestras, seminários e formação profissional ofertadas e realizadas pelos profissionais que, à época, compunham o grupo de profissionais da modalidade/SEE/AC.

Neste período, segundo Gomes (2006), até o ano de 2011 era notável, no Acre, a ausência das políticas públicas estaduais de Educação Especial, havendo um distanciamento discrepante entre o que apregoava a política pública educacional e a efetividade delas na prática da Educação escolar. Segundo Mainardes (2007, p. 26), “Um corpo substancial da literatura tem documentado um grande distanciamento entre as intenções das políticas e a implementação destas nas escolas”.

Embasado na Política Nacional de Educação, instituída pelo MEC, orientado também pelas políticas públicas de Educação Especial via SECADI, especificamente a PNEEPEI (BRASIL, 2008b) e PNE (BRASIL, 2014b), criou-se o primeiro documento normativo (legislação) a nível estadual, a nomeada Resolução CEE/AC n.º 166/2013,

que passou a orientar a Educação Especial para o AEE de pessoas com deficiência e altas habilidades nas instituições de Educação Básica do estado do Acre.

No que se refere às políticas estatuais, em 2017, o Acre alterou a Resolução CEE/AC n.º 166/2013, com base nos dispositivos legais considerando o que trata o artigo n.º 208, item III, da Constituição Federal de 1988; artigo n.º 191, item III, da Constituição do Estado do Acre de 1989; as Leis Federais n.º 7.853/1989, n.º 853/1989, n.º 9.394/1996, n.º 10.098/2000, n.º 10.172/2001, n.º 8.069/1990, n.º 12.764/2012, n.º 13.146/2015; os Decretos Federais n.º 7.611/2011, 5.626/2005; Leis Estaduais n.º 1.487/2003, 3.112/2015 (TDAH); os Pareceres CNE/CEB n.º 17/2001 e n.º 13/2009; o Parecer CEE/AC n.º 24/2015; Resolução CNE/CEB n.º 04/2009 (ACRE, 2017, p. 1), promulgando a Resolução CEE/AC n.º 277/2017, em consonância com as políticas públicas normativas expedidas pela SECADI, representada pelo MEC e mudanças no campo da Educação, especificamente na modalidade de Educação Especial.

A Resolução, que regulamenta a política atual do estado do Acre, estabelece, no artigo 1º do capítulo I, que,

A Educação Especial é uma modalidade de ensino não substitutiva à escolaridade regular que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, como complemento ou suplemento, configurado por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos- público alvo da Educação Especial, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades específicas, rompendo com a eliminação gradual e sistemática de barreiras que impeçam o acesso à escolarização por meio do Atendimento Educacional Especializado (ACRE, 2017, p. 1).

Assim, consolida-se o direito das pessoas com deficiência à Educação escolar, no que se refere ao acesso nos diferentes espaços educacionais, cabendo às instituições públicas estaduais e municipais se ressignificarem para a oferta de Educação no ensino regular, deixando evidente que a Educação Especial no caráter de AEE não substitui o ensino comum. Nesse sentido, coube à SEE, por meio das instituições de ensino, oferecer serviços educacionais na escola comum e no AEE no acesso à escolarização.

A consolidação dessa resolução foi a conquista por mais direitos à Educação e o reconhecimento da luta política e social dos alunos PAEE junto a familiares, comunidade e militantes da causa (profissionais da Educação Especial do estado do

Acre), mas não foi a garantia de que todos teriam acesso à escolarização na escola comum.

Assim, a Resolução CEE/AC n.º 277/2017, embasada na PNEEPEI (BRASIL, 2008b) e PNE (BRASIL, 2014b), possibilitou deliberar ações de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, tornando obrigatória a garantia do direito de todos à escolarização, pelos sistemas de ensino.

O termo obrigatoriedade no texto político pode ser compreendido no capítulo II, artigo 2º, quando o decreto delibera competências a serem cumpridas no âmbito estadual, estabelecendo que os sistemas de ensino estadual e municipal devem

[...] matricular todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (ACRE, 2017, p. 2).

Apresentamos, a seguir, a análise dos dados do censo escolar do estado do Acre, sobre matrículas de alunos PAEE, com análise específica do município de Cruzeiro do Sul, locus de pesquisa. Os microdados foram referentes aos anos 2019, 2020 e 2021, extraídos da base de dados do Censo de Educação Básica (INEP, 2006). Os indicadores analisados foram número de matrículas e número de alunos incluídos no Acre e no município de Cruzeiro do Sul zona urbana, com ênfase na zona rural.

De acordo com os dados censitários, foram matriculados no estado do Acre, no ano de 2019, um total 149.833 alunos; em 2020, 146.693 alunos; e no ano 2021, 144.474 alunos, nas modalidades ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, ensino médio e EJA.

Os dados do censo registraram no ano de 2019 um total de 7.228 matrículas de alunos PAEE na rede estadual, correspondente a 4,82% do total de alunos matriculados; já no ano 2020, foram matriculados 7.838, sendo que 5,34% corresponderam ao total de alunos matriculados; e em 2021, foram matriculados 8.332, sendo 5,77% correspondentes ao total de alunos PAEE matriculados na zona urbana e rural. Os dados censitários demonstraram que houve crescimento de 0,95% no número de matrículas dos alunos PAEE entre os anos 2019 e 2021 nos 24 municípios do estado do Acre.

Os dados quantitativos do censo escolar nos possibilitaram compreender o fluxo de matrículas dos alunos PAEE no sistema educacional de ensino, com base na LDB (1996a), PNEEPEI (BRASIL, 2008b) e Resolução n.º 4 (2009), que garantiram a dupla matrícula de alunos PAEE nas escolas de ensino regular, a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, que orientou os sistemas de ensino por meio de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e a Resolução n.º 2/2008, que estabeleceu diretrizes complementares para a efetivação de políticas públicas de atendimentos ao PAEE na Educação básica para as interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Conforme, Resolução n.º 4/2009, aos alunos PAEE os sistemas de ensino devem garantir, duplas matrículas na sala de aula comum e no AEE.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 2).

Apesar da resolução orientar o direito à escolarização por meio da duplicação na matrícula, sala de aula comum e AEE em instituições públicas e instituições filantrópicas, não há garantia que esse alunado matriculado, conforme dados do censo, estejam de fato frequentando as escolas estaduais, especificamente as escolas do campo.

Pesquisadores/as sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo têm produzido estudo com análises do indicador matrícula e censo escolar, mostrando que nos últimos anos houve avanços significativos de matrículas de alunos PAEE (MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; PALMA, 2016; ANJOS, 2016; SILVA, 2017; NOZU, 2017; ANJOS, 2018, 2021). Por outro lado, as pesquisas

também mostram que mesmo com a política pública de direito à escolarização materializando-se na prática por meio da matrícula, existe precariedade de garantia do direito entre a matrícula e a permanência dos alunos PAEE na escola, tornando-se uma problemática de invisibilização desses sujeitos na escola do campo.

O fato de termos alunos PAEE matriculados no censo, na modalidade Educação Especial na escola do campo, comprova em certo grau a efetividade da ação do estado frente a inclusão, ou seja, a materialidade da política pública para o direito das interfaces entre as modalidades de ensino. Segundo Palma (2016), esse direito universal

[...] não é somente a presença de todos na escola como se ela fosse um serviço para produzir indicadores estatísticos de matrículas. É preciso ter qualidade para formar pessoas capacitadas com consciência crítica para continuar lutando pelos seus direitos (PALMA, 2016, p. 36).

Pesquisas sobre as interfaces apontaram que nem sempre esse direito é a garantia de uma Educação para todos. Ainda temos, na sociedade brasileira, pessoas consideradas PAEE que nunca frequentaram uma escola, assim como estudantes contabilizados no censo, mas que o estado não oferece as condições necessárias para que o mesmo possa frequentar a escola, como é o caso de muitos alunos PAEE da escola do campo.

Diante dessa realidade, compreendemos que a política de Educação Especial no estado do Acre é incipiente e frágil para a realidade do que é a Educação Especial nas escolas do campo, considerando todos os aspectos mínimos estruturais e funcionais para que essa modalidade se concretize na prática conforme os dispositivos legais, especificamente a PNEEPEI (BRASIL, 2008b). A Educação Especial no interior do estado do Acre necessita de políticas públicas que de fato funcionem na prática de escolarização dos alunos PAEE, caso contrário estaremos reproduzindo a exclusão educacional desses sujeitos.

Na modalidade de Educação do Campo, nos 24 municípios do Acre, os dados demonstram que, no ano de 2019, o estado do Acre registrou um total de 38.496 matrículas; no ano de 2020, 38.538 matrículas; e no ano de 2021, de 38.645 matrículas, distribuídas entre o ensino fundamental de 1º ao 9º ano, ensino médio e EJA.



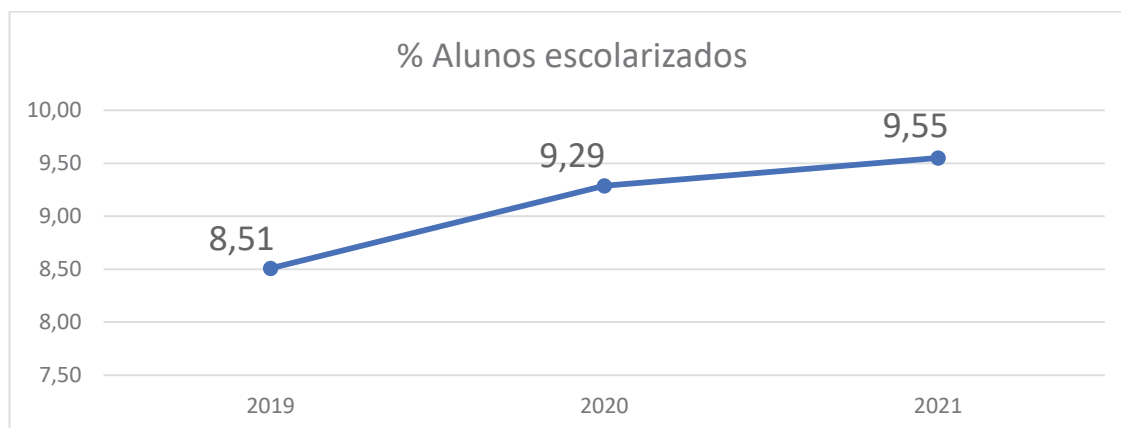
Nos 24 municípios do Acre, observamos que nos últimos três anos houve crescimento de matrícula de alunos PAEE, variando entre 4,82% e 5,77%, entre 2019 e 2021. Isso significa que a política de escolarização para os alunos PAEE em escolas comuns no estado do Acre tem avançado significativamente, atendendo o proposto pelas políticas públicas de Educação Especial. Contudo, apesar dos esforços de firmar o direito à Educação para esses sujeitos, esse direito tem sido negado para os alunos PAEE que vivem nos espaços rurais, excluídos duplamente do direito de ir à escola em face ao direito de receber os serviços de atendimento no espaço do campo. Para Caiado e Meletti (2011), há uma dupla exclusão, de um sistema bilateral de desigualdade e exclusão do PAEE na escola do campo, provocando ao mesmo tempo exclusão, desigualdade escolar, inclusão precarizada no acesso e na permanência, dentre outros (MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; PALMA; 2016; ANJOS, 2018). Vieira (2020) considera que

Apesar de existir legislações que buscam amparar o direito dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) de serem matriculados nas escolas comuns, e de contar com políticas públicas que deveriam contribuir para a garantia desse direito, os dados analisados mostraram que, infelizmente, nem sempre tem sido feito o suficiente no país para que a população PAEE possa usufruir desse direito com qualidade (VIEIRA, 2020, p. 184).

É o que mostrou os estudos sobre interfaces: temos uma política pública de Educação Especial que assegura textualmente, ainda que de forma incipiente o direito do PAEE ao acesso e permanência nas interfaces, nas escolas do campo. Registra-se a cada ano um avanço significativo de matrículas dos alunos escolarizados, mas a encenação da política na escola do campo acontece de forma precarizada.

No Gráfico 1 apresentamos os dados sobre a matrícula de alunos PAEE incluídos nas escolas estaduais no município de Cruzeiro do Sul, nosso lócus de pesquisa.

GRÁFICO 1 – Alunos matriculados Público-Alvo da Educação Especial na educação do campo, município de Cruzeiro do Sul



FONTE: Brasil (2021).

No município de Cruzeiro do Sul, no ano de 2019, 2020 e 2021, foram registradas 53.597 matrículas de alunos em escolas urbanas e rurais, sendo que 37.928 corresponderam a matrículas em escolas urbanas, e 15.669 matrículas nas escolas do campo, distribuídas do 1º ao 9º ano, ensino médio e EJA. Do total de 53.597 alunos matriculados, 4.886 (9,1%) corresponderam a alunos PAEE na zona urbana e rural.

Nos últimos três anos do censo escolar, foram matriculados nas escolas do campo 15.669 alunos no geral. Deste total, no ano de 2019, 527 (8,51%) eram PAEE; no ano de 2020, um total de 561 alunos ou 9,29% das matrículas; e no ano de 2021, foram matriculados 551, correspondentes a 9,55%. No total, foram matriculados na Educação do Campo 1.639 alunos, que frequentavam a sala de aula comum e o AEE. Destacamos que de 2019 para 2021 os dados censitários mostraram que houve um crescimento de apenas 1,04% nas matrículas de alunos PAEE nas escolas do campo.

Pesquisadores como Caiado e Meletti (2011) registraram que

A partir dos últimos levantamentos de censo demográfico, sabe-se que a maioria de pessoas com deficiência no país ainda vive sem acesso à educação, sendo que com as precárias condições de vida no campo esse acesso é ainda menor. Ainda assim, com este texto tentamos mostrar, pelo número de matrículas divulgadas nos dados oficiais, que há crianças e jovens com deficiência que vivem no campo frequentando escolas do campo, mas há também uma quantidade significativa de alunos com deficiência que para estudar necessitam se deslocar do campo para a cidade (CAIADO; MELLETI, 2011, p. 102).

Essa realidade é vivenciada nas diferentes regiões brasileiras, temos uma precarização legislativa da/para Educação Especial para a escola do campo, políticas que dialoguem com a realidade e sejam produzidas pelos próprios sujeitos do campo. Enquanto isso, teremos uma Educação excludente, de negação do direito à Educação no lugar onde se vivem, contrário ao que orientam as políticas públicas organizacionais.

Os estudos sobre interfaces e políticas têm mostrado que, apesar dos avanços significativos nas matrículas de alunos PAEE nas escolas do campo (CAIADO; MELETTI, 2011) com maior índice de matrícula de alunos com deficiência intelectual (MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; PALMA, 2016; NOZU, 2017; ANJOS, 2021; VIEIRA, 2020), ainda existe, por parte dos estados e municípios, invisibilização dos direitos à escolarização dos alunos PAEE na escola do campo.

Destacamos a importância das políticas públicas de Educação Especial para a garantia constitucional da oferta da modalidade como um direito a ser cumprido legalmente pelo setor educacional, seja ele municipal ou estadual, devendo ser acompanhado no decorrer de suas ações.

A Resolução estadual CEE/AC n.º 277/2017, embasado nos documentos oficiais e políticos normativos, considerou de acordo com os dispositivos legais alunos PAEE aqueles

§ 1º - Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que enfrentam diversas barreiras, as quais impedem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 2º - Consideram-se alunos com transtornos globais do desenvolvimento aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritos, estereotipado e repetitivo, incluindo-se aí nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

§ 3º - Consideram-se estudantes com transtornos específicos de aprendizagem aqueles que apresentam algum transtorno de funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito sem o comprometimento intelectual [...].

§ 4º - Consideram-se alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade e que tenham facilidade de aprendizagem e domínio rápido dos conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios

suplementares e, inclusive, para concluir, em menor tempo o seu percurso de aprendizagem na respectiva série ou etapa (ACRE, 2017, p. 2-4).

O estado do Acre por meio dos dispositivos nacionais, reconheceu os alunos PAEE em conformidade com a PNEEPEI (BRASIL, 2008b), incluindo também os estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, cabendo aos municípios do estado, identificar nas escolas estaduais, esses sujeitos para que a Educação Especial no estado por meio das instituições estaduais deve prover escolarização tanto no ensino regular, como oferta do AEE, preferencialmente na escola em que o aluno está matriculado.

Um elemento diferenciador entre a Resolução CEE/AC n.º 277 (ACRE, 2017) e a PNEEPEI (BRASIL, 2008b) é que a Resolução do estado do Acre reconheceu como PAEE, também, os estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, normatizando o direito a escolarização de todo e qualquer cidadão, abrangendo o processo de inclusão para além do que sugere a PNEEPEI (BRASIL, 2008b).

A Resolução CEE/AC n.º 277/2017, capítulo III, em diálogo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008b), apresenta diretrizes operacionais para a oferta do atendimento nas escolas de ensino regular, definindo atendimento como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e continuamente, de forma a garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada estudante, de forma complementar e suplementar em perfeita articulação com a parte pedagógica da Educação Básica (classes comuns), cabendo ao professor da SRM, em articulação com o professor e equipe pedagógica da escola, a elaboração, execução e acompanhamento dos serviços (ACRE, 2017, p. 5).

Sobre a oferta do ensino comum e AEE, o documento define que a União deve prestar apoio técnico e financeiro para que os gestores estaduais e municipais possam oferecer os serviços para os PAEE no ensino regular. A efetividade desse apoio financeiro seria ideal se funcionasse de verdade na prática da Educação Especial na escola do campo. Os dados mostraram que as mudanças devem ser iniciadas pela própria Política, pois o que prega os textos políticos não condiz com a realidade investigada.

Destarte, o capítulo III, artigo 7º da Resolução, apresenta Diretrizes Operacionais para o funcionamento do AEE.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE constitui-se um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e continuamente de forma a garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada estudante, de forma complementar e suplementar em perfeita articulação com a parte pedagógica da Educação Básica (classes comuns), cabendo ao professor da sala de recursos multifuncionais, em articulação com o professor e equipe pedagógica da escola, a elaboração, execução e acompanhamento dos serviços (ACRE, 2017, p. 5).

Ao analisar o que determina a legislação, compreendemos que a Educação Especial, por meio do AEE, deve ser oferecida nos diferentes espaços educacionais onde existir público precisando dessa modalidade, seja no meio urbano ou rural. “O Atendimento Educacional Especializado ao público-alvo da Educação Especial, por meio das instituições educacionais se constitui em serviço obrigatório, mesmo que os pais ou responsáveis não apresentem laudo médico” (*idem*, p. 6). Embora o estado ofereça o AEE, sabemos que esses serviços não têm chegado a todos os alunos PAEE, especificamente aqueles que residem nas comunidades rurais. Nesse sentido, acreditamos na necessidade de uma política de AEE, de Educação Especial para os sujeitos do campo considerando suas especificidades.

No que se refere aos objetivos traçados pelo documento, o objetivo V apresenta a categoria interfaces, destacando que as instituições de ensino devem “[...] promover a interface entre os variáveis tipos de apoio para o atendimento educacional e os profissionais que atuam nas classes de educação básica, a fim de propiciar uma melhor aprendizagem” (*ibidem*, p. 11).

Partindo da análise dos objetivos apresentados, o capítulo V, concerne a que a política de Educação Especial deve “[...] promover a interface entre os variáveis tipos de apoio para o atendimento educacional e os profissionais que atuam nas classes de educação básica, a fim de propiciar uma melhor aprendizagem” (ACRE, 2017, p. 11), merece uma atenção especial, uma vez comprovada, pelo exposto, a obrigatoriedade das instituições públicas educacionais do Acre fazerem a transversalidade entre a Educação Especial e a Educação Básica.

Outro aspecto identificado na análise do texto é a competência destinada às escolas de Educação básica da rede regular, que devem prever e prover na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), ações e institucionalização de Educação inclusiva, adequação das diretrizes curriculares da Educação básica, para

a oferta do AEE na escola, articuladas às políticas públicas de Educação Especial (2008).

No artigo 15, da Resolução estadual CEE/AC n.º 277/2017, as escolas de Educação Básica de ensino regular devem se organizar quanto a:

- I – Projeto Político-Pedagógico que contemple as ações de educação inclusiva, organizando-se para atender aluno – público-alvo da Educação Especial, envolvendo a participação da família, a ser executado em articulação com as demais políticas públicas;
- II – [...] oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- V – Plano de flexibilização e adaptação curricular [...];
- V- Serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas escolas de educação básica;
- VII – Serviços de apoio pedagógico especializado [...] realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (ACRE, 2017, p. 13).

Considerando o conjunto de atividades desenvolvidas no processo ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, a Resolução abordou, também, o aspecto sobre a avaliação, destacando que se trata de um processo permanente e contínuo, tendo como objetivo:

[...] identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões, levando em consideração as seguintes variáveis: I – as que incidem na aprendizagem; II – as que incidem no ensino como as condições da escola e da prática docente; III - as que inspiram diretrizes gerais da educação (*ibidem*, p. 17).

Isso significa que a prática avaliativa realizada poderá auxiliar na identificação das potencialidades e necessidades dos sujeitos, subsidiar o trabalho desenvolvido pelos profissionais e pelas escolas, bem como traçar e aperfeiçoar diretrizes que venham a melhorar a oferta do ensino comum, do atendimento educacional e prática pedagógica dos profissionais nas instituições de ensino da rede pública.

Nesse sentido, o estado, por meio da SEE e em diálogo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008b) direcionou ações institucionais, como a oferta de matrículas para os alunos do PAEE na rede estadual, formação continuada para os profissionais que atuavam na área (professores de AEE, assistente educacional, intérpretes, dentre outros), medidas para atender e cumprir o que determinava a legislação. Apesar do estado tentar efetivar o que orientou a PNEEPEI (BRASIL, 2008b), a política no

estado, especificamente no município de Cruzeiro do Sul, se materializou com dificuldade, pois a mesma tem sido insuficiente para a realidade da Educação Especial nas interfaces da escola do campo.

O capítulo VI trata da formação dos profissionais para atuarem na Educação Especial, para atender a modalidade na educação urbana e na sua interface com a Educação do Campo. No artigo 23, a Resolução estabelece que,

[...] a formação docente exigida para atuar na Educação Especial deve obedecer às exigências legais do que preceitua o art. 62 da LDB 9.394/1996 e, combinada com a Resolução CEE/AC nº 220/2010, exigida, ainda, para o exercício a formação continuada em curso de especialização, conforme cada especificidade. § 1º - Para atuar na Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nas salas de AEE a formação docente exigida será a licenciatura em Pedagogia com a especialização da Educação Especial. § 2º - Para atuar na regência da sala regular bilíngue do Ensino Fundamental séries iniciais, o professor, além das exigências da Licenciatura em Pedagogia, deverá apresentar domínio da LIBRAS, comprovada através de certificação e da avaliação prática (*ibidem*, p. 18).

Sobre formação, o artigo 24 da Resolução declara que “Cabe ao Sistema de Ensino garantir em seus quadros, além do bom funcionamento de suas escolas, professores capacitados e especializados, conforme previsto na LDBEN” (*idem*). Nesse sentido, a SEE tem realizado ações de formação profissional e capacitação por meio dos centros e núcleos de Educação Especial nos municípios. De acordo com as diretrizes e orientações das políticas nacionais (BRASIL, 2001, 2008a), a formação tem sido exigida dos profissionais para trabalhar e permanecer nas funções que ocupam.

Outro importante documento estadual que norteia a modalidade de Educação Especial na Educação básica e por meio do AEE no Acre é a Instrução Normativa n.º 1, de 30 de janeiro de 2018, expedida pela SEE, na gestão do então governador Tião Viana, que tem como objetivo “Regulamentar diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre” (ACRE, 2018e, p. 1).

Considerando os pressupostos filosóficos e políticos da Educação brasileira, a Instrução Normativa em vigor no estado considera, em seu artigo 1º, a Educação Especial enquanto modalidade não substitutiva da escolaridade regular, define o



público-alvo a ser atendido: estudantes com deficiência, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), estudantes com Transtornos Específicos da Aprendizagem e estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Destaca-se que o PAEE deve ser atendido nas SRM em escolas da rede pública estadual.

Ainda no referido artigo, a Instrução Normativa estadual referenda os elementos necessários para o funcionamento da Educação Especial, tais como: a existência da SRM, a oferta do AEE, a realização de estudo de caso, a elaboração de plano do AEE, sequência didática, cronograma de atendimento, caderneta de registro diário, portfólio e relatório individual.

No artigo 2º, a Instrução Normativa estadual trata da implantação, implementação e funcionamento das SRM nas escolas da rede regular de ensino, cabendo às instituições educacionais adequarem seus PPP e regimento escolar para o AEE, para que alunos PAEE, registrados no Censo, tenham espaços disponíveis para o funcionamento do AEE; e assim, disponibilizar professores habilitados para o oferecimento dos serviços, bem como manter uma articulação entre professor do ensino comum e profissionais da Educação Especial.

Por fim, a Instrução Normativa estadual é enfática quando estabelece que é dever da escola coordenar todas as atividades e trabalho pedagógico nas SRM, no cumprimento do atendimento individual ou em grupo, trabalho colaborativo com professor da classe comum e trabalho colaborativo com a família.

O artigo 5º do documento nomeia os profissionais para a oferta dos diferentes serviços ao PAEE como:

I - Professor do atendimento educacional especializado; II - Professor bilíngue (Libras/Português) para o ensino fundamental I; III - Professor tradutor e intérprete para o ensino fundamental II e ensino médio; IV - Professor de Libras - Guia-intérprete; VI - Assistente educacional; VII - Professor Mediador (ACRE, 2018e, p. 9).

No artigo 6º da referida Instrução Normativa são elencadas as atribuições a serem desenvolvidas pelo professor de AEE, responsável pela oferta do ensino complementar e suplementar, oferecidos preferencialmente na SRM, na escola de ensino regular. Conforme o documento supracitado, cabe ao professor do AEE:

I - Identificar, por meio do estudo de caso, as potencialidades e necessidades do estudante, para planejar as intervenções

pedagógicas a serem realizadas de forma colaborativa com os profissionais da escola;

II - Participar do planejamento, da organização do trabalho pedagógico, dos procedimentos de avaliação da aprendizagem, dentre outros;

III - Realizar o atendimento educacional especializado (individual ou em pequenos grupos), de acordo com o cronograma divulgado junto à equipe pedagógica e à família, objetivando a complementação e/ou suplementação do currículo;

IV - Desenvolver uma proposta de trabalho articulada com os professores do ensino comum, para fortalecer o processo de inclusão;

V - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes;

VI - Elaborar e executar plano do AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

VII - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

VIII - Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

IX - Orientar professores e famílias/responsáveis sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;

X - Ensinar a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;

XI - Desenvolver proposta de trabalho articulada com os profissionais de apoio aos alunos com deficiência;

XII - Colaborar com a formação continuada dos profissionais de apoio aos alunos com deficiência e demais profissionais da escola;

XIII - Realizar intervenções na unidade de ensino, quando solicitado pela Coordenação de Educação Especial (ACRE, 2018e, p. 7).

Em diálogo com a LDB, Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação básica (Resolução CNE/CEB n.º 4/2009), PNEEPEI (BRASIL, 2008b) e dispositivos legais, o estado do Acre, por meio da coordenação de Educação Especial, orientou de forma incipiente e precarizada a efetividade das políticas públicas no aspecto formação continuada para os profissionais que atuam na educação especial nas escolas urbanas e escolas do campo.

Embora a Instrução Normativa seja clara sobre a oferta de formação, com igualdade de acesso e participação dos profissionais, sabe-se que a realidade vivenciada por quem atua nas interfaces é complexa e desafiadora, tendo em vista o enfrentamento da logística de deslocamento cotidianamente enfrentado por aqueles que residem no espaço rural, e a formação efetiva e contínua nem sempre chega aos profissionais da escola do campo com a mesma qualidade daquela oferecida aos profissionais que trabalham nas escolas urbanas.

Outro profissional considerado relevante para a interfaces do objeto desta pesquisa é o orientador pedagógico, que coordena e acompanha toda a dinâmica nas interfaces da Educação Especial na escola do campo. No artigo 20 da Instrução Normativa é destacado que todo apoio a ser ofertado às escolas para o desenvolvimento de práticas inclusivas é de inteira responsabilidade da equipe de orientação pedagógica, inclusive o AEE, em consonância com a proposta da Educação básica.

A figura dos profissionais que compreenderam a equipe de professoras orientadoras desenvolveu papel fundamental na concretude da modalidade de Educação Especial na escola do campo, pois são responsáveis por acompanhar a Educação Especial nas escolas do campo da Amazônia, fazendo parte da pesquisa como sujeitos entrevistados.

### 5.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de discorrermos sobre Educação do Campo, faz-se necessário contextualizar o que foi a Educação rural para os povos do campo no cenário histórico e político da sociedade. Partimos do ano de 1917, período em que ocorreu o movimento chamado êxodo rural, conhecido como a migração dos camponeses para os centros urbanos em busca de escola e trabalho, junto ao processo de industrialização/urbanização brasileira. Essa migração para a cidade causou problemas sociais e políticos para as grandes cidades, que só poderiam ser resolvidos com a oferta da Educação rural. Segundo Ribeiro (2015):

[...] a preocupação com a escola para as populações rurais manifestou-se, inicialmente, nos anos de 1910, quando a intensificação dos processos produtivos fabris vai atrair muitas famílias de trabalhadores rurais para as áreas urbanas, desafiando o Estado brasileiro para a questão social e, mais precisamente para o seu controle. Mas são principalmente as greves operárias, iniciadas em 1906 e intensificadas em 1917, e as lutas contra a alta de custo de vida que irão colocar em evidência o inchaço das cidades e o descompasso entre o emprego existente nas áreas industriais, comércio e de serviço, e a demanda da mão de obra imigrante e desempregada (RIBEIRO, 2015, p. 83).

Nessa perspectiva, a Educação rural fora instalada nas áreas rurais com o objetivo de conter e impedir o processo de migração dos povos do campo para a

cidade, por meio do chamado “ruralismo pedagógico<sup>31</sup>”, movimento que “[...] contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês” (CALDART, 2012, p. 298). Nesse sentido, à população rural, na sua maioria, constituída de pessoas analfabetas e de baixa renda, foi imposto o modelo de Educação urbanocêntrica, sem qualquer relação com a realidade dos sujeitos que compunham o cenário rural. Ainda sobre esta discrepância citada (*idem*, p. 2010), destacam que “[...] mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930, que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de ‘modernização do campo’ [...]”, influenciado por organismos internacionais e pelos sistemas de assistência técnica e extensão rural, a Educação rural é vista por esses organismos como um negócio e não é tida como prioridade na agenda política.

Somente entre as décadas de 1930 e 1940 que houve uma maior concentração de políticas públicas para a Educação dos povos do campo. É neste período de formulação de políticas educacionais, até o Estado Novo, quando a Educação para esses sujeitos recebe o nome de *Educação rural*. Ribeiro (2010) define este processo como

A escolarização elementar, através de classes multisseriadas de 1º a 4º série, historicamente oferecida aos filhos dos agricultores, aparece como apêndice da legislação educacional pelo menos até os anos de 1990. Como objeto de estudos e pesquisas até esse mesmo marco, essa modalidade de escolarização é identificada como educação rural (RIBEIRO, 2010, p. 39).

No espaço rural, para os trabalhadores, camponeses e agricultores que lidam com a terra e a agricultura familiar, foi oferecida a Educação multisseriada<sup>32</sup>, contudo, hoje há uma espécie de alternância na oferta seriada e/ou multisseriada, conforme clientela de cada lugar (MARTINS, 2015)<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Ruralismo pedagógico: corrente de pensamento sob influência dos debates ocorridos nos anos 1930-1940, gerado no Manifesto dos pioneiros da educação nova.

<sup>32</sup> “A multissérie, situação comum em todo o território amazônico e que se caracteriza pelo agrupamento de vários anos/séries em uma só classe, é conceituada, particularmente, pelos docentes para demonstrar o árduo trabalho por eles desenvolvido, na maioria das séries/anos: “multisseriado = multissuado = trabalho árduo, penoso” (MARTINS, 2015, p. 252).

<sup>33</sup> O conceito abordado faz alusão à tese de Doutorado intitulada “A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do vale do Juruá – a pedagogia das águas” (MARTINS, 2015), desenvolvida na Amazônia acreana, que traça um panorama geral da educação no espaço rural amazônico e mostra as especificidades de uma educação que ainda apresenta aspectos de uma educação rural, embora já vivenciamos politicamente a Educação do campo.

Seguindo essa lógica, Caldart (2010, p. 295) analisa que, na verdade, a escola rural foi oferecida “[...] na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas [...]”, ou seja, a escola rural não foi projetada a partir da realidade e lugar, onde os povos vivem, na relação com a terra, com a agricultura, com a produção agrícola. Isso significa que a Educação rural foi por muito tempo colonizada e subalternizada pelo olhar e realidade da Educação para a cidade, totalmente diferente daquela para os povos da terra, do rural. Segundo Molina (2003), o conceito de

[...] Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas para eles (MOLINA, 2003, p. 76).

Essa visão preconceituosa da Educação rural levou ao entendimento que o povo que mora nos espaços rurais não precisava ser educado, mas sim precisava de “[...] conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples [...]” (CALDART, 2012, p. 295), nada adiantaria uma formação necessária à realidade social do lugar em que residem. Nesse sentido, a política educacional pensada para esses sujeitos, construída de forma descontextualizada da realidade e das peculiaridades do lugar em que viviam, tinha como objetivo “[...] anular os saberes acumulados pelas experiências sobre o trabalho com a terra, com o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas [...]” (RIBEIRO, 2015, p. 299), contrário aos modelos de trabalho e produção imposto pelos programas e projetos de agronegócios.

No Brasil, a Educação rural no contexto da Educação brasileira “[...] permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores [...]” (CALDART, 2010, p. 298), ou seja, os saberes tradicionais passados de pais para filhos, de geração em geração, não têm relevância no contexto da influência e da produção do texto político.

Na escola rural, o modelo de educação influenciada por modelos educacionais de outros países era de um ensino voltado para “[...] manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas e o [...] mercado o camponês teria de vender a sua produção para

adquirir os ‘novos’ produtos destinados a dinamizá-la (CALDART *et al.*, 2012, p. 298). De acordo com Ribeiro (2010), os saberes acumulados por meios das experiências adquiridas através do trabalho com a terra, foi substituído por um conhecimento imposto voltado à arte de treinar ao invés de educar.

Na educação para o camponês, Ribeiro (1987 *apud* CALDART *et al.*, 2012, p. 300), coloca “[...] a educação rural no cerne da luta de classe [...]”, mais precisamente, da formação do trabalhador para o capital e deste trabalhador para si, na condição de educação negada às populações que vivem em áreas rurais e que, na relação com a terra e produção, não se vincula trabalho como parte da vida desses povos. Já na Educação do Campo, existe uma relação direta com o trabalho do campo e as lutas sociais e coletivas dos trabalhadores, sendo que a Educação do Campo não significa e não é uma extensão ou continuidade da Educação rural.

A partir de 1980, surgiram os movimentos sociais, formados por ações coletivas de sujeitos em processo de luta, pelas pessoas sem terra, em destaque os trabalhadores do campo, para quem o direito e a voz, a Educação, a cidadania, o reconhecimento à cultura, as diferenças e a diversidade do lugar onde vivem, lhes foi negado e silenciado no processo histórico de colonização da sociedade. Segundo Arroyo (2015), esses movimentos formados por camponeses “[...] revelam a consciência da centralidade das lutas pelas bases materiais da existência, reforma agrária, terra, trabalho, mas lutam também contra as estruturas de poder que condicionam os avanços na reforma agrária e em outros projetos de campo” (ARROYO, 2015, p. 51). Os movimentos sociais tiveram como objetivo organizar os trabalhadores para lutar pelos seus direitos a lutar pela escola do campo no campo.

Os movimentos coletivos da Educação do Campo representam para os sujeitos coletivos vindos do campo (MOLINA, 2012), um espaço de “[...] denúncia das condições desumanas em que os povos do campo têm sido submetidos historicamente em relação ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, à participação social e política [...]” (2010, p. 273), principalmente pelo direito à Educação em face à realidade do campo. Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo

[...] nasce como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder

suas escolas, suas experiências de educação, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p. 15).

No campo político, o movimento de Educação do Campo<sup>34</sup> passa a ser discutido em 1997 no 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), constituindo-se como uma crítica ao sistema de Educação proposto nos moldes do capitalismo, no qual os camponeses organizados em movimentos sociais lutam pelo direito àqueles que trabalham e vivem no/do campo.

Segundo Caldart (2009, p. 38), a Educação do Campo “[...] nasce da experiência de classe de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe”. Luta por uma educação que condiz com o lugar, com o conhecimento e cultura local, de luta pela terra, pelo trabalho, por igualdade de condições de acesso e permanência no ambiente escolar, por condições de uma vida digna no lugar onde vivem e onde a educação é ofertada.

A autora nomeia a Educação do Campo como um “[...] fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo, e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 259). A mesma recebeu críticas de opositores por ser uma educação que nasce de uma minoria, da luta e embate de classes, entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política, de educação e de formação humana (*idem*, p. 259). Nesse entendimento, a Educação do Campo, enquanto um fenômeno social, inserido no processo histórico de lutas, conflitos e contradições, passa a ser concebida como um espaço político de enfrentamento por uma Educação que contribua para a formação dos conhecimentos, saberes e experiências dos povos do campo.

Na I Conferência nacional, que favoreceu o encontro interestadual, surgem contrapontos e embates no que se refere à nomenclatura e significado de Educação rural e Educação do Campo.

---

<sup>34</sup> A expressão “Educação do campo” pode ser datada. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência, realizada em julho de 2004.



Utilizar-se-á expressão campo, e não mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discute a Educação do Campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto de trabalhadores do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

A mudança de nomenclatura da Educação Básica do campo para Educação do Campo, com a participação dos movimentos sociais de camponeses e sindicalistas, residiu nas discussões e debates no ano de 2002, por meio da aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001).

A Educação do Campo, além das críticas ao modelo de Educação imposta, luta “[...] pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, e ao mesmo tempo, problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquia epistemológica [...]” (CALDART, 2010, p. 105), ou seja, desprestigia-se a legitimidade dos produtores originários para os quais a Educação do Campo estava direcionada: os povos que vivem no/do campo e a desvalorização dos conhecimentos originários do campo. Por conta disso,

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas segundo o mundo da educação ou dos parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado das coisas – movimento prático, de objetivos ou fins lucrativos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação; de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas com vistas a orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2010, p. 107).

Como crítica e enfrentamento ao ensino existente, luta por um ideário de Educação do Campo e *no* campo, em uma determinada sociedade e tempo histórico com suas configurações. Por Educação do Campo se compreende uma Educação exclusiva, com suas especificidades para os trabalhadores do campo, com currículo e política própria.

Em sua origem, o “do” da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo. Não é “para” e nem mesmo “com”, é de trabalhadores: Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um *do* que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites “impostos pelo quadro em que se insere”, a emergência de novos educadores, interrogados da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de prática (CALDART, 2010, p. 108).

O autor trata de uma Educação do Campo interligada à prática pedagógica e emancipatória, em uma relação com Educação, com trabalho e produção, relacionadas à concepção de cultura, saberes, valores e práticas condicionantes para a constituição dos sujeitos na sociedade. O espaço que se discute para o discente “do” campo é a escola construída para uma realidade concreta, para a realidade vivida de trabalhadores, que necessitam de estrutura política, profissional e pedagógica condizentes com a realidade da escola, no seu local de existência, com uma proposta curricular, ou seja, um currículo adequado à realidade dos povos do campo e que esteja relacionada aos conhecimentos tradicionais desses povos, aos conhecimentos e saberes práticos, culturais e sociais da comunidade.

Dessa forma, a Educação para os camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, somente se efetivará quando o sistema escolar incorporar nas suas bases epistemológicas, conhecimentos sólidos, saberes tradicionais dos povos do campo na formação e prática pedagógica dos profissionais da escola. A mesma reflete na urgência de uma proposta curricular que compreenda a Educação para o sujeito do campo, com concepções de cultura, valores e conhecimentos, pautada na diversidade do contexto social e político dos sujeitos.

No que se refere à parte *no* campo é a sua oferta no lugar onde a escola existe, a escola no assentamento, nas comunidades indígenas, na floresta, as margens dos rios, nas BRs e igarapés. Um espaço de enfrentamento de lutas pela escola no lugar onde vivem, pensada a partir da realidade dos sujeitos, do território por eles ocupados. *No* campo, portanto, “[...] o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive [...]” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26), e do campo: “[...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (*idem*).

Essas necessidades dos sujeitos, *do/no* campo, se materializam por meio de uma proposta educacional e curricular, ou seja, de uma proposta de currículo pensado para a realidade social e cultural dos trabalhadores/as do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e povos das florestas.

Os movimentos de luta na fronteira da diversidade pelo direito à Educação, pelo reconhecimento dos conhecimentos culturais produzidos por gerações tradicionais dos povos do campo, pelo direito à escola, por um território para a diversidade existente dos diferentes lugares onde a escola *do/no* campo existe, por uma base educacional pensada para as diferenças existentes, que não sejam as bases comuns do ensino. O que se deseja e lhe é por direito, é o reconhecimento de outros conhecimentos, de uma proposta curricular que respeite as lutas e movimentos coletivos do sujeito do campo, que respeite as diferenças, a cultura, a história, e o direito à escola, dever do Estado.

Os currículos de formação e educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. Incorporar esses saberes críticos dessa história. Mas também incorporar as resistências e os processos de afirmação, libertação-emancipação que os próprios coletivos constroem. Que as crianças ao chegarem às escolas aprendam a saber-se em currículo que incorporem essa riqueza de conhecimento, valores, cultura, identidades onde os movimentos sociais são sujeitos, produtores (ARROYO, 2015, p. 57).

Sendo assim, a Educação do Campo precisa conceber a realidade vivenciada pelos povos do campo, ao contrário, estarão sendo repetidas as velhas estruturas e formas de subordinação do sistema político de ensino, que exclui e marginaliza o outro, o oprimido que luta pela humanização. Assim é o PAEE, que vive nessa e dessa terra, junto a familiares, lutam nesses espaços pelo direito à Educação no lugar em que vivem. Lutam por políticas públicas específicas da realidade do campo.

As lutas dos camponeses, em processo de criação e recriação dos seus próprios saberes, os caracterizam e os identificam enquanto sujeitos de cultura, são agentes capazes de transformar a sociedade, de criar e recriar os saberes tradicionais construídos de geração em geração. Paulo Freire (2000) destaca que “[...] a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE,

2000, p. 67). Esses movimentos que se dão na luta<sup>35</sup> coletiva dos movimentos sociais, possibilitam aos sujeitos uma tomada de consciência e aprendizado que vão sendo construídas nas relações do cotidiano, em uma constante reflexão sobre a prática “[...] visando potencializar o processo de conscientização e humanização” (SCHWENDLER, 2010, p. 276).

Arroyo (2003) considera que os sujeitos oprimidos, os sujeitos da Educação do Campo, incluindo o PAEE, são construtores da Educação, dos próprios saberes e de cultura. Nesse sentido, os movimentos sociais, considerados como espaço de luta de ressignificação social têm possibilitado aos sujeitos oprimidos, excluídos, marginalizados “[...] o empoderamento dos sujeitos do campo, que aprendem a afirmar um saber social, uma identidade de classe, de campesinato, tendo como horizonte um projeto de sociedade, de campo e de educação [...]” (SCHWENDLER, 2010, p. 280), ou seja, pensar a escola do/no campo com o jeito do campo, com seu papel político e pedagógico envolto ao movimento da realidade para a construção de uma escola realmente com as características locais.

Pensar essa escola na relação e a partir da Pedagogia do Oprimido, que é herdeira da pedagogia do Oprimido, implica em integrar a escola na totalidade formadora, a partir de uma concepção da educação como processo de humanização enraizado na história na cultura, nas condições objetivas que conformam os sujeitos. Requer conceber o projeto político pedagógico da escola vinculado com um projeto histórico de transformação social, ao mundo do trabalho, da cultura, enraizando os sujeitos nas lutas sociais (*idem*, p. 284).

Nesse contexto, a Educação do Campo requer um olhar diferenciado das políticas públicas educacionais, especificamente de políticas públicas de Educação Especial na Educação do Campo. Requer um PPP inclusivo e, para essas escolas, que seja construído a partir das especificidades e peculiaridades dos conhecimentos e saberes dos povos tradicionais que ali residem, pois, a educação é um direito social.

---

<sup>35</sup> O significado é que a formação da luta envolve sujeitos desde a raiz. Isso expressa através da formação em que o movimento social elabora as ações para o enfrentamento da situação-limite da existência humana, através de ocupações, marchas, negociações, partindo de uma metodologia participativa e de toda uma organicidade; cria espaços de problematização do vivido e do contexto estrutural que o envolve a partir de uma relação dialógica entre a experiência e os aprendizados da história; trabalha com a linguagem simbólica da mística, a qual permite sentir, reviver, se emocionar, e, acima de tudo, se compreender com a luta e a transformação (SCHWENDLER, 2010, p. 277).

Trata-se de compreender a necessidade de uma política de Educação que reconheça que a cidade não é superior ao campo e vice-versa, é preciso ponderar o que há em comum e o que se diferencia entre esses dois espaços completamente diferentes e não os contrapor. É importante superamos essa visão dicotômica entre o espaço rural e urbano (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

E preciso pensar um modelo de escola democrática, participativa e inclusiva que inclua os excluídos, com uma proposta curricular para a diversidade e diferenças, voltada para a humanização e transformação da sociedade, o que só é possível por meio do fomento de políticas públicas educacionais, e nas interfaces da Educação Especial e Educação do Campo, políticas públicas para ambas modalidades que oportunizem aos alunos PAEE o direito, acesso e permanência na escola do campo com todos os elementos estruturais necessários para o processo ensino e aprendizagem que vão desde acessibilidades, a recursos materiais e humanos, dentre outros.

A seguir, apresentamos marcos políticos e histórico do movimento por uma Educação do Campo. Optamos por apresentar os documentos partir da década de 1990, período de consolidação de políticas públicas educacionais para a Educação do Campo.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, que no artigo 28 trata da Educação do Campo.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: 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 as condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996a, p. 16).

O referido documento consolida o direito das pessoas que habitam no campo, cabendo aos distritos, estados e municípios, o dever em oferecê-la nas escolas do campo, respeitando as peculiaridades do espaço e tempo local. Apesar da política manifestar o que deve ser cumprido, em muitas regiões no Brasil, a Educação do Campo ainda é uma transposição da Educação urbana e a prática pedagógica não condiz com a realidade e especificidade locais.

Assim acontece com as interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo. A LDB (9.394/96) é enfática quando trata a Educação como um direito a todos, assim como é dever do Estado, embora saibamos que a realidade diverge da política em vários aspectos como, por exemplo, a falta de escolas, recurso, acessibilidade, profissionais qualificados e, principalmente, uma proposta curricular para que as pessoas do PAEE tenham o direito de ser educado na escola do campo.

Outro marco das lutas dos movimentos sociais da Educação do Campo foi o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA),<sup>36</sup> em julho de 1997, com ações desencadeadas pelos MST, atuando com discussões amplas sobre a Educação rural no cenário brasileiro. O encontro reuniu um número considerável de participantes e foi o momento em que se pronunciou pela primeira vez a nomenclatura Educação do Campo (MOLINA, 2010).

Posteriormente, tem-se, em julho de 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEBC), um encontro estadual que incorporou outros grupos minoritários. A conferência teve como objetivo “[...] contribuir para a construção de políticas públicas específicas para responder demandas educacionais do meio rural, aliada ao desenvolvimento de estratégias que busquem o desenvolvimento humano” (MOLINA, 2003, p. 66).

Nesse desencadeamento de discussões sobre a Educação para os povos do campo nasce, também, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA),<sup>37</sup> criado pelo governo federal em 16 de abril de 1998, visando o acesso dos trabalhadores da Reforma Agrária à escola e à Educação com qualidade. O programa se contraponha ao modelo de educação rural, a ausência de políticas públicas para os sujeitos do campo.

Posteriormente, aconteceram os I e II “Seminários de Educação do Campo”, no ano de 2002; em 2004, houve a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEN), dando continuidade às discussões dos movimentos anteriores. A Conferência foi povoada por discussões para a Educação básica e passou a

---

<sup>36</sup> As entidades que apoiaram o I ENERA foram depois, junto ao MST, as promotoras da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. As entidades foram: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB), por meio do Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária (CALDART, 2010, p. 266).

<sup>37</sup> O PRONERA começou a ser gestado no I ENERA, mediante o desafio colocado pelo MST aos docentes de universidades públicas convidados ao encontro para pensar um desenho de articulação nacional que pudesse ajudar a acelerar o acesso dos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária à educação escolar (CALDART, 2010, p. 266).

reivindicar, também, o direito a uma proposta educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, estendendo-se ao ensino superior e, principalmente, à construção de uma política pública específica para a Educação do Campo.

Outro aporte legal foi a Resolução n.º 1/2002, de 3 de abril de 2002, aprovada pelo CNE, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, que reconheceu a legitimidade da Educação para os povos do campo. No artigo 2º, o referido documento enfatiza que:

Art.2º - Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visa a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012, p. 1).

Esse marco foi o primeiro documento a reconhecer a expressão *Educação do Campo* juridicamente (MOLINA; SÁ, 2012), reconhecendo-a Educação do Campo como direito, além do avanço no reconhecimento da escola do campo vinculada à realidade dos saberes e à consolidação de um novo modelo de ensino para as populações camponesas. Os princípios, defendidos no artigo 4º, destacam que os projetos políticos educacionais para a escola do campo deverão articular as experiências dos camponeses com os estudos para o trabalho (BRASIL, 2002).

No ano de 2004, a Educação do Campo foi incorporada, institucionalmente, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), onde criou-se uma coordenação específica — a “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade”, no MEC (SECAD/MEC). Em seu funcionamento como responsável interina pela Educação do Campo, expediu o Parecer n.º 1/2006, que trata da Pedagogia da Alternância<sup>38</sup> para os povos da Educação do Campo e rural, bem como buscou relacionar a vida socioprofissional ao ensino escolar em tempos de educação formativa.

---

<sup>38</sup> No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas. Nesse estado, e em mais 15 Unidades da Federação Brasileira, a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Tais são as Escolas Familiares Agrícolas (EFA) (MEC, 2006).



Um aspecto histórico na luta dos movimentos sociais foi consagrado pelo Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que constituiu e consolidou a Política Nacional de Educação do Campo. Este documento reconhece como escola do campo aquela que é situada em espaços rurais ou localizada em espaços urbanos que atendam a população que reside no campo (MOLINA; SÁ, 2012). O documento reconhece a identidade e constituição das escolas do campo, sujeitos-alvo da população do campo, princípios e diretrizes norteadores da Educação do Campo a ser gerenciada pela União, em consonância com Estados, Distrito Federal e municípios. Segundo Molina (2012, p. 454), o Decreto “[...] encontra-se, como sua função principal, a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo [...]”, ou seja, consolidou a luta dos movimentos sociais pela política de Educação do Campo.

O ENERA, PRONERA e a I Conferência Nacional para a Educação do Campo foram os considerados o início e do movimento político, que marcou as lutas e conquistas dos trabalhadores da terra, sindicatos e movimentos sociais pelo direito à Educação, à cidadania e à escola, legalmente.

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2008 estabelece que a Educação Básica, em todas as etapas educacionais, desde o ensino infantil ao ensino médio ou profissionalizante, deve ser oferecida aos sujeitos do campo que se enquadram como: agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, camponeses, assentados, quilombolas, indígenas, dentre outros, nas diferentes realidades da vida. Nesse sentido, a referida Resolução destaca que:

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

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

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

4º A Educação do campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008c, p. 1).

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, no artigo 1º, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para todas as etapas e modalidades na Educação Básica, proporcionando a todos os sujeitos o direito pleno de desenvolvimento, à cidadania, qualificação para o trabalho, direito ao acesso e permanência no âmbito escolar, cabendo ao Estado, família e sociedade garantirem o acesso, permanência e término na modalidade de ensino. No artigo 35, a Resolução define:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, p. 12).

Cabe aos sistemas de ensino e escola, na modalidade da Educação Básica, se organizarem para oferecer Educação de qualidade aos sujeitos do campo, e que os mesmos sejam contemplados com as adaptações necessárias às realidades do local onde vivem, bem como proposta pedagógica construída para a diversidade de seu espaço de vivência, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Destaca-se, ainda, o PNE, aprovado em junho de 2014 (BRASIL, 2014b), embasado em 20 metas, 254 estratégias, referentes à qualidade e oferta da Educação, estrutura dos espaços educacionais, investimentos financeiros nos diferentes setores e modalidades de ensino, ações destinadas ao acesso e à permanência de todos os sujeitos sem qualquer tipo de barreiras ou discriminação, metas a serem alcançadas na Educação brasileira, como prioridades do Estado.

Sobre as metas do PNE (BRASIL, 2014b), não existe uma meta específica para a Educação do Campo. O que se observa são estratégias de ensino estabelecidas de forma geral desde a Educação Infantil ao ensino superior, nas

diferentes modalidades de ensino. Dentre tais estratégias que compõem o documento, destacamos algumas que se referem à Educação do Campo:

Estratégia 1.10 - Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada.

Estratégia 2.10 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.

Estratégia 7.27 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência.

Estratégia 11.9 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades (BRASIL, 2014b, p. 49-72).

As estratégias citadas a partir das metas estabelecidas no PNE (BRASIL, 2014b) são ineficientes quanto à estrutura da Educação do Campo no cenário brasileiro. A sala de aula multisseriada, característica da Educação do Campo, sequer é mencionada nas metas e estratégias, assim como outros elementos. Apesar da precariedade e ausência de metas para a Educação do Campo no PNE (2014-2024), a mesma ganhou uma representatividade em relação às políticas públicas educacionais anteriores.

Destaca-se, também, a Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014, embasada na LDB n.º 9.394/96, que estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígena e quilombola no Brasil (BRASIL, 1996a).

E, por fim, apresenta-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que direciona, por meio de diretrizes, as aprendizagens e competências a serem desenvolvidas pelos sujeitos ao longo da Educação Básica, levando em consideração as vivências e a realidade (BRASIL, 2017).

Na atualidade, os movimentos sociais são constituídos de novos sujeitos sociais, com formas de organização diferenciadas com princípios de lutas bem diferentes do início do movimento de luta pela terra e Educação para os sujeitos do campo. Gohn (2011, p. 335) encara os movimentos sociais como “[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas [...]”. Na atualidade, os movimentos sociais se articulam por meio de “[...] redes sociais, locais, regionais, nacionais, internacionais ou transnacionais, e utilizam-se de novos meios de comunicação e informação, como a internet” (*idem*, p. 336). Suas ações voltam-se para todas e quaisquer formas de exclusão social, lutam por projetos de vida e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Lutam contra exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos. Há neles uma ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade (*ibidem*, p. 337).

A luta dos movimentos sociais contribuiu significativamente para os direitos que se tem conquistado na Educação do Campo. As fronteiras territoriais, temporais e sociais, permeadas por conflitos dos trabalhadores da terra, sindicatos, militantes, organizações sociais, dentre outros, lutaram pelo direito ao direito à cidadania, à diferença, à democracia e, principalmente, a luta por uma Educação no/do campo na e pela diversidade, permeada pelo contexto social, cultural econômico e político. A compreensão da Educação do Campo leva ao entendimento de que as lutas pela consolidação por esta Educação do/no campo foram um processo árduo e de resistência dos camponeses, sindicatos e militantes que, juntos, lutaram por autonomia e empoderamento de políticas públicas educacionais que de fato efetivassem esta realidade para estes sujeitos em foco.

#### 5.4 INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, analisamos o contexto da produção do texto que direciona a atual política pública de inclusão escolar no estado do Acre, o qual iniciamos com apresentação das políticas que incidem nas interfaces da Educação Especial e da

Educação do Campo; apresentamos e analisamos os documentos normativos que fazem referência a ambas modalidades; analisamos a política estadual, no contexto de produção dos textos de SEE e NAPI; apresentamos, ainda, a organização e funcionamento da Educação Especial na interface com a Educação do Campo, pelo olhar da equipe de orientação pedagógica; e, por fim, traçamos o panorama do histórico decreto de criação da instituição Said Filho, decreto de criação das equipes/centros, organização e funcionalidade do Núcleo Almeida Filho, culturalmente nomeado NAPI, que gerencia a Educação Especial na rede estadual e a interface Educação Especial e Educação do Campo, vinculada à SEE, no município de Cruzeiro do Sul - Acre, onde esta pesquisa se realizou.

A educação para o PAEE é alvo de múltiplas discussões no campo político em relação à legislação pensada e interpretada no que se refere à escolarização para este grupo, em se tratando do acesso e permanência desses sujeitos nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, nos diferentes contextos geográficos e culturais da escola do campo.

A discussão sobre o objeto dá-se no contexto das políticas públicas educacionais e campo epistemológico das políticas globais e locais (BALL; MAINARDES, 2011), possibilitando uma maior interpretação sobre a interface entre as modalidades, a qual está sendo construída no campo da política e do discurso político propriamente dito, do seu real significado. Nozu (2017) acredita que, para a análise dessas interfaces,

[...] necessita de uma perspectiva epistemológica que possibilite problematizar os lugares demarcados dessas modalidades educacionais, pré-definidos nos dispositivos políticos-normativos, e nos levar ao local da cultura, um espaço intermédio, heterotópico, fronteiro, um entre-lugares capazes (re)criar as dimensões híbrido, do complexo, do imprevisível diante de práticas educativas distintas combinadas em condições específicas (NOZU, 2017, p. 70).

Nesse sentido, o lugar de fala (Acre) se revela por meio de um cenário cultural e social muito peculiar e diferente dos grandes centros educacionais, caracterizado por contextos e espaços diferenciados, constituídos por sujeitos com identidades rebuscadas de traços culturais nordestinos e indígenas, que fazem parte dessa interface na escola do campo, interior da Amazônia acreana. Ao tecer reflexões sobre as interfaces, destacamos que “[...] não há por este olhar, a materialização de um

único espaço, um único termo e um único sujeito da interface: *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do campo temos sujeitos, espaços e tempos múltiplos” (NOZU; BRUNO, 2017, p. 2, grifo dos autores).

Na busca de contextualização do objeto deste estudo, partimos dos estudos de Caiado e Meletti (2011), que trazem discussões pontuais e significativas, bem como sinalizam o marco teórico sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, temática discutida no GT 15 da ANPED. Pesquisadores como Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), consideram a produção de Caiado e Meletti (2011) um marco na pesquisa entre as modalidades de ensino, bases teóricas apropriadas pelo presente estudo para interpretar e compreender a interface, bem como reafirmar o que foi dito por tais autores sobre o silenciamento no campo das produções científicas.

Caiado e Meletti (*idem*), em pesquisas sobre a interface, apresentam reflexões sobre o direito do aluno PAEE à Educação, “[...] sobre o direito à escolarização dos alunos com deficiência que vivem no campo, incitando a Universidade a engajar-se nessa questão, de modo a elaborar conhecimentos acerca do acesso, permanência, aprendizagem [...]” (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018, p. 320) dos sujeitos com deficiência. Essa interface, um constructo embasado pelas pesquisas educacionais, se constituiu inicialmente nos dispositivos políticos e normativos da legislação brasileira. Para Nozu (2017, p. 2),

[...] essas previsões textuais apresentam fragilidades de conceitos e ausência de diretrizes quanto ao *modus operandi* dessa interface, o que nos leva a entendê-la como um constructo discursivo das políticas educacionais configurado como uma justaposição formal entre as modalidades de Educação Especial e Educação do Campo.

Sobre a concepção de interface no singular, Nozu (2017) a entende como “[...] um processo de hibridização, ou seja, uma articulação de processos educativo/s distintos invocada para dar respostas a determinadas demandas em condições específicas” (*idem*, p. 157). Com o objetivo de conceituar as interfaces no plural, apresentamos, inicialmente, a concepção teórica e conceitual de pesquisadores que fizeram e ainda fazem pesquisas sobre ela, com o intuito de desvelar a real compreensão e significação das faces, da relação e movimento entre as modalidades de ensino.

O conceito de interfaces entre tais modalidades de ensino é polissêmico, tendo em vista as diferentes configurações e contextos de onde (lugar) ela de fato

acontece, como é o caso apresentado nesta pesquisa, compreendida não somente por um único espaço, mas por diferentes espaços com características singulares que envolvem tempo, sujeito, cultura, configurações geográficas e regionais, política e econômica, a interface na Amazônia. Segundo Nozu, Ribeiro e Bruno (2018, p. 331),

[...] enfatiza as lutas sociais como matriz de referência das articulações entre Educação Especial e Educação do campo, movimentos sociais, grupos, ativistas e agências, ainda que distintos, têm atuado no cenário nacional em defesa dos direitos sociais e políticos de suas populações de abrangência, historicamente estigmatizado e excluídas das ações do governo. [...] problematiza o sistema bilateral de desigualdades e exclusão entre a Educação Especial e Educação do campo, que atua no sentido de não-existência mútua entre as duas áreas. Assim, Educação Especial e Educação do campo não se percebem, criando invisibilizações e silenciamento mútuo, o que se constitui num entrave para se pensar a interface (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018, p. 331).

Com o intuito de compreender as interfaces entre as modalidades que não percebem, tornando-se invisíveis e silenciadas no campo político, este estudo conceitua as interfaces **como um movimento que entrelaça as múltiplas faces das modalidades de ensino no campo educacional, político, cultural e social, tendo os sujeitos e os movimentos sociais como protagonista desse processo, em uma relação com os saberes tradicionais e locais.** (MARTINS, 2022).

Ofertar as interfaces entre as modalidades de ensino, como um direito social do PAEE, considerando a realidade local vivenciada pelos povos da floresta é desafiador para os profissionais que atuam na Educação, devido às diferentes configurações e peculiaridades de como se organizam e funcionam a oferta da modalidade de Educação Especial na escola do campo.

A Educação Especial e a Educação do Campo sofrem dupla exclusão, pois nesse contexto, há ainda por parte da sociedade o desprestígio frente as duas modalidades de ensino, no que se refere ao acesso à educação formal. O preconceito e discriminação prevalecem dentro e fora da instituição escolar. O silêncio e o descaso com a escolarização nas modalidades parecem se perpetuar na atualidade. Segundo Caiado e Meletti (2011, p.5), “[...] vigorava o silêncio, seja na inexistência de pesquisas que abordassem essa interface; seja nos textos das políticas educacionais, que silenciavam sobre o direito à educação escolar das pessoas com deficiência que



vivem no campo”. Contudo, existem movimentos sociais que acreditam e lutam por uma melhor educação, o direito à Educação Especial e à Educação do Campo.

A invisibilidade das políticas públicas referentes à interface está presente na realidade educacional no Brasil. A efetividade de ações governamentais e políticas públicas para a interface parecem ser fragmentadas, quando colocadas em prática. Nozu (2017) enfatiza que

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

O ocultamento e esquecimento desses sujeitos nos diferentes contextos socioculturais em que as fronteiras territoriais se afirmam ferrenhamente, nos espaços do campo, a Educação, seja ela formal ou por meio de serviços educacionais como o AEE, se refletem a pura exclusão tímida, marginal e assombrosa. Parece que as políticas públicas não existem para esse público, marginalizando-o do processo educacional, alijando-o do seu direito social.

A escolarização das pessoas com deficiência na escola comum (ensino comum ou/ ensino multisseriado) e no AEE tem requerido, de todos os envolvidos no processo educativo, uma revisão conceitual e postura política no que se refere às ações destinadas à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva para o PAEE, especificamente quando o assunto é a escolarização desses sujeitos com deficiência na escola do campo.

Pensar essas interfaces, do lugar de onde se fala, é entender que ela está relacionada à vida dos sujeitos, ditos “normais”, mas também é revelar o esquecimento das pessoas com deficiência que têm identidade própria, e que culturalmente têm seus saberes enraizados nos povos das florestas, que compreende a produção de saberes e processos de aprendizagem, nas mais diversas formas, considerando a realidade e as vivências do campo.

Nesse âmbito, a escola do campo vai além de uma instituição escolar. Esta escola é o eixo central para os sujeitos do campo, principalmente para o PAEE, compreendida como um espaço que direciona para práticas coletivas e organizadas

e de vinculação interdisciplinar que se constrói pelos sujeitos que vivem uma dinâmica que depende da terra, da água e da floresta, especialmente aqueles que vivem às margens dos rios e igarapés, visto a diversidade dos espaços rurais.

Essa diversidade presente nas interfaces de ambas as modalidades, compreendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças das quais o sujeito do campo faz parte, é construída por meio de um processo histórico e cultural da relação dos sujeitos com o seu meio e nos diferentes espaços territoriais, permeados pelas relações de poderes existentes.

A diversidade é reconhecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, ao afirmar que “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva dos sujeitos que vivem da terra, da natureza, do campo” (BRASIL, 2002, p. 1).

Nesse sentido, compreende-se que o movimento de Educação do Campo e as políticas públicas normatizadas têm buscado um direcionamento para a realidade local, da valorização da diferença, da construção identitária do sujeito do campo, da luta pelo direito à Educação de qualidade, no entanto, não garantem a efetividade da lei quando colocada em prática. Nesse sentido, Munarim *et al.* (2009, p. 58) consideram “[...] o direito à especificidade e singularidade como algo universal e geral. Assim, na mesma medida, ao cultivarem identidades próprias, os povos do campo são sujeitos de direito ao trato diferenciado”.

No espaço do campo, a Educação escolar se constrói em uma concepção de identidade coletiva, pode-se dizer que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, também deve ser pensada a partir das condições concretas em que vivem os sujeitos com deficiência que moram no campo. É preciso que essas pessoas tenham direito ao acesso e à permanência nos diferentes espaços educacionais, na garantia à igualdade educacional para todos.

Nessa conjuntura, visando à concepção de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, considera-se que a escola deve ser normatizada, de forma única, como se os sujeitos também fossem únicos. Nessa perspectiva, a escola é aquela que lida com as diferenças, que ofereça uma Educação Especial na perspectiva inclusiva e que se adeque à realidade sociocultural de cada contexto local,

temporal e espacial, no sentido de proporcionar as condições necessárias de aprendizagem do alunado.

Ambas as modalidades de ensino têm uma constituição histórica similar no que se refere à luta por direitos dos menos favorecidos socialmente. Apesar dos avanços na legislação brasileira, na Educação Básica, estas modalidades enfrentam muitos problemas de implantação das políticas públicas normatizadas, especialmente no que se refere ao acesso, permanência e resultados. A negligência à Educação Especial e à Educação do Campo são perceptíveis quando se fala de acesso à escola, permanência e formação de seus professores, pelas especificidades a serem consideradas no decorrer de todo o processo educativo e da formação docente.

Nesse sentido, compreende-se que, ao se fazer a relação e movimento para as interfaces, as pessoas com deficiência que vivem às margens de estradas, igarapés, rios, ou seja, em locais de difícil acesso, estão expostas duplamente no sistema de escolarização, isto é, estão vulneráveis por apresentarem limitações no processo de educação escolar, pela condição de deficiência e em desvantagem pelo lugar, por residirem em espaços onde a escola é a única instituição capaz de oferecer o direito ao ensino escolar e o conhecimento sistematizado.

As interfaces Educação Especial e Educação do Campo se constroem por meio dos aportes legais (leis, decretos, normativas, dentre outros) com objetivo de oferecer, na escola do campo, tanto a Educação formal, quanto a Educação Especial por meio do AEE, pelo fato de existir, nesse contexto, pessoas com necessidades educacionais diferenciadas, atendimentos e/ou serviços especializados, que lhes permitam não somente ter acesso à Educação, como também à permanência no espaço escolar.

Nesse contexto, as interfaces entre essas modalidades podem ser compreendidas em dois momentos, oficialmente, em documentos político-normativos da política educacional brasileira, a partir do ano 2000, e no campo das pesquisas em Educação, que evidenciam o silenciamento em produções científicas, segundo Caiado e Meletti (2011), que trazem no bojo das discussões a interface entre ambas as modalidades de ensino.

A partir dessa compreensão já estabelecida, é preciso entender e situar a interface não somente no campo da diversidade, de uma política para todos, com condições de igualdade, acesso e permanência, mas de uma política voltada para a

diferença, de respeito ao outro, às identidades construídas no cenário obscuro e sombrio de exclusão e aos saberes construídos pelos sujeitos nos diferentes espaços de origem em que se faz a Educação do Campo. Nesse sentido, se “[...] compreende a Educação Especial e Educação do campo, ressalvadas suas especificidades, como tramas de saberes, poderes e sujeitos” (NOZU, 2017, p. 45). Diante dos dispositivos brasileiros no campo educacional, destacam-se os documentos que fazem a interface entre ambas a partir da década de 1990.

Inicialmente, apresentam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais, no artigo 2º, destaca diretrizes que melhor direcionam a Educação do Campo: “Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo” (BRASIL, 2002, p. 1).

Partindo desse pressuposto, as Diretrizes Operacionais são claras quanto à inserção de princípios e procedimentos no projeto institucional das escolas do campo, cabendo às instituições se organizarem e fazerem as adaptações necessárias no projeto da escola de modo a possibilitar a inserção de diretrizes em diferentes campos, como citado no referido documento, em que se destaca a contemplação da Educação Especial, incidindo na interface entre as modalidades de ensino.

A Resolução n.º 2/2008 também propõe diretrizes complementares, normas e princípios para a construção e desenvolvimento de políticas públicas para a oferta de Educação por meio de atendimento e serviços na Educação Básica do campo, determinando em seu artigo 5º 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, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008c, p. 1).

A consolidação da referida Resolução demarca também a interface, quando em seus autos, é enfática na construção de políticas públicas para a oferta do atendimento e serviços necessários às pessoas com deficiência no lugar onde vivem, como também na Educação Básica. Nesse sentido, a proposta das interfaces é mais uma vez assegurada politicamente enquanto direito. A mesma deve ser cumprida e colocada em prática pelas instituições de ensino, garantindo às pessoas com

deficiência que moram no campo, o direito educacional que atenda suas necessidades em uma perspectiva inclusiva.

Posteriormente, a PNEEPEI, consolidada em 2008, destaca 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, 2008b, p. 17).

Com base nas interfaces propostas pelos textos políticos apresentados, faz-se necessário saber e verificar se de fato os sistemas de ensino, bem como as escolas do campo, têm se organizado quanto à inserção de elementos indispensáveis para que o movimento da interface entre as modalidades de ensino aconteça.

Lembrando que essas interfaces se deram em dois momentos: na sala de aula comum do ensino regular, seja ele em sala comum ou salas de aula multisseriadas e, também, por meio do AEE, que tem como finalidade “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (*idem*, p. 11).

Em 2010, publicou-se o “Documento Final da Conferência Nacional de Educação” (BRASIL, 2010) realizada em 2008, considerado o marco histórico e político das políticas públicas educacionais no Brasil, que norteou a tomada de decisões da sociedade e gestores e gestão da Educação Básica e na constituição de políticas públicas, destacando que estas “Garantam a educação inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis e modalidades de ensino” (*ibidem*, p. 129).

Quanto à Educação Especial, o referido documento destaca que as políticas públicas devem “[...] garantir as condições políticas, pedagógicas e financeiras para uma Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso, na escola [...]” (*ibidem*, p.132) ao PAEE nas diferentes modalidades de ensino, contemplando tanto a Educação urbana como a Educação do Campo.

No documento citado, especificamente no texto “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, orientou que os sistemas de ensino devem

Estimular a interface da Educação Especial na Educação do campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento (*ibidem*, p. 137).

Compreendemos através desse texto político que as interfaces, independente das modalidades, ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, EJA, EaD, foi e continuará sendo um direito do PAEE, cabendo às instituições de ensino se organizarem política e pedagogicamente para que as modalidades de ensino dialoguem entre si, se articulem garantindo a Educação para os alunos PAEE, na escola do campo, considerando suas bases socioculturais, imersas à realidade dos sujeitos.

#### 5.5 CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA ESTADUAL: A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E O NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO (NAPI)

Apresentamos um panorama do histórico decreto de criação da instituição SAID, decreto de criação das equipes/centros e organização e funcionalidade do núcleo Almeida Filho, culturalmente nomeado NAPI<sup>39</sup>, instituição que gerencia a Educação Especial na rede estadual e a interface Educação Especial-Educação do Campo no contexto escolar rural, estando vinculado à SEE, no município de Cruzeiro do Sul – Acre.

Os dados apresentados foram coletados por meio de análise documental (relatório) de 2019 e 2020, do Departamento de Modalidades Educacionais Especiais, sendo: um relatório geral, elaborado pela equipe do gestor e coordenadores, documento que agrega todos os relatórios finais das equipes/centros, e os relatórios individuais das equipes/centros e entrevista semiestruturada realizada com os professores orientadores, gestores e coordenadores do NAPI.

Em 2008, no município de Cruzeiro do Sul, foi criado o Núcleo de Inclusão estadual, formado por professoras que atuavam nas escolas da rede estadual com ações de Educação Especial nos turnos da manhã, tarde e noite. O trabalho desenvolvido pela equipe foi orientado pelo programa “Saberes e práticas de inclusão”, sediado e orientado pelo MEC em 2003.

---

<sup>39</sup> Optou-se por utilizar, neste texto, a sigla NAPI ao referir-se à instituição pesquisada.

Até o início de 2009, o núcleo contava com 12 professores, chamados de *professores itinerantes*, que passaram a receber alunos especiais nos turnos da manhã e tarde na escola estadual Rodrigues Alves. Nesse mesmo período e espaço, também foi criada uma equipe de confecção de recursos, formada por professores que, além de confeccionar recursos, passaram a oferecer oficinas de produção para as escolas estaduais, profissionais e comunidade.

Em 2008, com a PNEEPEI, as instituições de ensino, que atendiam alunos PAEE, passaram a não ofertar mais os serviços de atendimento de Educação Especial por orientação da coordenação de educação estadual. Houve, então, a necessidade de criar um projeto para o funcionamento das ações que o NAPI desenvolvia.

Entre 2011 e 2018, o NAPI passou a receber orientações da SEE de Rio Branco com base na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008b). Ao final de 2018, a instituição NAPI sofreu mudança de nomenclatura por meio do Decreto n.º 10.445, de 31 de dezembro de 2018 (ACRE, 2018d), passando a ser chamada de Said Almeida Filho.

De acordo com os documentos analisados, o relatório final e anual (Relatório Final dos Trabalhos do Said Almeida Filho/Núcleo de Apoio Pedagógico à inclusão – NAPI 2019/2020), produzido pelos profissionais do núcleo, teve como objetivo “[...] apresentar as ações realizadas no decorrer de todo ano letivo por todas as equipes e centros que se encontram no Said Almeida Filho/ Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão - NAPI” (CAMELI; PADILHA, 2019, p. 2).

A equipe gestora é formada por quatro profissionais: uma coordenadora-geral da SEE do município de Cruzeiro do Sul; uma coordenadora/gestora especialista em Educação Especial; uma coordenadora-administrativa, especialista em gestão escolar; e uma coordenadora pedagógica, mestre em Ciências da Saúde. As profissionais, todas do sexo feminino, coordenavam as ações realizadas pelas equipes/centros, conjuntura de profissionais que compunham a gestão do núcleo Said Almeida Filho no Vale do Juruá.

No período da pesquisa, a instituição desenvolvia práticas de formação continuada, voltadas para a modalidade de Educação Especial na zona urbana e na Educação do Campo, no que se refere ao acesso à escola e a participação em todas as atividades desenvolvidas. De acordo com o Relatório (2019), a missão do NAPI compreende:



Proporcionar informação e formação continuada, através de suporte teórico, pedagógico e prático a profissionais da educação, órgãos públicos, famílias e sociedade em geral, viabilizando a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva de minimizar as barreiras que possam obstruir a autonomia e desenvolvimento dos mesmos; Trabalhar de forma democrática, em prol da educação inclusiva proporcionando igualdade, acessibilidade e oportunidade a todos; Estabelecer parcerias intersetoriais, favorecendo a criação de vínculos e colaboração na busca de educação inclusiva de qualidade (CAMELI; PADILHA, 2019, p. 2).

Partindo da missão proposta pelo núcleo de ações a serem realizadas no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a equipe gestora realizou, no ano de 2019, um total de 82 ações, sendo 25 palestras, uma caminhada de conscientização do autismo, um seminário em Educação inclusiva, 47 visitas em escolas, dois eventos de certificação em cursos, dois encontros com gestores, um evento de divulgação, um lançamento do site do NAPI, envolvendo as tecnologias de informação e comunicação, uma palestra sobre autismo e uma atividade de formação com o Centro do Autismo de Cruzeiro do Sul.

As ações realizadas contemplaram professores de AEE, assistentes educacionais, professores comuns, intérpretes, profissionais de saúde, alunos do ensino superior e institutos, gestores, coordenadores, profissionais de órgãos públicos e sociedade em geral. O público contemplado pela equipe gestora compreendeu um número de 2.945 participantes.

O núcleo desenvolve um trabalho no campo da Educação Especial, colocando em prática o proposto pelas políticas públicas nacionais, estadual e local, embora exista um distanciamento e obstáculo entre a teoria e prática das políticas, uma vez postas em prática, não esquecendo que os fatores citados se dão em um contexto diferenciado, bem como a realidade social, cultural, econômica e política de cada lugar em que a escolarização para o PAEE é ofertada.

De acordo com o relatório analisado, de 2019, o NAPI organizou os profissionais distribuídos nas equipes/centros: Centro de Apoio às Deficiências/Física, Intelectual, Transtornos Específicos da Aprendizagem e Transtornos do Espectro Autista; Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Com Deficiência Visual; Centro de Apoio ao Surdo, Núcleo de Atividades de Habilidades/ Superdotação; Centro de Interpretação de Libras, Tecnologia Assistiva/Produção de

Recursos Pedagógicos e equipe de Orientação Pedagógica, continuando a mesma divisão no ano de 2021, segundo informações cedidas pela gestora.

O total geral das ações no campo da Educação Especial desenvolvidas pelo NAPI foi de 1.313, com um público de 10.483 para: profissionais de educação, professores de AEE, intérprete, mediador, gestores, coordenadores, alunos, famílias e sociedade em geral; foi um número significativo para a construção de uma Educação inclusiva com qualidade significativa. As ações formativas realizadas pelos profissionais foram ofertadas entre 2019 a 2021, e o núcleo realizou orientação, acompanhamento e atendimento a 47 escolas da rede estadual, mas não especificou quantas ações foram realizadas em escolas urbanas e rurais.

Para o desenvolvimento das ações a serem realizadas no campo da Educação Especial pelo Núcleo Said Almeida Filho/NAPI, foram elencadas divisões da Educação Especial por equipe/centro e núcleo e competências, pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes, Diretoria de Ensino, sediada em Rio Branco, capital.

No ano de 2020, a SEE, por meio do Departamento de Modalidades Educacionais Especiais, criou um documento de 14 laudas com competências gerais para a Educação Especial no estado do Acre. De acordo com o documento analisado pela SEE, “A competência é baseada nos fundamentos legais para que os órgãos possam desempenhar suas atividades, hierarquicamente, de acordo com as regras estabelecidas” (ACRE, 2020, p. 2).

No Quadro 3, apresenta-se a estrutura organizacional, por meio de divisão em núcleos e equipes/centros, que compõe o quadro de profissionais da Educação Especial no Acre, especificamente em Rio Branco e Cruzeiro do Sul, por serem os dois municípios onde se concentra um maior número de ações realizadas no campo da Educação Especial.

QUADRO 3 – Organização das equipes de trabalho por núcleo e centro

<b>Número</b>	<b>Núcleo e Centro</b>
1	Núcleo de Acompanhamento e Orientação Pedagógica Especializadas
2	Núcleo de Formação Especializada
3	Núcleo Estadual de Tecnologia Assistiva
4	Central de Interpretação de Libras (CIL/Rio Branco)
5	Centro de Apoio ao Surdo (CAS)
6	Centro de Ensino Especial Dom Bosco
7	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CADV/AC)
8	Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS)

9	Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI)/Said (de) Almeida Filho
10	Núcleo de Atividades em Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS/Cruzeiro do Sul)
11	Centro de Apoio às Deficiências Física, Intelectual, Transtornos do Espectro Autista Transtornos Específicos da Aprendizagem e Transtornos do Espectro Autista – CAD/FIT e TEA – Cruzeiro do Sul
12	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual CAPDV/Cruzeiro do Sul
13	Centro de Apoio ao Surdo - CAS/Cruzeiro do Sul
14	Tecnologia Assistiva/Produção de Recursos Pedagógicos
15	Orientação Pedagógica
16	Central de Interpretação de Libras (CIL/Cruzeiro do Sul)

FONTE: A autora (2021) a partir dos relatórios de Acre (2019, 2020).

De acordo com o Quadro 3, a estrutura organizacional da Educação Especial divide-se em centros, núcleos e equipes. No quadro apresentamos os núcleos e centros que existem no município de Cruzeiro do Sul, organizados em sete divisões, sendo: o Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI)/Said (de) Almeida Filho; Centro de Apoio às Deficiências/Física, Intelectual, Transtornos Específicos da Aprendizagem e Transtornos do Espectro Autista (CAS/FIT/TEA); Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP); Centro de Apoio ao Surdo (CAS); Núcleo de Atividades de Habilidades/Superdotação (NAAH/S); Orientação Pedagógica; Centro de Interpretação de Libras (CIL) e Tecnologia Assistiva/Produção de Recursos Pedagógicos (TA). Destaca-se que as equipes e os centros apresentados anteriormente funcionam dentro do Núcleo Said Almeida Filho/NAPI.

O Quadro 4 apresenta as competências estabelecidas para serem cumpridas pelo Núcleo Said Almeida Souza/NAPI.

## QUADRO 4 – Competências do NAPI

- Proporcionar informação e formação continuada.
- Possibilitar aos profissionais da Educação Especial e demais servidores da escola, orientação pedagógica sobre práticas inclusivas que possam gerar autonomia, independência e desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiências, transtornos e potencialidades.
- Trabalhar de forma democrática, em prol da educação inclusiva proporcionando igualdade, acessibilidade e oportunidade a todos.
- Estabelecer parcerias intersetoriais, favorecendo a criação de vínculos e colaboração na busca de educação inclusiva de qualidade. Respeitar as particularidades e diferenças de cada ser humano, estimulando o espírito de tolerância, solidariedade, respeito e convivência pacífica.
- Incentivar o quadro pessoal para o comprometimento com qualidade da efetividade do processo inclusivo.
- Oferecer apoio e orientação pedagógica na área da Educação Especial aos professores das salas e Recursos Multifuncionais, Professores Regentes, Professores Mediadores, Intérpretes, Professores de Libras, Professores Brailistas e Assistentes Educacionais, possibilitando a eficiência da ação laborativa na prática inclusiva.
- Estabelecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da Educação Especial e profissionais da educação comum desencadeando estratégias e operacionalização do plano de ação/intervenção da escola.
- Valorizar o potencial humano e respeitar as diferenças que são inerentes aos seres humanos.
- Possibilitar o conhecimento das Tecnologias Assistivas como recursos facilitadores da autonomia, informação, conhecimento e independência.
- Ofertar formações continuadas, oficinas, palestras e cursos na área do Transtorno do Espectro Autista, Transtorno Específico de Aprendizagem, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiências Múltiplas, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Altas Habilidades/Superdotação.
- Orientar familiares quanto aos direitos e deveres, bem como proceder diante de situações que envolvam alunos Público-Alvo da Educação Especial.
- Reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.
- Desenvolver práticas pedagógicas e ampliar os conhecimentos específicos que circundam a Educação Especial inclusiva, visando à construção de uma escola mais dinâmica e acolhedora.
- Direcionar e auxiliar as equipes e centros do Said Almeida Filho (CAS, CAP, NAAH/S, Orientação Pedagógica, CADFIT TEA E TA), quanto às oficinas, cursos, formações e atendimento educacional especializado.
- Atender pedagógica e administrativamente aos profissionais da educação e familiares. Elaboração, avaliação e reelaboração de Plano de Trabalho Anual. Elaboração, avaliação e reelaboração de Relatório de Atividades Desenvolvidas.
- Acompanhar, orientar e auxiliar na elaboração, avaliação e reelaboração dos documentos norteadores de trabalho das equipes e centros (cronogramas, plano de cursos, projetos, workshop, sequências e propostas de atividades, etc.)
- Elaborar relatórios finais, manter os documentos legais dos centros e equipes atualizados e emitir certificações referentes aos cursos e formações que são executadas.

FONTE: A autora (2021) a partir dos relatórios Acre (2019, 2020).

De acordo com os documentos analisados, verificamos que o NAPI é formado por sete equipes/centros, sendo que três deles funcionam por meio de Decretos publicados no ano de 2018, expedido no mandato do governador Tião Viana e outros quatro funcionam sem decretos, por motivo não explicado.

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual do Acre (CAP) foi consolidado legalmente por meio do Decreto de n.º 9.403, de 26 de julho de 2018, artigo 2º.

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual do Acre (CAP/CZS/AC) é responsável por oferecer formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Básica e comunidade na área da deficiência visual, conforme documento orientador para implantação/MEC (ACRE, 2018a). As competências a serem cumpridas pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) compreendem a oferta de formação continuada, visita às escolas estaduais, suporte pedagógico aos professores da sala de aula comum e AEE, orientação e conscientização à família e sociedade sobre a pessoa com deficiência visual, produção de relatórios e documentos das atividades desenvolvidas, dentre outras ações.

No mesmo ano, houve a publicação do Decreto n.º 9.404, de 26 de julho de 2018, que criou o Centro de Apoio ao Surdo (CAS).

Art. 2º - O Centro de Apoio ao Surdo- CAS/CZS/AC será responsável por oferecer formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Básica e comunidade na área da deficiência auditiva, conforme documento orientador para a implantação/MEC (ACRE, 2018b, p. 1).

A equipe do CAS desenvolve ações de formação inicial e continuada no campo da surdez, proporcionando conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de cursos, capacitações e orientações para os intérpretes educacionais no contexto de formação continuada, profissionais e comunidades, oferece ainda conhecimentos sobre a Libras na escola, incidindo no processo de inclusão, dentre outras ações no campo da surdez.

E, por fim, o terceiro centro criado por meio do Decreto n.º 9.405 de 26 de julho de 2018, foi o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Art. 2º - O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S será responsável por oferecer formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Básica e comunidade na área de Altas Habilidades/Superdotação, conforme documento orientador para implantação/ MEC (ACRE, 2018c, p. 1).

Nesse sentido, a equipe do NAAH/S passou a desenvolver ações como: a oferta de suporte pedagógico aos profissionais da sala comum e AEE para alunos com altas habilidades/superdotação, visita a escolas estaduais, desenvolveram ações para a identificação do público-alvo, divulgaram ações de conscientização nas escolas estaduais e comunidades, dentre outras.

Da totalidade dos centros, das sete equipes/centros, quatro não foram criados por meio de decretos: Centro de Apoio às Deficiências/Física, Intelectual, Transtornos Específicos da Aprendizagem e Transtornos do Espectro, Autista; Centro de Interpretação de Libras; Equipe/centro de Tecnologia Assistiva/Produção de Recursos Pedagógicos e equipes de orientação pedagógica, embora funcionem com as mesmas estruturas dos demais.

O Centro de Apoio às Deficiências/Física, Intelectual, Transtornos Específicos da Aprendizagem e Transtornos do Espectro Autista (CAD/FIT e TEA), é uma equipe de profissionais que realiza, durante o ano letivo, ações de formação inicial e continuada para os professores da sala de aula comum, AEE e comunidade; acompanhamento (metodológico) aos profissionais para o atendimento do público-alvo; oficinas, palestras e cursos nas escolas estaduais e municípios vizinhos com conhecimentos teóricos e práticos sobre as especificidades de cada deficiência; além de ações de sensibilização para a inclusão escolar do aluno com deficiência física, intelectual, transtornos específicos da aprendizagem e transtornos do espectro autista, dentre outros.

O NAPI compõe-se também da Central de Interpretação de Libras (CIL), que tem como objetivo promover a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras, garantindo, assim, o acesso às informações e a participação efetiva dos surdos na sociedade preservando seus direitos.

Apresenta-se, ainda, a equipe de Tecnologia Assistiva/Produção de Recursos Pedagógicos, formada por professores que desenvolvem competências direcionadas para a confecção de jogos didáticos, auxiliam profissionais das escolas estaduais na produção de recursos pedagógicos, realizam cursos, oficinas e palestras sobre recursos adaptados e tecnologia assistiva para professores, profissionais da Educação, comunidade, dentre outras ações.

Por fim, apresenta-se a equipe de Orientação Pedagógica, vinculada à equipe gestora do núcleo. De acordo com o relatório, ela é

[...] responsável pelo desenvolvimento, acompanhamento e suporte pedagógico aos profissionais do AEE, bem como pela formação continuada dos profissionais da Educação Especial que atuam nas escolas públicas da rede estadual do município de Cruzeiro do Sul, mediando e orientando na execução do trabalho com o público-alvo da Educação Especial (ACRE, 2020).

Destaca-se que a equipe de orientação pedagógica do NAPI, juntamente à equipe gestora do núcleo, gerenciava e organizava a Educação Especial na zona urbana e rural no município de Cruzeiro do Sul. Na modalidade Educação do Campo a rede estadual compreendia um total de 40 escolas. Segundo a coordenadora, cada orientador era responsável por acompanhar um número determinado de escolas.

Dos sete centros e equipes apresentadas, optamos por mostrar todas as competências da orientação pedagógica, porque era o grupo de profissionais que faziam as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, no contexto da interpretação das políticas públicas, possibilitando uma avaliação de como elas são interpretadas pelos sujeitos que a executam no contexto da prática.

De acordo com a coordenadora do núcleo, todas as competências apresentadas são postas em prática tanto na Educação urbana, como na Educação do Campo, apesar do documento analisado não deixar claro o contexto em que as ações/competências são executadas.

De acordo com as leituras e a análise do documento (relatório), destacam-se cinco competências da equipe/centro de orientação pedagógica dentre as 14 que devem ser desempenhadas no decorrer do ano letivo.

Acompanhar e orientar o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado, professor Mediador, Assistente Educacional, Professor de Libras, Professor Braille e Intérpretes na rede pública estadual; Estabelecer articulação com a equipe pedagógica e gestora da escola, visando o aprimoramento do trabalho destinado ao público alvo da Educação Especial, contribuindo para a eliminação de barreiras que prejudiquem o processo de escolarização e inclusão; Aplicar no decorrer do ano letivo formação continuada para professores de Atendimento Educacional Especializado, Professores Mediadores e Assistentes Educacionais, oferecendo estratégias de enriquecimento curricular que possam repercutir no avanço dos alunos nas salas de recursos multifuncionais e salas de aulas comuns; Manter a interlocução e diálogo entre escola e Said Almeida Filho/NAPI (Núcleo Pedagógico de Apoio à Inclusão), objetivando ampliar sempre a qualidade do trabalho desenvolvido dentro do espaço escolar; Elaboração de relatórios anuais da equipe. Nesse sentido, a Equipe de Orientação Pedagógica do Said Almeida Filho- NAPI/CZS, atende 48 escolas da rede pública estadual, sendo 25 escolas urbanas e 23



rurais, perfazendo um total de 206 profissionais que atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado, nas funções de Professores de AEE, Professores Medidores, Professores Intérpretes, Assistentes Educacionais, Professor Brailista e Atendentes Domiciliar (ACRE, 2020, p. 3).

Segundo a coordenadora do NAPI, a praticidade das competências para a oferta da Educação Especial na escola do campo, bem como o acompanhamento das escolas do campo pelos orientadores e o oferecimento de suporte pedagógico aos profissionais da sala de aula comum e AEE, apresentadas no documento, têm contemplado, por meio de ações, tanto as escolas urbanas, como as rurais, mas destaca que as configurações de como as ações são desenvolvidas nos dois espaços (urbano/rural) se diferenciam de acordo com os contextos geográficos, principalmente no aspecto locomoção, quando se trata de zona rural.

A coordenadora destaca, ainda, que a maioria das ações de Educação Especial é planejada por meio de cronogramas previamente elaborados pela equipe do NAPI, devido às peculiaridades geográficas como: estação chuvosa característica da região norte, estradas de barro de difícil acesso, distanciamento das escolas com possibilidades de acesso somente por rios ou ramais no interior da Amazônia, entre outras características que dificultam o deslocamento até a escola.

Um ponto comum entre as competências a serem desenvolvidas por todas as equipes/centros do NAPI era a elaboração de documentos como relatórios finais e elaboração de plano de trabalho anual, tal qual: cronogramas, planos de cursos, projetos, *workshop*, propostas de atividades, avaliação, elaboração de fichas, dentre outros. O registro feito pelos profissionais ajudava a compreender as ações realizadas entre as equipes de profissionais e o real impacto dessas ações.

Assim, ficou estabelecido nos autos, de acordo com as leis, que os municípios do estado do Acre, por meio da SEE, os centros e núcleos, se organizar para a oferta dos serviços em Cruzeiro do Sul e, também, nos municípios vizinhos como: Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Tarauacá, Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Feijó e Jordão.

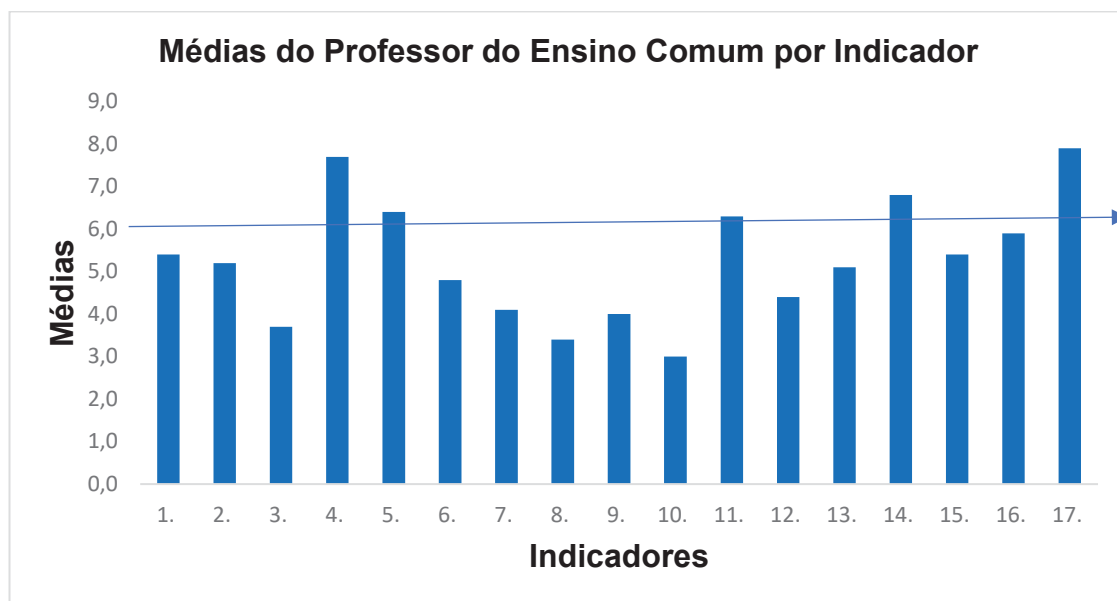
## **6 CONTEXTO DE PRÁTICA**

### **6.1 POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PELOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E PROFESSORES ESPECIALISTAS NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL**

Os dados coletados por meio dos instrumentos QUAPOIE resultaram em uma média geral de indicadores avaliados em uma escala numérica de valores entre 0 e 10, possibilitando uma análise do contexto da prática, desvelando, no olhar dos participantes, como a política pública de Educação Especial foi interpretada nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Nos Gráficos 2 e 3 alguns indicadores se repetem, como a formação, condições de trabalho, identificação do PAEE, apoios pessoais, avaliação, política de inclusão da escola e autoavaliação, mas optamos por analisá-los separadamente, tendo em vista que cada indicador possui números de itens e questionamentos que se diferenciam. Porém, a escala de zero a 10 foi feita para permitir a comparação.

GRÁFICO 2 – Média geral do professor do ensino comum

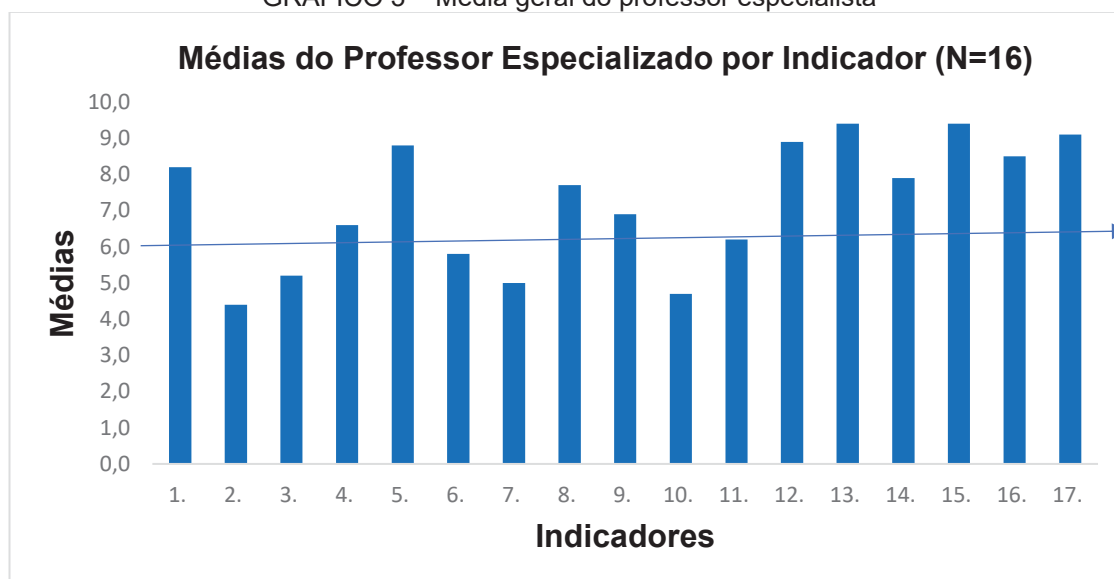


FONTE: A autora (2022).

#### LEGENDA

QUAPOIE-PC - 17 indicadores sendo: 1. formação dos professores; 2. condições de trabalho, 3. processo de identificação, 4. apoios pessoais, 5. apoios pedagógicos especializados, 6. projeto político pedagógico da escola, 7. planejamento, 8. prática pedagógica e participação do aluno PAEE, 9. prática pedagógica e flexibilidade curricular, 10. avaliação dos alunos PAEE, 11. medidas de acessibilidade em provas, 12. avaliação: certificado de terminalidade específica, 13. suporte para o professor do ensino comum/do sistema de ensino, 14. política de inclusão escolar da escola, 15. autoavaliação do conhecimento da profissão, 16. senso de autoeficácia, e 17. autoavaliação relacionada às relações interpessoais ou colaboração.

GRÁFICO 3 – Média geral do professor especialista



FONTE: A autora (2022).

#### LEGENDA

QUAPOI-PE- 17 indicadores: “1. formação”, “2. condições de trabalho”, “3. AEE”, “4. identificação do PAEE”, “5. apoios pessoais”, “6. suportes pedagógicos para alunos PAEE”, “7. cultura escolar inclusiva”, “8. planejamento colaborativo”, “9. qualidade da prática pedagógica”, “10. avaliação”, “11. parcerias com professor do ensino comum”, “12. rede de apoio na escola”, “13. relacionamentos sociais”, “14. política de inclusão da escola”, “15. autoavaliação”, “16. cultura escolar” e “17. demandas formativas”.

Na escala numérica, o valor correspondente às médias gerais dos questionários na escala crescente de valores (0 a 2,0 – insuficiente; 2,1 a 4,00 – fraco; 4,01 a 6,0 – regular; 6,01 a 8,00 – bom; e de 8,01 a 10 - muito bom), variaram com valores entre fraco a bom para professores do ensino comum (Gráfico 2) e entre regular a muito bom para professores especialistas (Gráfico 3).

Indicadores que apresentaram avaliação negativa (com índices fracos ou insuficientes) foram encontrados apenas para professores do ensino comum, sendo eles: “avaliação dos alunos PAEE” (3,0), “prática pedagógica e participação dos alunos PAEE” (3,4); “processo de identificação” (3,7); “prática pedagógica e flexibilidade curricular” (4,0).

No Gráfico 3, de média geral dos indicadores *professor especialista*, o indicador com menor avaliação foi de 4,7 para “avaliação”, e a média avaliativa com o maior valor foi de 9,4, correspondente ao indicador “relacionamentos sociais”.

O Gráfico 2 mostra para o professor do ensino comum o indicador “avaliação dos alunos PAEE”, obteve menor índice (3,0); e o melhor avaliado, com nota 7,9 foi o indicador “autoavaliação”. Para professores especialistas, o indicador menos bem avaliado foi condições de trabalho (4,4,)

Os indicadores que tiveram baixa pontuação foram: “condições de trabalho” com valor 4,4; “avaliação” com 4,7; “cultura escolar inclusiva”, 5,0; “AEE” com 5,2; e “suporte pedagógico para alunos do PAEE”, com 5,8.

As médias gerais dos indicadores do professor do ensino comum indicaram que a política pública educacional de inclusão escolar para os alunos PAEE no ensino comum da escola do campo precisa ser melhor reavaliada e interpretada pelas instituições responsáveis, no caso, o estado do Acre, responsável por efetivar as políticas públicas de Educação Especial no estado e nos respectivos municípios. Acreditamos que essa baixa de valores dos indicadores se dê em função da falta de profissionais e equipe multiprofissional, falta de recursos materiais e humanos, falta de formação continuada para os professores do ensino comum da escola do campo para encenação da política.

Os professores especialistas avaliaram o indicadores: “formação”, “identificação do PAEE”, “apoios pessoais”, “planejamento colaborativo”, “qualidade da prática pedagógica”, “parcerias com professor do ensino comum”, “rede de apoio na escola”, “relacionamentos sociais”, “política de inclusão da escola”, “autoavaliação”, “cultura escolar e demandas formativas” de forma positiva, assim, na percepção deles a política pública de Educação Especial está sendo efetivada nas 16 escolas do campo que atuam nas comunidades rurais do município pesquisado.

Já o indicador “avaliação” foi avaliado tanto pelo professor comum, como pelo professor especialista como 3,0 — para o primeiro grupo —, e 4,7 pelos professores especialistas, entre fraco e regular. Assim, percebemos que os sujeitos da pesquisa têm encontrado obstáculos nas ações de avaliação dos alunos PAEE na escola do campo, o que reforça os estudos (FERNANDES, 2015; PALMA, 2016; ANJOS, 2016, NEGRÃO, 2017) que apontaram entraves no aspecto avaliação dos alunos PAEE nas interfaces.

Um aspecto que também nos chama a atenção é o indicador “formação” em ambos questionários. Os professores do ensino comum avaliaram o indicador de forma negativa, com valor 5,4, considerada regular; por outro lado, os professores

especialistas avaliaram o indicador de forma positiva, com índice 8,2. Notamos que os professores especialistas avaliaram bem melhor o indicador formação em comparação aos professores do ensino comum. Acreditamos que a avaliação negativa do indicador se justifique por falta de formação continuada com conhecimentos sobre a Educação Especial, principalmente, conhecimento de como desenvolver a prática pedagógica e curricular para alunos PAEE que frequentam a sala de aula comum. A precariedade na formação continuada para os professores comuns da escola do campo foi considerada, em nossa análise, um entrave para a inclusão do PAEE na sala de aula comum do ensino regular, contribuindo ainda mais para o processo de exclusão dos sujeitos-alunos, que são duplamente marginalizados e privados dos seus direitos a escolarização.

Essa precarização nos processos formativos dos professores nos leva ao entendimento de que a política de oferecimento de formação continuada para os professores do ensino comum que atuam na escola do campo precisa ser melhor dinamizada pelo sistema estadual de ensino. Nesse sentido, as políticas públicas efetivadas, até então, precisam ser melhor direcionadas às especificidades da prática pedagógica dos professores incluídos nas interfaces.

Estudos de pesquisadores/as sobre interfaces entre as modalidades Educação Especial e Educação do Campo mostram a existência de uma precariedade, fragilidade e ausência de formação continuada aos profissionais que atuam nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo (GALVÃO, 2009; MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; PALMA, 2016; NEGRÃO, 2017; SILVA, 2017; ANJOS, 2018; ALMEIDA, 2018; VIÇOSI, 2020). Essa realidade vivenciada pelos professores do ensino comum precisa ser reinterpretada pelos discursos políticos e produção da política pública no aspecto formação, ou seja. Na efetividade da política, no “chão da escola”, há uma dissonância entre o que se apregoa os dispositivos legais e sua efetivação. O que a política orienta em textos e documentos, quando se materializa na prática, acontece de forma incipiente e precária, não atendendo às necessidades formativas dos profissionais, que passam a buscar conhecimentos por conta própria, do senso comum e das experiências da profissão sem, contudo, fazer relação com os que foi normatizado.

Outro indicador equivalente nos dois questionários foi o indicador “condições de trabalho”, pontuada pelos professores do ensino comum e professores

especialistas de forma negativa. Os professores do ensino comum atribuíram ao indicador a nota 5,2, e os especialistas, 4,4, considerado um valor regular. Acreditamos que essa avaliação negativa do indicador se dá por diversos motivos, dentre eles a situação funcional dos profissionais, visto que a maioria dos professores é de contratação temporária. Estes profissionais da Educação, ao final de cada ano letivo, ficam desempregados e nem sempre são absorvidos no quadro funcional do ano letivo seguinte. Esta é uma situação recorrente na região Norte do país.

Além da situação de rotatividade de profissionais, os baixos salários, a carga horária acima de 40 horas ou até o trabalho em mais de uma escola são fatores que contribuem para avaliação negativa da política pública de Educação Especial e Educação do Campo. As péssimas condições de trabalho, tanto no ensino comum como na Educação Especial na escola do campo mostram a precariedade da docência nos espaços de florestas, especialmente.

Do mesmo modo, os dados indicam que a política pública educacional de inclusão escolar no aspecto condições de trabalho precisam ser reinterpretadas pelo sistema educacional do estado do Acre. É preciso dar condições de trabalho para os professores que estão nas interfaces como: concurso de cargo público efetivo, para que haja maior estabilidade na profissão; materiais e recursos essenciais, para que os professores possam desenvolver e trabalhar com qualidade a PAEE; política no aspecto logística para profissionais que residem na zona urbana e se deslocam (translado) para as escolas do campo, permanecendo com moradia nas instituições por longos períodos (chegando a meses seguidos); apoio profissional e colaborativo na escola do campo, dentre outros fatores que são essenciais para as interfaces.

No indicador “apoio”, ambos questionários pontuaram de forma positiva. Os professores do ensino comum atribuíam o valor 7,7 e os professores especialistas, 8,8, índice entre bom e muito bom, mostrando que a política no aspecto apoio precisa ser mantida. Embora os sujeitos da pesquisa tenham pontuado o indicador “apoio” de forma positiva, estudos de pesquisadores sobre interfaces (MARCOCCIA, 2011, PALMA, 2016, NEGRÃO, 2017; RIBEIRO, 2020), mostraram o contrário, ou seja, demonstram haver fragilidade no apoio entre os profissionais da escola do campo e, principalmente, entre o professor comum e professor especialista. A ausência de suporte entre os profissionais reflete em uma ação individualista e “trabalho solitário do professor” conforme Palma (2016).



O apoio entre os profissionais, professor comum, professor de AEE, gestor, coordenador, profissionais da escola e profissionais do NAPI nas escolas do campo precisa se consolidar em uma ação colaborativa entre os profissionais e, certamente, isso resultará no acesso e permanência dos alunos PAEE na escola do campo, contribuindo para a construção e, posteriormente, consolidação das interfaces entre as modalidades de ensino.

O último indicador avaliado “política de inclusão escolar”, presente em ambos questionários, do professor do ensino comum a nota atribuída pelos sujeitos da pesquisa foi de 6,8, enquanto 7,9 foi a nota dada pelos professores especialistas, o conceito para o indicador foi de bom a muito bom, mostrando que os sujeitos da pesquisa avaliaram de forma positiva a política pública de inclusão escolar para as interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo.

No Brasil, um país com contrastes econômicos, sociais e culturais, a política pública educacional de inclusão escolar para o campo não dialoga com a realidade dos povos do campo. Os dados mostraram que aspectos de: distanciamento geográficos, falta qualificação profissional e de recursos materiais, falta de acessibilidades, dentre outros, são elementos que nas escolas do campo, consideradas distantes dos centros urbanos, nem sempre há oferta aos alunos PAEE, ou seja, espaço para escolarização.

Nesse viés, a inclusão escolar, embora bem avaliada pelos participantes da pesquisa, conforme indicadores, estes parecem ser insuficientes para embasar o contexto do indicador “inclusão escolar”, ou seja, os participantes da pesquisa não souberam interpretar o indicador quanto às respostas. Ao nosso ver, precisamos de mais dados e informações para analisá-lo.

Certamente, a política de inclusão escolar de alunos PAEE na escola do campo está longe de ser efetivada, em sua plenitude, é um processo árduo, longo e intenso. Dentro os vários desafios, os maiores, considerado por nós nesta pesquisa, são a falta de profissionais qualificados e a falta de transporte escolar para que o aluno da escola do campo retorne à escola e receba o devido AEE que lhe é de direito. Das 40 escolas (SEDE) e 36 escolas-anexo do campo, totalizando 76 espaços escolares, no município de Cruzeiro do Sul, somente 16 escolas ofereciam AEE, sendo que 60 escolas do campo não ofereciam os serviços de atendimento educacional especializado.

Acreditamos que a avaliação positiva do indicador “política de inclusão escolar” pelos 16 professores participantes da pesquisa, justificou-se pela existência das 16 escolas que possuem AEE. No entanto, não podemos desconsiderar as demais escolas, no total de 60, que não possuem o serviço de AEE pela falta de profissionais, espaço e outros elementos, ou seja, pela não efetivação da política nessas escolas do campo.

Consideramos que a política pública de inclusão escolar na ação da escola do campo se dá com bastante precariedade e a invisibilidade dos alunos PAEE se faz presente, pois não se tem incorporado no discurso político e na produção do texto política, referente à Educação escolar, a repleta discrepância nas adversidades econômicas, culturais e sociais da realidade acreana. A política de interfaces Educação Especial e Educação do Campo, compreendidas por Nozu (2017, p. 169) como “[...] trânsitos de sujeitos híbridos por espaços e tempos intersticiais que se cruzam *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo [...]”, precisa ser construída (GALVÃO, 2009; ANJOS, 2016; PALMA, 2016; ANJOS, 2018; MARCOCCIA, 2011; NEGRÃO, 2017; GONÇALVES, 2014; FERNANDES, 2015; NOZU, 2017; SILVA, 2017; ALMEIDA, 2018; ALMEIDA, 2018; RIBEIRO, 2010; VIÇOSI, 2020; VIEIRA, 2020; ANJOS, 2021) para que os alunos PAEE e aqueles que estão às margens da escola do campo tenham o direito à escolarização no lugar onde vivem, conforme garantido em lei.

Comparamos as médias gerais dos indicadores do professor do ensino comum e professor especialista, e constatamos que os professores especialistas avaliaram melhor a política pública de Educação Especial. Nesse sentido, faz-se necessária uma avaliação dos indicadores do QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE, para que possamos identificar as variações existentes, divergências e semelhanças entre as respostas dos sujeitos das pesquisas e os indicadores.

## 6.2 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PELOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM DA ESCOLA DO CAMPO

O questionário QUAPOIE-PC foi composto por 17 indicadores, sendo: formação dos professores; condições de trabalho, processo de identificação, apoios pessoais, apoios pedagógicos especializados, projeto político pedagógico da escola,

planejamento, prática pedagógica e participação do aluno PAEE, prática pedagógica e flexibilidades curricular, avaliação dos alunos PAEE, medidas de acessibilidade em provas, avaliação: certificado de terminalidade específica, suporte para o professor do ensino comum/do sistema de ensino, política de inclusão escolar da escola, autoavaliação do conhecimento da profissão, senso de autoeficácia, e autoavaliação relacionada às relações interpessoais ou colaboração.

Participaram da pesquisa 74 professores de classe comum que lecionam entre ensino multisseriado, seriado e ensino médio na escola do campo, no município de Cruzeiro do Sul – Acre. Os dados da pesquisa estão organizados em gráficos e tabelas, apresentados na íntegra conforme coleta e análise, em anexo.

### 6.2.1 Indicador – Formação dos professores

O primeiro indicador formação dos professores, dividido entre formação inicial e continuada, é composto por cinco itens cujo agrupamento, na escala com valor de 0 a 10, teve a média total de 5,4 pontos. No indicador “formação”, os dados referentes à formação inicial, demonstraram que dos 74 professores do ensino comum, 97,3% possuíam ensino superior completo e a menor porcentagem correspondeu a um professor possuir ensino médio, e um, ensino superior incompleto.

A formação inicial desses professores, em sua maioria, foi ofertada pela UFAC, curso regular, e também pelos programas de formação inicial, em serviço, oferecido pela SEE para os professores da Educação do Campo, em parceria com instituições de ensino superior – UFAC, Campus Floresta, no município de Cruzeiro do Sul. No ano da pesquisa, vigorou no município de Cruzeiro do Sul o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)<sup>40</sup>, com cursos de licenciatura, sendo um programa de formação inicial que forma os professores atuantes nas escolas do campo.

No processo e formação inicial, os profissionais adquirem conhecimento da profissão, conhecimento da teoria e da prática, aperfeiçoam sua docência para o trabalho com os alunos PAEE. Marcoccia (2011, p. 104) entende que essa preparação e formação reflete na formação dos professores, principalmente aqueles que

---

<sup>40</sup> PARFOR: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um programa da CAPES que desenvolve ações de formação inicial de professores em serviço na rede pública da educação básica por meio de cursos de licenciatura.

trabalham na Educação Especial, preparação que “[...] deve se dar a partir da formação inicial, em um processo contínuo para a formação em serviço, contextualizando e articulando aspectos teóricos e práticos da Educação dos alunos em questão”. Nesse sentido, a formação inicial deve proporcionar aos professores da Educação do Campo conhecimentos que os possibilitem o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz e específica condizente com a realidade e as necessidades dos alunos PAEE da escola do campo.

Sobre o item “formação continuada”, questionamos aos professores do ensino comum o curso de pós-graduação de mais alta titulação. Obtivemos como respostas os referidos dados: um total de 54,2% dos professores do ensino comum respondeu possuir especialização de 360 horas, e apenas um professor possui mestrado profissional.

No item 3, foi questionado se a rede na qual atuavam ofereceu curso de formação continuada que contemplasse temas da Educação Especial. Os dados demonstraram que 55,4% indicaram ter recebido curso de formação continuada com conhecimentos sobre a modalidade Educação Especial, ofertadas pelo NAPI, por meio das ORP. Acreditamos que a avaliação regular feita pelo restante dos professores do ensino comum representados pelo total de 44,6% se explique pelo fato das formações não serem oferecidas regulamente para os professores do ensino comum da escola do campo, considerada por nós uma problemática no aspecto formação continuada.

Sobre as formações continuadas que participam e oferecem aos professores do ensino comum e profissionais da Educação Especial, rede estadual, urbana e campo, as orientadoras pedagógicas do NAPI destacaram em entrevista que:

ORP2 - Nós vivemos em formação. Formações que são ofertadas para nós, a fim de possibilitar que os estudantes PAEE tenham acesso à educação de qualidade, tenham seus direitos respeitados. As formações contribuem para que os profissionais atuem de modo a garantir a aprendizagem dos estudantes utilizando para esse fim metodologias/estratégias, recursos e avaliações a partir das potencialidades dos estudantes (Informação verbal)<sup>41</sup>.

ORP1 - Existem alguns cursos ofertados pela SEE/AC. Porém, não são suficientes para a execução do nosso trabalho. Para a melhor

---

<sup>41</sup> ORP2. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

qualificação profissional optamos por cursos e materiais mais aprofundados comprados pela Internet (Informação verbal)<sup>42</sup>.

Compreendemos nas falas das entrevistadas que os processos formativos, necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica nas salas de aulas comum, com alunos PAEE, tem sido ofertado na rede estadual com precariedade e insuficiência para os professores da Educação do Campo. Essa realidade tem implicado na ação dos profissionais que tem buscado outras formas de se qualificar e adquirir conhecimentos necessários a funções que desenvolvem.

O processo de formação continuada para os profissionais que atuam com alunos PAEE é de responsabilidade do NAPI, por meio dos professores orientadores, professores formadores, coordenadores e gestores do NAPI, instituição que trabalhava no oferecimento de formações para os profissionais da rede estadual e comunidade. Sobre essa formação para atuar na função de professor orientador, questionamos as entrevistadas se a SEE, sediada em Rio Branco, tem ofertado formação para que elas possam desenvolver a função de orientador e auxiliar os professores do ensino comum da escola do campo. A entrevistada ORP1 relatou que a SEE de Rio Branco tem oferecido formações, mas as formações não têm atendido completamente as necessidades impostas às funções que desenvolvem.

Apesar da precariedade das políticas de formação para os profissionais da Educação Especial atuarem na escola do campo, as professoras reconheceram a necessidade de estar em constante processo de formação, comprando cursos *on-line*, pois entendiam que seu trabalho refletia significativamente nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, principalmente na formação dos professores que atendiam alunos PAEE e ações de inclusão escolar.

Embora o NAPI ofereça formação continuada com conhecimentos direcionados à Educação Especial, vale ressaltar que nem todos os professores do ensino comum da escola do campo tinham acesso a essas formações, visto que as mesmas eram realizadas na zona urbana, na maioria das vezes no prédio do NAPI, localizado no centro da cidade de Cruzeiro do Sul, dificultando a participação dos profissionais que residiam no espaço rural; e que, por conta do distanciamento e de se localizarem em comunidades de difícil acesso (estradas de barros, rios e igarapés,

---

<sup>42</sup> ORP1. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

especialmente), sofriam com a dificuldade de acesso, principalmente em período de inverso e, assim, os profissionais não conseguiam participar dos processos contínuos de formação.

A precariedade e ausência de formação continuada para os professores da Educação do Campo da sala de aula comum e professores do AEE é uma realidade enfrentada pelos professores que estão no constructo das interfaces (GALVÃO, 2009; MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; FERNANDES, 2015; PALMA, 2016; ANJOS, 2016; NOZU, 2017; SILVA, 2017; NEGRÃO, 2017; ANJOS, 2018; ALMEIDA, 2018; VIÇOSI, 2020).

Os dados coletados demonstraram que os professores do ensino comum não recebiam formação continuada com a mesma frequência que as formações realizadas na cidade. Anjos (2018) destacou em suas pesquisas a necessidade de

[...] repensar a formação docente e refletir sobre a formação continuada como um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino dentro do contexto educacional contemporâneo, repensando políticas e práticas e encontrando caminhos para efetivação da educação inclusiva de qualidade e que contribua com uma formação humana e emancipadora (ANJOS, 2018, p. 100).

A falta dessa formação continuada implica na qualidade do ensino, tanto dos professores do ensino comum quanto dos professores que atuam na Educação Especial. As pesquisas que tratam das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, apontam semelhanças referentes à falta de formação continuada (MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; PALMA, 2016; ANJOS, 2016; NEGRÃO, 2017; SILVA, 2017), considerada pelos pesquisadores um entrave da política de formação. Nesse sentido, é necessário que as políticas públicas de formação sejam reformuladas e reinterpretadas pelos sujeitos que constroem a Educação no interior das escolas brasileiras. De acordo com os dados analisados, compreendemos que existe a necessidade de se criar políticas de formação continuada específicas aos professores da escola do campo, respeitando os ciclos e a realidade da modalidade que geograficamente acontece diferentemente da Educação urbana.

## 6.2.2 Indicador - Condições de trabalho

O próximo indicador é “condições de trabalho”: do professor do ensino comum era composto por quatro itens agrupados, sendo: “situação funcional/regime de contratação/tipo de vínculo”, “faixa salarial”, “carga horária de trabalho semanal total como docente”, e se o professor “leciona em mais de um local/escola”. A média geral do indicador na escala de valor de 0 a 10 foi de 5,3, considerada uma nota regular pelos avaliadores.

No item “situação funcional e tipo de contratação”, tivemos um total de 41% de professores do ensino comum com contrato efetivo/concursado, os demais 59% dos professores participantes responderam ter contrato provisório/temporário, motivo pelo qual os professores avaliaram o item do indicador de forma negativa. A contratação provisória/temporária no interior do estado do Acre é uma prática corriqueira. Ao final do ano letivo, ou de dois em dois anos, dependendo do edital de concurso, os professores da Educação do Campo permanecem na função por pouco tempo e, nos anos seguintes, são alocados em outras instituições de ensino. Essa prática é considerada uma problemática para os professores dessa modalidade que lutam para a estabilização profissional e um gasto para os cofres públicos no quesito formação.

Assim, percebemos que o sistema de ensino, junto às instituições de ensino superior, forma profissionais para atuar nas escolas do campo, que depois de formados são descartados por não serem aprovados em concursos públicos, já que seus contratos são provisórios. Os dados revelam existir uma luta desses profissionais por emprego nas comunidades rurais. Isso significa que a política pública de contratação e condições de trabalho para professores da escola do campo não têm atendido à realidade de ser professor dessa modalidade. A rotatividade de profissionais formados pelo sistema de ensino é um problema político na realidade da Educação do/no campo.

Referente à contratação de profissionais, a ORP5 abordou em sua fala existir a “[...] rotatividade de professores regentes, o que dificulta a formação continuada, assim como a contratação temporária dos profissionais que atuam na Educação Especial na Educação no campo” (Informação verbal)<sup>43</sup>. De acordo com a

---

<sup>43</sup> ORP5. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins**. Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.



entrevistada, a rotatividade de profissionais é uma realidade comum na região Norte, ao final do ano letivo, os profissionais da Educação estadual, urbana ou do campo, no município de Cruzeiro do Sul, ficam desempregados, à espera de nova contratação, uma prática que já é comum na Educação brasileira. Esse fator é considerado pelas professoras orientadoras, e pelos próprios profissionais, uma problemática, no qual as políticas públicas para a contratação de profissionais estão precarizadas e estagnadas para a Educação do Campo.

Essa rotatividade e contratação temporária mostram-se como obstáculo para as professoras orientadoras no que se refere aos processos de formação, ou seja, o trabalho de formação continuada que as mesmas ofereciam para a preparação de profissionais qualificados para atuarem com alunos PAEE não se consolidava, e no início de cada ano letivo era preciso formar novos professores, porque os mesmos já não estavam mais nas instituições, eram demitidos do cargo por serem de contrato provisório. Essa prática tornava o trabalho de formação das professoras orientadoras uma ação frágil e cansativa.

No que se refere à “faixa salarial”, 52 professores recebiam entre um e três salários-mínimos, e 16 professores, entre três e seis salários-mínimos. Os professores que recebiam acima de três salários-mínimos trabalhavam uma carga horária superior a 40 horas semanas, possuíam dois vínculos empregatícios ou estavam na escala de valor salariais com tempo de serviço, sendo de contrato efetivo.

De acordo com os dados analisados, constatamos que a carga horária de trabalho semanal total dos professores do ensino comum foi de 21 a 40 horas semanais. No item C.7 da planilha, questionamos os professores do ensino comum se eles lecionavam em mais de uma escola, e a maioria dos professores respondeu não lecionar em mais de uma escola, o que para a legislação é considerada ideal, carga horária considerada padrão.

No item “condições de trabalho”, a pesquisadora Gonçalves (2014), na pesquisa sobre interfaces, mostrou existir precariedade nas condições de trabalho do professor do ensino comum que, de acordo com os dados coletados, ela destacou em sua pesquisa existir “[...] falta formação inicial, continuidade de qualidade, carga horária reduzida, salário digno e carreira docente” (GONÇALVES, 2014, p. 174). O dado apresentado pela pesquisadora também foi encontrado na nossa realidade pesquisada. As más condições de trabalho dos professores do ensino comum na

região acreana têm implicado na consolidação da Educação Especial não só na Educação do Campo, como também nos diferentes espaços educacionais.

Para Caiado, Campos e Vilaronga (2011), essas condições de trabalho influenciam de forma negativa o desenvolvimento profissional, assim como a prática docente dos professores da Educação Especial. De acordo com Caiado e Meletti (2011, p. 162), as condições de trabalho “[...] são elementos dentro da multiplicidade e complexidade de fatores que compõem o cotidiano escolar [...]”, na escola do campo, da prática pedagógica que não pode ser analisada e dissociada da realidade de vida dos professores.

As condições de trabalho, situação funcional, contratação permanente e carga horária equivalente ao proposto pelas políticas públicas são essenciais para que os professores em geral, professores do ensino comum da escola do campo permaneçam nas instituições e possam desenvolver um trabalho com qualidade e “[...] participar das discussões sobre a educação do campo, buscando problematizar os conteúdos universais com o modo de vida do campo e estabelecer uma relação entre a educação do campo e o contexto da educação brasileira” (MARCOCCIA, 2011, p. 80).

Fernandes (2015, p. 197), em sua pesquisa, mostrou que além das funções desempenhadas pelos professores das escolas públicas “[...] esses profissionais são obrigados a desempenhar função de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. Essa realidade é vivenciada também pelos professores do ensino comum da escola do campo no estado do Acre, segundo as orientadoras pedagógicas.

Essa realidade não é prevista pela política pública de Educação e de Educação Especial para a escola do campo, o que os professores vivenciam é o oposto orientado pela política no que se refere as condições trabalhistas. A precariedade no suporte aos profissionais da Educação do Campo implica negativamente nas condições de trabalho dos professores que estão nas interfaces no município de Cruzeiro do Sul, Acre.

### 6.2.3 Indicador – Processo de identificação

O indicador “processo de identificação” possui dois itens, sendo: “o aluno público-alvo da Educação Especial possui laudo clínico e/ou parecer educacional” e “quem participou dessa elaboração”. Na escala de 0 a 10, a média dos dois itens pontuou 3,7 com valor entre 2,01 e 4,00, considerada, dessa forma, uma nota fraca.

De acordo com os dados coletados, 32,4% dos participantes da pesquisa responderam que os alunos escolarizados possuíam tanto o laudo clínico quanto o parecer educacional, 23% dos participantes responderam que seus alunos tinham somente laudo clínico e 44,6% dos sujeitos responderam com variação entre “não” e “não sei”. Concluímos que o item avaliado de forma negativa pelos sujeitos da pesquisa seja explicado por dois motivos: professores do ensino comum não sabiam se seus alunos tinham laudo ou parecer educacional e, segundo motivo, os alunos PAEE não tinham nenhum documento de identificação, laudo ou parecer educacional. Os dados mostraram que 40% das identificações dos PAEE foram realizadas pelos professores da Educação Especial, e apoio do coordenador pedagógico da escola e professora da sala comum.

A junção desses profissionais contribui para o processo de identificação dos alunos PAEE no âmbito escolar. É um processo complexo que exige, além da participação dos professores, outros profissionais, que devem auxiliar nesse trabalho com o intuito de oferecer um trabalho de qualidade em face às suas peculiaridades. De acordo com Mendes (2010, p. 77), a não identificação dos alunos PAEE “[...] impede que serviços de suportes possam ser oferecidos, ficando esses alunos sujeitos a condições iguais, porém não equiparáveis [...]”, podendo refletir negativamente no processo ensino e aprendizagem dos sujeitos e acarretando grandes prejuízos ao desenvolvimento de suas competências e habilidades.

O ideal para a política pública de Educação Especial é que os alunos PAEE passem por avaliação biopsicossocial prevista na LBI (BRASIL, 2015), ou que tenham pelo menos laudo clínico e parecer educacional, construído de forma colaborativa entre os professores, pessoas da secretaria da escola e profissionais da equipe multidisciplinar.

A avaliação biopsicossocial, no processo de identificação dos alunos PAEE da escola do campo, se mostrou contrária ao que preconiza as políticas públicas no

aspecto identificação desses sujeitos. Os estudantes do campo não conseguem uma avaliação clínica ou pedagógica específica, muito menos um diagnóstico clínico que possibilite um laudo clínico ou um parecer educacional específico da deficiência. Essa problemática se justifica pela falta de profissionais com especialidade clínica para fazer um diagnóstico preciso, falta de profissionais pedagógicos para a prática de uma avaliação diagnóstica, falta de transporte para o deslocamento até as escolas do campo, dentre outros fatores que impossibilitam a oferta de práticas avaliativas que possam auxiliar as escolas no processo de identificação dos alunos PAEE.

O problema na identificação precária dos alunos PAEE tem influenciado a prática pedagógica dos professores nas salas de aulas comum do ensino regular e, muitas vezes, a não identificação desses sujeitos tem sido um entrave no seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, são necessárias mudanças na política de avaliação e identificação dos alunos PAEE na escola do campo.

#### 6.2.4 Indicador – Apoios pessoais

No indicador “apoios pessoais” para o PAEE, que compreende: “auxílio na alimentação”, “higiene pessoal”, “locomoção e/ou comportamentos desafiadores”, “apoio extraclasse” e “quem fornece este apoio”, além do grau de satisfação com este serviço. Na escala de 0 a 10, a média do indicador foi de 7,7 considerada pelos sujeitos da pesquisa um bom índice. O item “apoios pessoais” na pesquisa foi bem avaliado pelos participantes, demonstrando que os serviços e suportes requeridos pelos alunos PAEE de um acompanhante, profissional de apoio ou atendente pessoal, quando necessário vem sendo oferecido pela SEE do Acre.

No item C.10 da planilha, questionamos os professores do ensino comum se os alunos PAEE inseridos em salas de aulas demandavam auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores e se eles necessitavam de apoio extra para a execução das atividades. Ao todo, 36,5% dos professores do ensino comum responderam que os alunos que receberam não precisaram de auxílios pessoais, 37,8% responderam que seus alunos precisaram de apoio extra na sala de aula, e 25% dos alunos PAEE precisaram do apoio para execução das atividades escolares, no entanto, a escola não oferecia esse suporte.

Questionados sobre qual profissional oferecia apoio para os alunos PAEE na escola de ensino regular do campo, os dados mostraram que 63,5% dos professores responderam que os alunos receberam apoio dos atendentes pessoais ou profissionais de apoio da escola. Quando esse profissional não existia na escola, na maioria das vezes esse serviço era realizado pelo professor do ensino comum ou acompanhante do aluno especial.

Sobre o “apoio pessoal”, os dispositivos legais (BRASIL, 2001) destacam a necessidade de existir apoio entre os profissionais que atendem aos alunos PAEE na escola regular. Os apoios pessoais nas escolas que existem alunos PAEE são fundamentais para que os profissionais tenham as condições necessárias para realizar atividades de escolarização (SILVA, 2017; RIBEIRO, 2020).

Questionados ainda sobre a satisfação com os serviços de apoios pessoais que têm recebido no processo de escolarização dos alunos PAEE no ensino comum, os sujeitos da pesquisa atribuíram respostas indicando insatisfação com os serviços. Acreditamos que a minoria dos sujeitos avaliou o item de forma negativa. Isso se deu em função da rotatividade do professor atendente na escola ou falta do profissional de apoio que realizasse esses serviços na escola do campo, onde existiam alunos que demandaram essa necessidade de apoio extraclasse. O ideal, de acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008b) e dispositivos legais, seria que esses alunos PAEE recebessem os serviços de apoio na escola que frequentam, para participarem de todas as atividades oferecidas pelo ambiente escolar de forma democrática e autônoma.

De acordo com os dispositivos legais, o “apoio pessoal” deve existir na escola quando houver aluno que necessita dessa demanda, pois o mesmo é um direito do aluno PAEE que frequenta a escola comum e espaços educacionais. Os apoios pessoais geralmente são feitos pelo atendente pessoal, conforme a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001.

#### 6.2.5 Indicador – Apoios pedagógicos especializados

O indicador “apoio pedagógico especializado” possui três itens, sendo: “os apoios e serviços que os alunos PAEE utilizaram”, “serviços adicionais existentes na rede”, e “o grau de satisfação com esses serviços oferecidos”. A média geral do

indicador “apoios pedagógicos especializados” foi de 6,4, considerado na escala de 0 a 10 um índice bom.

Os dados demonstraram que 85% dos alunos utilizaram os serviços de apoio e pedagógico especializados na forma de: os apoios em sala de aula, acompanhante pedagógico realizado pelos coordenadores da escola, no caso as escolas que possuíam coordenadores, atendimento com algum membro da equipe multidisciplinar prestado pelos profissionais no NAPI em Cruzeiro do Sul, quando solicitados pelas escolas do campo e, por fim, o AEE.

É necessário que esse apoio e diálogo colaborativo entre os profissionais, tanto do ensino comum e da Educação Especial, aconteça nos ambientes escolares que recebem e atendem alunos especiais. A ação colaborativa abordada em pesquisas sobre interfaces (MARCOCCIA, 2011; PALMA, 2016; NEGRÃO, 2017; SILVA, 2017; RIBEIRO, 2020) mostram em seus resultados a necessidade de uma parceria entre profissionais que vão desde o ato de planejar juntos, acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno e, principalmente, trabalhar para favorecer a participação, a aprendizagem e a inclusão escolar dos alunos PAEE na escola do campo e SRM.

O item C.11, referente a “apoios, serviços que seus alunos público-alvo da Educação Especial utilizaram”, foi avaliado de forma positiva pelos sujeitos da pesquisa, e o serviço de atendimento era ofertado nas escolas do campo aos alunos PAEE pelos profissionais da Educação Especial. Esses dados demonstram que nesse aspecto “apoio pedagógico especializado”, na percepção de professores do ensino comum, as interfaces Educação Especial e Educação do Campo estavam sendo construídas de acordo com as orientações da política pública de Educação, especificamente a PNEEPEI (BRASIL, 2008b).

O serviço do AEE disponibilizado na escola do campo é desafiador para o sistema de ensino e, embora esse serviço esteja sendo construído, realiza-se em condições precárias (SILVA, 2017; ANJOS, 2018). Nozu (2017) apontou dados que mostraram a precariedade na relação de apoio entre os profissionais da escola do campo. Sobre esse apoio, o pesquisador destacou “[...] existe a falta de diálogo entre os professores da turma regular, coordenação pedagógica, professor do AEE [...]” no que se refere ao atendimento aos PAEE (NOZU, 2017, p. 97). O autor destacou ainda que:

a configuração da Educação Especial que se apresenta na oferta do AEE na escola do campo não contempla os anseios das aprendizagens dos estudantes e os avanços na escolarização. Diante disso, é necessário que escola vislumbre outras possibilidades de práticas educativas, que considere as necessidades e demandas dos estudantes com deficiência. (*idem*).

A precariedade no apoio entre os profissionais influenciou de forma negativa o processo de escolarização na Educação do Campo. Essa composição dos apoios pessoais e pedagógicos desenhados nas interfaces entre os profissionais da Educação Especial e Educação do Campo precisa ser repensada no contexto de influência das políticas públicas nacionais nas interfaces trazidas por este trabalho, para a construção de uma prática pedagógica pensada a partir das realidades dos sujeitos.

No que se refere ao grau de satisfação com os serviços de apoio oferecidos na escola, 80% dos sujeitos da pesquisa mostraram-se satisfeitos com os serviços de apoio prestados à escola que tem alunos PAEE.

Sobre a importância da parceria entre os profissionais que atendiam alunos PAEE, de acordo com ORP3, elas buscam

ORP3 - fazer um trabalho de parceria com à escola e profissionais da Educação de modo geral. A maioria das escolas está aberta ao diálogo, mas ainda encontramos resistência por parte de alguns gestores e professores regentes que veem o aluno da educação muitas vezes como um “problema” dentro da escola. Temos alcançado bons resultados, mas, o trabalho está só iniciando, ainda teremos um árduo trabalho para podermos de fato presenciar a inclusão como realmente deve acontecer (Informação verbal)<sup>44</sup>.

Apesar do indicador “apoio pedagógico especializado” ter sido avaliado de forma positiva pelos professores do ensino comum, as orientadoras pedagógicas do NAPI relataram dificuldade em construir uma parceria entre os profissionais de algumas escolas do campo. De acordo com as entrevistadas, apesar dos obstáculos que vão desde o deslocamento para chegar às instituições, até sobre recursos matérias e tecnológicos, as mesmas têm desenvolvido trabalho de orientação e formação para os professores, possibilitando acesso e permanência no ambiente escolar.

---

<sup>44</sup> ORP3. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.



Em se tratando de obstáculos enfrentados pelas professoras orientadoras, a ORP2 retrata o grande problema de todo o grupo, que é “[...] a dificuldade no acesso às escolas do campo. Não estar próximo ao profissional dificulta nosso trabalho e deixa o profissional desassistido ocasionando muitas falhas no processo de implementação/execução das políticas educacionais” (Informação verbal)<sup>45</sup>. Um problema também identificado por alguns pesquisadores em estudos que dialogam sobre interfaces (GONÇALVES, 2014; PALMA, 2016; SILVA, 2017; ANJOS, 2018).

O acesso às escolas do campo nas diferentes regiões brasileiras, especificamente na região Norte, de difícil acesso, com estradas precárias e de barro, o acesso às comunidades se dá por travessias em pontes de madeira — que no período de inverno fica intrafegável devido à lama e às crateras —, sem contar outro fator que é a distância da cidade para as comunidades longínquas, bem como a ausência de transporte à disposição das professoras orientadoras para realizarem seu trabalho nas escolas do campo.

A problemática do transporte (CAIADO; GONÇALVES, 2014) afeta negativamente todas as ações realizadas pelas professoras orientadoras do NAPI, que vão desde as orientações, planejamentos, formações, acompanhamento e apoio aos professores do ensino comum e às escolas que atendem alunos PAEE. Apesar da política pública assegurar o transporte escolar, é “[...] um dos maiores desafios dos alunos que vivem em áreas rurais é o acesso à escola [...]” (GONÇALVES, 2014, p. 169), realidade vivenciada nas escolas do campo no município de Cruzeiro do Sul.

Evidenciamos que a precariedade no transporte tem contribuído para a negação dos direitos do PAEE. Segundo as professoras orientadoras, a dificuldade de acesso dos alunos cadeirantes à escola, por falta de transporte e transporte adaptado, contribui para a exclusão e evasão escolar dos alunos PAEE. Esse indicador não contemplado no questionário sobressai nas falas de todas as entrevistadas, chamando nossa atenção para análise.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996a), PNEEPEI (BRASIL, 2008b), LBI (BRASIL, 2015) e dispositivos legais, os sistemas devem se organizar para os oferecimentos das

---

<sup>45</sup> ORP2. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

[...] condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. 13).

Observando o disposto na referida política e os dados obtidos junto aos professores, constatamos que a política de Educação Especial sobre transporte na prática da escola do campo é mal interpretada pelo sistema educacional no estado do Acre, mostrando a necessidade de rever o que orienta a política nacional e que precisa ser oferecida aos alunos e profissionais que vivenciam as interfaces Educação Especial e Educação do Campo, em meio às adversidades geográficas e em que condições que se encontram as instituições.

#### 6.2.6 Indicador – Projeto político pedagógico da escola

No indicador 6, apresentamos os dados de “Projeto Político Pedagógico – PPP”, composto de dois itens, sendo: “o PPP da escola prevê assuntos relacionados aos alunos PAEE” e “o grau de satisfação dos professores do ensino comum com o PPP”, no que diz respeito a assuntos relacionados à Educação Especial desses sujeitos na Educação do Campo. Na escala de valores de 0 a 10, a média do indicador foi de 4,8, índice considerado regular.

No item C.15, sobre “Projeto Político Pedagógico - PPP”, questionamos os sujeitos da pesquisa se o PPP da escola onde atuavam previa assuntos relacionados aos alunos PAEE. Os dados mostraram que 48% dos sujeitos da pesquisa se disseram satisfeitos com os assuntos relacionados aos alunos PAEE nas escolas onde lecionavam, e outros 52% demonstraram que as escolas em que trabalhavam não abordava assuntos relacionados aos alunos PAEE. Comparando os dados coletados entre os dois itens do indicador, compreendemos que os assuntos relacionados à inclusão e escolarização do PAEE ainda são precarizados nos PPP da escola do campo. O ideal, de acordo com os dispositivos legais, é que o PPP de qualquer instituição, seja ela urbana ou do campo, tenham ações que contemplem a escolarização de alunos PAEE.

De acordo com pesquisas sobre Educação Especial e Educação do Campo, o PPP de uma escola deve ser construído por meio de uma ação coletiva (GONÇALVES, 2014; ANJOS, 2018), no diálogo entre “Políticas públicas e projetos educacionais articulados que considerem o atendimento e as especificidades e singularidades das populações do campo” (SILVA, 2017, p. 149). De acordo com a LDB n.º 9.394/96, o PPP, política públicas de Educação Especial (BRASIL, 2008b) e pesquisas sobre interfaces entre as modalidades discutem a necessidade de um PPP que prevê conhecimento e ações relacionados ao PAEE na Educação do Campo. (MARCOCCIA, 2011; SILVA, 2017; NOZU, 2017; VIÇOSI, 2020).

Os resultados do indicador sobre o PPP revelam as necessidades de as escolas do campo reverem seus PPP, em face do que preconizam as políticas públicas sobre a Educação Especial e inclusão escolar do PAEE na escola do campo, pois ele é “[...] um documento institucional que reflete a identidade da escola” (NEGRÃO, 2017, p. 9). Na escola do campo, o PPP, construído para este espaço em específico, deve ser pensado a partir das identidades, diferenças e diversidades do local e dos sujeitos que formam a Educação no/do campo. A concepção de inclusão deve ser contemplada através do que o documento apresenta, possibilitando a construção das interfaces entre duas modalidades de ensino com base na política local e interna da Educação no meio rural; esta Educação no meio rural, inclusive, para além da diversidade e inclusão de todos os sujeitos, “[...] revela o enfrentamento de novos desafios que emergem no cotidiano educacional, seja de ordem etnocultural, geográfica, psicossocial e principalmente socioeconômica, assinala para além da diversidade ao pensar na diferença”. Essa diversidade na escola do campo, em face a cultura, economia e política “[...] luta pelo direito a uma educação universal” (GALVÃO, 2009, p. 19).

Por fim, a Educação Especial é uma modalidade que deve ser oferecida tanto para aqueles alunos que residem na cidade como para aqueles que moram às margens dos rios, florestas, ramais, BRs e igarapés, com uma proposta de escola do campo pensada a partir das especificidades dos sujeitos, ao invés de uma escola que está situada no campo, pautada numa perspectiva urbanocêntrica. Nesse sentido, cabe ao sistema de ensino e gestores das escolas do campo pensarem um PPP para a realidade dos sujeitos que compõem a Educação no meio rural e Educação especializada oferecida ao PAEE no contexto do campo.

### 6.2.7 Indicador – Planejamento

O próximo indicador a ser analisado é o “planejamento”, constituído por três itens da planilha, sendo: se “existem reuniões de planejamento educacional individualizado ou similar para alunos PAEE e se o professor do ensino comum participa da elaboração do planejamento”; “se o professor do ensino comum possui tempo na carga horária de trabalho destinado para planejar o ensino individualizado para os alunos da sua turma e grau de suficiência do mesmo”; e “se o professor do ensino comum possui apoio do professor de Educação Especial para planejar o ensino individualizado para o PAEE em sala comum”. Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 4,1, índice considerado regular.

No item C.16, referente à existência de reuniões para o planejamento educacional individualizado ou similar para os alunos PAEE que frequentavam as turmas de ensino regular e se as professoras participavam da elaboração do planejamento, 31% dos professores regentes responderam ter realizado planejamento educacional individualizado e 69%, maioria dos professores do ensino comum, informaram não participar e não têm participado de planejamentos específicos à aprendizagem dos alunos PAEE nas escolas do campo.

A avaliação negativa do item mostrou que o planejamento educacional individualizado, orientado pela PNEEPEI (BRASIL, 2008b), não tem se efetivado conforme orientado nos dispositivos legais, ou seja, as ações de planejamento essenciais ao desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula comum têm sido realizadas através de ações precarizadas, não atendendo as demandas específicas da Educação Especial, para a concretude das interfaces. Esse dado também pode ser identificado em outros estudos sobre interfaces (NOZU, 2013; FERNANDES, 2015; PALMA, 2016; NEGRÃO, 2017; ANJOS, 2018; SILVA, 2018).

De acordo com os dados analisados, o planejamento para os professores do ensino comum acontece em dois momentos: na própria escola (escola-polo) e na SEE. Em conversa com a coordenadora da SEE, as ações de planejamentos realizadas pela SEE obedecem a um cronograma diferenciado para os professores da cidade e do campo. Para os professores do campo, o planejamento acontece em períodos alternados, geralmente no final de cada mês, quando os professores vão à cidade para receber seus salários, participando também de reuniões coletivas. Já o

planejamento nas escolas do campo geralmente acontece nas chamadas escola-polo, instituição do campo que vincula as escolas-anexo, localizadas em comunidades distantes e que possuem poucos alunos.

Sobre as reuniões de planejamento educacional individualizado ou similar para os alunos PAEE, os professores avaliaram o item de forma negativa. Acreditamos que os motivos existentes se deem em função das escolas-anexo serem situadas em comunidades longínquas, pela ausência de gestores e coordenadores nas escolas, ou ausência de professores especialistas nestes espaços, entre outros motivos, que corroboram para entraves na ação de planejamento coletivo, constituindo-se em uma ação solitária. Sobre o planejamento, Nozu (2017) destacou em pesquisas a ausência do planejamento coletivo entre os profissionais da Educação do Campo que deveriam partilhar do processo ensino e aprendizagem.

A relação de apoio entre o professor comum e o professor especialista (AEE) é fator preponderante para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores do ensino comum. De acordo com Marcoccia (2011),

A prática pedagógica desse professor acaba se tornando limitada, voltada apenas ao saber-fazer, ora baseado em sua experiência profissional, ora nas formações continuadas de caráter aligeirado que privilegiam atividades práticas e não as que levam os professores a conhecerem os fundamentos que sustentam a sua prática e a sua realidade política, econômica e cultural (MARCOCCIA, 2011, p. 39).

Essa realidade demonstrada pela autora é também vivenciada no interior do estado do Acre pelos profissionais da Educação do Campo e por aqueles que recebiam em sua sala de aula alunos PAEE nas diversas regiões brasileiras. A insuficiência no apoio reflete de forma negativa no trabalho desenvolvido pelos professores do ensino comum na escola do campo, refletindo no processo de exclusão de alunos que, por sua natureza, já são predominantemente excluídos.

Quanto ao tempo disponível na carga horária de trabalho dos professores do ensino comum para o planejamento individualizado dos alunos PAEE em sala de aula comum, as respostas da maioria dos sujeitos da pesquisa evidenciaram um índice insuficiente. Os dados demonstram que os professores tinham pouco tempo em sua carga horária de trabalho para o planejamento, implicando em sua prática pedagógica de sala de aula, e possivelmente na aprendizagem dos alunos PAEE. É necessário que esse tempo/carga horária seja reavaliado pela SEE. Os dados apresentados

mostram a necessidade de ações efetivas e dinâmicas de planejamento. Segundo Silva (2018, p. 139), o planejamento não pode e nem deve ser “fragmentado, individualizado e descontextualizado da realidade social da escola e dos alunos; pelo contrário, necessita ser uma ferramenta para que o professor organize suas atividades, crie estratégias e desenvolva uma práxis significativa”, de modo que permita aos educandos a construção de conhecimentos e saberes provenientes das realidades do campo.

No indicador, planejamento, item C.18, questionamos os professores do ensino comum se possuíam apoio do professor de Educação Especial para planejar o ensino individualizado para o PAEE em sala comum. Os professores regentes avaliaram esse apoio como regular, o maior percentual das respostas foi “às vezes”, mostrando que o apoio do professor da Educação Especial foi incipiente, diante das exigências da prática pedagógica em sala de aula. Essa fragilidade nas relações entre os profissionais contribui para precariedade das políticas públicas para as interfaces da Educação Especial e Educação comum na escola do campo, aspecto identificado também por Nozu (2013, 2017) e Silva (2018). De acordo com a política pública, o ideal seria que houvesse um apoio frequente entre os professores.

Nesse sentido, consideramos fundamental que haja ações eficazes para uma maior efetividade na relação entre o professor da sala de aula comum da escola do campo e professor especialista, para que sejam oferecidas ao PAEE melhores condições de aprendizagem, e que suas necessidades de aprendizagem individual sejam consideradas na oferta do ensino, a fim de que estes alunos possam aprender na sala de aula comum sem tantos prejuízos em conformidade com o previsto pela política pública de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

#### 6.2.8 Indicador – Prática pedagógica e participação do aluno PAEE

O 8º indicador, “prática pedagógica e participação do aluno PAEE”, era constituído por quatro itens: “participação em atividades pelos alunos PAEE das turmas que leciona”, “diferenciação na sua prática pedagógica para o trabalho com o aluno PAEE”, “o recebimento de apoio do professor de Educação Especial para ensinar os alunos PAEE na sala de aula comum” e a “satisfação do professor do

ensino comum com esse apoio recebido do professor da Educação Especial”. A média geral desse indicador foi de 3,4 na escala de valor, e o índice foi considerado fraco.

No item C.19, sobre “participação em atividades pelos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) das turmas”, ao todo 50,7% dos professores do ensino comum responderam que havia propostas diferenciadas nas atividades para a turma, e que os alunos PAEE participavam das atividades realizadas em grupo, outros 39,4% responderam que realizavam as mesmas atividades para todos da turma, e 9,9% responderam ter realizado propostas de atividades diferenciadas com exclusividade para os alunos PAEE, ou seja, os professores avaliaram de forma positiva o item participação nas atividades escolares na escola do campo.

De acordo com a política, os alunos PAEE têm direito, e quando houver necessidade, a propostas pedagógicas diferenciadas que possibilitem sua participação no processo de ensino e aprendizagem, em todas as atividades propostas pela escola. Galvão (2009) destacou que a prática pedagógica no interior da Amazônia

[...] é um desafio, especificamente quando se trata das turmas multisseriadas, predominante no meio rural” e “agregando populações mais pobres e desprovidas de uma educação de qualidade, quer seja pela situação da extensão geográfica, quer seja pela ausência de um currículo condizente com sua realidade, ou por deficiência das políticas públicas educacionais (GALVÃO, 2009, p. 55).

A prática pedagógica nas escolas do campo é singular, oferecida por meio do ensino comum e multisseriado, realidade vivenciada por esses sujeitos em todo território brasileiro. Nesse mesmo contexto, outro fator que interfere na prática pedagógica são as condições, acesso e permanência dos alunos na escola, principalmente aqueles que moram às margens dos rios.

Sobre a diferenciação na prática pedagógica para o trabalho com o aluno PAEE, a maioria dos professores do ensino comum respondeu que, quando julgam necessário — “às vezes” — realizam modificações na prática pedagógica para que os alunos PAEE tenham acesso ao conhecimento e aprendizagem na sala de aula. Os dados demonstraram que as adaptações e propostas diferenciadas só aconteciam em último caso, considerado ideal de acordo com a política, para que os alunos PAEE possam participar com igualdade de todas as ações escolares oferecidas pelos professores do ensino comum.



Nesse indicador também foi avaliado se o professor do ensino comum recebia apoio do professor de Educação Especial para ensinar os alunos PAEE na sala de aula comum. O grau de satisfação com relação ao apoio recebido do professor especialista foi considerado insuficiente. As respostas na planilha, em sua maioria, evidenciaram que isso acontecia “às vezes”, o que era ruim para o professor do ensino comum. Silva (2018, p. 49) defende que “[...] os professores trabalhem de forma colaborativa, articulada, planejada [...]” e, de acordo com a política, o ideal seria que esse apoio acontecesse sempre, ou seja, que houvesse uma maior interação entre os profissionais.

A precariedade nas relações dos professores que residem nos diferentes espaços rurais influencia nas “[...] práticas em diálogo com outros contextos que se encontram em suas salas de aula, contribuindo para a produção da ‘não-existência’ do aluno com deficiência na escola do Campo” (ANJOS, 2016, p. 202). Assim, os resultados indicam a necessidade de ações políticas que possibilitem a permanência do profissional especialista nas instituições de ensino que tiverem alunos PAEE, auxiliando o professor do ensino comum da escola do campo nas atividades práticas de sala de aula.

#### 6.2.9 Indicador – Prática pedagógica e flexibilidade curricular

O indicador “prática pedagógica e flexibilidade curricular” composto por dois itens que questionavam os professores do ensino comum “se eles possuem alunos PAEE que demandam diferenciações curriculares” e “o grau de satisfação com o apoio recebido dos professores especialistas”. Na escala de valor de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 4,1, considerado índice regular pelos sujeitos da pesquisa.

No item C.21, sobre “diferenciações curriculares”, perguntamos aos professores do ensino comum se eles realizavam diferenciações curriculares nas atividades propostas. Os sujeitos da pesquisa avaliaram as diferenciações curriculares nos objetivos propostos de forma predominantemente negativa, sendo que 17,6% “nunca” realizaram diferenciações curriculares, seguido de 16,2% responderam que “raramente” eram realizadas diferenciações curriculares, 14,9% responderam que “às vezes” realizavam diferenciações nos objetivos e 32,4 % responderam que “quando necessário” realizavam as diferenciações. Somente 12,2%

dos participantes da pesquisa responderam que “frequentemente” realizavam tais diferenciações curriculares.

Os dados mostraram que, apesar dos alunos PAEE terem acesso à sala de aula comum e participarem das atividades propostas no ensino regular, as diferenciações curriculares não foram realizadas com as mesmas proporções necessárias postas ao ensino e aprendizagem, embasadas em uma proposta curricular que atendesse às peculiaridades e necessidades individuais dos alunos PAEE.

Pontuamos também o grau de satisfação quanto ao apoio recebido do professor da Educação Especial. O item foi avaliado de forma negativa, a maioria dos sujeitos da pesquisa se mostrou “insatisfeita”, pois quase não receberam apoio dos profissionais da Educação Especial nas diferenciações curriculares, previstas nos dispositivos legais. Conforme Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, artigo 17:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001, p. 4, grifos nossos).

A Resolução supracitada assegura e orienta que as escolas que receberam alunos PAEE façam as adequações curriculares com o auxílio dos profissionais especialistas. Essas diferenciações curriculares, em muitas situações, possibilitam aprendizagem, e quando exigidas, favorecem a participação dos alunos PAEE nas práticas de ensino e aprendizagem de forma democrática, bem como a permanência desses sujeitos no ambiente escolar, incidindo no processo de inclusão escolar.

#### 6.2.10 Indicador – Avaliação dos alunos PAEE

O indicador “avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial” era composto por sete itens, sendo: “formas de avaliação para alunos PAEE”; “frequência com que o professor do ensino comum recebe apoio do professor da Educação Especial para realizar diferenciações na avaliações”; “com que frequência ocorre a avaliação dos seus alunos PAEE em local separado do restante da turma”; “com que

frequência seus alunos PAEE participam das avaliações de larga escala”; “sobre realizar avaliação escrita para os alunos PAEE enquanto parâmetro de aprendizagem”; e, por fim, “o que o professor considera mais importante ao avaliar o aluno PAEE”. Na escala com valor de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 3,0, índice considerado fraco pelos professores do ensino comum da escola do campo.

No primeiro item C.22, “formas de avaliação para alunos PAEE”, a maioria dos professores do ensino comum respondeu que realizavam diferenciações nas avaliações com alunos PAEE. Apesar dos professores realizarem as diferenciações, os resultados do indicador demonstraram que as avaliações realizadas não contemplavam a realidade dos alunos PAEE.

Sobre as demandas dos alunos no processo avaliativo e atividades do qual participavam, a PNEEPEI (BRASIL, 2008b, p. 11) orienta que os profissionais devem “[...] criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e uso da língua de sinais, de textos em braille, de informática ou de tecnologia assistiva [...]”, dentre outras demandas que possibilitem sua participação nos processos avaliativos, tanto em sala de aula comum como em avaliações externas.

Os professores do ensino comum foram questionados sobre o apoio oferecido pelo professor de Educação Especial nas atividades de avaliação para os alunos PAEE. Os dados mostraram que a maioria dos professores quase não recebia apoio dos profissionais da Educação Especial no processo de avaliação realizada no ensino comum, revelando que raramente aconteciam alterações nas avaliações realizadas na escola do campo, caracterizando a existência de um apoio precarizado e, ao mesmo tempo, tão significativo para rompimento das barreiras da aprendizagem e participação. Conforme PNEEPEI (BRASIL, 2008b, p. 11), a aprendizagem dos alunos PAEE deve ser acompanhada por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos CAEE públicos ou conveniados.

Isso significa que a parceria entre os profissionais da Educação Especial e ensino comum é primordial para o avanço no processo de escolarização dos alunos PAEE, pois juntos poderão construir planejamentos individuais a partir das necessidades do seu alunado e, conseqüentemente, elaborar estratégias de aprendizagens significativas, dinâmicas e prazerosas.

No indicador “avaliação dos alunos PAEE” o item C.23 questionamos os professores do ensino comum, com que frequência ocorrem as avaliações escritas dos alunos PAEE em local separado do restante da turma. As respostas variaram entre as opções “nunca, raramente e às vezes”, ou seja, as avaliações das quais os alunos PAEE participaram foram realizadas no mesmo espaço, sala de aula, considerada fator ideal de acordo com política pública de Educação Especial.

Avaliações de larga escala e avaliação das aprendizagens dos alunos PAEE envolvem processos complexos que, na maioria das vezes, ao invés de incluir o aluno especial no processo de escolarização, exclui e marginaliza os sujeitos especiais da Educação do Campo, que já são duplamente excluídos. De acordo com Anjos (2016, p. 141), “[...] a avaliação é um instrumento de exclusão e classificação que na Educação Especial tem ajudado a separar os ‘normais’ e os ‘anormais’”. Nesse sentido, é importante que o processo avaliativo seja planejado e realizado em conformidade com as necessidades e especificidades dos sujeitos considerados da Educação Especial, para que eles não sejam alijados do processo educacional.

Na participação dos alunos PAEE nas avaliações de larga escala, o item foi avaliado de forma negativa pelos professores do ensino comum, pois nem todos os alunos PAEE participaram das avaliações externas. O ideal seria que houvesse uma maior participação dos alunos PAEE no processo de avaliação, principalmente quando se trata da avaliação da política pública de Educação brasileira.

Referente à avaliação escrita dos alunos PAEE enquanto parâmetro de aprendizado, os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre o que eles consideravam mais importante avaliar. As respostas foram unânimes: os professores regentes consideravam avaliar as expectativas de aprendizagem do currículo, desenvolvimento das habilidades sociais, autonomia e habilidade de vida diária e objetivos de plano individualizado. Ao atribuir notas e conceitos relacionados aos parâmetros avaliativos, os professores do ensino comum responderam que avaliavam os alunos consigo mesmo, o aluno com os demais colegas, o currículo e demais ações de aprendizagem.

A avaliação dos alunos PAEE foi também contemplada em estudos que dialogam sobre interfaces Educação Especial e Educação do Campo (FERNANDES, 2015; PALMA, 2016; ANJOS, 2016; NOZU, 2017; NEGRÃO, 2017), um processo que requer planejamento e cuidado quando o assunto é avaliação dos alunos PAEE. O indicador avaliação analisado pelos pesquisadores mostrou que a avaliação vem

sendo realizada com os alunos PAEE, mas sem atender as necessidades e especificidades do PAEE que estão na escola do campo, contrariando o exposto pela PNEEPEI (BRASIL, 2008b). De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008b, p. 13),

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

No ensino comum, seja na escola urbana ou escola do campo, o processo avaliativo do ensino e aprendizagem dos alunos PAEE é de responsabilidade do professor da sala de aula, cabendo a este o dever de zelar por todas as ações avaliativas para os alunos PAEE. Segundo Nozu (2017, p. 171), na avaliação dos alunos PAEE “[...] as identidades e as diferenças são fortemente marcadas pelas relações de poder-saber, vão além das relações entre diferentes culturas, demarcam fronteiras, posicionam os sujeitos que estão incluído/excluído nos entre-lugares”. Esses sujeitos que vivem em espaços culturais e fronteiras marginais são, na maioria das vezes, aliados do processo por requerem necessidades que a instituição de ensino desconhece e não pode oferecer. Nesse sentido, os alunos PAEE requerem atenção diferenciada no aspecto avaliação, cabendo aos sistemas de ensino proporcionarem ações que viabilizem a participação deles em atividades avaliativas, caso contrário, os sistemas de ensino estão contribuindo para práticas excludentes e marginalizadoras.

Os dispositivos legais orientam que as instituições de ensino, por meio dos professores, devem oferecer e desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem a participação do PAEE em todas as etapas da avaliação dos conhecimentos apreendidos. De acordo com Fernandes (2015, p. 243), nas “[...] avaliações de sala de aula comum é importante que sejam revistas e objetivadas para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência, e não para a limitação e o estaque em sala de aula”. Nesse sentido, é importante que as ações avaliativas visem ao desenvolvimento do aluno especial, como um progresso e avanço na aprendizagem, para que eles possam romper as barreiras da aprendizagem e participação.

### 6.2.11 Indicador – Medidas de acessibilidade em provas

O indicador “medidas de acessibilidade em provas”, era composto por sete itens do questionário, cujas respostas dos professores resultou, na escala de valor de 0 a 10, uma média de 6,5, índice considerado bom. Os itens correspondentes ao indicador foram: “tempo de duração da avaliação escrita”, “conteúdo da avaliação escrita”, “auxílio de um professor de Educação Especial”, “auxílio de outro profissional”, “auxílio de outro aluno”, “modo de respostas das avaliações” (se é oral ou escrito), “modo de impressão das avaliações” (como tamanho de fonte), “escrita em braile e outras configurações”.

O item “tempo de duração da avaliação escrita” foi avaliado de forma positiva pelos professores. De acordo com os dados coletados, o tempo de avaliação era alterado quando necessário para que os alunos PAEE pudessem participar da avaliação interna em conformidade com o proposto pela política pública de Educação Especial (BRASIL, 2008). De acordo com PNEEPEI (BRASIL, 2008b), a avaliação é um

[...] processo dinâmico [que] considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2008b, p. 12).

É preciso repensar o formato de avaliação para os sujeitos da escola do campo, possibilitando aos mesmos ser avaliados de forma qualitativa, considerando sua participação em todo o processo de escolarização, possibilitando, ainda, o acesso à participação de todos os PAEE nas avaliações de larga escala (PALMA, 2016).

O item C.29, sobre acessibilidade dos conteúdos da avaliação escrita, a maioria dos sujeitos da pesquisa respondeu que “utilizam quando necessário” acessibilidades dos conteúdos nas provas realizadas, resultado considerado ideal de acordo com os dispositivos políticos.

No item “auxílio de um professor de Educação Especial”, de outro profissional ou auxílio de outro aluno, os sujeitos da pesquisa avaliaram positivamente os itens com respostas que variaram entre “uso quando necessário” e “não é necessário”. Na

planilha de pontuação, representou valores entre 1,0 e 2,0, considerada uma nota boa, de acordo com a política de acessibilidade. Os dados demonstraram que os professores do ensino comum, quando necessitavam de auxílio na acessibilidade das atividades que realizavam, contavam com o auxílio dos professores da Educação Especial. O suporte desse profissional (professor da educação especial) é previsto pela LBI, n.º 13.146/2015, artigo 3, inciso XIII. Conforme a lei o

[...] profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 2).

Mediante o proposto da política pública de Educação Especial, cabe aos sistemas de ensino oferecerem nas escolas com alunos especiais em suas salas de aulas comuns (do ensino regular), profissionais que possam auxiliar os professores do ensino comum nas ações de escolarização dos alunos PAEE.

No item C.33, sobre “modo como pode ser respondida às avaliações”, a maioria dos sujeitos responderam entre as opções “uso quando necessário” ou “não é necessário”. Os dados revelaram que, quando necessário, os alunos respondiam às avaliações de forma oral, predominando o método tradicional da prova escrita. Já no item C.34, sobre o modo de impressão das avaliações, como o tamanho da fonte, escrita em braille e outras configurações, a maioria dos professores do ensino comum respondeu que, quando necessário, faziam alterações para que os alunos PAEE tivessem acesso às avaliações de acordo com suas necessidades.

Os dados mostraram que ações de acessibilidade, realizadas pelos professores do ensino comum da escola do campo, aconteciam quando necessário, demonstrando que os alunos PAEE da escola do campo participavam das avaliações em comum igualdade com os demais alunos da sala de aula comum do ensino regular.

O resultado positivo do indicador pode ser explicado pelo fato dos alunos PAEE não terem necessidades acentuadas e não necessitarem de diferenciações nas avaliações. Outro fator a ser mencionado são as salas de aulas multisseiradas, em que os professores podem adotar práticas mais flexíveis. Assim, é importante considerarmos que o resultado da média 6,5, considerada boa na escola, evidencia



que a política de acessibilidade no indicador “avaliação” está boa e que é preciso manter essa média de valor.

#### 6.2.12 Indicador – Avaliação: certificado de terminalidade específica

O indicador “avaliação: certificado de terminalidade específica”, possuía dois itens: “se os alunos PAEE devem receber certificados de terminalidade específica” e “se os mesmos já receberam certificação”. Na escola de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 4,3, índice considerado fraco.

No item C.35, foi questionado aos professores do ensino comum se “acreditam que seus alunos público-alvo da educação especial devem receber certificado de terminalidade específica”. Os sujeitos da pesquisa foram unânimes, respondendo que os alunos PAEE devem receber certificação de conclusão de ensino e atividades das quais participarem. Referente ao recebimento de certificações, os resultados mostraram que os alunos PAEE do ensino comum “nunca” receberam qualquer certificado em terminalidades específicas. Acreditamos que o item avaliado de forma negativa se dê em função das escolas do campo não realizarem atividades que certifiquem os alunos PAEE, além da certificação de ensino.

De acordo com a LDB n.º 9.34/96, artigo 59, inciso II e III, caberá aos sistemas de ensino garantir ao PAEE “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996a, p. 19). O direito à terminalidade específica é assegurado também pela Resolução CNE/CBE n.º 2/2001, artigo 16, e o Parecer do Conselho Nacional n.º 17/2001, que define terminalidade específica:

Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade — fundamentada em avaliação pedagógica — com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001, p. 28).

De acordo com os dispositivos legais, a política pública de Educação Especial garante aos alunos PAEE o direito de certificação em terminalidades específicas para

aqueles que chegarem a concluir o ensino fundamental. Nesse sentido, cabe aos sistemas de ensino se prepararem para a oferta da certificação dos alunos que necessitem da certificação, possibilitando a aquisição do documento para prosseguir na vida acadêmica ou profissional,

Os dados coletados apresentados na planilha mostraram que os alunos PAEE “nunca” receberam qualquer tipo de certificação de terminalidade específica, mostrou também que as instituições de ensino do campo não efetivavam o que orienta a política pública na categoria terminalidade específica. Isso significa que a legislação de Educação e de Educação Especial precisa ser melhor interpretada pelos professores e, principalmente, pelos gestores da Educação do Campo que expedem a certificação para os alunos PAEE da escola do campo.

#### 6.2.13 Indicador – Suporte para o professor do ensino comum/do sistema de ensino

O indicador “suporte para o professor do ensino comum/do sistema de ensino” possuía três itens, sendo: “quais tipos de profissionais e/ou pessoas o professor do ensino comum possui oportunidade de dialogar sobre inclusão escolar” e os “alunos PAEE, grau de satisfação com o contato com outros profissionais”, e “como se dá a interação dos alunos PAEE com os colegas de sala de aula”. A média geral do indicador na escala de 0 a 10 foi de 5,1, correspondendo a um valor regular.

Os dados da planilha mostraram que os professores do ensino comum possuíam oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e os alunos PAEE, entre profissionais da escola e profissionais da Educação Especial. Acreditamos que o diálogo se concentre entre o professor de AEE, coordenador(a) ou gestor(a) da escola. Referente ao grau de satisfação com o contato existente, os dados demonstraram existir, na verdade, insatisfação por parte dos professores do ensino comum, revelando ser um diálogo incipiente e superficial, tendo em vista a necessidade de uma relação consolidada entre os profissionais quando o assunto era ensino e aprendizagem, orientação de planejamento, avaliação, identificação do aluno, adaptação de atividades, prática pedagógica, inclusão, dentre outros.

De acordo com a LDB n.º 9.344/96, capítulo V, artigo 58, inciso I, “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996a, p. 39). O

serviço de apoio deve ser oferecido por meio do apoio do gestor, coordenador pedagógico, professor de classe comum, professor da Educação Especial, professor bilíngue, brailista, instrutor de Libras, guia-intérprete, atendente pessoal, profissional de apoio, supervisor de ensino da rede, profissional responsável pela Educação Especial, membros da equipe disciplinar e familiares dos alunos PAEE. Todos os sujeitos são indispensáveis para que a escolarização do aluno PAEE na sala de aula comum do ensino regular ocorra com qualidade.

O suporte na escola do campo era um serviço considerado pelos professores do ensino comum incipiente, no auxílio e parceria para as demandas dos alunos PAEE que frequentavam a sala de aula comum. Outros estudos (GONÇALVES, 2015; NOZU, 2013, 2017; SILVA, 2017; NEGRÃO, 2017) identificaram existir fragilidade, ausência e precariedade de suporte de/dos profissionais ao professor do ensino comum da escola do campo que atendem alunos escolarizados, elementos que também foram encontrados neste estudo.

Com relação ao suporte e relação entre os profissionais da Educação, especificamente aqueles que lidam com os alunos PAEE, Silva (2017, p. 138) destacou a necessidade de “parcerias nas ações pedagógicas”, ou seja, que haja uma ação e parceria colaborativa da prática pedagógica, conforme orientam os profissionais da Educação Especial na perspectiva inclusiva: “[...] o papel prioritário de apoio e suporte à escolarização dos alunos com deficiência e outros comprometimentos que necessitem de atendimentos especializados” (NOZU, 2013, p. 60). Nesse sentido, a Educação Especial deve dar suporte aos professores do ensino regular que atendem alunos PAEE, o suporte necessário para o desenvolvimento de aprendizagem diferenciada que atendam as demandas dos alunos escolarizados.

#### 6.2.14 Indicador – Política de inclusão escolar

O indicador “política de inclusão escolar da escola”, uma das categorias discutidas nesta pesquisa, na escala de 0 a 10, teve a média 6,8, considerado índice bom pelos professores. O indicador possuía três itens, sendo: “grau de satisfação quanto à política de inclusão escolar”, “participação dos alunos PAEE nas festas e eventos da escola durante o horário letivo”, e “participação dos alunos PAEE nos

passeios e atividades extraescolares realizados pelos profissionais da escola do campo”.

Os professores do ensino comum da escola do campo avaliaram de forma positiva a política de inclusão escolar na escola do campo, no município de Cruzeiro do Sul - Acre. Isso significa que, apesar dos entraves e obstáculos para a concretização das interfaces Educação Especial e a Educação do Campo na escola do campo, os dados mostraram que as políticas de inclusão no interior da Amazônia acreana precisam ser mantidas pelo estado através da SEE, órgão responsável pela escolarização dos alunos PAEE na Educação do Campo.

Na entrevista realizada com as professoras orientadoras pedagógicas, constatamos em suas falas que todas conhecem as políticas de inclusão escolar:

ORP4 - Temos conhecimento da política nacional de Educação Especial. Porém, sua implementação na esfera estadual vem estruturando-se por meio de cursos, oficinas práticas e efetivo acompanhamento de modo a criar nas instituições escolares uma prática pedagógica mais eficiente e contínua em todas as ações do cotidiano a fim de tornar essas atitudes mais concretas e permanentes (Informação verbal)<sup>46</sup>.

ORP5 - Sim. Um dos pontos relevantes da implementação da política de inclusão nacional foram os avanços contidos na Lei 13.146/2015 onde fica assegurado a oferta do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, o que levou os estados e municípios a aderirem a oferta do ensino inclusivo (Informação verbal)<sup>47</sup>.

Percebemos que as políticas públicas de inclusão escolar têm sido a base e a referência para o trabalho das orientadoras pedagógicas na modalidade de Educação Especial. De acordo com a ORP4 e ORP5, a encenação das políticas de inclusão escolar é realizada por meio de ações de formação, podendo assegurar e contribuir para um sistema educacional inclusivo, com ações de inclusão dos PAEE em todas as modalidades de ensino.

A ORP5 destacou em sua fala que, no cenário das políticas públicas nacionais de Educação Especial e inclusiva, a LBI (BRASIL, 2015) é como referência para toda e qualquer ação inclusiva na rede estadual e municipal. Isso significa que as

---

<sup>46</sup> ORP4. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

<sup>47</sup> ORP5. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

orientadoras pedagógicas estavam implementando as leis de inclusão escolar no município de Cruzeiro do Sul por meio de ações fundamentadas nos dispositivos legais, contribuindo para a construção do processo de inserção educacional do PAEE na escola, com ações de orientações aos professores da escola do campo, contribuindo para a construção da interface.

Com relação aos conhecimentos sobre a política de inclusão escolar na Educação do Campo, quatro professoras orientadoras responderam não ter conhecimentos sobre os dispositivos legais que possibilitavam a inclusão dos alunos PAEE nas escolas do campo, sendo que apenas uma das entrevistadas relatou em sua fala que “[...] o conhecimento que temos sobre política de Educação do Campo, parte da lei n.º 9.394/96, artigo 28, onde garante o atendimento para a população rural com adaptações necessárias” (Informação verbal)<sup>48</sup>. A falta de conhecimento da política pública de Educação do Campo não impossibilita as orientadoras pedagógicas do NAPI de realizarem o trabalho de orientar e supervisionar a Educação Especial e inclusão na escola do campo.

Essa falta de conhecimento pode ser justificada pela ausência de relações entre as orientadoras pedagógicas do NAPI com os gestores e coordenadores da Educação do Campo da SEE. De acordo com a ORP-3: “Na verdade, nossas informações com relação à Educação do Campo são bem reduzidas, visto que não existe um trabalho conjunto entre o NAPI e a equipe da SEE que assessora as escolas do campo” (Informação verbal)<sup>49</sup>. A fala da professora entrevistada afirma a inexistência de uma parceria e apoio entre os profissionais da Educação Especial nas interfaces com a Educação do Campo, em oposição ao que assegura e orienta a política pública na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008b).

As pesquisas sobre a interfaces Educação Especial e Educação do Campo vêm discutindo sobre a legislação de inclusão escolar, mostrando uma política de negação aos direitos educacionais dos sujeitos PAEE, bem como enfatizam a necessidade da construção e consolidação de políticas públicas de inclusão escolar para os sujeitos e a realidade da escola do campo (GALVÃO, 2009; MARCOCCIA, 2011; GONÇALVES, 2014; PALMA, 2016; ANJOS, 2016; SILVA, 2017; NEGRÃO,

---

<sup>48</sup> ORP1. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

<sup>49</sup> ORP3. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

2017; NOZU, 2017; ANJOS, 2018; ALMEIDA, 2018; VIEIRA, 2020; VIÇOSI, 2020; RIBEIRO, 2020).

Marcoccia (2011), Palma (2016), Viçosi (2020), entre outros pesquisadores que estudam as interfaces, apontam entraves na efetivação das políticas de inclusão escolar entre as modalidades de ensino na escola do campo. Segundo Marcoccia (2011, p. 156), “[...] apesar dos novos dispositivos legais a respeito da interface entre educação do campo e educação especial, esse debate está longe de consolidar a efetivação dessas políticas na realidade nas escolas públicas do campo [...]” nas diferentes regiões do Brasil.

De acordo com Ribeiro (2020), “[...] mesmo com as políticas garantindo a inclusão escolar do PAEE que vive no campo, esses sujeitos ainda transitam em contextos de marginalização e invisibilização” (RIBEIRO, 2020, p. 255). Sobre a encenação das políticas, as orientadoras pedagógicas relataram que:

ORP2 - No campo, a intenção é garantir a concretização da política implementada (Informação verbal)<sup>50</sup>.

ORP4 - Assim como nas demais esferas, no campo educacional também há algumas interpretações da política que abrange a Educação Especial, pois à medida que esta vem ganhando a proporção de maior compreensão e aceitação para uma prática mais eficiente, ainda transcorre de forma lenta e necessita de um trabalho de conscientização de uma sociedade que ainda não aprendeu a conviver com as diferenças, proporcionando acessibilidade a todos e seguridade de seus direitos. É perceptível que ainda há uma disparidade entre a projeção da teoria (política) e a aplicabilidade desta vivenciada no cotidiano das pessoas nas mais diversas situações (Informação verbal)<sup>51</sup>.

A efetividade das políticas de inclusão escolar na escola do campo só será possível quando se “[...] ouvir os sujeitos que vivem e trabalham no meio rural”, (GONÇALVES, 2009, p. 101). É necessário que as políticas sejam construídas e pensadas a partir da realidade e vivência dos sujeitos do campo, imersos à cultura e à diversidade do lugar onde vivem, podendo os mesmos participar da construção legislativa que melhor condizem com os saberes e experiências campestres e campesinas.

---

<sup>50</sup> ORP2. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

<sup>51</sup> ORP4. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

Sobre a aceitação das políticas públicas de inclusão escolar pelos professores do ensino comum, a ORP5 relatou na entrevista que existe

ORP5 - uma resistência quanto a aplicação efetiva do previsto na lei, seja por questões de desconhecimento ou formação específica quanto a aplicação adequada do previsto em lei, seja por não considerar a relevância da aplicabilidade da lei no âmbito escolar e social considerando que em algumas localidades a escola é a única instituição pública do Estado presente no cotidiano (Informação verbal)<sup>52</sup>.

Acreditamos que a resistência para efetivar as políticas públicas de Educação Especial pelos professores do ensino comum se justifique por falta de formações continuadas que possam contemplar estudos e discussões sobre a implantação dos dispositivos legais da Educação Especial na escola onde trabalham, implicando em práticas de exclusão e negação dos direitos educacionais e inclusivos dos alunos PAEE na escola do campo.

Ainda sobre a política de interfaces Educação Especial e Educação do Campo, perguntamos às orientadoras pedagógicas sobre o que era necessário para se concretizar uma prática mais inclusiva, e quais fatores ou aspectos ainda não eram atendidos pela política pública. As entrevistadas relataram que

ORP4 - Sentimos a necessidade de uma política mais articulada com a realidade, proporcionando posturas mais coerentes que promovam a acessibilidade de uma forma mais ampla e coerente, garantindo de fato a seguridade dos direitos daqueles que apresentam deficiências, sendo estas visíveis a olho nu ou não (Informação verbal)<sup>53</sup>.

ORP5 - Acredito que uma proposta política que seja construída de forma colaborativa entre com os educadores que atuam na Educação do Campo e na Educação Especial que possa dialogar melhor sobre a realidade desse público específico, pois o trabalho para atender os alunos público alvo da Educação Especial também é realizado com aluno da educação no campo (Informação verbal)<sup>54</sup>.

A necessidade de uma política pública construída de forma colaborativa e articulada à realidade da Educação Especial e do campo pode ser identificada na fala

<sup>52</sup> ORP5. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

<sup>53</sup> ORP4. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

<sup>54</sup> ORP5. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.



de todas as cinco orientadoras entrevistadas. As entrevistadas reivindicam a criação de políticas públicas para a realidade da Educação do Campo no interior da floresta amazônica. Uma política que dialogue com a realidade, considerando cultura, economia, a diversidade do lugar, as identidades e diferenças dos sujeitos que necessitam de uma escola no/do campo, sem qualquer tipo de discriminação e exclusão. Nesse sentido, Glat, Pletsch e Fontes (2008, p. 350) destacam que

Embora a legislação brasileira - na Educação, como em outras áreas possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples; para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

Assim, é tarefa dos estados e municípios a criação de sistema de ensino inclusivo que possa oferecer as condições necessárias para garantir e proporcionar o ingresso e permanência dos alunos PAEE no ambiente das escolas, especificamente no espaço da escola do campo, pois a inclusão não se resume a apenas matricular esses sujeitos na escola. Para que as interfaces sejam realizadas, é preciso que o aluno que faz parte do conjunto da Educação Especial frequente a escola do campo, participe assiduamente de todo o processo educativo e possa construir e partilhar dos conhecimentos com igualdade no espaço de sala de aula. Nesse sentido, é preciso que os sujeitos do campo se articulem para buscar políticas públicas que condizem com as realidade e vida do campo.

Para Mendes (2006), “[...] cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se” (MENDES, 2006, p. 13). A autora destaca a importância da participação escolar e da comunidade local na elaboração e definição das políticas de inclusão escolar, principalmente quando a política é pensada e criada, articulada com a realidade e com as condições de vida dos sujeitos que compõem os sujeitos do campo.

Outro item avaliado foi sobre a participação e assiduidade dos alunos PAEE em todas as ações extraescolares que a escola realiza. O item foi bem avaliado pelos sujeitos da pesquisa, revelando que os alunos PAEE têm participado de todas as ações que aconteciam fora da instituição, resultado satisfatório para a política de inclusão escolar, fazendo com que todos os alunos pudessem gozar dos mesmos direitos em todas as atividades realizadas pela escola.

A LBI (BRASIL, 2015), artigo 28, que trata da incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, no inciso VIII, destaca a participação dos estudantes com deficiência nas diversas instâncias e atuação da comunidade escolar. Tomando como base os dispostos pelas políticas públicas de inclusão, os alunos PAEE têm o direito de participar das ações extraescolares oferecidas pelas escolas, visando ao pleno desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a participação social.

#### 6.2.15 Indicador – Autoavaliação do conhecimento da profissão

Em relação à “autoavaliação do conhecimento da profissão”, o indicador foi avaliado com a nota 5,4 na escala de valor 0 a 10, considerada pelos sujeitos da pesquisa como regular. O indicador possuía seis itens, sendo: “grau de conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas”, “grau de satisfação sobre as práticas pedagógicas inclusivas”, “grau de satisfação sobre a legislação que compõe a política de inclusão escolar”, “grau de conhecimento em relação aos seus direitos e deveres enquanto professor que atua com aluno PAEE da Educação Especial”, grau de conhecimento sobre conhecimentos, matérias e recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos PAEE da Educação Especial” e, por fim, o “grau de conhecimento sobre equipamentos/recursos tecnológicos que atendam às necessidades pedagógicas na escola do campo”.

Nos itens C.42 e C.43, referentes ao “grau de conhecimento” e “grau de satisfação dos professores do ensino comum sobre a prática pedagógica inclusiva”, a maioria dos sujeitos da pesquisa avaliou estar insatisfeita com o nível de conhecimento, considerado relevante para quem atende alunos PAEE na sala de aula comum do ensino regular, especificamente quando se trata de ensino e aprendizagem de alunos escolarizados em sala de aula multisseriada, realidade comum nas escolas

do campo do estado do Acre. De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008b), o professor deve ter em sua base da formação inicial e continuada que possibilite os profissionais em educação atuação profissional com os alunos PAEE.

Conforme a política pública de Educação Especial, os profissionais do ensino comum têm o direito de receber formação continuada com conhecimentos que possam subsidiar a prática pedagógica para o desenvolvimento de ações educacionais dinâmicas e planejadas de acordo com as necessidades individuais dos alunos PAEE, pois a ausência de conhecimentos sobre Educação Especial implicará em uma prática excludente, ocasionando e intensificando, de certo modo, a evasão escolar.

O item C.44, referente ao grau de conhecimento sobre as legislações que compõem a política de inclusão escolar, foi avaliado de forma negativa, a maioria dos professores do ensino comum respondeu não ter conhecimento sobre legislação da Educação Especial. Isso significa que as formações continuadas com conhecimentos sobre a inclusão do PAEE não estão sendo socializadas e discutidas nos cursos para os professores do ensino comum da escola do campo. Nesse sentido, consideramos que a falta de conhecimento sobre a política pública de Educação Especial reflete negativamente nas ações de escolarização, aprendizagem, prática pedagógica, planejamento, entre outros, para a inclusão educacional dos alunos PAEE da escola do campo.

Esses dados nos levam ao entendimento de que as formações que os professores do ensino comum têm recebido não dialogam com questões referentes à inclusão do PAEE. Segundo Anjos (2016),

Os professores que se encontram distantes dos centros urbanos acabam por ficar de fora, o que impede que eles tenham acesso às discussões e pouco refletem sobre suas práticas em diálogo com outros contextos que se encontram em suas salas de aula, contribuindo para a produção da “não-existência” do aluno com deficiência na escola do Campo (ANJOS, 2016, p. 202).

A deficiência ou ausência de conhecimentos sobre políticas de inclusão, que engloba todos os campos da modalidade de Educação Especial, contribui para o silenciamento de ações de inclusão na escola do campo, bem como o diálogo entre as modalidades de ensino, invisibilizando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

No item C. 45, referente aos conhecimentos relacionados aos direitos e deveres enquanto professor do ensino comum que atua com aluno PAEE, os sujeitos da pesquisa avaliaram estar insatisfeitos. Os dados revelam que os professores têm pouco conhecimento quanto ao direito e dever a serem cumpridos na função de professor que recebe em sua sala de aula o aluno PAEE. Este resultado esclarece os motivos dos professores especialistas estarem sobrecarregados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos escolarizados, ou seja, a ausência de conhecimentos dos professores do ensino comum impede ou dificulta a interação e o diálogo sobre as ações de ensino a serem desenvolvidas.

Portanto, é preciso que a coordenação de Educação do Campo, junto aos profissionais NAPI, oriente com frequência os professores da escola do campo para que recebam alunos PAEE em suas salas de aulas, possibilitando a esses professores a participação contínua em formações e estudos sobre os direitos e deveres como professor e demais conhecimentos que os possibilitem desenvolver um trabalho com qualidade, para que possa refletir a diversidade da Educação do Campo.

O item C.46 do questionário, sobre materiais/recursos didáticos, foi avaliado pelos sujeitos da pesquisa de forma negativa. As pesquisas, teses e dissertações selecionadas para este estudo discutem a ausência e precariedade de material e dos recursos pedagógicos na escola do campo (MARCOCCIA, 2011; FERNANDES, 2015; PALMA, 2016; SILVA, 2017; ANJOS, 2018; RIBEIRO, 2020; VIÇOSI, 2020; ANJOS, 2021).

Essa precariedade é considerada pelos pesquisadores um ponto de entrave na prática pedagógica os professores do ensino comum na escola do campo. As pesquisas destacaram que os recursos e materiais avaliados de forma negativa mostram que a política para aquisição de recursos é frágil na realidade da escola do campo, ou seja, as demandas não têm chegado às escolas do campo de acordo com o que asseguram os dispositivos legais.

A precariedade de recursos e materiais na escola do campo também é relatada pelas orientadoras pedagógicas do NAPI. De acordo com a ORP1, há uma “[...] escassez de insumos (materiais, tecnológicos e humano) [...]”, nas instituições de ensino (Informação verbal)<sup>55</sup>. De acordo com os dispositivos legais (BRASIL, 1990;

---

<sup>55</sup> ORP1. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

1994), LDB (BRASIL, 1996a), PNEEPEI (BRASIL, 2008b), LBI (BRASIL, 2015), entre outros, os sistemas de ensino têm a obrigatoriedade de oferecer recursos e materiais pedagógicos de acordo com as necessidades dos alunos PAEE. Nas interfaces entre as modalidades de ensino, a PNEEPEI (BRASIL, 2008b, p. 1), artigo 2º, inciso III, destaca que o sistema de ensino deve “[...] fomentar o desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”.

Conforme os dispositivos legais, os recursos devem ser disponibilizados no processo de ensino e aprendizagem das salas de aulas comuns do ensino regular nas escolas, seja ela urbana ou do campo, necessários para a prática pedagógica, dinamizando o ensino e a aprendizagem com alunos PAEE, no rompimento das barreiras da aprendizagem.

No item C. 47, sobre os conhecimentos com relação a equipamentos/recursos tecnológicos que atendam às necessidades pedagógicas do PAEE, os professores do ensino comum avaliaram de forma negativa: 90% dos professores responderam não ter conhecimentos sobre o uso de equipamentos tecnológicos. Acreditamos que as escolas do campo, em sua maioria, por serem localizadas geograficamente distantes, não possuem internet, e as que possuem, os professores não sabem manusear esses equipamentos por falta de conhecimentos nas formações continuadas que os orientem a lidar com as tecnologias. Nesse sentido, identificamos falhas na efetividade das políticas públicas sobre os recursos necessários para a prática pedagógica dos alunos PAEE, bem como para a permanência dos mesmos nas escolas do campo. De acordo com a legislação, cabe aos sistemas de ensino, estado e município, oferecerem conhecimentos acerca dos equipamentos/recursos tecnológicos que dinamizem e auxiliem a prática pedagógica dos professores de sala de aula comum. Essa falta de conhecimento tecnológico não tem favorecido a inovação da prática, culminando na não permanência dos professores no AEE.

#### 6.2.16 Indicador – Senso de autoeficácia

O indicador “senso de auto eficácia” teve a média de 5,9 na escala de 0 a 10, avaliado pelos sujeitos da pesquisa como regular. O indicador possui seis itens: “adequações na prática pedagógica”, “diferenciações nas estratégias de ensino”,

“diferenciações nos materiais/recursos didáticos que utiliza em sala de aula”, e “diferenciações nas formas de avaliação”.

Em todos os itens, os professores do ensino comum avaliaram estar insatisfeitos com as adequações realizadas. Acreditamos que os motivos dos resultados apresentados pelos sujeitos da pesquisa se deem em função da precariedade de recursos que chegam às escolas do campo, precariedade na participação de formação contínua que os auxiliem na prática pedagógica da sala de aula comum, e principalmente a falta de apoio de outros profissionais. Por conta disso, os professores do ensino comum realizam um trabalho solitário com os alunos PAEE, principalmente aqueles que trabalham nas escolas consideradas distantes, que levam até dois dias para chegar à cidade, o que implica sua não participação nas formações.

Observamos nos dados que a prática pedagógica, as diferenciações nas estratégias de ensino, nos materiais/recursos didáticos que utilizavam em sala de aula, além das diferenciações nas formas de avaliação, por falta de interpretação ou má interpretação do sistema de ensino, todos os tópicos — nas condições relatadas — influenciam de forma negativa o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE e as ações pedagógicas dos professores do ensino comum que atendem alunos especiais.

Na Educação do Campo, todos os elementos necessários para um ensino de qualidade, em face à diversidade, peculiaridades e diferenças dos sujeitos da escola do campo, especialmente os alunos PAEE, vão desde formação, acessibilidades, transporte, recursos, materiais, entre outros, considerados pelos sujeitos da pesquisa necessários para o desenvolvimento de um ensino de qualidade de acordo com leis vigentes de Educação.

#### 6.2.17 Indicador – Autoavaliação relacionada às relações interpessoais ou colaboração

O indicador “autoavaliação relacionada às relações interpessoais ou colaboração” possui dois itens: “grau de satisfação de interação do professor do ensino comum com os alunos PAEE” e “grau de satisfação no tratamento em relação às situações de preconceito e discriminação”. A média foi de 7,9 considerada na

escala de um índice bom. Isso significa que os professores do ensino estão satisfeitos e possuem uma boa relação com os alunos PAEE.

Assim, apesar dos obstáculos e desafios de educar nas escolas do campo, da floresta amazônica, os professores do ensino comum têm construído espaços de boas relações interpessoais e colaborativas com o público que recebe, proporcionando um ambiente acolhedor, de respeito e sem discriminação.

O PNE, Meta 4, estratégia 4.9, destaca que as instituições de ensino por meio dos profissionais, devem fortalecer a permanência dos alunos PAEE no ambiente escolar e enfatizar o

[...] combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (BRASIL, 2014b, p. 5).

Nesse sentido, os professores do ensino comum na escola do campo devem combater toda e qualquer forma de discriminação que exclua os alunos PAEE do ambiente escolar, proporcionando a participação e aprendizagem desses sujeitos em todas as atividades escolares.

De acordo com a PNEPEI (BRASIL, 2008b, p. 1), “[...] o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. O direito de igualdade, discutido por Bobbio (1992a) e Ralws (2003), é definido por Cury (2002) como um direito humano universal que deve ser reconhecido, assegurado e respeitado para construção de uma sociedade mais justas e igualitária, onde todos possam aprender juntos e partilhar os conhecimentos sem qualquer tipo de discriminação.

É visível que a política de interfaces Educação Especial e Educação do Campo, em processo de construção, deve ser realizada com o viés inclusivo, no oferecimento de uma proposta de inclusão que não pode ser

[...] desarticulada da luta pela melhoria e transformação da Educação como um todo, nem tampouco isolada do debate mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram a realidade brasileira contemporânea. Pois, incluir alunos com necessidades educacionais especiais num quadro escolar



precário e sem o devido suporte especializado aos professores do ensino regular, não romperá por si só o circuito da exclusão (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 353).

Nesse sentido, os sistemas de ensino, estados e municípios devem interpretar e implementar as leis que envolvem a Educação Especial e dispositivos legais para as interfaces entre as modalidades de ensino, a partir da realidade do que é educar no interior das escolas do campo, considerando a necessidade de um conjunto de elementos que vão desde de profissionais qualificados, recursos, materiais, estratégias pedagógicas diferenciadas, suporte de profissionais para a permanência do PAEE na escola do campo, formação no espaço da escola do campo, tecnologias, transporte adaptados, acessibilidades arquitetônica, entre outras, sendo a principal delas a necessidade de condições mínimas de trabalho para os profissionais que compõem a Educação do Campo e produzem a interfaces entre as modalidades e que tensionando por mudanças e transformação da política pública.

A Educação nas escolas do campo da Amazônia requer um olhar atento e diferenciado das políticas públicas de escolarização em face às peculiaridades geográficas, culturais, sociais e econômicas, pois estamos diante de uma Educação do Campo que exige uma estrutura organizacional diferenciada da Educação na cidade, cujos sujeitos possuem linguagem variante regional, características ao campo muitas vezes vistas como analfabetismo, possuem cultura própria dos sujeitos do campo, que sobrevivem da floresta e recursos naturais e que têm um estilo de vida entrelaçado à naturalidade de cada contexto, seja no ramal, ribeirinha, floresta ou BRs. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais precisam dialogar com a realidade do campo e valorizar a diversidade cultural dos sujeitos.

### 6.3 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PELOS PROFESSORES ESPECIALISTAS DA ESCOLA DO CAMPO

O questionário QUAPOI-PE é composto por 17 indicadores, sendo eles: “formação”, “condições de trabalho”, “AEE”, “identificação do PAEE”, “apoios pessoais”, “suportes pedagógicos para alunos PAEE”, “cultura escolar inclusiva”, “planejamento colaborativo”, “qualidade da prática pedagógica”, “avaliação”, “parcerias com professor do ensino comum”, “rede de apoio na escola”, “relacionamentos sociais”, “política de inclusão da escola”, “autoavaliação”, “cultura

escolar” e “demandas formativas”. Participaram da pesquisa 16 professores especialistas que atuam nas SRM na escola do campo.

### 6.3.1 Indicador: Formação

Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 8,2, índice considerado muito bom pelos professores especializados.

No indicador “formação inicial”, os dados coletados mostraram que todos os professores especialistas da escola do campo possuíam nível superior completo. Isso significa que a política pública de Educação, no aspecto formação inicial, está sendo efetivada no município pesquisado por meio das instituições de ensino superior e programas especiais de formação de professores em serviço. Como relatado anteriormente na análise dos dados do professor do ensino comum, a UFAC e programas de formação docente (PARFOR) do governo federal, entre outros, vêm formando professores no Acre com graduação nas diversas licenciaturas e complementação pedagógica em áreas específicas, contemplando a formação inicial e continuada dos professores e especialistas da Educação do Campo.

O indicador “formação de professores especialistas” está previsto na LDB n.º 9.394/96, artigo 59, inciso III, PNEEPEI (BRASIL, 2008b), LBI (BRASIL, 2015) e dispositivos legais, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos PAEE “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996a, p. 40). A lei reconhece professores especializados em Educação Especial aqueles que

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 5).

A formação é a base para que os professores especialistas possam oferecer serviços com qualidade a todos os alunos PAEE, desenvolvendo ações pedagógicas que possam complementar e suplementar o processo de aprendizagem deles, no

diálogo com o professor do ensino comum. A figura deste profissional da instituição de ensino, incluindo a Educação do Campo, que recebe alunos PAEE, é fundamental para que os mesmos possam ter seus direitos educacionais assistidos e serem incluídos nos diferentes ambientes escolares.

A política estadual (Acre), Resolução n.º 277/2017, capítulo V, artigo 23, com base na LDB n.º 9.394/96 e Resolução CEE/AC n.º 220/2010, referente à Educação Especial nos municípios, asseguram a necessidade de formação e exige dos professores da Educação Especial, formação inicial e continuada com especialização. O artigo I da Resolução destaca que “Para atuar na Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nas salas de AEE a formação docente exigida será a licenciatura em Pedagogia com a especialização da Educação Especial” (ACRE, 2017, p. 18). Nesse sentido, entendemos que os sistemas de ensino do estado do Acre, por meio da SEE, têm atuado de forma insuficiente no que se refere às exigências de formação e capacitação dos professores para a Educação Especial na cidade e no campo, contrário ao que orienta a PNEEPEI (BRASIL, 2008b).

Sobre a formação necessária exigida pela Educação Especial, a PNEEPEI (BRASIL, 2008b) orienta que os professores devem ter na base de formação inicial e continuada

[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 3)

A Educação Especial demanda a necessidade de professores com formações inicial e continuada, professores reflexivos e pesquisadores que “[...] terão que desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos [...]” (DAMASCENO, 2006, p. 23), imposto no processo de inclusão escolar e escolarização do PAEE. Dessa forma, os professores devem adquirir conhecimentos necessários sobre a oferta dos serviços nos diferentes ambientes educacionais com adoção de práticas pedagógicas e estratégias

diferenciadas, para o desenvolvimento de ação democrática e participativa na qual todos possam apreender juntos.

Para isso, faz-se necessário manter uma “[...] política da formação de professores no sentido de pensar a escola, como locus de formação de seres críticos, pensantes, capazes de se contrapor à manipulação e subordinação imposta pela sociedade [...]” (DAMASCENO; CRUZ, 2021, p. 7), proporcionando aos profissionais que atuam nas escolas do campo conhecimentos necessários para que possam desenvolver seu trabalho com qualidade, na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

No item E.2, referente à formação continuada, questionamos os sujeitos da pesquisa sobre a mais alta titulação na área da Educação Especial. Os dados mostraram que 75% dos professores especialistas possuíam curso de especialização em alguma área de conhecimento, com carga horária de 360 horas. A necessidade de formação profissional é assegurada também pelo PNE (BRASIL, 2014b), por meio de objetivos, metas e estratégias educacionais, destacando a necessidade de formação docente para a construção de uma escola inclusiva.

No município de Cruzeiro do Sul, o NAPI é responsável por oferecer formação continuada aos professores que atuam no AEE nas SRM; aos professores do ensino comum e comunidade.

Nas pesquisas sobre interfaces, os pesquisadores têm mostrado que o indicador formação para os professores especialistas tem se dado com bastante precariedade na Educação do Campo (GALVÃO, 2009; MARCOCCIA, 2011; GONÇAVES, 2014; ANJOS, 2016; PALMA, 2016; ANJOS, 2018; FERNANDES, 2015; NOZU, 2017; SILVA, 2017; NEGRÃO, 2017; ALMEIDA, 2020). Embora tenha sido pontuado de forma positiva pelos sujeitos da pesquisa, a formação continuada é para estados e municípios da região Norte, um desafio devido ao distanciamento das escolas do campo para a cidade. Mediante as problemáticas da formação docente encontrada pelos pesquisadores sobre interfaces, Anjos (2018) destacou a urgência e necessidade de refletirmos sobre a formação continuada dos professores que estão nas interfaces, na construção de ações políticas para a qualificação profissional e transformação da escola. O autor ainda ressalta que para a

[...] melhoria da qualidade do ensino dentro do contexto educacional contemporâneo, repensando políticas e práticas e encontrando caminhos para efetivação da educação inclusiva de qualidade e que

contribua com uma formação humana e emancipadora (ANJOS, 2018, p. 100).

Ainda sobre o indicador “formação”, os professores especialistas foram questionados sobre sua participação de cursos nos últimos dois anos. Os dados mostraram que 50% dos professores responderam ter participado dos cursos de extensão de 30 a 180 horas, seguido de cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas, nos últimos 12 meses. De acordo com ORP3, o NAPI oferece cursos e ações formativas e presenciais na própria instituição para os professores da Educação Especial e comunidade, e a SEE do Acre tem oferecido também formações “[...] online pela plataforma da Secretaria com o objetivo de qualificar os profissionais que atuam na área [...]” (Informação verbal)<sup>56</sup>, com conhecimentos em áreas diversificadas: sobre as deficiências, planejamento, confecção de recursos, estratégias de aprendizagem, entre outros.

Acreditamos que essas ações formativas, no formato *on-line*, têm chegado com precariedade aos professores especialistas da escola do campo no município de Cruzeiro do Sul, tendo em vista a má qualidade ou até mesmo ausência de internet na maioria das escolas localizadas em comunidades distantes. Isso significa que, apesar do indicador ter sido bem avaliado pelos sujeitos da pesquisa, o indicador “formação continuada” se apresenta com fragilidade e precariedade no local da escola do campo.

No item E.5, sobre o tempo de atuação como professor de Educação Especial, identificamos que a maioria dos professores especialistas estão na função há mais de dois e até cinco anos. Apesar do indicador ter sido bem avaliado pelos professores especialistas, compreendemos que o tempo de dois a cinco anos demonstrou existir rotatividade de profissionais na modalidade, fator que se justifica pela ausência de concurso público na rede estadual.

A modalidade de Educação Especial no município foi construída por dois grupos de profissionais, sendo eles os professores de contrato efetivo, remanejados de outras funções, formados em licenciaturas e/ou área específica; e o segundo grupo, professores de contrato provisório, a maioria com formação em ensino médio

---

<sup>56</sup> ORP3. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

e em nível superior. São pessoas que buscaram se consolidar na Educação Especial e sonham com a contratação efetiva pela rede estadual<sup>57</sup>.

Assim, urge a necessidade de políticas públicas para a contratação de profissionais para a modalidade especializada na rede estadual de Cruzeiro do Sul. Diante de um quadro de profissionais que avaliou a política de formação de forma positiva, é necessária a consolidação e estabilidade funcional dos profissionais que atuam na Educação Especial, na garantia de concursos públicos efetivos, principalmente aqueles professores que estão nas interfaces das modalidades de ensino na escola do campo. A necessidade de contratação efetiva demanda a urgência de produção de políticas públicas em nível estadual, com base nos dispositivos legais, que possibilite as condições dignas de trabalho aos profissionais da Educação Especial na perspectiva inclusiva do/no interior da Amazônia acreana.

### 6.3.2 Indicador: Condições de trabalho

O segundo indicador, “condições de trabalho”, possui quatro itens, sendo: “situação funcional/regime de contratação ou tipo de vínculo do professor especialista”, “faixa salarial”, “carga horária de trabalho semanal como docente” e “em quantas escolas os sujeitos da pesquisa trabalham”. Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 4,4, uma nota regular, mediante avaliação dos professores especializados.

A situação funcional/regime de contratação ou tipo de vínculo do professor especialista, no item E.6, demonstrou que 25% dos professores são de contrato efetivo com estabilidade na profissão, o outros 75% responderam ser de contrato temporário. A avaliação negativa do indicador se justifica pelo fato de a maioria dos professores especialistas terem contrato provisório, não tendo estabilidade na profissão, em uma rotatividade de trabalho nas escolas do campo e que ao final do ano letivo, ficam desempregados aguardando serem contratados novamente no início do próximo ano letivo. O problema está que, quando isso não acontece, ficam desempregados.

Sobre a faixa salarial dos professores especialistas, no item E.7, demonstra variação entre um até três salários-mínimos entre os professores especialistas de

---

<sup>57</sup> Sonho também almejado em algum momento da vida pela pesquisadora do presente estudo.

contrato provisório, e de três até seis salários-mínimos, a minoria, que são os professores especialistas efetivados. Sobre a carga horária de trabalho semanal, 62,5% dos professores especialistas responderam que trabalham sob a carga horária de 20 a 40 horas, enquanto os outros 31,3% responderam que trabalham sob um regime 20 horas semanais na escola do campo.

A carga horária semanal de 20 a 40 horas trabalhadas pelos professores especialistas nas escolas do campo é considerada ideal para a política pública, precisando ser mantida pela SEE. A carga horária acima de 60 horas semanais, por exemplo, interfere na qualidade dos serviços prestados aos alunos PAEE na SRM.

Os dados do item E.9, “em quantas escolas os professores especialistas trabalham”, constatamos que 37,5% dos sujeitos da pesquisa trabalhavam em duas escolas, enquanto 62,5% dos professores especialistas assinalaram somente em uma escola. O ideal, conforme a política pública de Educação Especial, é que os professores especializados trabalhem somente em uma escola para que se realize um trabalho de cooperação, parceria com o professor do ensino comum e profissionais especialistas e com a escola em si. De acordo com os dispositivos legais, o AEE deve ser “[...] ofertado preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 2008, p. 7), no contraturno da escolarização do aluno matriculado na escola regular. Sendo assim, os professores especializados poderão acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, complementando e suplementando as necessidades individuais dos alunos PAEE, dialogar com outros profissionais e participar dos processos formativos com qualidade.

As condições de trabalho propostas aos professores especialistas da escola do campo precisam ser melhoradas, pois são profissionais que têm formação em nível superior, possuem experiência com a Educação Especial e ocupam lugares e fronteiras das diferenças e diversidades de oferta especial nas interfaces de uma modalidade que nasceu das lutas políticas e sociais por direitos à Educação de qualidade no lugar onde vivem. Esses profissionais lutam por condições melhores de vida, por políticas para a Educação do/no campo que valorizem as diferenças e a diversidades dos saberes culturais produzidos no chão da escola do campo.



### 6.3.3 Indicador: AEE

O indicador “AEE” é formado por três itens, sendo: “o modelo de apoio/serviço realizado pelo professor especialista”, “a frequência que os professores especialistas realizam o atendimento especializado” e a “carga horária com cada aluno” e, por fim, “o local que que estes atendimentos eram realizados”. A média geral do indicador foi de 5,2, considerada uma nota regular.

O indicador “atendimento educacional especializado – AEE” foi avaliado pelos professores especialistas de forma negativa. Os dados demonstram que 100% dos participantes das pesquisas realizavam o serviço de AEE na escola do campo com ações que variam entre uma a duas vezes por semana, com carga horária variada.

A oferta do AEE na escola do campo é um direito fragilizado, embora esteja nos documentos oficiais da Educação Especial (ANJOS, 2021), pois é um desafio, realiza-se em condições precárias (SILVA, 2017) e está em processo de construção (ANJOS, 2021). Conforme o autor, as pessoas que compõem a Educação Especial devem construir espaços de diálogo para possíveis mudanças no

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no enfrentamento das fragilidades que obstaculizam a efetivação do direito à educação da população do campo, com vistas para uma educação que priorize a inclusão de forma plural, acolhedora e humana (ANJOS, 2018, p. 107).

O indicador avaliado de forma negativa pelos sujeitos da pesquisa mostrou que os professores especialistas enfrentam dificuldades na oferta desses serviços. Acreditamos que a SEE do Acre se embasa nas orientações das políticas públicas de Educação Especial, a fim de garantir o AEE aos alunos PAEE na rede estadual de ensino. Conforme os dados apresentados, a efetividade das políticas de Educação Especial na escola do campo não está sendo acatada e posta em prática pela SEE no município.

Acreditamos que os entraves se davam por falta de recursos humanos e materiais, acessibilidade arquitetônica, além de condições de trabalho, falta de transporte adaptados, tecnologias assistivas, dentre outros aspectos que dificultam o trabalho dos professores. Marcoccia (2011) e pesquisadores das interfaces têm demonstrado que “[...] as escolas localizadas no campo possuem poucos recursos para receber ou atender os alunos da educação especial e a maioria das escolas do

campo não oferece condições de acessibilidade” (MARCOCCIA, 2011, p. 132). Estas problemáticas interferem na permanência do PAEE no espaço educacional, contribuindo para o processo de exclusão e que “[...] permaneçam neutralizados e, portanto, sustentados pela naturalização dos fatos” (*idem*, p. 156).

A falta de transporte na Educação do Campo tem levado os professores especialistas a ofertarem e realizarem os serviços de atendimento no período de escolarização dos alunos PAEE, pois esta precariedade impede que os alunos PAEE retornem à escola no contraturno, impossibilitando que o serviço seja realizado como preconizado. Segundo a PNEPEI (BRASIL, 2008b), PNE (BRASIL, 2014b) e Resolução n.º 4, de 2009, artigo 5º, ambos documentos enfatizam que o atendimento deve ser “[...] realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2009, p. 2). Ainda sobre o assunto, Palma (2016) discorre que a forma como o AEE vem sendo realizado nas escolas do campo

É uma condição de direito negado, tendo em vista que o turno inverso está garantido na Política Pública. E o fato de realizar o AEE no mesmo turno impede o aluno de participar de todas as aulas, além de também reforçar a sua diferença, tanto que os alunos adolescentes, em alguns casos, se recusam a participar do atendimento por constrangimento de ser buscado na sala de aula e receio de não pertencer mais ao grupo devido à diferença (PALMA, 2016, p. 113).

Essa prática de oferta do AEE no período de escolarização dos alunos PAEE nas escolas do campo é uma realidade comum da região Norte. Apesar da política pública de Educação Especial orientar que o AEE deva ser ofertado no contraturno, o serviço no AEE não funciona, porque não temos política pública para o transporte de alunos PAEE das escolas do campo. Diante dessa realidade enfrentada pela Educação Especial no interior da Amazônia, precisamos mudar a política pública que incidem para as interfaces que as mesmas dialoguem com a realidade das escolas campesinas.

Podemos considerar que existe na escola do campo um modelo redutor de AEE nas SRM, que não tem atendido as especificidades das escolas do campo, quer seja pela organização de algumas escolas do campo pensada na concepção da pedagogia da alternância em regime integral, pela precariedade do transporte que não

possibilita aos alunos o retorno para o AEE no contraturno. Nesse sentido, a política de AEE na escola do campo funciona com fragilidades. Esse modelo de política textual e genérica não atende as muitas especificidades das interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

#### 6.3.4 Indicador: Identificação do PAEE

O próximo indicador avaliado foi “Identificação do PAEE”, composto por sete itens. Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 6,6, considerada boa.

No item E.13, os sujeitos da pesquisa foram questionados se os alunos PAEE possuíam laudo clínico ou parecer educacional. Do total dos participantes, 31,2% dos sujeitos da pesquisa responderam que os alunos PAEE tinham parecer educacional, 25% tinham somente laudo clínico, 25% possuem laudo clínico e parecer educacional, e os 18,8% restantes não souberam responder. O maior percentual dos dados mostrou que a maioria dos alunos PAEE foram identificados mediante parecer educacional, seguido de laudo clínico.

Contudo, o percentual de 18% indicou que boa parte dos professores precisam buscar mais conhecimento sobre o seu aluno, visto que a identificação do aluno PAEE é fator fundamental para que os professores possam planejar e executar ações específicas, ou seja, conforme a necessidade de cada um. Nesse mesmo viés a pesquisa realizada por Marcoccia (2011, p. 154) também indicou a existência de “[...] fragilidade de ações do governo estadual e das prefeituras para identificar os alunos PAEE da escola do campo deixando-os em condição de ‘pseudoinvisibilidade’, realidade vivenciada por esses sujeitos nas escolas do campo”.

Acrescido ao disposto acima, pesquisadores têm mostrado em estudos obstáculos na identificação de alunos PAEE (MARCOCCIA, 2011; ANJOS, 2016). As barreiras para identificar os alunos PAEE implicam na invisibilização deles no âmbito escolar e, conseqüentemente, na oferta dos serviços educacionais, deixando os mesmos desassistidos e excluídos do processo educativo, sem o acompanhamento necessário por todo o processo por profissionais qualificados. Por outro lado, processos de identificação precários também podem ocorrer quando a identificação é apenas feita a partir do olhar do professor ou de médicos ou profissionais de fora da escola.

No E.14, sobre “participação da elaboração do planejamento educacional individualizado ou similar do aluno”, questionamos aos sujeitos da pesquisa sobre sua participação no planejamento quando chega um aluno novo na escola. Os professores avaliaram o item de forma positiva, respondendo com unanimidade que participavam da elaboração do planejamento educacional individualizado ou similar do aluno PAEE nas escolas do campo. Conforme a Resolução n.º 4/2009, artigo 9:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2).

Apesar da política orientar as instituições de ensino sobre a articulação entre os profissionais no aspecto planejamento, isso acontece com bastante dificuldade. Ao avaliarem o indicador de forma positiva, os sujeitos da pesquisa se referiram ao planejamento realizado por ele, orientado pelo coordenador da instituição onde trabalhavam.

Sobre o processo de identificação dos alunos PAEE e parecer educacional, constatamos que eles são prioritariamente realizados pelos professores especialistas e professor do ensino comum da referida escola. Os dados analisados demonstraram que a participação de profissionais externos à escola no processo de identificação dos alunos PAEE não acontece, ou seja, a política pública no aspecto identificação de alunos PAEE não é efetivada na Educação do Campo.

#### 6.3.5 Indicador: Apoios pessoais

O indicador “apoios pessoais” é formado por três itens, sendo: “se os alunos PAEE demandam auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores e apoio extra nas atividades”; “quem fornece esse apoio” e “o grau de satisfação com o serviço”. Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 8,8. A avaliação positiva do indicador não é ideal para a política de Educação Especial. De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008b), o ideal é que os alunos PAEE tenham o suporte de apoio pessoais para acesso e permanência no espaço escolar.

Os dados da planilha mostraram que 50% dos professores especialistas responderam que os alunos PAEE não necessitavam de apoio extra para as atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores. Os outros 50% dos professores especialistas responderam receber apoios extras, mas responderam que nem todos os alunos que necessitam deste apoio o recebiam.

Os dados mostraram que, em 50% das escolas do campo, o serviço de apoio ao aluno PAEE tem sido uma necessidade, no entanto, esse serviço não tem chegado a todas as escolas do campo, implicando na evasão da sala de aula e espaço escolar. Essa é uma realidade vivenciada em muitas escolas do campo. Por outro lado, quando há esse profissional na escola, é uma função não bem definida, cabendo ao encarregado desenvolver várias funções dentro da escola “[...] ora o profissional atua no auxílio à docência, intervindo inclusive em questões pedagógicas e ao mesmo tempo desenvolve ações como cuidador, auxiliando o educando nas atividades de higiene e locomoção [...]” (NEGRÃO, 2017, p. 66), mostrando a existência de precarização de mão de obra.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996a), artigo 58, inciso I, “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996a), apoio previsto também na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, PNEEPEI (BRASIL, 2008b), LBI (BRASIL, 2015). Dessa forma, os sistemas de ensino devem se organizar para oferecer profissionais de apoio que possam realizar a função 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, 2008b, p. 13), na sala de aula comum do ensino regular ou SRM. O papel do profissional de apoio, monitor ou cuidador, deve ser exclusivo a atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outros aos alunos PAEE (NEGRÃO, 2017; SILVA, 2017; RIBEIRO, 2020).

Na escola do campo, quando há alunos PAEE que necessitam de apoio profissional e a escola não pode ofertar o serviço, o aluno PAEE fica desassistido e conta apenas com o suporte dos professores especialistas, isso quando o professor existe na escola que tem alunos da Educação Especial. A política pública de Educação Especial no aspecto “apoios pessoais”, não está sendo efetivada em todas as escolas

do campo. Os alunos PAEE necessitam desse auxílio e, quando não o recebem, são excluídos das atividades de escolarização, fato que pode levar à evasão.

#### 6.3.6 Indicador: Suportes pedagógicos para alunos PAEE

No sexto indicador apresentamos os resultados referentes aos “suportes pedagógicos para os alunos PAEE”, constituídos por quatro itens: “atendimento educacional especializado”; “ensino colaborativo ou bidocência”; “apoio e acompanhamento pedagógico ou reforço escolar”; e, por fim, “profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou acompanhante”. Na escala com valores de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 5,8, considerada regular.

No item E.21, referente ao AEE, a maioria dos participantes atribuiu ao item uma nota 4,0, demonstrando não estarem satisfeitos com o serviço realizado nas escolas do campo. Esse atendimento, assegurado pela legislação, não tem sido oferecido em todas as escolas campesinas no interior do estado do Acre, evidenciando que a política de oferta do AEE se efetiva de forma precária nas escolas do campo.

Na Amazônia, o transporte escolar é um desafio enfrentado pelas escolas do campo, ofertado em condições precárias, conforme pesquisas realizadas pelos estudiosos da área (PALMA, 2016; SILVA, 2017; ANJOS, 2018; ANJOS, 2021). Palma (2016) ressalta a dificuldade da oferta do transporte escolar para que os alunos PAEE possam frequentar o AEE na escola onde estão matriculados. Outro fator a ser considerado é a inexistência do AEE em escolas que têm aluno PAEE e também não é ofertado a esse público transporte que os possibilite ter o atendimento em uma instituição mais próxima. Para Marcoccia (2011), os alunos PAEE enfrentam na escola do campo “[...] desigualdade escolar, inclusão precária nas condições de acesso e permanência [...]” (MARCOCCIA, 2011, p. 58) no âmbito escolar, ficando os mesmos excluídos do processo educacional.

O direito à acessibilidade do transporte é assegurado em vários dispositivos legais, na Resolução CNE/CEB n.º 2/2021, o artigo 12, trata da acessibilidade aos alunos PAEE para a eliminação das barreiras da aprendizagem, assegurando transporte escolar para a plena participação dos alunos PAEE, a Resolução n.º 4/2009 e PNEEPEI (BRASIL, 2008b, p. 13), asseguram a acessibilidade “nos transportes

escolares”. Apesar dos dispositivos legais, é importante orientar os sistemas de ensino quanto à oferta de acessibilidade em transporte escolar, para que os alunos PAEE não vivenciem o processo de exclusão, ou seja, para que a política pública seja condizente com a realidade vivenciada pelos sujeitos na escola do campo (GALVÃO, 2009).

No item E.22, sobre o grau de satisfação quanto ao suporte recebido para o ensino colaborativo ou bidocência, os sujeitos da pesquisa responderam não estar satisfeitos. A análise do indicador evidencia que a avaliação com valor irregular atribuída pelos sujeitos da pesquisa demonstrou que esse apoio quase não existia na escola onde trabalhavam e eles possuíam pouco ou quase nenhum conhecimento sobre o ensino colaborativo e bidocência. Segundo Zerbato (2018), o ensino colaborativo, também conhecido como coensino, é compreendido como uma

[...] alternativa de trabalho mais eficaz do que o AEE extraclasse, esse serviço de apoio possibilita pensar na organização do ensino, via trabalho de colaboração entre professor do ensino comum e especial, dentro da sala de aula para o benefício de todos os alunos. (ZERBATO, 2018, p. 2019).

Nesta prática pedagógica e colaborativa em que os professores trabalham em “[...] equipe composta por um grupo de pessoas especializadas que tenham como princípio o apoio mútuo e a responsabilidade compartilhada [...]” (CALHEIROS *et al.*, 2019, p. 4), não acontece nas escolas do campo, principalmente nas consideradas longínquas, onde o professor especialista desenvolve um trabalho solitário, sem apoio pessoal.

No indicador em análise, o item “profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou acompanhante” foi avaliado de forma negativa pelos sujeitos da pesquisa, os dados demonstraram que esse apoio existe em 68,8% das escolas, enquanto 31,2% dos sujeitos responderam não existir este serviço na escola onde lecionam. Embora esse serviço seja oferecido na maioria das escolas do campo, os professores especialistas estão insatisfeitos com a qualidade do suporte.

Com relação à existência do atendente pessoal e/ou acompanhante nas escolas do campo, os dados mostraram que em 50% das escolas existia esses profissionais, e outros 50% dos sujeitos da pesquisa responderam que não existia o profissional na escola onde trabalham. A falta do atendente pessoal e/ou acompanhante nas escolas do campo impede a permanência dos alunos PAEE que



demandam necessidades dos serviços desse profissional. A LBI (BRASIL, 2015) os caracteriza como:

- XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;
- XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015, p. 3).

Na rede estadual, no município de Cruzeiro do Sul, o profissional que presta esse serviço aos alunos PAEE são chamados de “cuidador”, profissionais de contrato temporário e com formação em nível médio. A avaliação negativa do indicador pelos sujeitos da pesquisa demonstrou fragilidades quanto à política de oferta desse profissional nas escolas do campo (FERNANDES, 2015). Com relação ao apoio profissional, a PNEEPEI (BRASIL, 2008b, p. 13) orienta que os sistemas de ensino devem se organizar para disponibilizar “[...] monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar [...]” aos alunos PAEE que necessitam desse profissional para o rompimento das barreiras da aprendizagem e participação.

#### 6.3.7 Indicador: Cultura escolar e inclusiva

O indicador “cultura escolar e inclusiva” é formado por três itens, sendo: “o professor de Educação Especial compõe o conselho escolar de sua escola sede”, “se recebe suporte de outro profissional em relação à elaboração do planejamento para os alunos PAEE” e “se o projeto político pedagógico da escola do campo sede prevê assuntos relacionados aos alunos PAEE”. Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 5,0, regular.

Os dados do item E.25, sobre o conselho escolar, mostraram que 50% dos sujeitos da pesquisa participam do conselho, enquanto os outros 50% não. O conselho escolar é formado por profissionais da instituição escolar, professores, alunos, familiares e comunidade externa, devendo ser constituído e formado por meio de uma ação coletiva e colaborativa, na qual seus atores possam construir ações

educacionais a partir de diálogos construtivos para o bom funcionamento da escola. A participação dos professores especialistas no conselho escolar é de fundamental relevância para que eles possam participar da discussão sobre as ações escolares, incluindo questões referentes à Educação Especial e inclusão do PAEE na tomada de decisões.

O próximo item, o planejamento, os sujeitos da pesquisa avaliaram o item de forma negativa, sendo que 50% dos sujeitos da pesquisa responderam que não recebiam suporte de profissionais nas ações de planejamento, e os outros 50% responderam receber esse suporte. De acordo com as opções do questionário, os suportes poderiam ser realizados pelo professor de Educação da classe comum, coordenador pedagógico da escola, da gestão, de profissionais da equipe multidisciplinar, de familiares dos alunos, de profissionais de apoio à inclusão escolar. Pesquisas sobre as interfaces têm mostrado a falta desse suporte nas escolas do campo (FERNANDES, 2015).

De acordo com uma das professoras orientadoras do NAPI, o suporte oferecido aos professores especialistas da Educação do Campo “[...] é insuficiente, temos inúmeras dificuldades que vai desde a formação, materiais, transporte, e recurso para atender a Educação do Campo [...]” (Informação verbal)<sup>58</sup>, sendo que o maior obstáculo na Educação do Campo é falta de acessibilidade no transporte, falta de infraestrutura (GONÇALVES, 2014; PALMA, 2016; ANJOS, 2018), o que tem impedido que as orientadoras pedagógicas possam realizar o trabalho de acompanhamento das ações de planejamento e outras necessidades junto aos professores especialistas da escola do campo da Amazônia.

A precarização no suporte/apoio do planejamento e demais ações educacionais na escola do campo contribui para o oferecimento de uma Educação de má qualidade, refletindo em um sistema excludente, afastando os sujeitos da Educação Especial de seus direitos à escolarização de qualidade. Galvão (2009, p. 22) chama de “[...] desigualdades regionais, que vão desde a situação socioeconômica, o acesso à educação, a qualidade do ensino, condições de funcionamento das escolas rurais, formação de professores, transporte escolar e qualidade de vida no meio rural”.

---

<sup>58</sup> ORP5. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

Acerca do PPP da escola do campo, os sujeitos da pesquisa foram questionados se o documento interno da escola prevê assuntos relacionados aos alunos PAEE. Os dados mostram que 62,5% dos sujeitos da pesquisa responderam que, na escola onde trabalhavam, havia sim a previsão de assuntos relacionados à Educação Especial; e 37,5% não souberam informar. Apesar da maioria participar de discussões sobre a Educação Especial, o percentual de 37,5%, inferior ao dado quantitativo superior, demonstrou que apesar do movimento mundial e nacional da perspectiva inclusiva como ênfase, como a PNEEPEI (BRASIL, 2008b), ainda existem escolas que não discutem sobre a escolarização e inclusão dos alunos PAEE. Isso pode significar que nesses espaços educacionais os alunos PAEE têm seus direitos negados.

De acordo com a Resolução n.º 4/2009, artigo 10, o PPP é um documento institucional da escola e deve assegurar e institucionalizar a oferta do AEE, matrículas do aluno PAEE, profissionais qualificados, recursos, dentre outros elementos (BRASIL, 2009). Os dados da pesquisa mostraram que um número considerável de professores especialistas não soube informar se o PPP da escola onde trabalhavam contemplava assuntos relacionados ao que orienta a resolução e dispositivos legais, ou não possuem conhecimentos sobre o PPP. De acordo com Negrão (2017, p. 126), existem “[...] lacunas quanto as diretrizes das escolas para o trabalho voltado à educação especial inclusiva traduzidas no Projeto Político Pedagógico [...]”. Outras pesquisas sobre interfaces, tem mostrado também que existe, por parte da comunidade escolar do campo, falta de conhecimentos sobre o PPP (FERNANDES, 2015; ANJOS, 2016; NEGRÃO, 2017).

Nesse sentido, os dados demonstraram a necessidade dos professores especialistas e profissionais das instituições de ensino discutirem junto aos alunos PAEE, familiares e profissionais, assuntos sobre a Educação Especial, para que as interfaces Educação Especial e Educação do Campo sejam construídas na escola do campo, incidindo em uma proposta de ensino para a diversidade, que discutam a concepção de “[...] campo e de escola do campo no projeto político pedagógico, inserindo as demandas e necessidades de cada comunidade local [...]” (MARCOCCIA, 2011, p. 55), igualmente no PPP da escola, no sentido de prever as especificidades do campo.

Nesse viés, urge a necessidade de discussões coletivas, com troca de experiências e construção de ações inclusivas, para a criação de uma proposta pedagógica inclusiva e participativa.

#### 6.3.8 Indicador: Planejamento colaborativo

O próximo indicador avaliado foi “planejamento colaborativo”, composto por quatro itens, sendo: “o planejamento realizado é suficiente para a atuação do professor especialista com os alunos PAEE”, “frequência de elaboração e revisão do planejamento”, “grau de satisfação com a carga horária de trabalho para planejar o ensino individualizado para os alunos PAEE na educação especial”, “o planejamento contempla as atividades da sala comum”. Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 7,7, considerada uma nota boa.

No item E.28, “se o planejamento realizado foi suficiente para a atuação com os alunos público-alvo da educação especial”, um total de 50% dos sujeitos da pesquisa avaliou o item de forma positiva, outros 50% responderam que o planejamento tem sido pouco suficiente para a realização da função.

Apesar do indicador ter sido bem avaliado pelos sujeitos da pesquisa, 50% dos professores especialistas da Educação do Campo relataram dificuldade de participar dos planejamentos por vários fatores, dentre eles “[...] à falta de tempo ou por resistências dos professores com o processo de inclusão dos alunos com deficiência [...]” (ANJOS, 2018, p. 98), ausência de planejamento coletivo (NOZU, 2013; 2017), ausência de planejamento específico para o atendimento ao aluno PAEE, ausência de planejamento diferenciado (ANJOS, 2018); ausência de planejamento (GALVÃO, 2009; FERNANDES, 2015, 2016; ANJOS, 2016; ANJOS, 2018; VIEIRA, 2020).

De acordo com as orientadoras do NAPI, o planejamento para os professores especialistas da Educação do Campo “[...] é um entrave na política pública de formação” (Informação verbal)<sup>59</sup>. A fala da entrevistada demonstrou a necessidade de rever as políticas de formação continuada para os professores especialistas da escola do campo, pois a oferta desta formação na escola-polo ou na cidade vem sendo um

---

<sup>59</sup> ORP2. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

desafio para os formadores, por conta da logística de oferta. Os professores de AEE residem distantes do núcleo de formação, não tendo suporte da SEE para o traslado, há obstáculos em relação ao tempo hábil de chegada às formações na escola-polo e não possuem ajuda de custo.

Com relação à frequência de elaboração e revisão do planejamento para a Educação Especial, a maioria dos sujeitos da pesquisa respondeu que o planejamento acontece semestralmente. Já com relação ao grau de satisfação com a carga horária de trabalho para planejar o ensino individualizado, os professores especialistas avaliaram de forma positiva.

No item E.31, perguntamos aos sujeitos da pesquisa “se o planejamento contemplou as atividades de classe comum”. Os dados mostram que 68,8% dos sujeitos da pesquisa apresentaram respostas que variaram entre “sempre” e “frequentemente”, ou seja, os dados mostraram que professores participam de planejamentos colaborativos com os professores da sala de aula comum. Acreditamos que o maior percentual dos resultados faz referência ao planejamento que acontece na própria instituição onde o professor trabalha, trocas de conhecimentos entre os profissionais da escola. Esse dado avaliado de forma positiva pelos sujeitos da pesquisa mostrou que mais de 50% dos professores especialistas da escola do campo estão satisfeitos com o planejamento que realizam no interior da escola, mas que para os professores do ensino comum não foi bem avaliado.

O estudo de Anjos (2018) mostrou o contrário: nas escolas do campo existem ausências, e até mesmo fragilidades do planejamento colaborativo entre o professor especialista e professor do ensino comum em escolas do campo. O NAPI realiza encontros com os professores especialistas da Educação do Campo, e estes encontros são considerados um entrave para as professoras orientadoras, por conta do distanciamento e da dificuldade de acesso às escolas consideradas longínquas na região.

#### 6.3.9 Indicador: Qualidade da prática pedagógica

O indicador “qualidade da prática pedagógica” é composto por dois itens, sendo: “frequência nas atividades que realizam nos atendimentos especializados relacionados com aquelas da classe comum” e “sobre a frequência que os professores

especialistas realizam diferenciações nos objetivos, estratégias e recursos didáticos para os alunos PAEE”. Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 6,9, considerada boa e avaliada de forma positiva pelos professores especialistas.

A maioria dos sujeitos da pesquisa avaliou a frequência das atividades relacionadas com as atividades do ensino comum de forma positiva, sendo que a maioria – representada por 75,1% – respondeu que “frequentemente” e “sempre” relacionam as atividades entre as modalidades de ensino para o PAEE. Pesquisas sobre as interfaces mostram que, na maioria das escolas do campo, os profissionais têm tido dificuldade de relacionar as atividades entre as modalidades de ensino, predominando a ausência de diálogo entre os profissionais. Conforme orienta a LDB n.º 9.394/96, PNEEPEI (BRASIL, 2008b), e dispositivos legais, é orientado ao professor, tanto do ensino comum, como o professor especialista, o trabalho em equipe (FERNANDES, 2015; NOZU, 2017; ALMEIDA, 2018) para o desenvolvimento de

[...] procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 5).

A relação entre as demandas das práticas do ensino comum e AEE é a interpretação das políticas públicas que se entrecruzam, nas interfaces que, embora não seja compreendida pelos sujeitos da pesquisa, está sendo construída entre as modalidades de ensino na escola do campo sem que se percebam.

No item E.33, referente à frequência com que os professores especialistas realizam as diferenciações nos objetivos, estratégias e recursos didáticos para a prática com os alunos, 75,1% das respostas variaram entre “sempre” e “frequentemente”, em que os sujeitos da pesquisa realizam diferenciações necessárias para a participação do PAEE nas atividades de escolarização. As diferenciações nas estratégias e recursos didáticos (BRASIL, 2001) fazem parte da prática pedagógica dos professores especializados, pois as mesmas dinamizam a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando ao aluno PAEE momentos de aprendizagem específica e ao mesmo tempo, inclusiva.

As diferenciações nas práticas pedagógicas dos professores que atendem aos alunos PAEE demandam recursos, incumbindo aos sistemas de ensino, artigo 59

da LDB n.º 9.394/96, assegurar recursos educativos para a oferta do AEE, cabendo aos professores especializados “[...] organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008b, p. 11). Em se tratando das interfaces, a PNEPEI, orienta que as escolas devam se organizar para assegurar “[...] recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (*ibidem*, p. 12).

Apesar da legislação orientar os sistemas de ensino para a oferta de recursos, pesquisas sobre interfaces têm mostrado a ausência (SILVA, 2017), escassez e falta de materiais e recursos pedagógicos (ANJOS, 2018), precariedade de recursos (PALMA, 2016), recursos em todos os aspectos, sejam físicos, materiais e pedagógicos (MARCOCCIA, 2011), necessários para a prática dos professores especialistas que atendem aos alunos PAEE nas SRM.

#### 6.3.10 Indicador: Avaliação

O indicador “avaliação” é composto por três itens: “frequência com que são aplicadas as avaliações diferenciadas”; “frequência com que o professores comuns solicitam que o professor especialista aplique avaliação para os alunos PAEE”; e “frequência com que os alunos PAEE participam das avaliações de larga escala”. Na escala de valor de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 4,7, considerada irregular.

Conforme dados da planilha, os itens E.34, referente à frequência de aplicação das avaliações diferenciadas, 43,8% dos professores especialistas responderam com a opção “às vezes”, avaliando de forma negativa o indicador. No item E.35, sobre a frequência em que o professor da sala comum solicita para que o professor especialista aplique a avaliação para o PAEE, 62,6% responderam entre “nunca” e “raramente” participam das ações avaliativas. Com base nos dados apresentados, a avaliação nas interfaces da escola do campo é uma problemática para os professores especialistas, em face do que orienta os dispositivos legais, de que os profissionais devem trabalhar em equipe e oferecer instrumentos de monitoramento e análise do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho cooperativo nas ações de avaliação do PAEE é indispensável para este público, pois



a falta desse apoio entre os profissionais poderá comprometer o desempenho de participação avaliativa durante o ano letivo.

Referente à participação nas avaliações de larga escala, as respostas dos sujeitos da pesquisa variaram entre “às vezes” e “sempre”, ou seja, os alunos PAEE têm participado das provas externas, mas também demonstraram que não há ações de articulação para que os alunos participem das avaliações internas da escola. Este dado nos leva ao entendimento de que o indicador “avaliação” na escola do campo é um entrave na prática pedagógica desses professores, ou seja, os professores especialistas e professores do ensino comum da escola do campo precisam, incluindo também os professores da Educação urbana, ações formativas que possibilitem estudos e mais esclarecimentos do que preconizam as políticas públicas de Educação Especial sobre avaliação dos alunos PAEE.

O importante é que os professores especialistas vejam o processo avaliativo como uma ação relevante para se pensar a prática pedagógica dos alunos PAEE em consonância com suas necessidades futuras, pois a avaliação não pode – e não deve – ser um mecanismo de retenção dos alunos PAEE nas etapas de escolarização, mas um instrumento de aferição da aprendizagem deles.

É importante frisar que pesquisas sobre políticas e interfaces entre as modalidades Educação Especial e Educação do Campo vêm mostrando a dificuldade dos professores em realizar avaliação dos alunos PAEE (FERNANDES, 2015; PALMA, 2016; ANJOS, 2016; NEGRÃO, 2017). Negrão (2017, p. 142) destacou existir uma “[...] predominância na desarticulação do trabalho [...]” dos professores no indicador avaliação. Os dados mostraram a necessidade de políticas públicas específicas sobre o indicador “avaliação dos alunos PAEE” para as escolas do campo. Os professores especialistas, em trabalho colaborativo com o professor do ensino comum, necessitam de ações formativas para que possam compreender a dinâmica do processo avaliativo embasado pela política pública de Educação Especial, enquanto isso não acontece, pode estar havendo práticas avaliativas individualistas, descontextualizadas e excludentes.

### 6.3.11 Indicador: Parcerias com professor do ensino comum

O indicador “parcerias com o professor do ensino comum” possuiu dois itens, sendo: “o apoio do professor especialistas ao professor da classe comum” e “como este apoio acontece”. Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 6,2, considerada boa.

Sobre o apoio ao professor comum, 50% dos professores especialistas responderam que prestavam apoio semanal, quinzenal e mensal ao professor da sala de aula comum. Os outros 50% responderam oferecer apoio bimestral/semestral, semestral e anual. O indicador foi avaliado de forma positiva pelos sujeitos da pesquisa, demonstrando satisfação com a parceria entre os professores na escola do campo, o que ainda é muito pouco para que os alunos PAEE possam de fato ser assistidos. Desse modo, tanto o professor do ensino comum como o professor especialista, na escola do campo, tem um ao outro, ou auxílio do gestor ou coordenador da escola onde trabalham para trocas de experiências, conhecimento, planejamentos participativos, dentre outras ações de ensino que realizam na própria escola do campo.

Com relação ao apoio ao professor o ensino comum, os sujeitos indicaram entre duas e três alternativas dentre as seis opções de apoio, sendo elas: “diferenciações nas avaliações”, “explicações acerca das especificidades do aluno e de estratégias gerais”, “elaboração conjunta de plano de aula”, “elaboração de estratégias específicas”, “elaboração de materiais e recursos pedagógicos” e, por fim, “apoio nas participações no ensino na classe comum em forma de bidocência ou ensino colaborativo”.

Os dados mostraram que as ações de parcerias entre os profissionais das escolas do campo precisam ser mantidas, pois é um fator que poderá colaborar com uma permanência de maior qualidade entre os estudantes PAEE. Pesquisas sobre políticas e interfaces mostram que existe a falta de diálogo entre os professores do ensino comum e professores especialistas (FERNANDES, 2015; PALMA, 2016; NEGRÃO, 2017; ANJOS, 2018). No estudo de Palma (2016), a pesquisadora abordou sobre o trabalho solitário do professor especialista, e identificou “[...] a falta de contato com outros profissionais da Educação Especial” (PALMA, 2016, p. 101).

É importante lembrar que a Resolução nº 4/2009 orienta que os professores especialistas devem estabelecer parcerias com outras áreas de conhecimento, com outros profissionais, no caso professor do ensino comum, a fim de oferecer ensino de qualidade em conformidade com as especificidades de cada aluno PAEE, que só é possível através de um trabalho em conjunto, articulado, colaborativo, em prol da aprendizagem na escola do campo, que retrata de forma desafiadora.

#### 6.3.12 Indicador: Rede de apoio na escola

O indicador “rede de apoio na escola” tinha dois itens: “com quem os professores especialistas possuem a oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e os alunos PAEE da Educação Especial” e “o grau de satisfação com o contato”. Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 8,9, avaliado de forma positiva pelos sujeitos da pesquisa com uma nota muito boa.

No item E.39, sobre “oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e os alunos público-alvo da educação especial”, constatamos que os professores especialistas mantinham interlocução sobre a inclusão escolar do PAEE com o “diretor e/ou vice-diretor”, “orientador educacional da escola”, “coordenador”, “professor da classe comum”, “supervisor da rede estadual”, “membro da equipe multidisciplinar” e “familiar do aluno PAEE”. O supervisor ou membro da equipe multidisciplinar indicado pelos sujeitos da pesquisa são os profissionais do NAPI (gestor, coordenador, formadores, orientadoras pedagógicas, dentre outros), pois no município de Cruzeiro do Sul não existe equipe multidisciplinar por meio da SEE.

É importante maior contato dos professores para dialogar sobre os assuntos da escolarização, inclusão, política de Educação Especial, prática pedagógica, AEE, e foi e continua sendo com os profissionais do NAPI. O professor especialista, quando pode e tem oportunidade para ir às formações continuadas no NAPI, compartilha os conhecimentos sobre a modalidade de Educação Especial.

A rede de apoio nas escolas de ensino regular, seja ela na cidade ou no campo, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, mais precisamente no artigo 8, assegura que as escolas de ensino regular devem

prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às

necessidades educacionais dos alunos; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (BRASIL, 2001, p. 2).

O indicador “redes colaborativas” é reconhecido pelas Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, PNEPEI (BRASIL, 2008b), PNE (2014-2024), LBI (BRASIL, 2015) e dispositivos legais, que orientaram e orientam os sistemas de ensino para a construção de redes de apoio formada por: professores do ensino comum, professor de AEE, gestor, coordenador da escola, profissionais do NAPI e familiares dos alunos PAEE. Uma vez criadas as redes de apoio na escola de ensino regular, possivelmente teremos ações colaborativas entre escola e familiares para que, juntos, possam oferecer e subsidiar tanto o acesso como a permanência dos alunos PAEE no âmbito escolar, com participação e inclusão em todas as ações de escolarização com a melhor qualidade.

Nas escolas do campo pesquisadas, os professores especialistas estão satisfeitos com a parceria entre os membros da escola. Isso significa que apesar das dificuldades existentes de educar no interior da floresta acreana, com todas as adversidades do contexto cultural, social, econômico, político e, principalmente, geográfico, na percepção dos professores especializados, os profissionais da escola do campo dialogam entre si, compartilhando conhecimentos e experiências, articulando os serviços de AEE com o ensino comum na escola do campo.

#### 6.3.13 Indicador: Relacionamentos sociais

O indicador “relacionamentos sociais” possuiu apenas um item, “a interação dos alunos PAEE com os colegas de sala de aula”. A medida geral do indicador foi de 9,4, indicador melhor avaliado pelos sujeitos da pesquisa com nota considera muito boa. Os professores especialistas responderam que os alunos PAEE interagem com os colegas e são bem recebidos no grupo, outros 10% responderam que os alunos PAEE interagem espontaneamente com os colegas, porém nem sempre são bem recebidos pelo grupo.

Os dados mostram que os relacionamentos sociais foram muito bem avaliados pelos PAEE, que achavam que os alunos eram bem aceitos nas escolas do campo, refletindo em uma inclusão social e democrática referente ao processo de escolarização desses sujeitos. A escola, considerada um espaço social em que os sujeitos convivem diariamente e constroem suas relações, deve proporcionar ao PAEE e colegas espaços de cooperação social, de trocas de conhecimento e partilhas de experiências.

Por fazerem parte de um grupo de sujeitos que historicamente foram e ainda são marginalizados e excluídos da sociedade por suas diferenças, tiveram e ainda têm seus direitos educacionais negados pelas políticas públicas de Educação e Educação Especial. A influência das políticas públicas de âmbito internacional preconiza o direito de uma Educação para todos, sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 1990, 1994) que o direito seja reconhecido, e que eles possam ter o direito de serem diferentes, e que esta diferença seja reconhecida e respeitada pelos pares.

Válido lembrar sempre que Educação é um direito humano que deve ser resguardado pelo Estado, em que todo os sujeitos com ou sem deficiência devem ter liberdade e igualdade de acesso (BOBBIO, 1992; CURY, 2002). A Educação como direito e prática social se “[...] convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 261). Esse direito em formato de políticas públicas de Educação Especial são os elementos que oportunizam o PAEE, o acesso à escola no lugar onde vivem, embora saibamos se tratar de uma legislação ainda precarizada que não dialoga com a realidade dos sujeitos do/no campo.

#### 6.3.14 Indicador: Política de inclusão da escola

O indicador “política de inclusão escolar” era composto por três itens: “grau de satisfação quanto à política de inclusão escolar realizada na escola do campo”, “participação dos alunos PAEE nas festas e eventos realizados na escola” e, por fim, “se os mesmos participam de atividades extraescolares”. A média geral do indicador foi de 7,9, considerada uma nota boa.

No item E.41, sobre o grau de satisfação dos professores especialistas quanto à efetividade da política de inclusão escolar na escola do campo, 62,5% dos

professores responderam estar satisfeitos com a política de inclusão, seguido de 12,5% de professores que responderam estar totalmente satisfeitos. O indicador “política de inclusão escolar” foi bem avaliado pelo olhar dos professores especialistas quando afirmam que o estado, por meio da SEE e NAPI, vem efetivando ações de inclusão escolar nas escolas do campo, embora precisando melhorar, ou seja, precisando ser mantidos e fomentados em alguns aspectos, como as condições de trabalho, precariedade dos transportes e falta de recursos e materiais, acessibilidade, por exemplo

As políticas educacionais para as diferentes modalidades de ensino “[...] são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestruturas e condições de trabalho adequado seja qual for o nível de ensino” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). Independente do contexto social, cultural, de desigualdade, preconceito, ausência de recursos, transporte, dentre outros, existem pessoas que precisam de Educação escolar, e a política representada por meio do estado em ação deve ser efetivada.

A inclusão escolar, de acordo com as políticas de Educação Especial, no caso a PNEEPEI (BRASIL, 2008b), assim como alguns dispositivos legais, asseguram e orientam que os sistemas de ensino devem prover a inclusão escolar em caráter obrigatório. Negrão (2017) em sua pesquisa destacou que

Na trajetória história das políticas públicas direcionadas para a educação especial na perspectiva inclusiva, os conflitos políticos, os antagonismos e os paradoxos estão intrínsecos. Pois, os dispositivos legais em determinados momentos históricos avançam, com propostas inovadoras, porém quando adentra para o campo da implementação e efetivação, ocorre uma descontinuidade, principalmente nas ações dos sistemas públicos de ensino e nas escolas (NEGRÃO, 2017, p. 39).

Esse apontamento identificado pelo pesquisador é uma realidade recorrente na efetivação das políticas públicas educacionais pensadas para a inclusão escolar no contexto da escola do campo, ou seja, as políticas são construídas dissociadas da realidade econômica, cultural e social dos sujeitos que estão nas interfaces das modalidades no campo. Nesse sentido, há um rompimento entre o que foi idealizado e a materialidade da política.

Pesquisadores/as apontam que as políticas públicas de inclusão escolar não têm sido suficientes para a garantir o direito à Educação dos alunos PAEE na escola do campo. Ribeiro (2020) mostrou que

[...] mesmo com as políticas garantindo a inclusão escolar do PAEE que vive no campo, esses sujeitos ainda transitam em contextos de marginalização e invisibilização. A falta de condições de acesso e permanência, como estrutura física, atendimentos de Educação Especial, materiais, transporte e profissionais tendem a restringir o direito à educação e à inclusão escolar desses estudantes (RIBEIRO, 2020, p. 255).

A política pública de Educação Especial precisa ser tensionada pelo PAEE, familiares e militantes da área. Precisamos de movimentos fortalecidos que defendam e lutem pela obrigatoriedade da inclusão na escola do campo, com organização estrutural de pessoas e materiais, que de fato possibilitem a permanência dos alunos PAEE na escola.

Nos itens E.42 e E.43, sobre a participação dos alunos PAEE em festas, eventos e atividades extraescolares na escola, os dados demonstraram que as respostas preferíveis foram “frequentemente” ou “sempre”, que os alunos PAEE têm participado das ações que a escola realiza. Assim, percebemos que as escolas do campo têm realizado ações que viabilizam a participação nas atividades festivas, externas às escolas, incidindo na promoção da inclusão social do alunado.

#### 6.3.15 Indicador: Autoavaliação

No questionário, o indicador “autoavaliação” foi composto por cinco itens: “graus de satisfação quanto à autonomia para organizar o cronograma de trabalho”; “autonomia para elaboração de planejamento educacional individualizado ou similar dos alunos”; “grau de conhecimento sobre legislação que compõem a política de inclusão escolar”; “grau de satisfação em relação aos direitos e deveres enquanto professor de Educação Especial”; e, por fim, “grau de conhecimento na confecção e uso de materiais/recursos didáticos adaptados, incluído tecnologia assistiva”. Na escala de 0 a 10, a média geral do indicador foi de 9,4, valor considerado muito bom.

Os cinco itens do indicador “autoavaliação” foram avaliados com nota máxima de 2,0, com respostas que variaram entre “satisfeito” e “totalmente satisfeitos”, obtendo um valor final de 10,0. Os dados demonstraram que os professores especialistas estão satisfeitos com a função que desenvolvem, pois sabem dos seus direitos e deveres enquanto profissional da Educação Especial, responsável por



desenvolver ações práticas pedagógicas com estratégias de ensino que possam contemplar a participação e aprendizagem dos alunos PAEE do campo.

Embora os dispositivos legais versem sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade para o rompimento das barreiras da aprendizagem dos alunos PAEE, os professores especialistas das escolas do campo vivenciam a falta destes recursos nas escolas, uma realidade enfrentada não somente na escola do campo, mas na maioria das escolas brasileiras. Isso, porque, a política pública que se materializa efetivamente em recursos didático-materiais são insuficientes considerando a demanda de alunos PAEE e as necessidades individuais daqueles que precisam desses serviços.

Outro aspecto apontado por estudiosos da área (MARCOCCIA, 2011; PALMA, 2016; SILVA, 2017; NEGRÃO, 2017; NOZU, 2017; VIEIRA, 2020; ANJOS, 2021) foi sobre a importância e uso de recursos didáticos e tecnológicos nas SRM em escolas do campo. As instituições de ensino devem se organizar para prever “[...] sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2009 p. 2). No PNE (2014-2024), meta 4.3, devem ser implantadas “[...] salas de recursos multifuncionais e [...] para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (*idem*, 2014b, p. 54).

Assim, os sistemas de ensino, por meio das secretarias de Educação e órgão responsável pela Educação Especial na escola da cidade e do campo devem prover recursos ópticos e não ópticos, recursos tecnológicos de informação e comunicação, bem como tecnologias assistivas, necessárias à prática pedagógica dos alunos PAEE. As tecnologias assistivas são asseguradas pela PNEPEI (BRASIL, 2008b), LDB (1996a), PNE (2014-2024), meta 4, estratégia 4.6, que orienta a oferta de tecnologia assistiva para a garantia do acesso e permanência dos alunos PAEE, além do rompimento das barreiras da aprendizagem.

Vale ressaltar que a tecnologia assistiva na escola do campo, avaliada de forma positiva pelos professores especialistas, foi compreendida pelas orientadoras pedagógicas do NAPI como uma problemática. As professoras orientadoras, ao serem questionadas sobre os obstáculos enfrentados no trabalho que desenvolvem, relataram que a falta de recursos e tecnologias tem implicado no trabalho que desenvolvem de forma negativa.

ORP2 - A distância da escola, a falta de acesso à internet, a falta de conhecimento sobre a políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva e de Educação do Campo (Informação verbal)<sup>60</sup>.

ORP3 - O maior desafio refere-se aos recursos destinados ao atendimento às escolas do campo, tanto no que se refere aos recursos tecnológicos, quanto a contratação de profissionais qualificados para atuarem na modalidade da Educação Especial (Informação verbal)<sup>61</sup>.

A realização do trabalho nesta modalidade de ensino com escassez de recursos, material e tecnológico, proporciona grandes entraves. É preciso, ser criativo nas situações adversas que surgem para conseguirmos fazer um trabalho satisfatório (Informação verbal)<sup>62</sup>.

Podemos observar que a precariedade dos recursos materiais e tecnológicos está presente tanto nas escolas do campo como também nas escolas urbanas do município de Cruzeiro do Sul, uma realidade vivenciada por todos os profissionais que atuam na Educação brasileira.

Na região o acesso à internet na cidade é oferecido à população com baixa qualidade. No campo, a maioria das escolas, principalmente as escolas-anexo, não possuem sinal de internet, e muito menos recursos tecnológicos de comunicação e informação que subsidiem a prática pedagógica dos professores e especialistas, bem como outras ações educacionais.

#### 6.3.16 Indicador: Cultura escolar

O penúltimo indicador, “cultura escolar”, foi formado por quatro itens: “grau de satisfação na parceria com os professores da classe comum”; “grau de satisfação quanto às situações de preconceito e discriminação por parte de profissionais com os alunos PAEE”; “grau de satisfação em relação à valorização de seu trabalho/profissão”; e, por fim, “grau de satisfação na interação com familiares e alunos PAEE”. A média geral do indicador foi de 8,5, avaliado de forma positiva pelos professores especialistas. A pontuação atribuída a cada item do indicador variou entre

---

<sup>60</sup> ORP2. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

<sup>61</sup> ORP3. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

<sup>62</sup> ORP4. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins.** Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

2,0 e 3,0, nota máxima do indicador geral, totalizando um valor de 10,0. Todas as respostas da planilha de dados variaram entre satisfeito e totalmente satisfeito.

Com relação ao “grau de satisfação na parceria com os professores da classe comum” e “grau de satisfação em relação à valorização de seu trabalho/profissão por parte de outros profissionais”, os itens foram avaliados pelos sujeitos das pesquisas de forma positiva, ou seja, os 16 professores estão satisfeitos com as demandas formativas oferecidas pelo NAPI.

Com relação ao item “parceria com os professores da classe comum”, 87,6% dos professores especialistas responderam estar satisfeitos. Quanto às situações de preconceito e discriminação por parte de outros profissionais da escola, em relação aos alunos PAEE, 75% estão satisfeitos. Com relação ao grau de satisfação em relação à valorização de seu trabalho/profissão, os professores especialistas que avaliaram dessa forma totalizam 68,8%. O último item do indicador, “sobre a interação com familiares e alunos PAEE”, os dados da planilha demonstraram que 81,3% dos sujeitos da pesquisa estão satisfeitos.

Dentre os itens apresentados, o que obteve menor percentual foi sobre o “grau de satisfação dos professores especialistas com relação à valorização de seu trabalho/profissão por outros profissionais da escola”. Apesar dos dados terem sido satisfatórios, 31,2% de professores especialistas estão insatisfeitos com a valorização do seu trabalho pelos outros profissionais da escola onde trabalham. Negrão (2017), em sua pesquisa de mestrado, mostrou que

Os profissionais do AEE, em determinadas situações vem enfrentando um processo de exclusão dentro da própria escola do ensino regular, em parte decorrente da pouca articulação entre os profissionais, tornando-se o AEE, no interior da mesma, um espaço isolado. Este distanciamento entre os docentes interfere significativamente no processo de aprendizagem dos educandos, na medida em que não há interação sobre as dificuldades e necessidades que os mesmos enfrentam e assim poder propor uma intervenção coerente para o sucesso escolar do educando (NEGRÃO, 2017, p. 133).

Essa desvalorização dos professores especialistas acontece não só nas escolas do campo, mas em todo o espaço educacional. São excluídos dentro das próprias instituições onde trabalham, por serem de contrato provisório, por trabalharem com uma modalidade que já sofre preconceito e discriminação, e que na escola do campo sofre dupla exclusão por ser articulada com uma Educação

construída por lutas políticas e sociais. A realidade enfrentada pelos professores especialistas interfere negativamente nas relações de apoio, parcerias e ensino colaborativo com outros profissionais da instituição, comprometendo o processo de aprendizagem dos alunos PAEE na escola do campo. A escola do campo é um espaço de cultura e de diversidade, um espaço social onde pessoas diferentes constroem suas identidades. Segundo Caldart (2003, p. 66),

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

A ideia de escola proposta por Caldart (2003) nos leva a refletir e questionar: qual modelo de escola do campo está sendo construída na floresta amazônica. A escola do campo, como espaço de cultura, construída às margens da discriminação e do descaso das políticas públicas educacionais, é composta por sujeitos que não se calam, sujeitos que lutam pelo direito de serem educados no campo, sujeitos para quem a legislação tem negado em forma de leis e dispositivos legais uma proposta de Educação inclusiva, livre das amarras do preconceito e discriminação.

### 6.3.17 Indicador: Autoavaliação

O último indicador, “autoavaliação”, possuiu três itens: “graus de satisfação sobre as necessidades pedagógicas dos alunos PAEE”, “conhecimentos em relação aos direitos dos alunos PAEE” e “avaliação do trabalho como professor de Educação Especial”. A média geral do indicador foi de 9,1, na escala de valores, e foi considerada uma nota muito boa pelos professores especialistas.

No item E.53, referentes ao grau de satisfação dos professores especialistas com as necessidades pedagógicas dos alunos PAEE da Educação Especial e ao grau de conhecimento em relação aos direitos dos alunos, a grande maioria dos professores especialistas avaliou o indicador com média positiva de 9,1, o que

significa que os professores consideram atendidas suas demandas formativas e que os NAPI têm contribuído significativamente para que participem das formações. Segundo os professores, as formações têm proporcionado construções de conhecimento sobre as necessidades dos alunos PAEE, sobre os direitos, legislação e conhecimentos sobre a modalidade de Educação Especial.

No último item do indicador, sobre avaliação do trabalho como professor da Educação Especial, os sujeitos da pesquisa pontuaram a planilha com o valor de 93.8%, demonstrando que estão muito satisfeitos com o trabalho que realizam nas SRM. Isso significa que, apesar dos obstáculos enfrentados na oferta da Educação Especial nas interfaces com a Educação do Campo, a articulação entre as modalidades está sendo construída, mesmo que os sujeitos envolvidos não as percebam. Os professores da Educação Especial estão numa situação mais confortável dos que professores do ensino comum, pois eles têm mais qualificação, participam de mais formação, tem menos cobrança com avaliações externas e desempenho dos alunos, e ainda possuem menos alunos para trabalhar.

Os professores especialistas das 16 escolas do campo, participantes da pesquisa, de forma geral, consideraram como positivo o trabalho que vêm realizando na escola do campo frente aos alunos PAEE. Contudo, demonstram haver obstáculos decorrentes da efetividade das políticas públicas na prática educativa das modalidades de ensino, que interferem na construção das interfaces entre as modalidades.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscamos analisar como se configuram as políticas públicas de interfaces Educação Especial e Educação do Campo no contexto da diversidade da Amazônia acreana, a partir da década de 1990. A pesquisa teve como aporte teórico-metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), a partir dos contextos: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto de prática, no município de Cruzeiro do Sul, no Acre.

A pesquisa se destacou pelo trabalho em rede de avaliação e monitoramento da política de Educação Especial no contexto do campo, e também pelo diferencial que foi investigar a diversidade acreana, em meio aos desafios dos professores nas salas de aulas seriadas e multisseriadas.

No contexto de influência, o aporte teórico selecionado para este estudo foi a literatura científica de textos que dialogaram com nosso objeto de pesquisa, textos internacionais, nacionais e locais referentes às Políticas Públicas de Educação Especial. A partir dessa base teórica, foi possível compreendermos a influência dos órgãos internacionais nos discursos produzidos sobre o direito das pessoas consideradas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), sobretudo a escolarização, pois o Brasil foi signatário de tais políticas. Destarte, as políticas internacionais influenciaram vários setores da sociedade, dentre eles o setor educacional, tensionando os países — no caso, o Brasil — por reformas educativas, na promoção de escolas inclusivas para todos, condição contrária à realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Especial no contexto brasileiro.

Nesse movimento político por disputa de poder, documentos e eventos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), colaboraram com a desresponsabilização dos estados com as prestações de bens e serviços da Educação, influenciando fortemente as políticas públicas de Educação brasileira, especificamente, a Política Pública de

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no direito à escolarização, do PAEE nas instituições educacionais.

No contexto de influência nacional, o Brasil assumiu o compromisso com a Educação para todos por meio da consolidação de Políticas Públicas de Educação Especial, fortemente influenciadas por um discurso inclusivo de que todos, independentemente de suas condições econômicas, sociais, culturais e políticas, tivessem o direito à escolarização nas escolas de ensino regular, seja na zona urbana ou rural, sem qualquer tipo de discriminação, conforme influência internacional da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e outros dispositivos legais. Partindo dessa premissa, e sob forte influência política, foram produzidos, no âmbito nacional, textos oficiais que, dentre eles, gostaríamos de destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b). Estes e vários outros dispositivos legais passaram a orientar os sistemas de ensino, a garantia dos direitos à escolarização dos alunos PAEE como modalidade de ensino transversal, podendo ser articuladas com qualquer outra modalidade educacional, oferecida em qualquer região do Brasil.

Ao analisarmos os documentos nacionais, como LDB (BRASIL, 1996a), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), PNEEPEI (BRASIL, 2008b), Resolução n.º 2/2008 e PNE (BRASIL, 2014b), identificamos que os textos políticos orientaram e influenciaram os sistemas de ensino de estados e municípios para as interfaces Educação Especial e Educação do Campo no ensino regular e AEE na escola do campo. A consolidação da PNEEPEI (BRASIL, 2008b) chamou a atenção dos estados brasileiros para a Educação Especial e inclusiva, devendo estes se organizarem estruturalmente tanto de pessoal e material para a oferta dessa modalidade de ensino nos diferentes estabelecimentos educacionais, assim como ocorreu com o estado do Acre.

Na análise dos documentos locais e o contexto de produção de texto, os dispositivos legais mostraram que o estado do Acre, embasado nos documentos internacionais e nacionais, elaborou a Resolução CEE/AC n.º 277/2017 e a Instrução Normativa n.º 1/2018, documentos reguladores da política de Educação Especial que passou a orientar os municípios da rede estadual a matricular alunos PAEE na Educação Básica, oferta do AEE nas escolas estaduais urbanas e campesinas, formação de profissionais, oferta de recursos de formação continuada, bem como a



oferta de materiais necessários ao funcionamento da Educação Especial, para que o aluno PAEE tivesse o direito de estudar na escola do/no campo.

No contexto de produção do texto, a Resolução CEE/AC n.º 277/2017 e a Instrução Normativa n.º 001/2018 passaram a orientar a modalidade de Educação Especial no estado e nos municípios. No *lócus* da pesquisa, município de Cruzeiro do Sul, a legislação tem se efetivado com precariedade, o que fragiliza as interfaces Educação Especial e Educação do Campo se articulem nas escolas do campo. Nas entrevistas realizadas com as professoras orientadoras do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão Escolar (NAPI), constatamos que elas têm encontrado obstáculos no trabalho de orientar e acompanhar a Educação Especial nas interfaces com a Educação do Campo. Há um rompimento entre o que orienta os dispositivos legais e a realidade das interfaces na escola do campo, espaço constituído por sujeitos imersos à cultura amazônica que constroem sua própria cultura e seus saberes provenientes da vida simples e natural no contexto da floresta.

Na coleta de dados, vários fatores, como dificuldade de oferta de formação continuada para os professores do ensino comum e professores especialistas da escola do campo, falta de conhecimento sobre a Educação do Campo, dentre eles a política específica para esta modalidade, falta de materiais e recursos, ausência de transporte para o traslado até as comunidades rurais (para que possam acompanhar e apoiar os professores especialistas na ação pedagógica), precarização nas condições de trabalho, têm impedido a efetivação das ações da política estadual de Educação Especial na prática da escola do campo e, conseqüentemente, fragilizado a construção das interfaces.

As concepções dos sujeitos da pesquisa nos deram uma visão de como a política vem sendo diretamente efetivada, interpretada e encenada pelos atores e sujeitos que compõem a Educação do Campo no interior da Amazônia acreana, orientada pela PNEEPEI (BRASIL, 2008b). A base teórico-metodológica possibilitou a compreensão de como a Abordagem do Ciclo de Políticas vem se movimentando nos três contextos, ou seja, como as influências dos discursos políticos interferiram na produção de legislações para a Educação Especial, além de como estas políticas públicas de Educação Especial foram interpretadas pelos sujeitos da pesquisa que estavam nas interfaces das modalidades de ensino.

Os resultados da avaliação do conjunto de indicadores através do QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE foram consubstanciados para avaliação da política de escolarização dos alunos PAEE, especificamente a PNEEPEI (BRASIL, 2008b) nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, tendo como base a percepção dos professores do ensino comum e professores especialistas da escola do campo no contexto da prática. Para isso foram necessários os apontamentos de alguns indicadores dentre os 33 indicadores avaliados através dos questionários, para que pudessemos analisar o contexto de prática no município de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, contexto da escola do campo.

A avaliação dos indicadores do QUAPOIE-PC, composto por 17 indicadores, demonstrou que os indicadores “formação continuada”, “condições de trabalho”, “processos de identificação”, “conhecimentos de PPP”, “planejamento”, “prática pedagógica”, “apoio na avaliação de alunos PAEE”, “suportes pedagógicos”, “autoavaliação” e “senso de auto eficácia” foram avaliados de forma insuficiente pelos professores do ensino comum, mostrando que as interfaces se constroem de forma precarizada, pois os indicadores apresentados acima são fatores preponderantes para que as interfaces Educação Especial e Educação do Campo se efetivem na prática da escola do campo pelos sujeitos da pesquisa.

O segundo grupo de sujeitos da pesquisa, os professores especialistas, responderam ao questionário QUAPOIE-PE, com 17 indicadores e avaliaram a Política Pública de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), bem melhor do que os professores do ensino comum. Porém, os indicadores “condições de trabalho”, “AEE”, “suporte pedagógico para os alunos PAEE”, “cultura escolar inclusiva” e “avaliação” foram avaliadas de forma negativa, mostrando que a política para as interfaces na modalidade Educação precisa dialogar com a realidade desses sujeitos. Apesar dos professores especialistas do campo terem avaliado as políticas de forma mais positiva, a realidade da Educação Especial na escola do campo, interior da Amazônia acreana, mostrou que existem obstáculos para a concretização das interfaces. Ausência de transportes, falta de acessibilidade e recursos materiais retratam a realidade dos professores especialistas que atuam no atendimento nas escolas do campo. Esta realidade se configurou desde o início das interfaces na Amazônia, que já começou de forma precarizada, demandando a necessidade de políticas públicas específicas ao campo.

Dessa forma, a política que orientou o AEE na escola do campo se efetivou em somente 16 escolas campestres, ou seja, o direito à escolarização e ao atendimento na escola do campo para os alunos PAEE não têm chegado em todos os espaços educacionais das comunidades rurais. Há, por parte da SEE, uma invisibilização e transposição política (advinda da zona urbana) que possibilite as interfaces na escola do campo que dialoguem com a realidade dos povos do campo. Nesse contexto, percebemos a necessidade de se pensar numa política pública de Educação Especial específica para o campo, com as condições necessárias que garantam aos alunos PAEE o direito de acesso e, principalmente, o de permanência nos diferentes ambientes escolares, para que possam ser escolarizados nas escolas de ensino regular no lugar onde vivem, sem terem que se deslocar para outras comunidades rurais.

No cenário de produções científicas, por outro lado, já não podemos afirmar que as interfaces são invisibilizadas, porque estudos mostram um crescimento na produção de conhecimento em diferentes áreas, estudos que já demonstraram que não existe apenas uma interface, no singular, mas “interfaces”, no plural, porque cada pesquisador, ao analisar “interfaces”, as relaciona a diferentes objetos, espaços, tempos e discursos, de forma que as constroem por diferentes olhares a partir do seu lugar de fala. Ao considerarmos, pois, as interfaces como um campo de conhecimento, estamos dando a elas materialidade, existência no campo teórico das pesquisas e da prática, também como mostram os números de matrículas de alunos PAEE na escola do campo.

A pesquisa em foco possibilitou compreendermos que as políticas públicas das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, no contexto da diversidade amazônica, especificamente a acreana, se configuram com precariedade no contexto de produção do texto nacional/local, e no contexto da prática, precisando dialogar com a realidade dos povos do campo, construídas a partir das vivências dos sujeitos, em pé de igualdade que os reconheçam dentro de suas diferenças culturais, sociais e identitárias, e não tão somente, como também para o PAEE em meio a este contexto campestre. Essas interfaces, na Amazônia, são por nós consideradas desafiadoras quanto às interfaces entre duas modalidades oferecidas em escolas que, geograficamente, se localizam em comunidades ribeirinhas, ramais, florestas, igarapés e BRs, exigindo maior atenção e necessidade de um olhar político para que

as leis atendam às exigências dessa modalidade totalmente diversa da Educação urbana. O direito à escolarização dos povos do campo, conquistado por meio das lutas sociais no estado do Acre, foi registrado no município pesquisado, pela existência de matrículas e participação de professores que, por meio dos dados coletados, puderam mostrar como a política pública para as interfaces Educação Especial e Educação do Campo se materializam no contexto da prática da escola do campo, contudo, ainda é necessário um diálogo mais próximo da realidade dos alunos PAEE, assim como com as especificidades da escola do campo em cada contexto em que estão inseridas.

Os dados censitários de 2019, 2020 e 2021 foram um registro das interfaces, pois mostraram que houve um crescimento significativo de matrícula de alunos PAEE nas escolas do campo, ou seja, os estudantes PAEE existem nas escolas do campo. Inclusive, a matrícula destes sujeitos foi considerada por nós um avanço no direito à escolarização dos alunos PAEE nas escolas do campo da Amazônia.

A existência desse direito político, no contexto de produção de texto e contexto de influência, não tem sido a garantia de uma escolarização de qualidade para todos. A ausência de professores especialistas na escola regular do campo, o AEE oferecido no turno de escolarização, instituições sem estrutura adequada, falta de materiais e recursos, dentre outros elementos, mostram a precariedade da efetivação da política de Educação, especificamente de Educação Especial, para as escolas do campo. Tal realidade demanda políticas públicas que considerem os fatores econômicos, sociais e, principalmente, geográficos desses sujeitos, no interior da floresta acreana, que vivem em precárias condições de inclusão educacional. As políticas públicas de Educação Especial para o campo precisam ser construídas, articuladas e efetivadas em face à realidade do que é educar na região pesquisada, com suas adversidades e com a participação de quem é do campo (alunos PAEE, profissionais, familiares, comunidades).

O estado do Acre precisa, urgentemente, efetivar os dispostos das políticas internacionais, nacionais e produzir políticas estaduais para a Educação Especial no/do campo, possibilitando a esses sujeitos o direito à Educação com qualidade, o direito de acesso e permanência na escola do campo, profissionais qualificados, proposta pedagógica inclusiva, recursos e materiais, acessibilidade e transporte adaptados que os possibilitem chegar à instituição e ter oportunidade de conhecer as

letras e números, a socialização em comum igualdade com outras pessoas, o direito de ir e permanecer na escola no lugar onde vivem.

As políticas públicas de Educação Especial e inclusão são leis generalistas e fragilizadas, que não atendem às especificidades da realidade da escola do campo na Amazônia, ou seja, tem-se uma transposição da política urbanocêntrica para as escolas do campo, provocando uma exclusão marginal dos alunos PAEE, em face ao direito constitucional de escolarização.

No município de Cruzeiro do Sul, precisamos de políticas públicas de Educação Especial para o transporte terrestre e fluvial que considerem as condições climáticas da região Norte, contratação de profissionais (professores de AEE) para o desenvolvimento do ensino colaborativo entre as modalidades de ensino que dialogam, recursos e materiais para o desenvolvimento de atividades de escolarização, acessibilidades estruturais para a permanência dos alunos PAEE nas escolas do campo, respeitando as condições climáticas, dentre outras necessidades peculiares educacionais da diversidade acreana.

A legislação precisa ser melhor pensada pelos sujeitos e organismos que constroem as políticas, além de melhor interpretada por aqueles que as analisam e as colocam em prática. Como exemplo, temos os alunos do PAEE, que estão matriculados no censo escolar, contudo, não há efetiva inclusão, ou seja, as políticas públicas de Educação Especial para a escola do campo que não dialogam completamente com a realidade deles. Precisamos de uma legislação que atenda satisfatoriamente as necessidades oriundas do alunado especial incluído na escola do campo, mas não somente, a sua prática deve ser efetiva, de real inclusão.

## REFERÊNCIAS

ACRE. **Decreto n.º 9.403, de 26 de julho de 2018.** Decreto de criação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual do Acre (CA) Governo do Estado do Acre. Rio Branco: Governo do Estado do Acre, 2018a.

ACRE. **Decreto n.º 9.404, de 26 de julho de 2018.** Decreto de criação do Centro de Apoio ao Surdo (CAS) do Estado do Acre. Rio Branco: Governo do Estado do Acre, 2018b.

ACRE. **Decreto n.º 9.405, de 26 de julho de 2018.** Decreto de criação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Estado do Acre. Rio Branco: Governo do Estado do Acre, 2018c.

ACRE. **Decreto n.º 10.445, de 31 de dezembro de 2018.** Define a nomenclatura do Núcleo de Apoio a Inclusão (NAPI). Governo do Estado do Acre, 2018d.

ACRE. **Instrução Normativa n.º 1, de 30 de janeiro de 2018.** Secretaria de Estado de Educação e Esporte, 2018e.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC n.º 220, de 23 de novembro de 2010.** Estabelece normas para identificação e definição do campo de atuação dos Profissionais Docentes Licenciados nas diferentes áreas do conhecimento para a Educação Básica. Rio Branco: CEE, 2010. Disponível em: [educ.see.ac.gov.br](http://educ.see.ac.gov.br). Acesso em: 4 abr. 2020.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC n.º 277, de 1 de dezembro de 2017.** Altera no que couber a Resolução CEE/AC nº 166/2013 que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do estado do Acre. Rio Branco: CEE, 2017.

ACRE. Departamento de Modalidades Educacionais Especiais. **Dados Regimento Interno.** 2020. Secretaria de Estado de Educação. Cultura e Esportes. Rio Branco: SEE, 2020.

ACRE. **Mapa do Acre.** 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Acre#/media/Ficheiro:Acre\\_in\\_Brazil.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Acre#/media/Ficheiro:Acre_in_Brazil.svg). Acesso em: 21 jun. 2022.

ACRE. **Mapa do município de Cruzeiro do Sul.** 2021. Disponível em: [https://pt.wikivoyage.org/wiki/Cruzeiro\\_do\\_Sul#/media/Ficheiro:Acre\\_Municip\\_Cruzeiro do Sul.svg](https://pt.wikivoyage.org/wiki/Cruzeiro_do_Sul#/media/Ficheiro:Acre_Municip_Cruzeiro do Sul.svg). Acesso em: 21 jun. 2022.

ACRE. Rio Branco. **Diário Oficial**, 31 de dezembro de 2018, 130º da República, 116º do Tratado de Petrópolis e 57º do Estado do Acre. Tião Viana. Rio Branco: Governo do Acre, 2018. Disponível em: <http://diario.ac.gov.br/>. Acesso em: 4 nov. 2020.

ACRE. **Rio Crôa**. 2022. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/croa-uma-conexao-com-o-paraiso/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ALMEIDA, L. S. C. de. **Educação inclusiva no campo**: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ANJOS, C. F. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ANJOS, C. F. **Cartografando as interfaces educação especial e educação do campo**: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

ANJOS, T. F. **Educação Especial no Campo: Desafios à Escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta Macapá/ Ap**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Professores de Educadores do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2017.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BALL, S. J. **Educação Global S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Entrevista com o professor Stephen J. Ball realizada pelo Prof. Mainardes, **J. Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171. nov. 2015.

BHABHA, H. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992a.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Ed. UnB, 1992b.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo. Editora Brasiliense, 2013.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 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. Brasília: Presidência da República, 2009. 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: 15 maio 2020.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 27 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9131.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1989.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a.

BRASIL. **Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000a.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000b.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm). Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014b.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2000.** Rio de Janeiro: IBGE, 2000c. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/me/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 20 jan. 2007.

BRASIL. IBGE. **Cidades IBGE.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac/.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2006**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 20 jan. 2007.

BRASIL. INEP. **Censo escolar Acre, 2021**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/pesquisa/13/5913?tipo=ranking>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n.º 277, de 8 de maio de 1996**. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 1, de 1 de fevereiro de 2006**. Reconhece a Pedagogia da Alternância. Brasília: CNE/CEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de julho de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Viver Sem Limite**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11106-tor-edital112012-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11106-tor-edital112012-secadi&Itemid=30192). Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002, v. 67. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008c. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008, v. 81. Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 abr. 2020.

CAIADO, K. R. M. (Org.) **Educação Especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CAIADO, K. R. M. Educação Especial no campo: uma interface a ser construída. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marqueline & Manzini; ABPEE, 2015. p.75-89.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 119-130, 2014. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27725/pdf\\_45](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27725/pdf_45). Acesso em: 20 maio 2022.

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, p. 93-104, maio/ago. 2011.

CAIADO, K. R.; CAMPOS, J. A; VILARONGA, C. A. Estudo Exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 161-174.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALHEIROS, D. dos S. *et al.* Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professora: planejamento, implementação e avaliação de um caso. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019.

CAMELI, H. C. S.; PADILHA, M. A. O. **Relatório Final dos Trabalhadores do Said Almeida Filho/Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI**, 2019.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CRUZEIRO do Sul comemora 109 anos de emancipação política. **G1**. 28 set. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2013/09/cruzeiro-do-sul-comemora-109-anos-de-emancipacao-politica.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

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

DAMASCENO, A. R. **Educação inclusiva e organização da Escola: Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

DAMASCENO, A. R. *et al.* (Orgs). **Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas**. Seropédica: EDUR, 2012.

DAMASCENO, A. R.; CRUZ, I. D. Inclusão em educação e a formação de professores em perspectiva: entre velhos dilemas e desafios contemporâneos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 71-88, 2021.

DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas: Papius, 1991.

ESMERALDO, G. G. O protagonismo político de mulheres rurais por seu reconhecimento econômico e social. *In*: NEVES, D. P.; MEDEIROS, L. S. de (Orgs). **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa. Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013. p. 237-256.

FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, B. M. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **OSAL**. [S. l.], ano 9, n.º 24, out. 2008.



FERNANDES, B. M. A soberania alimentar como território. *In*: TARREGA, M. C. V. SCHWENDLER, S. F. (Org.). **Conflitos Agrários**: seus sujeitos, seus direitos. 1. ed. Goiânia: PUC Goiás, 2015. p. 29-52.

FERREIRA, S. L. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva**: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Conceição do Araguaia-PA. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia**: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. Oeiras: Celta, 1996.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, 2004.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 23, n. 38, 2010, p. 345-356.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D; FONTES, R. S: Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GOHN, M. G. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n.º 47, p. 333-361, 2011.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, R. V. B. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Municipais de Rio Branco/Acre**. 2016. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas**: experiências do PRONERA. 2014. 199 f.

Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Editora da UNB, 1999.

LACERDA, C. B. F.; MENDES, E. G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica (Processo Inep: 23112.001311/2016-08)**. Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LOPES, J. C. **Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LOZANO, D. **A interface entre Educação Especial e Educação do Campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso**. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Por Uma Política Da Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006a.

MACEDO, E. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 32, maio/ago. 2006b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtVxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.



MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16. ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/viewFile/59217/36164>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARTINS, F. A. O. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do vale do Juruá – a pedagogia das águas**. 2015. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MARTINS, L. A. R. Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Org.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p.107-118.

MATTOSO, M. G. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 /anos**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre Educação Especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago. 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 outubro 2022.

MENDES, E. G. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68-88.

MENDES, E. G.; TANNÚES-VALADÃO, G.; D’AFFONSECA, S. M. Impactos e desafios das redes de pesquisa: o caso do Observatório Nacional de Educação Especial. **Revista Teias**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 5-22, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25891/18543>. Acesso em: 26 set. 2022.

MOLINA, M. C. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Escola do campo**. Dicionário da Educação do Campo, v. 2, p. 324-331, 2012.

MUNARIM, A. *et al.* Política pública de Educação do Campo a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 53-65.

NEGRÃO, G. P. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais**. 235 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S. Construção das interfaces educação especial educação do campo: análise da produção acadêmica. In: FERNANDES, A. P. C. S (Org.). **Educação especial do campo: trilhas, perspectivas e renovação**. Belém: EDUEPA, 2021. p. 27-42.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; SEBASTIÁN HEREDERO, E. Interface Educação Especial – Educação do Campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no BRASIL. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 489-502, 2016.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação Especial em Escolas do Campo e Indígenas: configurações em microcontextos. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 51-64, 2019.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 251-272, 2006.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. ONU, 1948.

ONU. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ORP1. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins**. Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

ORP2. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins**. Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

ORP3. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins**. Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

ORP4. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins**. Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

ORP5. **Entrevista concedida à pesquisadora Nayra Suelen de Oliveira Martins**. Cruzeiro do Sul, 2020. Informação verbal - Entrevista.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

PONZO, M. G. N. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores**. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PRIETO, R. G. Educação inclusiva com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: qual formação de professores? In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Ed. Da UNESP, 2009. p.271-287.

RALWS, J. **A Concepção de Justiça de Jonh Rawls**. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

RAWLS, J. **Justiça como equidade: uma reformulação**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados**. 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/ do campo: projetos em disputa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1 p. 27-45, jan./abr., 2008.

RIBEIRO, M. A Educação Rural. In: Caldart, Roseli S. *et. al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021.

SÁ, M. A. de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, M. A. de. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande salas de recursos multifuncionais para a área da surdez**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Salvador, 2013.

SAMPIERI, H. R. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; BAPTISTA M. P. L. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Pens, 2013.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão da pessoa deficiente no mercado de trabalho**. São Paulo: PRODEF, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem**, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHWENDLER, S. F. (Org.). **Conflitos Agrários: seus sujeitos, seus direitos**. 1. ed. Goiânia: PUC Goiás, 2015a. p. 153-185.

SCHWENDLER, S. F. Empoderamento e políticas de gênero no campo: um estudo comparativo da participação da mulher camponesa no Brasil e Chile In: **Políticas de Gênero na América Latina: Aproximações, Diálogos e Desafios**. 1. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2015b. p. 89-118.

SCHWENDLER, S. F. Políticas Públicas da Educação do Campo na Atualidade: avanços e contradições. In: SAPELLI, Marlene L. S.; SILVA, Jefferson O. da. (Orgs.). **Uma face da hidra capitalista: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora**. Curitiba: Prismas, 2017, p. 66-99.

SCHWENDLER, S. F. Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. **Educação do Campo em movimento: teoria e prática**, volume 1. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 267-288.

SHIROMA, E. *et al.* **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação**. In: BALL, S. MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, L. F. da. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, M. C. E. C. de. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as**

SOUZA, S. R. C. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná**. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

UNESCO. **Declaração de Cuenca**. Equador, 1981.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VIEIRA, A. V. **O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais de Uberlândia-MG: a interface entre Educação Especial e Educação do Campo**. 2020.

211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

VIÇOSI, P. W. B. **Políticas públicas de educação inclusiva:** desafios na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na Educação do Campo no município de Conceição da Barra-ES. 2020. Dissertação (Mestrado em Pós-graduação em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2018.



## ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Elaborado pela Instituição Coparticipante

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO ACERCA DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS MUNICIPAIS

**Pesquisador:** ENICÉIA GONÇALVES MENDES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 47798421.1.3003.0102

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Paraná

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio  
CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLOGICO

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.444.229

**Apresentação do Projeto:**

Projeto intitulado "DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO ACERCA DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS MUNICIPAIS"

Pesquisador Responsável: ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Instituição proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/Centro de Educação e Ciências Humanas

Instituições coparticipantes: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDOESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)/UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZONIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO.

Patrocinador: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLOGICO 118.404,15

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1896910.pdf) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto\_versao\_4.pdf)

Desenho:

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br





Continuação do Parecer: 5.444.229

Trata-se de pesquisa que será desenvolvida em rede de pesquisadores das cinco regiões brasileiras (sudeste, sul, centro este, nordeste e norte), com delineamento multimétodo. Estudos serão realizados, em oito municípios das cinco regiões, e os participantes poderão ser professores (de classe comum e especializados), gestores educacionais e municipais, familiares de estudantes PAEE e outros profissionais envolvidos na escolarização de estudantes do público alvo da Educação Especial (profissionais de apoio, de equipes multiprofissionais, intérpretes, etc.). Em cada local pesquisado serão realizadas três etapas, sendo a primeira com foco no estudo do contexto de influência, a segunda no estudo do contexto de produção de texto e a terceira no contexto de prática. Para a primeira etapa será realizada uma pesquisa documental, bem como, entrevistas individuais com ex-funcionários da educação do município com a finalidade de conhecer o histórico e contexto do estudo. Na segunda etapa será realizado um estudo documental baseado em publicações oficiais do município e do estado para descrever a política de inclusão escolar do município. Na terceira etapa serão feitas entrevistas individuais semiestruturadas com aplicação de questionários fechados informatizados, com uma amostra dos participantes. O recrutamento e a seleção dos tipos participantes irá variar de acordo com o objetivo específico de subprojetos, mas sempre envolvendo ou professores ou profissionais da educação, e familiares de estudantes do público alvo da Educação Especial.

**Critério de Inclusão:**

Para todos: demonstrar interesse na participação voluntária na pesquisa.

Para professores do ensino comum: ter alunos do PAEE em suas turmas

Alunos: ser considerado do PAEE

Gestores: Ter matrículas de alunos PAEE em suas escolas

**Metodologia Proposta:**

**DELINEAMENTO:** Em cada município o delineamento do estudo envolverá uma pesquisa de abordagem mista com viés quantitativo e qualitativo, caracterizado como multimétodo (SILVERMAN, 2009; YIN, 2010), com vistas a complementaridade entre as técnicas a fim de obter os dados, bem como a produção de resultados que coadunam com o objetivo de estudo (MARTINS; THEÓPHILO, 2007; STRAUSS; CORBIN, 2008; YIN, 2010).

**LOCAL:** Oito diferentes municípios, a saber: Ribeirão Preto (SP) Marabá (PA), Pinhais, Curitiba e Foz do Iguaçu (PR), Teresina (PI), Cruzeiro do Sul (AC) Pomeri (GO). Trata-se de uma amostra intencional de conveniência, na medida em que envolve municípios das cinco regiões brasileiras,

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.229

com a finalidade de melhor adequar e validar o vocabulário dos questionários. Além disso, destaca-se que os municípios selecionados são da região dos pesquisadores envolvidos no projeto. Até o presente o projeto está composto por seis subprojetos, mas novos subprojetos poder ser agregados futuramente. Atualmente seis estudos já foram autorizados pelas autoridades locais, a saber: 1."O atendimento educacional especializado das Altas Habilidades/Superdotação no estado do Paraná: uma análise da política de inclusão", que será realizado na rede estadual do Paraná, por Cleuza Kuhn, Aluna de Doutorado em Educação – PPGE/UFPR orientada por Laura Ceretta Moreira; 2."Avaliação das políticas de inclusão escolar: a educação especial nas escolas do campo", que será realizado na rede estadual do Acre, por Nayra Suelen de Oliveira Martins, Aluna de Doutorado em Educação – PPGE/UFPR orientada por Laura Ceretta Moreira; 3."Inclusão escolar de estudantes do Transtorno do Espectro Autista no contexto das redes municipais do Paraná" a ser realizado por Shirley A. dos Santos, Aluna de Doutorado em Educação – PPGE/UFPR orientada por Laura Ceretta Moreira (UFPR); 4."Análise da política de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na ótica de professores e gestores da rede municipal de Marabá", desenvolvido por Laiane Ferreira, Aluna de Mestrado em Educação – PPGE/UFPR orientado por Dra. Laura Ceretta Moreira; 5."A política inclusiva sob a ótica da família" a ser desenvolvido na cidade de Pomeri (GO) por Joelma F.S.C. Dutra, aluna de mestrado em Educação – PPGE/UFCat, orientado por Maria Marta Flores (UFCat). 6. Avaliação da Política de Inclusão Escolar na Ótica dos Professores: Qualificação de Instrumentos, a ser realizado em Ribeirão Preto por Maiara Cristina Moraes , Aluna de Mestrado do PPGEs/UFSCar, orientada por Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar).PARTICIPANTES: Cada subprojeto terá uma amostra de participantes de um ou mais dos seguintes grupos de participantes: 1) professores de sala comum que possuam alunos PAEE; 2) professores de Educação Especial; 3) gestores escolares que possuam alunos PAEE em suas escolas; 4) funcionários e ex-funcionários de setores municipais ligado à Educação Especial que participaram do processo de elaboração da política de inclusão escolar municipal; e 6) Pais ou responsáveis pelos estudantes PAEE. Os estudos variarão na composição da amostragem dos participantes, e será definida uma amostra baseado no total de participantes do universo do município investigado. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS: Para a elaboração deste estudo serão utilizadas duas técnicas de coletas de dados: aplicação de questionários fechados. As entrevistas serão semiestruturadas, com questões abertas elaboradas a priori, com funcionários e ex-funcionários da Secretaria Municipal de Educação ligados a Educação Especial tais como: gestores escolares e os(as) estudantes PAEE. Serão aplicados questionários estruturados, que desenvolvidos

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.229

e aperfeiçoados em estudos anteriores, com questões fechadas, em entrevista estruturada.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Considerando a necessidade de se avançar nas pesquisas sobre a política de inclusão escolar o presente estudo tem como objetivo geral desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala de sistemas educacionais municipais e estaduais.

##### **Objetivos Secundários:**

Os objetivos específicos do estudo são:

- a) Descrever e analisar o contexto de influência, compreendendo assim os fatores que influenciaram a atual política de inclusão escolar no Brasil, estado e municípios.
- b) Descrever, analisar o contexto de produção de texto que diz respeito a atual política de inclusão escolar brasileira, considerando os âmbitos federal, estadual e municipal;
- c) Descrever e analisar de forma qualitativa e quantitativa o contexto da prática da política de escolarização dos alunos PAEE no contexto dos municípios investigados, na perspectiva dos atores envolvidos;
- d) Comparar os resultados da avaliação do contexto da prática tomando como base a percepção dos diferentes atores envolvidos (professores do ensino comum e especial, estudantes do PAEE, familiares e gestores escolares);
- e) Desenvolver instrumentos que permitam avaliação em larga escala e com geração de indicadores para monitorar as políticas de inclusão escolar em contextos municipais.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo as pesquisadoras, em relação aos riscos:

Prezar-se-á pela não ocorrência de nenhum dano à integridade dos participantes. A identificação de todos os participantes envolvidos será mantida em total sigilo, de forma que estes serão identificados através de siglas para divulgação dos dados, sendo que esta terá como propósito só, e somente só, divulgação científica do estudo. O local de realização dos procedimentos de coleta que envolvem participantes serão acordados

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

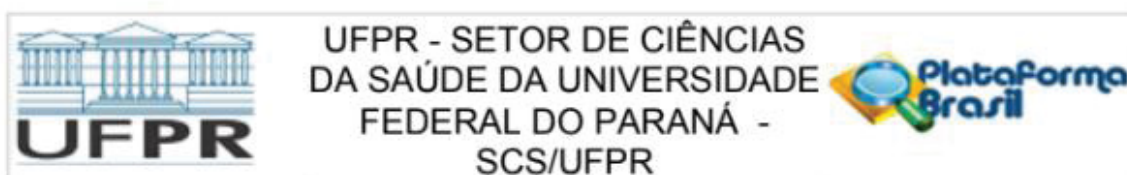
**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br





Continuação do Parecer: 5.444.229

previamente entre as pesquisadoras envolvidas e os participantes, dando prioridade para locais de preferência dos participantes, de forma que eventuais custos que o participante possa ter com deslocamento será ressarcido pelas pesquisadoras. Em caso de incômodo ou irritação com relação a execução dos procedimentos de coleta de dados (tanto duração quanto conteúdo dos instrumentos), o procedimento será interrompido tanto quanto necessário, podendo estas interrupções consistirem tanto em pausas, quanto em remarcação da aplicação, ou, ainda, cancelamento da participação no estudo. Vale pontuar que os procedimentos de coleta de dados não ultrapassarão 3 horas de duração, havendo, pelo menos, uma pausa de 15 minutos a cada hora.

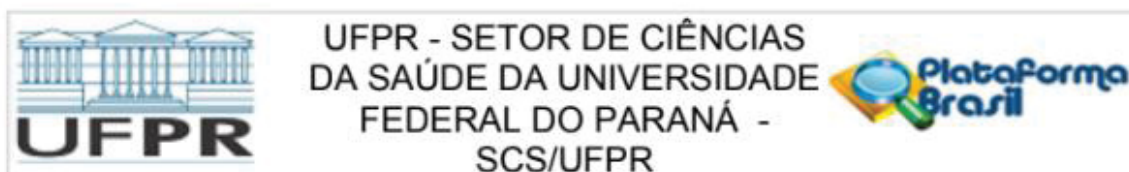
#### Benefícios:

Os instrumentos de pesquisa possuem teor de avaliação da política do município, o que implicará na reflexão da prática dos participantes envolvidos, podendo assim ajudar os mesmos a se autoconhecer, bem como, atuar de forma mais colaborativa e inclusiva. Além disso, serão realizadas duas devolutivas aos participantes, de forma concomitante a coleta. A primeira devolutiva consistirá em uma atividade formativa de 30 horas/aula para os profissionais da educação do município, a qual contribuirá para a formação sobre Educação Especial destes profissionais, podendo, assim, contribuir em suas práticas. A segunda devolutiva, por sua vez, consistirá na formação de um grupo de discussão com, aproximadamente, 15 membros familiares de estudantes PAEE participantes do estudo, a qual terá como objetivo discutir temas pertinentes à estes responsáveis quanto a seus familiares PAEE, visando melhoria nessa relação, bem como, esclarecer dúvidas quanto a política de inclusão escolar, de forma que estes sejam empoderados e possam buscar mais ativamente os direitos de seus familiares PAEE.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto já foi aprovado pelo CNPq (Chamada MCTIC/CNPq N° 28/2018 - Universal/Faixa C - De R\$ 0,00 a R\$ 120.000,00) e envolve basicamente verbas de custeio. Foram previstos encontros presenciais entre os pesquisadores, mas devido a pandemia os encontros foram realizados virtualmente, mas espera-se retomar os encontros presenciais a partir do primeiro semestre de 2022.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
**Bairro:** Alto da Glória **CEP:** 80.060-240  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.229

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Faltou inserir o termo de uso de voz e/ou imagem para os participantes da pesquisa.

**Recomendações:**

Inserir o termo de uso de voz e/ou imagem para os participantes.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Este projeto atende aos critérios éticos estabelecidos pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS. Recomenda-se que seja obtido o termo de consentimento de uso de voz e/ou imagem no caso das entrevistas serem gravadas. Projeto aprovado.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais(a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Para o próximo relatório, favor utilizar o modelo atualizado, (abril/22), de relatório parcial.

Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio).

02 - Importante:(Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal.

Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



Continuação do Parecer: 5.444.229

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1896910.pdf	20/04/2022 14:39:56		Aceito
Outros	TCLEs_UFPR.pdf	20/04/2022 14:39:31	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	SEI_UFPR_4294398_Informacao.pdf	20/04/2022 14:34:45	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso_da_equipe_de_pesquisa.pdf	20/04/2022 14:32:47	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	SEI_UFPR_4294398_Carta_Coparticipante_Departamento.pdf	10/03/2022 18:55:06	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	TCLEsNovos_sem_demarcacoes.pdf	04/01/2022 15:31:11	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEsNovos_com_alteracoes_demarcadas.pdf	04/01/2022 15:30:46	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	Carta_esclarecimentos.pdf	04/01/2022 15:29:53	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL_corrigidos.pdf	30/11/2021 16:35:41	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_versao_4.pdf	30/11/2021 16:35:29	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_2.pdf	30/11/2021 16:34:54	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	ProjetoVersao3_ComAlteracoesDemarcadas.pdf	17/09/2021 15:35:03	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_CORRIGIDO.pdf	12/08/2021 19:21:00	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAO1.pdf	12/08/2021 19:18:47	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Projeto Detalhado	DESENVOLVIMENTO_DE_PROCESSO	04/06/2021	ENICÉIA	Aceito

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br





UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR

Continuação do Parecer: 5.444.229

/ Brochura Investigador	DE_AVALIACAO_E_MONITORAMENT O_ACERCA_DE_POLITICAS_DE_INCL USAO_ESCOLAR.pdf	17:28:45	GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEnovos.pdf	04/06/2021 17:25:16	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	Declaracao_compromisso.pdf	04/06/2021 17:05:49	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	autorizacaosubprojetoLaiane.pdf	04/06/2021 17:05:05	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ESCLARECIMENTO_AO_ PARECERISTA.pdf	04/06/2021 16:56:28	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	RELATORIO_DO_PROJETO_ANTERIO R.pdf	04/06/2021 16:54:44	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	QUAPOIE_gestor_V5.pdf	20/05/2021 17:40:41	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	Quapoe_Professor_Especializado_v5.p df	20/05/2021 17:40:11	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	Quapoe_Professor_Comum_v5.pdf	20/05/2021 17:39:23	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Parecer Anterior	aprovacao_comite_de_etica.pdf	20/05/2021 17:38:38	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	3autorizacaosubprojetoCleu.pdf	20/05/2021 17:35:10	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	2autorizacaosubprojetoShirley.pdf	20/05/2021 17:34:40	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Declaração do Patrocinador	termosDeConcessao.pdf	20/05/2021 17:32:49	ENICÉIA GONÇALVES MENDES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br





Continuação do Parecer: 5.444.229

CURITIBA, 01 de Junho de 2022

---

**Assinado por:**  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br