UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

TATIANE MOTTA DA COSTA E SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE A REALIDADE DO CAMPO: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE URUGUAIANA/RS

Uruguaiana/RS
2024

TATIANE MOTTA DA COSTA E SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE A REALIDADE DO CAMPO: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE URUGUAIANA/RS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Susane Graup

Uruguaiana/RS
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

D586e Da Costa e Silva, Tatiane Motta
EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE A REALIDADE DO CAMPO: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE URUGUAIANA/RS / Tatiane Motta Da Costa e Silva.
171 p.

Tese(Doutorado)-- Universidade Federal do Pampa, DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, 2024.
"Orientação: Susane Graup".

1. Inclusão Escolar. 2. Deficiência. 3. Educação do Campo. 4. Educação Básica. 5. Profissionais. I. Título.

TATIANE MOTTA DA COSTA E SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE A REALIDADE DO CAMPO: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE URUGUAIANA/RS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências.

Área de concentração: Ensino

Tese de doutorado defendida e aprovada em 17 de julho de 2024.

Banca examinadora:

Susane Graup

Profa. Dra. Susane Graup
Orientadora
(Unipampa)

Ailton Jesus Dinardi

Prof. Dr. Ailton Jesus Dinardi
Unipampa – Campus Uruguaiana

Profa. Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus
Unipampa – Campus Dom Pedrito

Fernanda Sarturi

Profa. Dra. Fernanda Sarturi
UFSM – Campus Palmeira das Missões

Dedico este trabalho a minha mãe, Professora Vera Regina (in memorian). Entre diálogos e histórias contatadas, tive o prazer de conhecer mais sobre sua trajetória nos tempos de docência no campo.

AGRADECIMENTO

Para escrever estes agradecimentos, faço o exercício de reflexão acerca da rede de apoio que possibilitou a construção deste trabalho. Um exercício que me fez recordar o quanto tracei parcerias, construí e fortaleci amizades ao longo deste percurso.

Inicio, agradecendo, a minha família, pessoas que não medem esforços diariamente para que meus objetivos profissionais se concretizem. A finalização desta etapa só foi possível, graças ao amor, ao carinho, à paciência, e sobretudo, ao apoio que recebo de vocês.

Agradeço à minha orientadora Profa. Susane Graup pela orientação, confiança e parceria estabelecida ao longo deste processo de formação, da graduação ao doutorado. Sou grata pelos ensinamentos, oportunidades e incentivo.

Agradeço ao Prof. Rodrigo Balk pela orientação e formulação do projeto de pesquisa, bem como pelo apoio e incentivo ao longo do percurso da pós-graduação.

Agradeço a banca avaliadora, professora Suzana Cavalheiro de Jesus, Fernanda Sarturi e professor Ailton Jesus Dinardi, pela atenção disponibilizada, leitura e contribuições para a melhoria deste trabalho.

Agradeço às amigas e colaboradoras desta pesquisa Mylena Francini da Rosa e Joana Corbette pelas palavras de incentivo, compartilhamento de anseios e tempo dedicado ao desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço às amigas Patrícia Engers, Renata Colbeich, Cristiane Soares e Franciele Machado e aos amigos Diego Noronha e Vinicius Mariano pela parceria incansável, pelas belas conversas e reflexões, colaborando para a construção do projeto, execução da pesquisa e incentivo constante para a escrita e finalização do processo.

Agradeço às professoras e aos professores e colegas do PPGECi, em especial, aos participantes dos grupos de pesquisa Tuna e GEPPES, pelos momentos de discussão e saberes compartilhados durante este percurso.

Agradeço a Profa. Marta Silveira e ao Prof. Paulo Silveira por despertarem sonhos possíveis de alcançar.

Finalizo, agradecendo as escolas públicas que o estudo se desenvolveu e todas/os professoras/es que colaboraram com a pesquisa. Graças a vocês a realização deste trabalho foi possível, muito obrigada.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Paulo Freire

RESUMO

A interface entre Educação Inclusiva e Educação do Campo traz à tona uma problemática pouco discutida e pesquisada, evidenciando a urgência em buscar o fortalecimento de uma prática escolar que dialogue com as necessidades educacionais das(os) estudantes com deficiência que vivem e estudam no campo. Com isso, emerge a necessidade de discussão sobre a valorização de outras formas de ser, compreendendo que habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo. O estudo tem por objetivo analisar a interface entre educação inclusiva e educação do campo, bem como as concepções e percepções de professoras(es) e profissionais acerca do processo de inclusão em escolas do campo do município de Uruguaiana/RS. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com uma base inicial teórica e bibliográfica, e nos itens que contemplam a pesquisa de campo, exploratória e descritiva. A população foi composta por professoras(es) e profissionais de escolas públicas da rede municipal e estadual de ensino localizadas na zona rural do município de Uruguaiana/RS. Para alcançar os objetivos propostos foram utilizados diferentes instrumentos de coletas de dados, sendo eles: análise documental, observação participante com registros no diário de campo e entrevista semiestruturada. A pesquisa foi desenvolvida em etapas, sendo elas: análise na literatura, levantamento inicial de dados nas escolas, análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos e identificação das percepções e concepções de professoras(es) e profissionais em relação ao conceito de educação inclusiva, deficiência e educação do campo e suas implicações para a prática pedagógica. Para análise dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo. Referente aos resultados, observa-se uma carência de produções científicas acerca da temática, realçando a invisibilidade sobre as condições de escolarização das(os) estudantes com deficiência, bem como as condições de trabalho das(os) professoras(es) e as condições de acessibilidade das escolas que os recebem. Ao delimitar a pesquisa à realidade das escolas do município de Uruguaiana, observa-se nos Projetos Políticos Pedagógicos, que as escolas, em sua maioria, apresentam pequenos avanços com vistas a contemplar adaptações para ensino de estudantes com deficiência, no entanto, referente a educação do campo, as escolas ainda carecem de avanços, no sentido da concepção de educação do campo e em assumir uma identidade enquanto escolas do campo. Tais compreensões transcende os documentos orientadores e se refletem nas concepções das(os) profissionais que atuam nas escolas, predominando um avanço na perspectiva de tratar da inclusão escolar, no entanto, ainda reproduzindo concepções de deficiência que pautam-se por uma perspectiva biomédica e uma compreensão de educação do campo que busca a formação para o trabalho. Além disso, emergiu entre os resultados que fatores externos à escola, como o contexto do campo dominado pela exploração pelo trabalho, interferem na dinâmica das escolas, de diferentes formas, entre elas, o ensino ofertado às(aos) estudantes com deficiência, interferindo no vínculo escolar e no acompanhamento pedagógico interno e externo a escola. Por fim, conclui-se que apesar do esforço em promover a inclusão escolar, o contexto social e as condições de trabalho, ao qual, as(os) trabalhadoras(es) são submetidas(os), não contribui para a promoção de uma escola inclusiva, para estudantes sem deficiência, agravando-se as(aos) estudantes com deficiência, tornando-se urgente ampliar o debate sobre a educação do campo neste contexto e a partir disso, contemplar as(os) estudantes em suas diversas especificidades e formas de ser e estar no mundo.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar. Deficiência. Educação do Campo. Educação Básica. Profissionais.

ABSTRACT

The interface between Inclusive Education and Rural Education brings to light a problem that has been little discussed and researched, highlighting the urgency of seeking to strengthen a school practice that dialogues with the educational needs of students with disabilities who live and study in the countryside. With this, the need for discussion about the appreciation of other ways of being emerges, understanding that inhabiting a body with physical, intellectual or sensory impairments is one of the many ways of being in the world. The study aims to analyze the interface between inclusive education and rural education, as well as the conceptions and perceptions of teachers and professionals about the process of inclusion in rural schools in the municipality of Uruguaiana/RS. This is a qualitative research, with an initial theoretical and bibliographical basis, and in the items that contemplate field research, exploratory and descriptive. The population was composed of teachers and professionals from public schools of the municipal and state education network located in the rural area of the municipality of Uruguaiana/RS. To achieve the proposed objectives, different data collection instruments were used, namely: documentary analysis, participant observation with field diary entries and semi-structured interviews. The research was developed in stages, namely: literature review, initial data collection in schools, documentary analysis of the Pedagogical Political Projects and identification of the perceptions and conceptions of teachers and professionals in relation to the concept of inclusive education, disability and rural education and its implications for pedagogical practice. Content analysis was used to analyze the collected data. Regarding the results, there is a lack of scientific productions on the subject, highlighting the invisibility of the schooling conditions of students with disabilities, as well as the working conditions of teachers and the accessibility conditions of the schools that receive them. When limiting the research to the reality of schools in the municipality of Uruguaiana, it is observed in the Pedagogical Political Projects that the schools, for the most part, present small advances in order to contemplate adaptations for teaching students with disabilities. However, regarding rural education, the schools still lack advances in the sense of the conception of rural education and in assuming an identity as rural schools. Such understandings transcend the guiding documents and are reflected in the conceptions of the professionals who work in the schools, predominating an advance in the perspective of dealing with school inclusion, however, still reproducing conceptions of disability that are based on a biomedical perspective and an understanding of rural education that seeks training for work. In addition, it emerged among the results that factors external to the school, such as the context of the countryside dominated by labor exploitation, interfere in the dynamics of the schools, in different ways, among them, the education offered to students with disabilities, interfering in the school bond and in the pedagogical monitoring internal and external to the school. Finally, it is concluded that despite the effort to promote school inclusion, the social context and working conditions to which workers are subjected do not contribute to the promotion of an inclusive school for students without disabilities, worsening the situation for students with disabilities, making it urgent to expand the debate on rural education in this context and, from there, consider students in their diverse specificities and ways of being and existing in the world.

Keywords: School inclusion. Deficiency. Rural Education. Basic Education. Professionals.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1a – Mapa do município de Uruguaiana/RS……. 25
Figura 1b – Fluxograma da seleção dos estudos……...49
Figura 1c – Mapa do município de Uruguaiana/RS……..72
Figura 1d – Registro fotográfico “Parada de ônibus em meio a imensidão do Pampa”..... 119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1a – Organograma dos objetivos e perspectivas de produção 42

Quadro 1b – Bases de dados/portal eletrônico, estratégias de busca e filtros utilizados para a busca dos artigos. …….....47

Quadro 2b – Características dos estudos selecionados.....50

Quadro 1c – Incidência de população com deficiência no município de Uruguaiana……..72

Quadro 1d – Informações gerais sobre as escolas.....85

Quadro 2d – Quadro 2. Tópicos analisados nos PPP's.....88

Quadro 1e – Informações gerais sobre as escolas……...102

Quadro 1f – Informações gerais sobre as escolas no ano de 2023……..114

Quadro 2f – Compreensão das(os) profissionais sobre o conceito de educação do campo....120

Quadro 3f – Concepções das(os) profissionais sobre o conceito de educação inclusiva……124

Quadro 4f – Concepções sobre deficiência…….127

Quadro 5f – Percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem das(os) estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento……...…130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DANT's - Doenças e Agravos Não Transmissíveis

ESF – Estratégia de Saúde da Família

GEPPES - Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI - Plano Educacional Individualizado

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSE – Programa Saúde na Escola

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....14
1.1 A aproximação e escolha pelo tema.....14
1.2 O problema e sua relevância.....18
1.3 Objetivos.....21
1.3.1 Objetivo Geral.....21
1.3.2 Objetivos específicos.....21
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....23
2.1 O município de Uruguaiana e seu território histórico.....23
2.2 O campo e o direito à educação.....26
2.3 A luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência.....29
2.4 Educação Inclusiva e Educação do Campo: breve considerações.....32
3 O CAMINHO PERCORRIDO.....34
3.1 Delineamento Metodológico.....35
3.2 Caracterização do campo de pesquisa e das(os) participantes do estudo.....35
3.3 Implementação do estudo.....36
3.4 Instrumentos e Procedimentos para produção dos dados.....37
3.4.1 Etapa I: Pesquisa Bibliográfica.....37
3.4.2 Etapa II: Levantamento inicial de dados.....38
3.4.3 Etapa III: Caracterização das escolas e do território adstrito.....39
3.4.4 Etapa IV: Identificação das concepções e percepções de profissionais.....40
3.5 Aspectos éticos do estudo.....40
3.6 Análise dos dados.....41
3.7 Produtos da tese.....41
4 RESULTADOS.....43
4.1 Artigo I.....43
4.2 Capítulo I.....61
4.3 Artigo II.....79
4.4 Capítulo II.....98
4.5 Manuscrito I.....110
5 DISCUSSÃO.....141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....147
REFERÊNCIAS.....150
APÊNDICES.....154
ANEXOS.....166

1 INTRODUÇÃO

1.1 A aproximação e escolha pelo tema

Umberto Eco em seus escritos no livro "Como se Faz uma Tese" afirma que "fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias" (Eco, 2007, pág. 5). Assim tentando colocar ordem nas próprias ideias, frente a um cenário atípico de pandemia, pós-pandemia e emergências climáticas essa pesquisa foi se constituindo e (re)constituindo, perpassado pelas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais da pesquisadora, que aqui se apresenta.

Inicialmente, me parece interessante contar, brevemente, de onde venho[1], o caminho percorrido e como se deu a escolha pelo tema de pesquisa. Sou natural de Uruguaiana, neta de trabalhadores rurais, filha, irmã e prima de professoras da educação básica. Na infância, o campo me foi apresentado como um lugar de lazer, onde passávamos o final de semana e as "férias de verão" na casa de tias e tios. Entretanto, para meus familiares o campo era local de trabalho, sendo eles trabalhadores rurais, assim como meu avô.

Minha trajetória na educação básica iniciou-se em 1999, no ensino fundamental em uma escola municipal localizada na periferia da zona urbana do município de Uruguaiana. Cursei o ensino médio em uma escola estadual também periférica. Ingressei no ensino superior em 2011, no curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), por meio das cotas sociais, para estudantes de escola pública e de baixa renda.

O despertar para o trato com a diversidade, foi logo no início da minha trajetória acadêmica no Curso de Licenciatura em Educação Física. As vivências proporcionadas pelas componentes curriculares e pela participação em grupos de estudo e pesquisa, entre eles, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena - NEABI[2] Mãe Fausta da Unipampa, Campus Uruguaiana, refletiram sobre minha postura enquanto profissional, atenta para uma educação

[1] Por entender que a apresentação tem características pessoais, escrevo na primeira pessoa do singular.

[2] O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena – NEABI foi fundado em 2010, a partir da necessidade de instituir na Unipampa – Campus de Uruguaiana um núcleo de pesquisa que proporcionasse discussões e reflexões no âmbito acadêmico a luz das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e que vai ao encontro da necessidade de promover projetos de pesquisa, extensão e discussões sobre a questão da discriminação racial e a implementação das ações afirmativas no ensino superior. No campus Uruguaiana, em especial, encontra-se o NEABI Mãe Fausta. Na Unipampa, cada NEABI recebe o nome simbólico de uma referência/ancestralidade da luta antirracista do município onde o campus esta localizado. O nome dado ao NEABI, sediado no campus Uruguaiana, foi em homenagem a uma conhecida Yalorixa e militante do movimento negro do município.

humanizada, sendo a defesa dos direitos humanos e a diversidade o que me encanta e me motiva a pesquisar.

Ao concluir a graduação e ingressar na Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva, em 2015, as discussões vivenciadas durante este período me proporcionaram uma reflexão quanto minha prática profissional, voltando-a para um cuidado em saúde humanizado e sensível às subjetividades das(os) sujeitas(os), além disso, a residência me possibilitou transitar pela área da saúde. Ao finalizar a residência em Saúde Mental Coletiva, ingressei na Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (2017), na qual, me aproximei do estudo da cultura indígena, no qual realizei minha pesquisa sobre o ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior no âmbito da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana (Unipampa). Durante o período de especialização passei a participar como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Tuna[3] – Gênero, Educação e Diferença.

Assim, transitando entre as áreas da educação e da saúde, em 2018, ao ingressar no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, me aproximei da área de ensino e me arrisquei a pesquisar sobre a Educação Inclusiva na perspectiva da Inclusão Escolar e a Formação de Professoras e Professores que atuam na educação básica. Paralelamente ao período em que cursei a especialização e o mestrado, trabalhei como profissional de educação física no Sistema Único de Saúde (SUS), através do Projeto de Prevenção a Doenças e Agravos Não Transmissíveis (Projeto DANT's) vinculado a Secretaria Municipal de Saúde de Uruguaiana.

Enquanto profissional no Projeto DANT's passei a atuar nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) localizadas no interior do município e a partir dessas vivências, somadas as atividades do Programa Saúde na Escola (PSE), minha visão sobre a vida campo ficou um pouco mais ampliada quando comparado com as lembranças da minha infância. Entre idas e vindas no trajeto percorrido pelo interior do município, me pegava refletindo sobre os dados da minha pesquisa do mestrado e a nova realidade que estava vivenciando profissionalmente. Questionamentos como: "Quem são as(os) professoras(es) que lecionam nas escolas do campo?", "Como ocorre o ensino das(os) estudantes com deficiência nessas escolas?" "Quais

[3] O Grupo de Estudos e Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença está vinculado a Universidade Federal do Pampa e reúne pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar transitando por temáticas como diferença, gênero, sexualidade, processos de socialização, sociedade, poder, currículo, gestão e políticas e que compreendem os espaços sociais como territórios em disputas, constituídos por alianças discursivas, sobre as quais se debruçam na busca de produção e socialização do conhecimento. O Tuna desencadeia projetos imbricados à tríade ensino, pesquisa e extensão, que conduzem os estudos nas linhas de pesquisa, arriscando-se a produzir conhecimento sobre temas dissidentes.

as adaptações são realizadas para a permanência dessas e desses estudantes?" "Porque a Universidade e suas pesquisas estão tão distantes da realidade do campo?" estavam constantemente presentes em meus pensamentos e me instigaram a pensar em uma forma de aproximação com essas escolas e com o contexto do campo.

O ingresso no doutorado se deu em 2020, logo no início da pandemia, do período de distanciamento social e de ensino remoto, em que o processo de elaboração da pesquisa foi entrelaçado por leituras, escrita e a intensa convivência familiar. Desta forma, passei a escutar as histórias de meus tios, tias e avó, sobre a vida no campo, relatos de suas infâncias, do seu tempo de escola, do trabalho rural, do nascimento e criação de seus filhos e filhas. As leituras e a escrita foram complementadas com as vivências empíricas de meus familiares.

O interesse pela área da Educação Inclusiva na perspectiva da inclusão escolar surgiu das vivências ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, em especial a partir do ingresso no mestrado e a articulação com a Educação do Campo surgiu das vivências pessoais e familiares que se expandiram durante o desafio da prática profissional nas UBS e escolas do interior que atuei. Na busca pela articulação entre experiências pregressas, motivações profissionais, acadêmicas e pessoais surgiu o interesse em pesquisar ao longo do processo de doutoramento a "Interface entre Educação Inclusiva e Educação do campo".

Diante das possibilidades de aproximação ofertadas pelo período de ensino remoto, logo no início do doutorado, já com a escolha do tema de pesquisa formulado, participei do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: refazendo caminhos na região do Pampa (3ª Edição), promovido pelo Curso de Educação do Campo, da Unipampa, Campus Dom Pedrito, Campus São Gabriel e Campus Alegrete. O curso expandiu minha percepção sobre a educação do campo e me apresentou a autoras e autores que perpassam esses escritos. Para além da aproximação dos conceitos o curso me despertou para a compreensão de que sou um agente político, principalmente a partir do momento em que escolhi ser professora e pesquisadora. Com isso, percebi que a escolha do tema de pesquisa, as nomenclaturas que utilizo, a forma de escrita, o caminho metodológico que escolhi, estão vinculadas ao meu posicionamento político, aos espaços em que transito e ao que acredito para a uma educação.

A participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Tuna - Educação, Gênero e Diferença e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde (GEPPES) contribuíram para a delimitação e escolhas metodológicas a serem seguidas. Como mencionei anteriormente, durante o mestrado abordei a formação de professoras e professores, através de uma pesquisa colaborativa, no entanto, optei por não trabalhar com a formação de

professoras(es) no doutorado, pois, gostaria, neste momento de me aproximar, observar, ouvir e aprender junto aos profissionais da educação básica, para então construir estratégias em conjunto. O desafio posto à pesquisa, foi a devolutiva que seria dada aos participantes, sendo a proposta de uma oficina pedagógica elaborada a partir da análise do contexto das escolas, foi a alternativa encontrada.

A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagem em Ambientes Formais e Não Formais, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Unipampa, Campus Uruguaiana. Essa linha de pesquisa utiliza-se dos pressupostos teóricos da pesquisa social, para desenvolver ações que envolvam o espaço escolar e o universitário, na busca de alternativas para amenizar situações problema relacionadas ao processo educacional, em especial, os saberes que constituem as práticas docentes.

A fim de situar a(o) leitora(or), cabe mencionar que o volume final da Tese de doutorado está estruturado em capítulos, iniciando pela **Introdução** que está subdividida em tópicos, nos quais são apresentadas as motivações profissionais, acadêmicas e pessoais para a escolha do tema de pesquisa, seguida pelos primeiros aspectos teóricos que caracterizam e justificam o tema, o problema de pesquisa e os objetivos, geral e específicos. Posteriormente são apresentados no **Referencial Teórico** os pilares que fundamentam a tese, estruturado em quatro subtítulos, seguido pelo **Percurso Metodológico** onde estão presentes a caracterização da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção e o tratamento dos dados.

Os **Resultados** são apresentados por meio de cinco produções, sendo dois artigos, dois capítulos publicados em e-book e um manuscrito. A opção por estruturar os resultados em manuscritos é um risco que se assume, ao considerar que em alguns momentos, conceitos irão se repetir, no entanto, optamos por organizar dessa forma pela possibilidade de ampliar a divulgação e alcançar um maior número de leitoras(es). Após os resultados encontra-se a **Discussão**, no qual, pretende-se articular os resultados encontrados na pesquisa entre si, buscando superar a fragmentação dos manuscritos, bem como dialogar com os estudos já produzidos sobre a temática. Finalizando com as **Considerações finais**, na qual, buscou-se evidenciar os principais achados da pesquisa e traçar reflexões sobre eles, encerrando com as pretensões futuras para a pesquisa. As **Referências** trazem as fontes das citações contidas na pesquisa. As referências dos manuscritos e artigos encontram-se ao final de cada um dos trabalhos. Os **Apêndices** e **Anexos** encontram-se ao final do volume, onde constam os instrumentos para a produção dos dados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o parecer de aprovação doo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unipampa.

1.2 O problema e sua relevância

O termo “educação inclusiva”, popularizado pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola. “O princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Unesco, 1994, p. 3).

Portanto, uma escola inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças e o respeito à diversidade das(os) suas(es) estudantes, oferecendo muito além do acesso, mas a permanência, onde todos(as) tenham oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (Silva, 2017). A implementação das políticas públicas com vistas a uma educação inclusiva requer a sensibilização e a conscientização da sociedade e da própria comunidade escolar frente à diversidade humana (Carneiro, 2008, p. 26).

Desta forma, a educação inclusiva é discutida como uma proposta abrangente, na qual estão inseridas(os) todas(os) as(os) estudantes, com ou sem deficiência. Tal proposta recebeu a influência de documentos oriundos de conferências internacionais, como a Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990) e a Declaração de Salamanca, que ocorreu na Espanha em 1994. A Declaração de Salamanca, em especial, é considerada um marco para a garantia dos direitos de igualdade para o acesso e participação da pessoa com deficiência no sistema escolar. Esse documento Declaração de Salamanca trouxe como princípio a concepção de que a Educação Inclusiva propõe uma modificação no modelo escolar, na qual a escola precisa assumir o desenvolvimento e a aprendizagem de todas(os) (as)os estudantes, inclusive a(o) estudante com deficiência (Unesco, 1994).

O Brasil foi um dos países signatários desses acordos internacionais, desta forma, com a influência de tais documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), estabelece, no seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar as(aos) estudantes com deficiência "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades", bem como “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Desta forma, em 2008, foi publicado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual, a educação inclusiva foi

conceituada como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008a, p. 5).

Frente aos princípios da Educação Inclusiva, a Educação Especial, por sua vez, é uma modalidade de ensino que atua paralelamente ao ensino nas classes "comuns", caracterizando-se como um serviço de apoio às(aos) estudantes, através do acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008a). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece o AEE como um apoio para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem das(os) estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades[4] (Brasil, 2008a). Portanto, a construção de uma educação que aborde as perspectivas da Educação Inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças e o respeito à diversidade das(os) estudantes, oferecendo para além do acesso à educação, mas a permanência e as adaptações metodológicas necessárias, para que todas(os) as(os) estudantes tenham oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (Silva, 2017).

Desta forma, para que os princípios da Educação Inclusiva sejam concretizados, faz-se necessário que a educação escolar seja garantida a todas e todos indistintamente e que, nesse todo, estejam incluídas as pessoas que vivem no campo (Bezerra Neto; Bezerra, 2017). O direito ao acesso a educação para a população que vive no campo é fruto da luta dos movimentos sociais, especialmente aqueles em prol da Reforma Agrária e a persistência de muitas(os) profissionais comprometidas(os) com a transformação, tanto das políticas de educação desenvolvida no campo, quanto com as condições de exclusão social e invisibilidade em que vive a população do campo (Lima, 2013).

A educação para a população do campo é ofertada por meio da Educação do Campo, que destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008b). A Educação do Campo busca "trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de

[4] Segundo o Decreto 7.611 de 2011, o público atendido pela Educação Especial compreende as(os) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011). Desta forma, no decorrer do texto será utilizado o termo "estudantes com deficiência" ao se referir as(aos) estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades.

organização, de compreensão política, de modo de vida" (Caldart, 2012, p. 262). Tal proposta de educação contrapõe-se à ideia de educação rural, ou educação no meio rural, que parte de um modelo de escola urbana reproduzida em escolas rurais.

Ao expandir o debate quanto ao acesso a uma educação pública e de qualidade às pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), estabelece a educação como um direito fundamental a pessoa com deficiência, definindo como direito o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, porém, a lei não propõe maiores especificações para a educação do campo. A Resolução n. 2/2008, por sua vez, estabelece que os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens com deficiência, residentes no campo, também tenham acesso à educação básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (Brasil, 2008b). Já a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece que o processo educacional das(os) estudantes com deficiência, perpassa pela educação indígena, do campo e quilombola, devendo ser assegurados os recursos, os serviços e o AEE por meio de projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008a).

No entanto, por mais que conste na legislação o direito à educação, ainda observa-se uma carência de propostas mais específica para atender as especificidades da educação das pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo, pensadas a partir das diversas barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam, sendo essas barreiras relacionadas a questões sociais, arquitetônicas e de comunicação, frequentemente materializadas na ausência de acessibilidade para a locomoção, interação e convivência social (Bezerra Neto; Bezerra, 2017). Conforme Caiado e Meletti (2011), é a partir da carência de políticas públicas pensadas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho que revelam-se os impedimentos de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social no campo.

Tendo em vista essas questões, é importante considerar que a discussão sobre a interface entre Educação Inclusiva e Educação do Campo traz à tona uma problemática pouco discutida e pesquisada, evidenciando a urgência em buscar o fortalecimento de uma prática escolar que dialogue com as necessidades educacionais das(os) estudantes com deficiência que vivem e estudam no campo. Fortalecendo, com isso, uma cultura de direitos e de diálogos que valorize outras formas de ser e que compreenda que habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

A escolha em pesquisar a interface entre Educação Inclusiva e Educação do Campo justifica-se por considerarmos que a temática é pouco discutida nas produções científicas e na legislação e as soluções propostas são embasadas em escolas urbanas e por vezes pouco eficazes para a prática docente na realidade das escolas do campo, refletindo tanto na estrutura das escolas quanto na prática docente. Cabe ressaltar que pretende-se com este estudo, compreender as concepções e percepções das(os) profissionais que atuam nas escolas estudadas e não apenas apontar as lacunas em seu processo de trabalho, a medida que a educação em escolas do campo deve ser valorizada e suas potencialidades elencadas. Com vistas a não enfraquecer a luta pelo direito a uma educação do campo, bem como não subsidiar teoricamente pesquisas e legislações que caminhem no sentido reverso da educação do campo.

Assim, buscando fomentar o debate acerca da interface entre Educação Inclusiva e Educação do Campo no município de Uruguaiana, a presente pesquisa parte do seguinte problema: Como se apresenta a interface entre Educação Inclusiva e Educação do Campo em escolas localizadas no campo do município de Uruguaiana/RS? E quais as concepções e percepções de professoras(es) e profissionais sobre o processo de inclusão nas escolas estudadas?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

- Analisar a interface entre educação inclusiva e educação do campo, bem como as concepções[5] e percepções[6] de professoras(es) e profissionais acerca do processo de inclusão em escolas do campo do município de Uruguaiana/RS.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar as produções científicas disponíveis na literatura brasileira acerca do processo de inclusão escolar em escolas do campo.
- Refletir sobre os modelos de compreensão das deficiências, bem como as implicações de tais modelos para o acesso à educação das pessoas com deficiência que vivem no campo.

[5] Concepção pode ser compreendida como a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno (Matos; Jardilino, 2016).
[6] Percepção pode ser compreendida como a organização e interpretação de sensações, remetendo, neste caso, a uma interpretação após a experiência (Matos; Jardilino, 2016).

- Identificar as perspectivas de educação inclusiva e educação do campo presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas do campo do município de Uruguaiana.
- Analisar a oferta e organização do atendimento educacional especializado no contexto de escolas do campo.
- Compreender a percepção das(os) professoras(es) e profissionais da educação básica acerca da educação do campo, educação inclusiva, deficiência e as implicações para a prática pedagógica em escolas do campo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O exercício da revisão e construção do referencial teórico para a elaboração desta pesquisa não se trata de uma prática pontual, e sim, caracteriza-se como uma ação contínua que durante o percurso da pesquisa foi se aprimorando juntamente com a escrita. Desta forma, o presente referencial teórico foi construído paulatinamente, acompanhando a pesquisa e as reflexões que emergiram ao longo do processo de leitura, sendo escrito a partir da leitura de livros, artigos científicos e documentos oficiais. Para tanto, o presente referencial teórico está organizado em quatro subtítulos, sendo eles: O município de Uruguaiana e seu território histórico; O campo e o direito à educação; A luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência; Educação Inclusiva e Educação do Campo: breve considerações.

2.1 O município de Uruguaiana e seu território histórico

Biomas são regiões com condições geológicas e climáticas semelhantes e com biodiversidade própria, identificadas em escala regional pela paisagem e vegetação nativa, no Brasil, são seis os biomas continentais: Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pantanal e Pampa, além dos continentais, há ainda a Zona Costeira e Marinha (Mazurana; Dias; Laureano, 2017).

O bioma Pampa, por sua vez, foi reconhecido apenas em 2004, sendo o único bioma brasileiro que só ocorre em um estado, o Rio Grande do Sul, ocupando 176.496 km² (IBGE, 2004), o que representa 63% da área do Estado e cerca de 2,07% da área do Brasil (Mazurana; Dias; Laureano, 2017). Na América do Sul, esta formação está presente no Uruguai, parte da Argentina, além do extremo sul do Brasil, totalizando cerca de 750.000 km², e é considerada uma das áreas de ecossistemas de campo mais importantes do mundo, além de guardar um vasto patrimônio cultural associado à biodiversidade (Mazurana; Dias; Laureano, 2017).

Segundo o Ministério do Meio Ambiente (MMA), o bioma pampa comporta um sistema biodiverso e é onde está localizada a maior proporção do aquífero guarani, as paisagens naturais variam de serras a planícies, de morros à coxilhas, com predominância de campos nativos (Santos; Oliveira, 2020). Os chamados campos sulinos foram palco histórico do desenvolvimento da atividade de pecuária extensiva desde o período de colonização ibérica pelas coroas espanhola e portuguesa (Santos; Oliveira, 2020).

A expansão da monocultura e a mecanização do campo vem impactando sobremaneira o bioma pampa, com perceptível degradação e descaracterização de suas paisagens naturais

(Santos; Oliveira, 2020). Apesar da vegetação de campos ser considerada menos exuberante em comparação a florestas savanas, por exemplo, é igualmente relevante do ponto de vista de preservação da biodiversidade (Santos; Oliveira, 2020).

Parte desse espaço geográfico do bioma pampa está o município de Uruguaiana, sendo a cidade mais populosa da região oeste do estado e a terceira maior cidade do estado em extensão territorial, localizada no extremo oeste do estado do Rio Grande do Sul, na fronteira com a Argentina. O município com uma população estimada de 117.210 habitantes, conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), possui uma área total de 5.702,098 km².

A zona urbana ocupa uma área de 45,3 km² e está dividida em 26 bairros, enquanto a zona rural está dividida em cinco distritos, sendo eles: 1º Distrito Imbaá; 2º Distrito Vertentes; 3º Distrito Plano Alto; 4º Distrito João Arregui; 5º Distrito São Marcos. Na economia do município de Uruguaiana destacam-se a cultura do cultivo do arroz, gado bovino, gado ovino de corte e lã, gado bubalino de corte, e o comércio exterior, este último devido à vasta infraestrutura portuária.

Além disso, a região caracteriza-se pela existência histórica de quilombos originários de doações de terras para ex-escravizados (Clos, 2011). Os registros documentais apontam a presença, a partir da segunda metade do século XIX, dos Quilombos da Palma, da Capela do Ipané e do Rincão dos Fernandes (Clos, 2011). Ainda permanecem nesses locais vestígios desses redutos negros e suas histórias estão sendo reconstituídas a partir das lembranças de seus descendentes mais idosos que vivem em algumas áreas remanescentes (Clos, 2011).

Constituir um quilombo tornou-se essencial para a sobrevivência das(os) ex-escravizadas(os), visto que a liberdade tão esperada deixou o povo abandonado à própria sorte, vivendo na miséria e ainda rejeitados por uma sociedade que discriminava sua cor e cultura (Clos, 2011). A figura 1a apresenta o mapa do município de Uruguaiana, demarcando a zona urbana (vermelha), bem como os distritos da zona rural, citando a localização dos quilombos.

Figura 1a. Mapa do Município de Uruguaiana com a localização dos Quilombos.



Figura 1a – Mapa do município de Uruguaiana/RS.

Fonte: Uruguaiana (2022).

O Quilombo Rincão dos Fernandes, em especial, é o único reconhecido pela Fundação Palmares, ainda em atividade rural e com 14 moradores em seu respectivo espaço geográfico, todos descendentes da mesma família e organizados em territórios demarcados para cada familiar (Clos, 2011). O Quilombo da Palma, onde na década de 80, chegou a ter uma população de 40 pessoas, vivendo em uma área de 1,5 km² para moradia e plantio para subsistência.Atualmente resta apenas um morador, que devido ao êxodo rural e pela falta de oportunidades na região fizeram com que os demais familiares optassem por não residir no local, está em processo de reconhecimento nos órgãos burocráticos (Clos, 2011).

O Quilombo da Capela do Ipané, que foi o maior quilombo do município, chegando a ter entre 180 a 200 moradores, por sua vez, não existe mais, restando apenas vestígios históricos. Esse quilombo de Uruguaiana sofreu o mesmo impacto dos demais , ou seja, a redução do emprego na zona rural, a falta de escolas, principalmente de ensino médio, a nova mentalidade da juventude, que não queria mais ficar no campo devido a falta de atrativos que

só a zona urbana poderia oferecer, fatores esses que que cooperaram para a extinção dessa comunidade quilombola (Clos, 2011).

Cabe ressaltar que próximo a cada um dos quilombos localizava-se uma escola. Próximo ao Quilombo da Capela do Ipané, não existe mais a escola, restando apenas partes da estrutura física da escola que ficava ao lado da Capela de Santa Terezinha, ponto de "encontro" para a comunidade quilombola, sendo a capela e a escola a principal referência geográfica. A escola Colégio da Capela está desativada há mais de 25 anos. No quilombo da Palma, tinha próximo ao seu território a escola multiseriada Fortunato Pio de Almeida, espaço destinado também para os lazeres da comunidade. Hoje o espaço serve de residência para moradores do local.

A escola atualmente mais próxima de ambos os Quilombos é a Escola Municipal de Educação Básica Alceu Wamosy, localizada na Vila de João Arregui, pertencente ao 4º distrito da zona rural do município de Uruguaiana. O Quilombo Rincão dos Fernandes, único devidamente reconhecido como povos de comunidade tradicional atualmente, está próximo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vertentes que oferta turmas do 1º ao 5º ano de forma multiseriada, no entanto, atualmente a escola não recebe nenhum estudante morador do Quilombo, pois, no Quilombo não residem crianças em idade escolar (Santos; Oliveira, 2020).

A partir desta breve contextualização que tenta trazer um olhar frente às questões da construção do sujeito deste espaço geográfico que é o Pampa, se percebe na região da fronteira oeste uma relação de poder desproporcional quando se trata dos latifundiários vinculados atualmente ao processo de desenvolvimento do agronegócio, sendo contrário as organizações sociais que se inserem no Movimento Por uma Educação do Campo e pelo Movimento da Luta pela Terra. Esses movimentos sociais na região ainda são enfraquecidos justamente pelo fortalecimento e permanência de uma educação rural que propõe uma perspectiva de educação para a formação de trabalhadores e trabalhadoras rurais que se adequem ao modelo de produção e sob controle das elites do agronegócio na região.

Frente a tal realidade torna-se ainda mais necessário que as escolas localizadas no campo, do município de Uruguaiana, compreendam e trabalhem numa perspectiva educacional vinculada aos princípios de uma Educação do Campo.

2.2 O campo e o direito à educação

O direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo dever do estado e da família (Brasil, 1988). Conforme o documento o ensino deverá ser ministrado com

base em diversos princípios, entre eles, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988). Enquanto direito fundamental garantido pela constituição federal, o acesso e permanência à educação expande-se para diferentes populações, entre elas a população do campo.

A luta por uma educação para a população do campo carrega as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos e dos movimentos sociais, sendo efetivada a partir do direito ao acesso a uma educação do campo (Arroyo, 2012). O termo "Educação do Campo" surgiu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília em novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. Desta forma, Caldart (2012) afirma que,

> a Educação do Campo constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, por uma educação feita por eles e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (Caldart, 2012, p. 263).

Assim sendo, a Educação do Campo é destinada as(aos) agricultores familiares, extrativistas, pescadoras(es) artesanais, ribeirinhas(os), assentadas(os) e acampadas(os) da reforma agrária, trabalhadoras(es) assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outras(os) que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2008b). É regida pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no qual, compromete-se a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo (Brasil, 2010).

A Educação do Campo se constitui a partir da luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, o direito acesso à educação escolar, que seja *no* e *do* campo (Caldart, 2012, 259). Neste sentido, Caldart (2012) explica que a educação *no* campo, diz respeito ao direito do povo ser educado no lugar onde vive e a educação *do* campo propõe que o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Em suma, a Educação do Campo visa contrapor-se a ideia de "educação rural",

> [...] por meio do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses entre projetos do campo e entre lógicas de agricultura que tem

> implicações no projeto de pais e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

A educação rural, por sua vez, trabalha na perspectiva oposta a educação do campo, sendo instituída pelos organismos oficiais, tendo como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do sujeito ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribui ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (Caldart, 2012). A educação rural, basicamente, desempenha o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura urbana tendo um caráter marcadamente "colonizador" (Caldart, 2012).

Além disso, Farias e Faleiro (2020, p. 14) contextualizam que a educação rural está vinculada aos interesses da elite e oligarquias agrárias, sob um projeto que tende a intensificar a submissão do trabalho ao capital, se opondo à formulação da educação como processo de libertação das relações de opressão dos camponeses. Os autores ressaltam que a educação rural está a serviço do mercado e da economia, e, assim, da própria colonialidade dos sujeitos do campo, oferecendo uma educação nos moldes urbanos, anulando suas condições de existência, suas lutas e seus modos de vida, conferindo a estes funções e educação alienadoras para gerar de mão de obra para sujeição ao capitalismo (Farias; Faleiro, 2020). A consolidação de interesses neoliberais toma forma a partir de processos de desconstrução das escolas nos territórios rurais, com políticas de fechamento de escolas, nucleação escolar e transporte das(os) estudantes para as escolas urbanas, privando as(os)sujeitos de manter o vínculo com seu território e suas raízes (Farias; Faleiro, 2020).

Desta maneira, ao se tratar das escolas do campo, que parte de uma perspectiva de tratar da educação do campo, elas caracterizam-se como um espaço de transformação social, de consolidação de uma proposta contra-hegemônica de educação, pautada no respeito à diversidade e na busca por uma educação para a emancipação das(os) sujeitos do campo (Molina; Sá, 2012). Conforme Palma e Carneiro (2017), é inegável que a educação reconhece, acolhe e respeita a diversidade, buscando caminhos para atender a todas e todos, inclusive às pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo.

Como já citado na parte introdutória da presente tese, a legislação garante que as pessoas com deficiência que vivem no campo tenham acesso à escola e aos serviços de apoio à inclusão escolar, com suas diferenças socioculturais respeitadas (Palma; Carneiro, 2017). A Educação Especial tem avançado em termos de políticas públicas, mas esse avanço parece não atingir a Educação do Campo. Palma e Carneiro (2017) apontam como uma lacuna nos documentos oficiais da Educação do Campo a políticas pensadas para contemplar os direitos

das pessoas com deficiência. As autoras defendem que as políticas, ao serem pensadas não podem ser apenas universalistas, elas precisam garantir o atendimento às especificidades das pessoas com deficiência.

Desta forma, pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo, defrontam-se duplamente com questões que emergem da produção social do preconceito, uma vez que as pessoas com deficiência deparam-se com a discriminação e o olhar de incapacidade e a população do campo encontra-se com a discriminação do rural como um lugar de atraso, no qual não há desenvolvimento e tecnologia (Palma; Carneiro, 2017). Tais adversidades associadas às barreiras de acessibilidade estrutural, arquitetônica, atitudinal resultam na segregação e exclusão social, dificultando a garantia de direitos básicos, como o acesso à educação, saúde, transporte, moradia e trabalho.

Em suma, o acesso à Educação do Campo torna-se tão necessário e importante para as pessoas com deficiência que residem no campo, uma vez que a Educação do Campo parte da premissa de formar sujeitos para a participação social, conscientes de seus direitos e deveres frente à sociedade. O direito a uma educação pública e de qualidade que respeite a diversidade humana pauta-se pela mudança de valores e atitudes, no qual a concepção de normalidade e de estudante ideal, não cabe, tornando-se necessário romper com tais paradigmas e tratar da diversidade, com adaptações estruturais, metodológicas e atitudinais coerentes com as especificidades das(os) estudantes.

2.3 A luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência

A concepção atual sobre a atenção dada às pessoas com deficiência é resultado de um longo processo de luta por garantia de direitos, ao longo da história brasileira. Lanna Júnior (2010) ao discorrer sobre a "História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil" contextualiza o processo de articulação e constituição do movimento político das pessoas com deficiência, bem como, elenca as suas principais conquistas. O autor explica que, durante o período colonial, usavam-se práticas isoladas de exclusão - apesar do Brasil não possuir grandes instituições de internação para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas aos hospitais ou às prisões.

No século XIX, segundo o autor, teve início as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência, quando o país dava seus primeiros passos após a independência.

> O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência. O Decreto n° 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital "destinado privativamente para o tratamento de alienados", o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852 (Lanna Júnior, 2010, p. 20).

Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ambos no Rio de Janeiro. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação (Lanna Júnior, 2010). Já no século XX, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi visando o atendimento especializado a pessoas com deficiência mental. Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil.

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, com o intuito de promover atenção integral à pessoa com deficiência. A partir de 1960, o crescimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, as APAEs e as Sociedades Pestalozzi, que teriam o papel de oferecer atendimento aos casos mais graves de deficiência intelectual, acabaram aceitando crianças com deficiência leve e problemas de comportamento, encaminhadas pela rede pública (Capellini; Rodrigues, 2012). Por volta de 1970, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil.

Também em 1954 foi fundada a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), de acordo com Lanna Júnior (2010) em meados da década de 1950, estudantes de medicina e especialistas trouxeram da Europa e dos Estados Unidos os métodos e paradigmas do modelo de reabilitação do pós-guerra, cuja finalidade era proporcionar ao paciente o retorno à vida em sociedade. Conforme ressalta Maior (2015), esses centros surgiram a partir da epidemia de poliomielite nos anos 1950 e 1960, adotando terapias instituídas a partir da II Guerra Mundial.

> Na área pública no século XX, desenvolveram-se políticas assistencialistas, divorciadas da inserção social. Essas iniciativas correspondem também ao modelo biomédico ou de integração, calcado nos esforços de normalização das pessoas com deficiência para atender os padrões de desempenho e estética exigidos pela sociedade, sem que se alterem seus sistemas e práticas (Maior, 2015, p. 1).

No século XX, despertou-se o surgimento de organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência. A motivação inicial, segundo Lanna Júnior (2010) foi a solidariedade entre pares nos seguintes grupos de deficiência: cegos, surdos e deficientes físicos que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais – com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município, em geral, sem sede

própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam o auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido. Essas organizações, no entanto, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiriam no Brasil, sobretudo durante a década de 1970 (Lanna Júnior, 2010).

No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir disso, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca pela transformação da sociedade, o desejo de serem protagonistas motivou uma mobilização nacional (Lanna Júnior, 2010). Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar[7], o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) (Lanna Júnior, 2010).

No século XXI, uma importante conquista foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Tratado Internacional de Direitos Humanos foi o primeiro a contar com a voz dos movimentos sociais na sua fase de elaboração (Paula; Maior, 2008). Sob o lema "Nada sobre nós, sem nós", o documento apresenta o conjunto de medidas a serem cumpridas pela sociedade e governos, com igual responsabilidade, visando à justiça social com igualdade de oportunidades (Maior, 2015). Para a educação, a Convenção estabeleceu que os países participantes devessem assegurar um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todas(os) (Capellini; Rodrigues, 2012).

No âmbito do governo federal foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora[8] de Deficiência (CORDE), responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, posteriormente, surgiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) (Maior, 2015). Em 2009 a CORDE tornou-se a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, na estrutura da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Maior, 2015).

A inserção de suas demandas na Constituição Federal de 1988, a elaboração de leis específicas e suas peculiaridades atendidas na legislação geral são conquistas da atuação direta e efetiva dos movimentos políticos e sociais. Soma-se a isso o crescimento da presença das pessoas com deficiência nas escolas, no trabalho, em conselhos de direitos e em cargos de

[7] Importante mencionar que durante o período da ditadura militar no Brasil de 1964 a 1985, o exercício da cidadania foi limitado em todas as suas dimensões: direitos civis e políticos eram cerceados e os direitos sociais, embora existissem legalmente, não eram desfrutados (Lanna Júnior, 2010).

[8] O termo pessoa portadora de deficiência não deve ser mais utilizado, no entanto, utiliza-se aqui para manter o nome original da coordenadoria.

gestão da política de inclusão (Lanna Júnior, 2010). No entanto, apesar dos direitos garantidos pela legislação e pela formulação de políticas públicas, ainda sua efetivação provoca vários questionamentos quanto à forma como estão sendo executadas e as possibilidades de concretização destes direitos.

2.4 Educação Inclusiva e Educação do Campo: breve considerações

A garantia dos direitos das pessoas com deficiência é fruto de um longo processo, consequência da luta dos movimentos sociais por garantia de direitos a esta população (Crochík *et al*, 2009). Entre elas, uma importante conquista foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Tratado Internacional de Direitos Humanos foi o primeiro a contar com a voz dos movimentos sociais na sua fase de elaboração (Paula; Maior, 2008).

De acordo com Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência "considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2015). Nesta concepção a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se encontra pela deficiência em si e sim como um resultado das barreiras sociais ao qual estão expostas, em suma, a deficiência só tem sentido frente às barreiras. Para a educação, a Convenção estabeleceu que as/os participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todas/os (Capellini; Rodrigues, 2012). Em suma, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência assegura e promove em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

No contexto brasileiro, o debate acerca dos direitos das pessoas com deficiência foi instigado pela atuação direta e efetiva dos movimentos políticos e sociais, resultando na elaboração de leis específicas presentes na legislação geral. Soma-se a isso o crescimento da presença das pessoas com deficiência nas escolas, no trabalho, em conselhos de direitos e em cargos de gestão da política de inclusão (Lanna Júnior, 2010). No entanto, a reorganização da educação brasileira, tendo em vista o princípio da educação inclusiva, provocou e ainda provoca vários questionamentos "quanto a funcionalidade das alterações propostas, a forma

como estão sendo executadas e as possibilidades de concretização destas mudanças" (Souza; Mendes, 2017, p. 280).

Busca-se, desta forma, a efetivação de direitos e uma educação que vá além da realização da matrícula e a frequência na escola (Mariussi; Gisi; Eyng, 2016). Neste sentido, a inclusão deve fazer parte da concepção da escola em sua organização estrutural,

> [...] a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando para essas questões, assegurando que o aluno com deficiência tenha acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, ter a oportunidade de construir seu conhecimento e progredir na vida escolar (Antunes; Rech; Ávila, 2016, p. 180).

A proposta de Educação Inclusiva, ao qual, busca-se tratar, ao longo desta pesquisa, propõe que a escola assuma o desenvolvimento e a aprendizagem de todas(os) as(os) estudantes, em especial estudantes com deficiência, oportunizando a elas e eles condições de acesso, permanência e adaptações de acordo com as potencialidades e necessidades de cada uma e um.

No entanto, os modos tradicionais, ainda presentes no processo de ensino em muitas escolas impedem e recusam o fluir de educação de todas(os) e para todas(os) (Orrú, 2017). Tal proposta de ensino tradicional, ainda presente nas escolas, contrapõe os princípios da Educação Inclusiva ao rejeitar a compreensão de que a(o) estudante é sujeito ativo no seu processo de ensino aprendizagem e não mero receptor e reprodutor de conhecimento. A percepção cristalizada de estudante, professora(or), ensino e aprendizagem, constituída pelo ensino tradicional atua na contramão da proposta de Educação Inclusiva (Orrú, 2017) e por sua vez da Educação do Campo.

Ao articular a Educação Inclusiva com as perspectivas da Educação do Campo, conforme já abordado anteriormente, busca-se a valorização da diversidade, não sendo somente aceita, mas acima de tudo valorizada, pois se apresenta como fundamental para a constituição de sociedades democráticas que buscam a equidade e a justiça social (Palma; Carneiro, 2017). A perspectiva de valorização das diferenças, parte de uma proposta macro de educação e ao articular com a realidade do contexto escolar, torna-se necessário a superação de uma ideia genérica de docente, conforme propõe Arroyo (2012), ao discorrer sobre a formação de educadores do campo.

Conforme Arroyo (2012) uma das contribuições da formação das(os) profissionais do campo para a formação de todo profissional da educação básica é reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes na

escola. Buscando uma formação, na qual, a raiz de tudo é o ser humano, no seu processo de humanização, de emancipação humana.

A partir deste breve referencial, emerge a necessidade em abordar em nossas pesquisas a interface entre educação inclusiva e educação do campo, em especial, no contexto rural do município de Uruguaiana. Portanto, a elaboração deste referencial partiu da intencionalidade de analisar a realidade escolar e compreender os desafios e as possíveis perspectivas que perpassam a educação inclusiva nestas escolas, a partir de concepções e percepções de profissionais que atuam nelas.

3 O CAMINHO PERCORRIDO

> *[...] O estudo toma forma no contato com o campo de pesquisa, onde a partir das possibilidades apresentadas pelo campo, a pesquisa se constitui e seu método se delimitou, pouco a pouco. A análise dos dados, vai acontecendo de forma concomitante com a coleta de dados, geralmente o caminho de retorno do campo de pesquisa, se torna um momento de reflexão, em que as reflexões são registradas em áudio para não esquecer e posteriormente transcritas no diário de campo, a tecnologia se torna uma importante aliada nesse percurso [...] E assim, percorrendo caminhos, os dados são produzidos em parceria com as(os) sujeitos participantes da pesquisa [...] (Diário de Campo, 24 de abril de 2023).*

O método pode ser definido como o caminho percorrido para chegar a determinado fim, mais especificamente o método científico caracteriza-se como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas adotadas para se atingir o conhecimento e garantir sua verificabilidade (Gil, 2007). Assim, cabe aqui contextualizar que o caminho percorrido ao longo desta pesquisa, perpassou por diversos desafios, e por sua vez, seu percurso precisou ser alterado, conforme as adequações do campo de pesquisa.

3.1 Delineamento Metodológico

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa com abordagem qualitativa, com base inicial teórica e bibliográfica, e nos itens que contemplam a pesquisa de campo, exploratória e descritiva (Gil, 2007). As pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema pesquisado, com vistas a torná-lo mais explícito, bem como o aprimoramento de ideias ou a descobertas de novas compreensões (Gil, 2007). As pesquisas descritivas, por sua vez, têm por objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno (Gil, 2007). Desta forma, as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam as(os) pesquisadoras(es) sociais preocupadas(os) com a atuação prática (Gil, 2007).

3.2 Caracterização do campo de pesquisa e das(os) participantes do estudo

O campo de pesquisa caracteriza-se por ser parte da zona rural do município de Uruguaiana. O município pertence à fronteira oeste do Rio Grande do Sul e conta com uma

população estimada de 117.210 habitantes, conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Possui uma área total de 5.702,098 km². A zona urbana ocupa uma área de 45,3 km² e está dividida em 26 bairros, enquanto a zona rural está dividida em cinco distritos.

A zona rural do município possui 10 escolas públicas, sendo seis escolas pertencentes à rede municipal e quatro à rede estadual, alocadas em cinco distritos, sendo eles: 1º Distrito Imbaá; 2º Distrito Vertentes; 3º Distrito Plano Alto; 4º Distrito João Arregui; 5º Distrito São Marcos, cada um dos distritos possui ao menos uma escola. Desta forma, para compor o campo de pesquisa inicialmente foram realizadas visitas e um levantamento inicial de dados nas 10 escolas públicas localizadas na zona rural. Posteriormente foram selecionadas, de maneira intencionalmente, uma escola por distrito, sendo que em distritos com mais de uma escola, foram selecionadas as escolas com o maior número de estudantes e de profissionais.

A escolha em realizar a pesquisa em diferentes escolas, uma em cada distrito, é por conta das escolas apresentarem diferenças consideráveis quanto à localização geográfica e distância da área urbana do município, estrutura física das escolas, estrutura e organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), número de estudantes, composição do quadro de professoras(es) e funcionárias(os) e acesso aos serviços de saúde.

Para a seleção das(os) professoras(es) foram consideradas (os) aquelas(es) que possuem em sua classe estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades, no ano letivo em que o estudo foi desenvolvido. As(os) demais profissionais, como professora(or) do AEE, auxiliar de inclusão e coordenação e orientação pedagógica, todas(os) foram convidadas(os) a participar da pesquisa, de maneira intencional. Não foram convidadas(os) a participar da pesquisa aquelas(es) professoras(es) e profissionais que estão em período de afastamento ou licença.

Desta forma, participaram do estudo 13 professoras(es) regentes de classe, quatro professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), três auxiliares de inclusão, quatro coordenadoras(es) e três orientadoras(es) pedagógicas(os), totalizando 27 profissionais de cinco escolas públicas localizadas na zona rural do município.

3.3 Implementação do estudo

O estudo foi desenvolvido em etapas organizadas a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Para a pactuação dos campos de pesquisa, o projeto foi previamente apresentado à

Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Uruguaiana/RS, a 10ª Coordenadoria Regional de Educação (10ª CRE) e a Secretaria Municipal de Saúde (SMS). A coleta dos dados ocorreu após a aprovação do comitê de ética em pesquisa.

A primeira etapa do estudo foi a realização de uma pesquisa bibliográfica, seguida pelo levantamento inicial dos dados (etapa II), realizado em todas as escolas localizadas na zona rural do município de Uruguaiana, totalizando 10 escolas. As etapas III e IV que se sucederam ao levantamento inicial de dados, foram realizadas em cinco escolas, sendo uma escola em cada um dos distritos da zona rural do município de Uruguaiana; destas, três pertenciam à rede municipal de ensino e duas à rede estadual.

A etapa III consistiu na observação e caracterização das escolas e do território, seguido pela etapa IV, no qual, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as(os) professoras(es) e profissionais das escolas, com o intuito de identificar suas percepções referentes ao processo de inclusão escolar e aos aspectos relacionados à educação do campo.

3.4 Instrumentos e Procedimentos para produção dos dados

Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizados diferentes instrumentos de coletas de dados, sendo eles: pesquisa bibliográfica, análise documental, observação participante com registros no diário de campo e entrevista semiestruturada. A coleta dos dados foi realizada em IV etapas, conforme descrição:

3.4.1 Etapa I: Pesquisa Bibliográfica

A primeira etapa da pesquisa buscou contemplar os dois primeiros objetivos específicos do estudo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com intuito de apropriar-se do que está sendo produzido acerca da interface entre Educação Inclusiva e Educação do Campo. A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, tendo como principal vantagem o fato de permitir ao investigador uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser pesquisada diretamente (GIL, 2007).

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura, a partir de uma questão norteadora, sendo incluídos os artigos oriundos de pesquisas originais, na íntegra, no recorte temporal de 2008 a novembro de 2021, que apresenta elementos da educação inclusiva/inclusão escolar e educação do campo, pesquisas desenvolvidas na educação básica no contexto brasileiro.

Excluíram-se os estudos que não apresentavam o método claramente descrito, revisões de literatura, dissertações, teses, livros, capítulos de livros e trabalhos completos publicados em anais de eventos, bem como pesquisas internacionais. O detalhamento completo da metodologia utilizada e os resultados serão apresentados nos resultados através do Artigo 1.

Visando contemplar o segundo objetivo específico foi realizada uma pesquisa bibliográfica, constituída de reflexões embasadas teoricamente em livros, artigos científicos e na legislação brasileira vigente. A partir desta pesquisa bibliográfica foi elaborado um capítulo publicado no E-book intitulado "Gênero, narrativas e territórios: investigações desde a fronteira oeste e campanha gaúcha". O capítulo será apresentado como parte dos resultados da tese. A primeira etapa da pesquisa ocorreu entre os meses de março de 2021 a fevereiro de 2022.

3.4.2 Etapa II: Levantamento inicial de dados

A etapa II buscou contemplar o terceiro objetivo específico, para tanto, inicialmente foi realizado o contato junto com a Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana/RS e a 10ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul para apresentação do projeto de pesquisa e solicitação do contato inicial com as escolas, agendando brevemente as visitas com cada uma das escolas.

O levantamento inicial dos dados ocorreu em todas as escolas de educação básica localizadas na zona rural do município de Uruguaiana, contabilizando um total de 10 escolas, sendo seis pertencentes à rede municipal de ensino e quatro à rede estadual. Para a produção dos dados, nesta etapa, foi realizada uma observação participante em cada uma das escolas, a fim de coletar informações referentes a localização, número de professoras(es), funcionárias(os), estudantes, bem como identificar aspectos de acessibilidade na estrutura física da escola. As observações foram brevemente agendadas e acompanhadas pelas(os) gestoras(es) das escolas. As observações seguiram um roteiro de observação preestabelecido (Apêndice I).

Complementando as informações coletadas, ao final de cada observação foi solicitado o PPP de cada uma das escolas. Através de uma análise documental buscou-se identificar, nos PPP's, as concepções de educação inclusiva e a educação do campo que estão sendo abordadas nas escolas, bem como as adaptações metodológicas e avaliativas com vistas a promover melhores condições de ensino às(aos) estudantes com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades. A coleta dos dados ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2021.

Considerando a situação sanitária vigente no período da coleta dos dados e visando prevenir/minimizar a exposição aos riscos de exposição ao vírus SARS-CoV-2, foram respeitados os protocolos indicados pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria Municipal de Saúde de Uruguaiana, respeitando o uso de máscara e álcool em gel pelas(os) participantes e pela pesquisadora durante as visitas. O detalhamento da metodologia e os resultados encontram-se parcialmente no capítulo I e no artigo II, ambos apresentados nos resultados da tese.

3.4.3 Etapa III: Caracterização das escolas e do território adstrito

A partir da etapa III, a pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas, conforme citado na implementação da pesquisa. A terceira etapa buscou contemplar o quarto objetivo do estudo, no qual, foi realizada a observação participante com registros em diário de campo para uma descrição detalhada da dinâmica das escolas e compreender aspectos do território que possam influenciar no processo de inclusão escolar. A observação participante consiste na participação na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada, sendo a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (Gil, 2008). Na observação participante a(o) pesquisadora(or) assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo (Gil, 2008).

As observações ocorreram no ambiente escolar e no território das cinco escolas, campo de pesquisa. As observações seguiram um roteiro de observação preestabelecido (Apêndice II) e foram previamente agendadas com as escolas, respeitando suas dinâmicas, sem prejuízo a escola e seus participantes, em dias alternados, sendo realizadas pelo menos 5 observações em cada uma das escolas.

A etapa foi realizada entre os meses de abril a agosto de 2023, concomitante ao período de entrevistas semiestruturadas com as(os) professoras(es), profissionais. Priorizou-se os espaços coletivos de convivência tanto na escola, quanto no território, buscando por observar itens referentes a acessibilidade estrutural da escola, do transporte escolar e do território, acessibilidade atitudinal, considerando as relações entre professores(as), funcionárias(os) e gestão escolar; relação entre professores(as), gestão escolar e familiares dos(as) estudantes com deficiência.

3.4.4 Etapa IV: Identificação das concepções e percepções de profissionais

A etapa IV busca contemplar o quarto e quinto objetivos específicos do estudo. Para tanto, a identificação das percepções de professoras(es) e profissionais foi realizada através da aplicação de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com professoras(es) regente de classe, professoras(es) do AEE, auxiliares de inclusão, coordenadoras(es) e orientadoras(es) pedagógicas(os) de cinco escolas públicas localizadas na zona rural do município de Uruguaiana/RS. Esta etapa buscou identificar o perfil profissional, formação acadêmica e experiências com a docência em escolas do campo, bem como as percepções de professoras(es) acerca do processo de inclusão escolar e as implicações dessas percepções para o planejamento, estruturação e prática pedagógica.

Assim sendo, foi utilizado para a realização das entrevistas semiestruturadas roteiros preestabelecidos, conforme os apêndices IV, V, VI, apresentados ao final do volume. Os roteiros de entrevistas semiestruturadas foram elaborados especificamente para o estudo seguindo os objetivos específicos da pesquisa. Os mesmos passaram por processo de validação de conteúdo, a partir do julgamento de um grupo de cinco pesquisadores na área de ensino. Estes indicaram se concordam ou discordam que a questão se aproxima do objetivo do estudo. Para validação, foi adotado um valor mínimo de 70% de concordância entre os especialistas.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, em ambientes calmos e silenciosos disponibilizados pela gestão das escolas, com data e horário previamente agendado com as(os) participantes e mediante o aceite da participação no estudo e assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo uma via da(o) participante e a outra da pesquisadora (Apêndice VII). As entrevistas foram gravadas em um aparelho *smartphone* e, em seguida, transcritas para posterior análise. A coleta de dados foi realizada entre os meses de abril e agosto de 2023, concomitantemente ao período de observação.

O detalhamento da metodologia, a análise dos dados e os resultados das etapas III e IV serão apresentados no manuscrito I como parte dos resultados da pesquisa.

3.5 Aspectos éticos do estudo

Todos os preceitos éticos foram respeitados, de acordo com as Resoluções 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Desta forma, a pesquisa foi registrada no Sistema de Informações de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPEE) da Universidade Federal do Pampa e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da mesma Instituição sob o número de parecer 4.628.971 (anexo I). As(os) professoras(es) e profissionais que aceitaram participar da pesquisa assinaram o TCLE, no qual foram apresentados os objetivos, os riscos e os benefícios do estudo, sendo garantido o sigilo das informações e o anonimato das(os) participantes da pesquisa (Apêndice VII). Assim como foi assinado o Termo de Confidencialidade (Anexo II) dos dados, os quais permanecerão arquivados por um período de cinco anos e após serão incinerados.

3.6 Análise dos dados

Ao longo da pesquisa foram utilizados diferentes métodos de análise dos dados, se adequando conforme a etapa de pesquisa e aos instrumentos de coleta de dados. Desta forma, para as etapas I e II os dados foram analisados a partir de uma análise descritiva.

Para análise dos dados coletados nas etapas III, IV e V foi utilizado como principal aporte metodológico, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo foi fundamentada na análise categorial, com desmembramento das respostas em categorias.

Os dados passaram por um crivo de classificação, segundo a frequência de presença de itens de sentido. A análise de conteúdo foi composta por três etapas: a) A pré-análise, nessa primeira etapa foi realizada a organização e seleção dos dados; b) Exploração dos dados, nessa etapa foi realizada a codificação e escolha das categorias; c) Tratamento dos resultados, na última etapa foram classificadas as categorias que emergiram das respostas (Bardin, 2011). Ainda, durante o processo de análise dos dados, foram utilizados procedimentos de estatística descritiva para apresentar as frequências e percentuais de respostas que emergirem dos questionários.

3.7 Produtos da tese

O Quadro 1a apresenta a organização das produções que sustentaram esta tese considerando os objetivos propostos.

Quadro 1a - Organograma dos objetivos e produções.

Objetivos específicos	Etapa de pesquisa	Análise dos dados	Produção
- Identificar as produções científicas disponíveis na literatura brasileira acerca do processo de inclusão escolar em escolas do campo.	**Etapa I:** Pesquisa Bibliográfica.	Análise descritiva	Artigo I
- Refletir sobre os modelos de compreensão das deficiências, bem como as implicações de tais modelos para o acesso à educação das pessoas com deficiência que vivem no campo.	**Etapas I e II:** Pesquisa Bibliográfica e Levantamento inicial de dados.	Análise descritiva	Capítulo I publicado em E-book
- Identificar as perspectivas de educação inclusiva e educação do campo presentes nos PPP's das escolas localizadas no campo do município de Uruguaiana.	**Etapa II:** Levantamento inicial de dados e Análise Documental.	Análise descritiva	Artigo II
- Analisar a oferta e organização do atendimento educacional especializado no contexto de escolas do campo.	**Etapa III e IV:** Caracterização do território ao qual as escolas pertencem e Entrevistas semiestruturadas com professoras(es) do AEE.	Análise descritiva	Capítulo II publicado em e-book
- Compreender a percepção das(os) professoras(es) e profissionais da educação básica acerca da educação do campo, educação inclusiva, deficiência e as implicações para a prática pedagógica em escolas do campo.	**Etapa III e IV:** Caracterização do território ao qual as escolas pertencem e Entrevistas semiestruturadas com professoras(es) e profissionais.	Análise de conteúdo	Manuscrito I

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

4 RESULTADOS

Os resultados serão apresentados através de cinco produções, sendo dois artigos científicos já publicados, dois capítulos publicados em e-book e um manuscrito. As produções foram estruturadas a partir dos objetivos específicos do estudo e serão descritas em cada um dos subtítulos.

4.1 Artigo I

O artigo intitulado “Educação inclusiva em escolas do campo: uma revisão integrativa da literatura brasileira” contempla o primeiro objetivo específico da pesquisa e foi publicado na Revista Vivências (ISSN - 1809-1636), com classificação qualis (CAPES) A4 na área de Ensino (2017-2020), sendo apresentado conforme as normas da revista. Em sua estrutura apresenta os resultados referentes à etapa I do percurso metodológico.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA BRASILEIRA

INCLUSIVE EDUCATION IN RURAL SCHOOLS: AN INTEGRATIVE REVIEW OF BRAZILIAN LITERATURE

Tatiane Motta da Costa e Silva
Mylena Francini da Rosa
Rodrigo de Souza Balk
Susane Graup

Resumo: O estudo tem por objetivo identificar as produções científicas disponíveis na literatura brasileira acerca do processo de inclusão escolar em escolas do campo. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, a qual buscou identificar e analisar resultados de pesquisas nacionais acerca da interface entre educação inclusiva e educação do campo, no recorte temporal de 2008 a novembro de 2021. O total de artigos selecionados foi de 11 produções, destas nove (81,8%) foram publicadas no período de 2018 a 2021, a abordagem metodológica qualitativa predominou em 9 estudos. Referente às regiões, 2 (18,2%) estudos foram desenvolvidos na região norte, 4 (36,4%) nordeste, 3 (27,3%) centro-oeste e 2 (18,2%)

sudeste. A partir dos resultados encontrados evidenciou-se a falta de políticas educacionais pensadas para a efetividade do processo de inclusão escolar específicas para a realidade das escolas do campo, principalmente relacionadas a carência em formação continuada, apoio pedagógico, apoio complementar de outros profissionais, materiais adequados e a oferta de atendimento educacional especializado. Por fim, ressalta-se a importância de novas pesquisas que abordam essa temática, principalmente no que se refere à prática e ao trabalho docente.
Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação Especial. Educação do Campo.

Abstract: The study aims to identify the scientific productions available in the Brazilian literature about the process of school inclusion in rural schools. This is an integrative literature review, which sought to identify and analyze results of national research on the interface between inclusive education and rural education, from 2008 to November 2021. The total number of articles selected was 11 productions , of these 9 (81.8%) were published in the period from 2018 to 2021, the qualitative methodological approach predominated in 9 studies. Regarding the regions, 2 (18.2%) studies were developed in the North region, 4 (36.4%) in the Northeast, 3 (27.3%) in the Midwest and 2 (18.2%) in the Southeast. From the results found, the lack of educational policies designed for the effectiveness of the school inclusion process specific to the reality of rural schools was evidenced, mainly related to the lack of continuing education, pedagogical support, complementary support from other professionals, adequate materials and the provision of specialized educational services. Finally, the importance of new research that addresses this issue is highlighted, especially with regard to teaching practice and work.
Keywords: School inclusion. Special education. Field Education.

Introdução

O direito ao acesso das pessoas com deficiência a uma educação pública, tanto na educação básica quanto no ensino superior, sendo fundamentado por documentos internacionais e garantida pela legislação brasileira. Tal direito orienta-se nos princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, Declaração de Salamanca de 1994, e garantidos pela Constituição Federal de 1988, leis e diretrizes nacionais (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

O princípio que orienta esses documentos é o da “educação inclusiva”, termo popularizado na literatura educacional pela Declaração de Salamanca em 1994, no qual,

assume o conceito de “escola para todos” e compreende que as escolas devem acomodar todas(os), passando a ampliar o entendimento que as adaptações devem ser realizadas na escola e não a(o) estudante se adaptar a ela (UNESCO, 1994). Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em 2008, a educação inclusiva fundamenta-se na luta pela garantia dos direitos humanos, que busca igualdade e diferença como valores indissociáveis para todas e todos dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a).

Como parte dos princípios da educação inclusiva, a educação especial, por sua vez, é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, devendo atuar de forma articulada com o ensino regular (BRASIL, 2008a). Ao expandir o acesso à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades as escolas do campo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante que o processo educacional perpassa pela “educação indígena, do campo e quilombola devendo assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos” (BRASIL, 2008a, p.17). Interface educacional também garantida pela Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b).

Ao articular os princípios da educação inclusiva/educação especial com a educação do campo, ressalta-se que o direito à um ensino público e de qualidade, como frisado anteriormente, compreende, para além da matrícula escolar, a permanência e a apropriação do conhecimento para participação e emancipação social e o respeito às especificidades, considerando as condições físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais do sujeito, bem como as diversidades culturais e sociais presentes na realidade do campo (CAIADO; MELETTI, 2011). Neste sentido, Rabelo e Caiado (2014) alertam para algumas condições básicas que devem se fazer presente nas escolas do/no campo, entre elas, a garantia ao acesso a um atendimento educacional especializado, a acessibilidade arquitetônica e metodológica, o acesso ao transporte escolar adaptado e a oferta de programas de formação continuada para as(os) professoras(es).

No entanto, mesmo que o direito ao acesso de pessoas com deficiência a uma educação do campo seja garantido pela legislação, o conhecimento científico produzido sobre essa temática ainda é escasso. Caiado e Meletti (2011) ao realizar um estudo em 2011 acerca da interface entre educação especial e educação do campo identificaram lacunas na produção científica, sendo encontradas 4 teses que abordam a interface publicadas no período de 1994 e 2009, instigando novas pesquisas sobre o tema. As autoras salientam que a ausência de

produção científica na área também é um resultado, ao expressar a invisibilidade sobre como vivem as pessoas com deficiência no campo (CAIADO; MELETTI, 2011). Um estudo publicado por Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), analisou a produção científica brasileira em teses e dissertações, encontrando 41 produções que tratam da interface, produzidas entre 1994 e 2018, com um aumento significativo a partir de 2009, com um maior número de produções nas universidades federais, e nas universidades localizadas na região sudeste.

Considerando a importância de ampliar o conhecimento sobre essa temática e de produzir novas pesquisas, o estudo tem por objetivo identificar as produções científicas disponíveis na literatura brasileira acerca do processo de inclusão escolar em escolas do campo. Para alcançar o objetivo proposto optou-se pela revisão integrativa da literatura como método científico.

Metodologia

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, a qual buscou identificar e analisar resultados de pesquisas nacionais acerca da interface entre educação inclusiva e educação do campo, tendo como foco a percepção docente, possibilitando, com isso, a síntese de diversos estudos publicados. Optou-se pela realização de uma revisão integrativa da literatura, pela possibilidade de "construir uma análise da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, assim como reflexões sobre a realização de futuros estudos" (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 760). Para tanto, foram percorridas seis etapas, conforme propõem Mendes, Silveira e Galvão (2008), sendo elas: **Etapa I** - Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa: utilizou-se a estratégia PICo - acrônimo que representa "População", "Fenômeno de Interesse" e "Contexto". Dessa forma, para designar a população (P): Professoras(es) e Profissionais da educação básica, (I): Processo de inclusão escolar e (Co): Escolas do/no Campo. Assim, a questão norteadora foi: "Quais são as produções científicas disponíveis na literatura brasileira acerca do processo de inclusão escolar em escolas do campo, a partir de estudos com docentes e profissionais da educação básica?".

Etapa II - Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de estudos/busca na literatura. Para tanto, foram incluídos os artigos oriundos de pesquisas originais, na íntegra, no recorte temporal de 2008 a novembro de 2021, que apresenta elementos da educação inclusiva/inclusão escolar e educação do campo, pesquisas desenvolvidas na educação básica no contexto brasileiro. O recorte temporal está sustentado na Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e na Resolução 2/2008. Ambos os documentos garantem o acesso à educação básica às crianças e adolescentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação que vivem no campo ou que pertencem a comunidades indígenas ou quilombolas. Excluíram-se os estudos que não apresentavam o método claramente descrito, revisões de literatura, dissertações, teses, livros, capítulos de livros e trabalhos completos publicados em anais de eventos, bem como pesquisas internacionais.

Etapa III - Definição das informações a serem extraídas dos artigos/categorização dos estudos: autoras(es), título, objetivo, ano de publicação e abordagem metodológica (Quadro 1).

Etapa IV - Avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa: para a análise dos estudos foram considerados os seguintes itens: aporte teórico, revisão da literatura científica de outras pesquisas já realizadas, abordagem metodológica do estudo e método utilizado, seleção dos participantes, respostas à questão da pesquisa (BEYEA; NICOLL, 1998).

Etapa V - Interpretação dos resultados.

Etapa VI - Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

As bases de dados escolhidas foram Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Microsoft Academic, sendo também realizada busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse levantamento foi realizado no mês de dezembro de 2021.

Para ampliar o levantamento nas bases de dados e truncamentos para compor o cruzamento das buscas, foi realizada a combinação das palavras-chaves utilizando os operadores booleanos “AND” e “OR”. As combinações e os filtros utilizados para a busca em cada base de dados e portal eletrônico constam no quadro 1b. Utilizou-se também a busca manual nas referências dos artigos incluídos no *corpus*.

Quadro 1b - Bases de dados/portal eletrônico, estratégias de busca e filtros utilizados para a busca dos artigos.

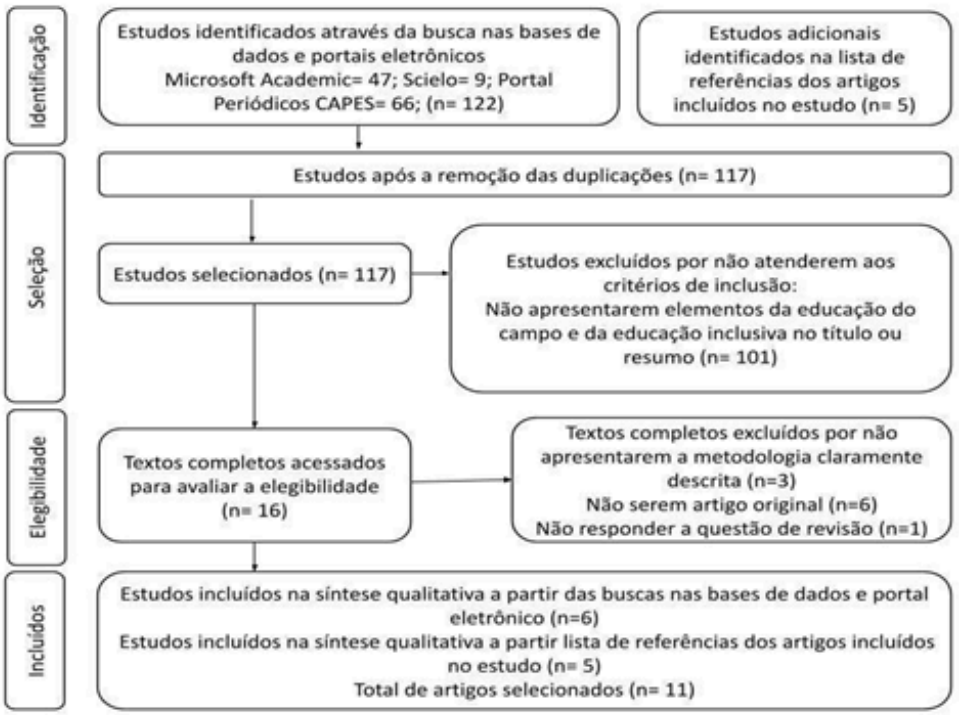
Base de dados ou Portal Eletrônico	**Estratégias de busca**	**Filtros**
Microsoft Academic	("educação inclusiva") AND ("educação do campo" OR "educação rural")	Nenhum filtro utilizado

Scielo (Scientific Electronic Library Online)	("educação inclusiva" OR "inclusão escolar") AND ("educação do campo" OR "escolas do campo" OR "escolas rurais" OR rural OR rurais)	Nenhum filtro utilizado
Portal de Periódicos da CAPES	("educação inclusiva" OR "inclusão escolar") AND ("educação do campo" OR "escolas do campo" OR "escolas rurais" OR "rural" OR "rurais")	Expandir meus resultados; Artigos; Periódicos revisados por pares

Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es), 2022.

A busca nas diferentes bases de dados resultou em 122 produções. Após a remoção das duplicações, permaneceram 117 produções. Dessas, 101 foram excluídas por não apresentarem a nomenclatura “educação do campo” e “educação inclusiva/educação especial” descritos no título e/ou resumo. Ao final do processo foram selecionados 16 artigos para leitura na íntegra e avaliação. Destes, 3 foram excluídos por não apresentarem a metodologia claramente descrita, e 6 por não serem artigos originais e 1 por não responder à questão de revisão. Sendo assim, 6 artigos responderam à questão de revisão e compuseram as produções selecionadas com busca nas bases de dados. Após, foi realizada a busca manual na lista de referências dos artigos incluídos no estudo, sendo incorporados 5 artigos, totalizando 11 artigos selecionados para compor a revisão. A figura 1b apresenta um fluxograma demonstrando o trajeto percorrido para a seleção dos estudos.

Figura 1b - Fluxograma da seleção dos estudos.



Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es), 2022.

A partir dos estudos selecionados, inicialmente realizou-se a análise descritiva, considerando-se a quantidade de produções, ano de publicação, região, abordagem metodológica e participantes. Posteriormente, foi proposta a análise de categorias específicas pertinentes ao objetivo deste estudo.

Com o intuito de minimizar os possíveis erros de seleção e de interpretação dos resultados, duas pesquisadoras realizaram todas as etapas do estudo de forma independente. Em situação de desacordo entre as pesquisadoras, foi acionado um terceiro revisor, para avaliar a inclusão ou não do estudo.

Resultados e discussões

A amostra foi composta por 11 artigos científicos, que abordam a relação entre educação do campo e educação inclusiva em pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro. Quanto à caracterização dos estudos, 9 (81,8%) foram publicados no período de 2018 a 2021, sendo que a abordagem metodológica qualitativa predominou em 9 estudos, e 2 estudos possuem abordagem qualitativa e quantitativa. Referente às regiões encontrou-se 2 (18,1%) na

região norte, 4 (36,3%) na região nordeste, 3 (27,2%) na região centro-oeste e 2 (18,1%) na região sudeste. Entre os sujeitos participantes da pesquisa, 6 (54,5%) estudos foram desenvolvidos com professoras(es), 1 estudo com gestoras(es), 1 estudo com professoras(es) e gestoras(es), 1 estudo com professor da sala de recursos e com o coordenador pedagógico e 1 estudo com professoras(es), secretaria da educação e diretoras de escolas. Todas as pesquisas foram produzidas por pesquisadoras(es) vinculadas(os) a universidades públicas, sendo universidades estaduais (6) e federais (5).

Entre os estudos desenvolvidos nas regiões norte, centro-oeste e sudeste do Brasil evidencia-se que os maiores desafios encontrados estão relacionados, principalmente, à falta de políticas educacionais que atendam às especificidades das(os) estudantes, sejam elas formação de professoras(es), SRM, materiais pedagógicos que contemplem esses estudantes, acessibilidade arquitetônica na estrutura física das escolas e apoio complementar tanto da gestão quanto de serviços especializados (RABELO; CAIADO, 2014; LOPES; ZOIA, 2016; PALMA; CARNEIRO, 2018; VALANI; OLIVEIRA, 2019; MERCÊS; OLIVEIRA, 2018; NOZU *et al.,* 2020; GOMES; MACHADO, 2020; NOZU; BRUNO, 2021). Em contrapartida, os estudos desenvolvidos na região nordeste do país, apresentam uma percepção positiva das(os) professoras(es), em relação a estrutura das escolas, ao trabalho docente e relações interpessoais, destacando-se como um ambiente com estrutura avaliada como regular e bom pelas(os) professoras(es), bem como excelente relação com as(os) estudantes e seus familiares, contribuindo para a satisfação profissional das(os) professoras(es) (SILVA, MIRANDA; BORDAS, 2019a; SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019b; SILVA, 2021).

Tais pesquisas evidenciam um avanço quando comparado com as regiões norte, centro-oeste e sudeste, no entanto, cabe ressaltar que as pesquisas foram desenvolvidas em um contexto específico do nordeste, não podendo ser generalizado a toda região. Por conseguinte, o quadro 2b apresenta as características dos estudos quanto as(os) autoras(es), ano de publicação, título, objetivo proposto e abordagem metodológica.

Quadro 2b - Características dos estudos selecionados.

Nº	**Autoras(es)/Ano**	**Título**	**Objetivo**	**Abordagem Metodológica**
1	RABELO; CAIADO (2014)	Educação Especial em Escolas do Campo: Um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA	Analisar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, buscando conhecer essa relação em escolas do campo de distritos rurais de Marabá, PA.	Abordagem qualitativa e quantitativa, estudo com perspectiva dialética

2	LOPES; ZOIA (2016)	Educação inclusiva em Escolas do Campo do município de Juara - Mato Grosso	Identificar quais são as práticas pedagógicas que caracterizam a educação inclusiva na visão dos professores que atuam em escolas do campo de Juara/MT.	Abordagem qualitativa, estudo do tipo análise documental e estudo de caso
3	PALMA; CARNEIRO (2018)	Sala de recursos multifuncional em escolas do campo: direito assegurado?	Descrever e analisar a organização de três Salas de Recursos Multifuncional em Escolas do Campo de um município do interior paulista.	Abordagem qualitativa e quantitativa, do tipo estudo de caso
4	MERCÊS; OLIVEIRA (2018)	A educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na amazônia paraense	Analisar a interface entre a educação especial e a educação do campo, identificando as assimetrias, as condições e o trabalho docente com aluna com deficiência física em turma multisseriada de uma escola da Ilha do Combú-Pará.	Abordagem qualitativa, fundamentada na concepção dialética da educação
5	VALANI; OLIVEIRA (2019)	Os desafios da formação e atuação em sala de aula: as perspectivas dos professores em Escolas do Campo no município de Castelo (ES) diante da Educação Inclusiva	Analisar as interfaces associadas à Educação Inclusiva e à Educação do Campo, na cidade de Castelo (ES), a partir da perspectiva dos docentes que possuem alunos com deficiência, matriculados regularmente nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas do Campo em 2018.	Abordagem qualitativa
6	SILVA; MIRANDA; BORDAS (2019a)	A educação especial nas escolas do campo: uma análise da estrutura física das salas de recursos multifuncionais de escolas do Piemonte da Diamantina/BA	Conhecer a percepção dos professores de Educação Especial acerca das condições físicas e materiais existentes nas salas de recursos multifuncionais de escolas do campo.	Abordagem qualitativa
7	SILVA; MIRANDA; BORDAS (2019b)	Educação Especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina - Bahia	Descrever o perfil e as condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam nas escolas do campo dos municípios integrantes da região do Piemonte da Diamantina, estado da Bahia.	Abordagem qualitativa

8	NOZU, *et al*. (2020)	Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo?	Descrever a contingência do processo de inclusão em uma escola do campo, com ênfase no trabalho pedagógico realizado pelos professores regentes e especialistas para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).	Abordagem qualitativa, do tipo pesquisa colaborativa
9	GOMES; MACHADO (2020)	Educação Inclusiva em uma Escola do Campo de Teresina (PI): da sala regular ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Analisar as práticas inclusivas utilizadas em salas regulares e de AEE com alunos de uma escola do campo.	Abordagem qualitativa
10	NOZU; BRUNO (2021)	Inclusão e produção da diferença em Escolas do Campo	Problematizar os modos pelos quais as diferenças têm sido produzidas em escolas do campo em tempos de inclusão.	Abordagem qualitativa, do tipo investigação etnográfica
11	SILVA (2021)	Análise das relações interpessoais dos docentes de educação especial com os outros "atores": um estudo em escolas municipais do campo	Conhecer, através da ótica dos professores de Educação Especial, as suas relações interpessoais com os diversos atores que influenciam direta ou indiretamente com o seu trabalho.	Abordagem qualitativa

Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es), 2022.

Ao final do processo de extração dos dados, os estudos foram organizados, por meio da interpretação dos resultados das pesquisas, emergindo as seguintes categorias: Acessibilidade pedagógica: dificuldades e avanços que perpassam a docência em escolas do campo; Perfil profissional e relações interpessoais; Apoio complementar.

Acessibilidade pedagógica: dificuldades e avanços que perpassam a docência em escolas do campo

Quanto aos resultados dos estudos, observamos que a precariedade da estrutura física das escolas localizadas no campo é evidenciada nos resultados da pesquisa de Palma e

Carneiro (2018), no qual, as autoras ressaltam que as três unidades escolares em que a pesquisa foi desenvolvida, não apresentam espaço próprio para funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Resultados similares foram encontrados nas pesquisas de Valani e Oliveira (2019), Mercês e Oliveira (2018) e Gomes e Machado (2020), nos quais, a falta de acessibilidade arquitetônica complementa-se com outras demandas, como à falta de investimento na formação continuada de professores, oferta de atendimento educacional especializado (AEE) e materiais pedagógicos específicos. Mercês e Oliveira (2018), atribuem as dificuldades encontradas pelas(os) docentes ao fato dos setores responsáveis pela educação, nível municipal, estarem distantes da realidade ribeirinha e também por não terem acesso às pesquisas, aos dados e os registros da demanda de estudantes com deficiência que estão matriculadas(os) nas escolas do campo.

Em contrapartida, o estudo produzido por Silva, Miranda e Bordas (2019a) realizado na região nordeste, aplicou um questionário à 11 professoras(es) de Educação Especial, buscou conhecer a percepção de tais professoras(es) acerca das condições físicas e materiais das SRM de escolas do campo dos municípios integrantes da região do Piemonte da Diamantina (BA). Quanto aos resultados encontrados ao longo da pesquisa, a maioria das(os) professoras(es) avaliaram o tamanho do espaço físico das escolas como bom, a quantidade de materiais pedagógicos foi avaliado como regular, a oferta de Tecnologias Assistivas foi compreendida como regular, e os materiais permanentes e de consumo foram considerados bons (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019a).

Nozu e Bruno (2021), também, indicam avanços conquistados em três escolas do campo de um município do sul-mato-grossense, como a implementação de uma SRM, porém fatores como a indisponibilização de transporte escolar fora do tempo-escola[9], influenciaram para que o atendimento nas SRM fossem realizados no mesmo horário da escolarização nas salas de aulas comuns, com a retirada das(os) estudantes desses para aqueles espaços, resultando em outros problemas, como a não participação da(o) estudante em tempo integral na aula com as(os) demais colegas. Outro fator, apontado pelos autores é que entre os pareceres das(os) estudantes que frequentam as SRM, predomina a classificação “em

[9] O tempo-escola refere-se ao período em que as(os) estudantes permanecem na escola, alternando entre tempo-escola e tempo-comunidade, tal dinâmica organizacional parte dos princípios da Pedagogia da Alternância. No tempo-escola, as(os) estudantes permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No tempo-comunidade, as(os) estudantes retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no tempo-comunidade, os conhecimentos que foram objeto de estudo no tempo-escola (RIBEIRO, 2008, p. 29).

avaliação", sendo que, do total de 24 estudantes atendidas(os), apenas oito apresentam laudo clínico ou parecer pedagógico (NOZU; BRUNO, 2021).

Desta forma, a classificação "em avaliação" revela uma ideia de diferença a partir de uma percepção de normalidade, sendo necessário "questionar como tem se dado os encaminhamentos para as SRMs e problematizar as conexões que pareçam estar sendo feitas, associando as diferenças socioculturais à condição de deficiência intelectual" (NOZU; BRUNO, 2021, p. 141). O estudo de Nozu e Bruno (2021) menciona que alguns fatores influenciam para o encaminhamento de estudantes para atendimento nas SRMs, como a indisciplina escolar, as condições de cansaço e desgaste físico e as diferenças socioculturais entre discentes rurais e docentes urbanos, o que nem sempre está associado às deficiências em si.

A partir dos resultados encontrados nesses estudos, fica evidente que uma estrutura física inadequada, sem acessibilidade arquitetônica e metodológica influência no trabalho docente e consequentemente na qualidade do ensino ofertado. Ainda, observa-se que apesar de avanços conquistados, como a oferta do AEE, outros fatores influenciam no processo de escolarização das(os) estudantes, como a compreensão das diferenças socioculturais entre discentes e docentes.

Perfil profissional e relações interpessoais

O estudo de Silva, Miranda e Bordas (2019b), buscou descrever o perfil e as condições de trabalho de 11 professoras(es) de Educação Especial, por meio da aplicação de um questionário estruturado com múltiplas alternativas. Os resultados da pesquisa demonstraram que 10 professoras(es) são do gênero feminino, majoritariamente autodeclaradas pardas, na faixa etária entre 36 a 50 anos, casadas ou vivem com companheiro(a) e tem na maioria 2 filhas(os). As(os) docentes consideram-se satisfeitas(os) com o salário, trabalham em até 2 escolas; predominantemente são licenciadas em Pedagogia com pós–graduação Lato Sensu; a maioria atua a mais de 11 anos na educação mas menos de 5 anos trabalham com Educação Especial; são em sua maioria concursadas(os) e com plano de cargos e salários (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019b).

O estudo de Silva (2021), em continuidade ao estudo anterior, também realizado nas escolas do campo da região do Piemonte da Diamantina, estado da Bahia, onde, 11 professoras(es) foram questionadas(os) acerca de como consideram a relação com os outros sujeitos que direta ou indiretamente influenciam em seu trabalho na SRM. Pode-se constatar

que as(os) professoras(es) consideram as suas relações com estudantes com deficiência, com pais e mães de estudantes com deficiência, como boas relações. Também sobre suas relações com os seus respectivos coordenadoras(es) pedagógicos, e com funcionárias(os) da escola, tal como portaria, merenda e limpeza, a maioria das respostas foram satisfatórias. De acordo com Silva (2021), foi possível observar que no contexto em que a pesquisa foi realizada a relação entre as(os) professoras(es) de Educação Especial e os diversos sujeitos que interferem diretamente em seu trabalho pedagógico foi considerada satisfatória.

Quanto às relações interpessoais, o estudo de Nozu *et al.* (2020) propôs a realização de uma pesquisa colaborativa em uma escola do campo. A pesquisa consiste na realização de sessões reflexivas e formativas com gestores e docentes da escola do campo, a partir de um conjunto de temas relacionados à "educação especial" e "inclusão escolar". As sessões reflexivas envolveram seis pesquisadoras(es) e 26 profissionais da escola. Entre os profissionais fizeram parte um diretor, dois coordenadores pedagógicos, seis professoras(es) especialistas em Educação Especial e 17 professoras(es) regentes de classe. Diante dos resultados encontrados Nozu *et al.* (2020) perceberam que o trabalho colaborativo entre professor da sala de aula comum e do professor da SRM não se comunicavam como deveriam, dificultando assim, o trabalho a ser desenvolvido refletindo no processo educacional das(os) estudantes.

Quanto a percepção de professoras(es) sobre o processo de inclusão em escolas do campo, os estudos de Nozu *et al.* (2020) e Gomes e Machado (2020) alertam para algumas dificuldades percebidas pelos professoras(es) como à falta de uma formação adequada, falta de articulação entre as(os) professoras(es) e entre professoras(es) e gestão escolar, causando certa insegurança entre as(os) professoras(es) durante o exercício da docência, além da falta de assistência, matérias pedagógicos e de uma estrutura das escolas que permita se trabalhar com uma educação inclusiva de qualidade. Nesta perspectiva, Nozu *et al.* (2020) destacam que algumas condições como a contratação em caráter temporário das(os) professoras(es) especialistas tornam-se empecilhos para a efetivação de fato de um trabalho colaborativo entre professora(or) regente de classe e professora(or) especialista. Nesta perspectiva, Gomes e Machado (2020), alertam para a necessidade de comunicação entre as(os) professoras(es) da sala regular, diretores e de todos os profissionais que fazem parte do contexto escolar, uma vez que, o processo de inclusão escolar não deve ser atribuído a um único profissional.

Apoio complementar

O estudo de Rabelo e Caiado (2014) realizado com duas gestoras, uma do Departamento de Educação do Campo e/ outra do Departamento de Educação Especial, do município de Marabá/PA, afirma que no caso específico das(os) estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades que vivem e estudam no campo, a demanda pela oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e apoio pedagógico complementar na sala de aula comum é evidente, requerendo um diálogo contínuo entre as áreas, inclusive com projetos educacionais articulados que preveja o atendimento das singularidades das(os) estudantes.

Em relação ao apoio da gestão, Valani e Oliveira (2019) apontam que dos quarenta professoras(es) que contribuíram com a pesquisa, trinta e quatro (34) relataram indiretamente a falta de apoio do Estado e da Secretaria Municipal de Educação; e vinte e quatro (24) apontaram a falta de formação e incentivo por parte da gestão escolar. Já o estudo de Lopes e Zoia (2016) constatou que na rede municipal de ensino de Juara/MT adota-se uma política de educação inclusiva amparada nas legislações vigentes, garantindo o acesso e permanência em salas comuns e atendimento com atividades diferenciadas em SRM. No entanto, o município esbarra em outra dificuldade, que é a falta de profissionais especializados para atuar nas SRM, dificultando a efetivação da política de educação inclusiva. Assim, limitando-se o processo educacional das(os) estudantes ao acesso à matrícula e a integração escolar, como demonstra o estudo de Lopes e Zoia (2016), onde as(os) professoras(es) relatam que encontram-se sem o apoio necessário para a real inclusão das(os) estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns.

Enquanto o estudo de Gomes e Machado (2020), citado anteriormente, analisa e aponta para questões internas da escola que influenciam no processo de inclusão escolar, como a relação entre os docentes, a estrutura física das escolas e a própria formação de professoras(es), focando mais em questões internas da escola que influenciam, mas que de certa forma são decorrência de questões maiores, como o investimento de verbas públicas nas escolas do campo e a promoção de programas de formação, os estudos de Lopes e Zoia (2016) e de Valani e Oliveira (2019) expandem suas reflexões ao apontar a falta de apoio da gestão municipal e de lacunas na legislação. Além disso, o estudo de Lopes e Zoia (2016) aponta para outro fator que é a falta de profissionais especializados, avançando nas políticas públicas que garantem o atendimento, mas esbarrando na falta de formação profissional, o que não deixa de ser uma preocupação da gestão municipal, estadual e federal que deveria investigar em cursos profissionalizantes e no ensino superior desses profissionais.

Considerando os estudos analisados e o apoio complementar oferecido a(ao) professora(or), alguns pontos precisam ser discutidos e aprofundados para articulações futuras. Dessa forma, pode-se destacar fatores como a carência de políticas públicas planejadas para atender as especificidades das pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo, a falta de uma rede de apoio complementar às escolas e de investimento em programas de formação continuada de professoras(es), específicas para a atender a realidade do campo.

Considerações finais

Os estudos selecionados destacam a relevância de pesquisas que abordam a interface entre educação inclusiva e educação do campo, considerando que são poucos os estudos científicos que problematizam essa temática. Nesse sentido, observa-se que a escassez de produções científicas realça a invisibilidade sobre as condições de escolarização das(os) estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades que estudam no campo, bem como as condições de trabalho das(os) professoras(es) e as condições de acessibilidade das escolas que os recebem.

Os resultados apontam diferença entre os estudos por região, no qual, os estudos que retratam a realidade das escolas nas regiões norte, centro-oeste e sudeste do Brasil, em sua maioria, ressaltam a carência de investimentos na formação continuada de professoras(es), espaço inadequado para a SRM, falta de materiais pedagógicos e de acessibilidade arquitetônica na estrutura física das escolas. Já os estudos desenvolvidos na região nordeste do país, apresentam uma percepção positiva das(os) professoras(es), em relação à estrutura das escolas, ao trabalho docente e relações interpessoais. No entanto, os estudos desenvolvidos na região nordeste, trata de uma realidade específica, não podendo generalizar.

Em suma, os estudos apontam para dificuldades e barreiras internas das escolas que influenciam no processo de escolarização das(os) estudantes com deficiência, como a relação entre discentes rurais e docentes urbanos, relações entre docentes, a estrutura física das escolas e a própria formação de professoras(es), bem como expandem suas reflexões ao apontar a falta de apoio da gestão municipal, falta de apoio complementar de serviços especializados e de lacunas na legislação. Sugere-se assim, a necessidade de inserção de novos estudos que busquem problematizar o processo de inclusão nas escolas do campo, a fim de compreender as concepções de educação e de deficiência das(os) professoras(es) e gestoras(es) que atuam nestes espaços, bem como os desafios enfrentados cotidianamente

para a prática docente, contribuindo para o planejamento de estratégias coerentes com a realidade destas escolas.

Referências

BEYEA, Suzanne C.; NICOLL, Leslie H. Writing an integrative review. **AORN Journal: the office voice of perioperative nursing**, v. 67, n. 4, p. 877-88, 1998. Doi: https://doi.org/10.1016/S0001-2092(06)62653-7.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 93-104, 2011. Doi: https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008.

GOMES, Daiane dos Santos; MACHADO, K. C. S. Educação inclusiva em uma escola do campo de Teresina (PI): da sala regular ao atendimento educacional especializado (AEE). **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, p. 193-208, set., 2020. Doi: http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v5i3.421.

LOPES, Messias Batista Santos; ZOIA, Alceu. Educação inclusiva em escolas do campo do município de Juara-Mato Grosso. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 1506-1529, ago./dez., 2016. Disponível em: https://sumarios.org/artigo/educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-em-escolas-do-campo-do-munic%C3%ADpio-de-juara-mato-grosso. Acesso em: 15 dez. 2021.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem.** Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-64, 2008. Doi: https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018.

MERCÊS, Ronielson Santos das; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia Paraense. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 9, n. 27, p. 418-442, 2018. Doi: https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.2956.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Cadernos CEDES**, v. 41, n. 114, p. 131-143, maio/ago., 2021. Doi: https://doi.org/10.1590/CC223636.

NOZU, Washington Cesar Shoiti *et al.* Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e8972-e8972, 2020. **Doi:** https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8972.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educ.,** Paranaíba, v.9, n.27, p. 317-349, 2018. Doi: https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Sala de recursos multifuncional em escolas do campo: direito assegurado? **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 9, n. 27, p. 518-548, 2018. Doi: https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.2941.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, v. 8, n. 15, p. 63-71, jan./jul., 2014. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/336. Acesso em: 15 dez. 2021.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008. Doi: https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003.

SILVA, Osni Oliveira Noberto. Análise das relações interpessoais dos docentes de educação especial com os outros "atores": um estudo em escolas municipais do campo. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26 n. 3, p. 01-11, out., 2021. Doi: http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i3.8691.

SILVA, Osni Oliveira Noberto; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. A educação especial nas escolas do campo: uma análise da estrutura física das salas de recursos multifuncionais de escolas do Piemonte da Diamantina/BA. **Revista Cocar**, v.13.

n.27, p.753-767, set./dez., 2019a. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2866. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, Osni Oliveira Noberto; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Educação Especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina - Bahia. **Rev. Bras. Educ. Camp.,** Tocantinópolis, v. 4, e5944, 2019b. Doi: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5944.

VALANI, Raquel; OLIVEIRA, Cristiane Lopes Rocha. Os desafios da formação e atuação em sala de aula: as perspectivas dos professores em escolas do campo no município de Castelo (ES) diante da educação inclusiva. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 4, n. 8, p. 113-124, jul./dez., 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/28534. Acesso em: 15 dez. 2021.

4.2 Capítulo I

A segunda produção a compor os resultados da tese foi escrita em forma de capítulo. O capítulo intitulado "O corpo com deficiência no campo: reflexões a partir dos modelos biomédico e social" contempla o segundo objetivo específico da pesquisa e foi publicado no E-book "Gênero, narrativas e territórios: investigações desde a fronteira oeste e campanha gaúcha" organizado pelas pesquisadoras Fabiana Ferreira da Silva e Suzana Cavalheiro de Jesus, ambas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença da Universidade Federal do Pampa. O capítulo segue as normas de formatação determinadas pela Editora Tribo da Ilha. Em sua estrutura o capítulo apresenta os resultados referente às etapas I e II do percurso metodológico.

O CORPO COM DEFICIÊNCIA NO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DOS MODELOS BIOMÉDICO E SOCIAL

Tatiane Motta da Costa e Silva
Mylena Francini da Rosa
Rodrigo de Souza Balk

Introdução

Ao longo da história, as pessoas com deficiência vivenciaram experiências marcadas por diferentes paradigmas, desde a compreensão de um castigo divino ou demoníaco, passando por uma fase marcada pela invisibilidade, até chegar em uma ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica e biológica de que a deficiência era uma "doença a ser curada". Recentemente destacam-se ações voltadas ao entendimento de respeito e valorização das diferenças, orientadas pelo paradigma dos direitos humanos, em que emergem os direitos à inclusão social, com ênfase na relação da pessoa com deficiência e do meio no qual ela se insere (PIOVESAN, 2009; PALMA; CARNEIRO, 2017). Dessa forma, perpassando pelas compreensões dos modelos biomédico e social, a deficiência pode ser conceituada por um complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência (DINIZ, 2007).

O reconhecimento do corpo com deficiência como expressão da diversidade humana é recente e ainda um desafio para as sociedades democráticas e para as políticas públicas (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). No que se refere aos direitos humanos, uma importante conquista foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU). O Tratado Internacional de Direitos Humanos foi o primeiro a contar com a voz dos movimentos sociais na sua fase de elaboração (PAULA; MAIOR, 2008). Sob o lema "Nada sobre nós, sem nós", o documento apresenta o conjunto de medidas a serem cumpridas pela sociedade e pelos governos, visando à justiça social com igualdade de oportunidades.

Para a educação, a Convenção estabeleceu que as(os) participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todas(os) (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012). O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008. Tais avanços na legislação e compreensão da deficiência não ocorreram de forma solitária. Durante mais de quatro décadas, o chamado modelo social da deficiência provocou o debate político e acadêmico internacional sobre a insuficiência do conceito biomédico de deficiência para a promoção da igualdade entre deficientes e não deficientes (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). É a partir do modelo social, portanto, que políticas, reivindicação de direitos, acessibilidade, lutas contra o preconceito e a discriminação entraram definitivamente no universo escolar (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

A diversidade não ocorre somente por diferenças físicas ou intelectuais, estando presente também quando as populações habitam diferentes extensões territoriais, como é o caso daqueles que residem em zonas rurais e possuem uma cultura e estilo de vida diferente do que foi estabelecido pela norma "urbana" da sociedade (PALMA; CARNEIRO, 2017). A população que vive no campo também teve que lutar para que seus direitos fossem reconhecidos. O direito a uma educação do campo emerge da luta dos movimentos sociais por uma educação pensada para a população que vive no campo, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

As pessoas com deficiência e a população que vive no campo tiveram seus direitos garantidos recentemente e ambas tiveram uma trajetória de luta para conquistá-los, principalmente no que se refere ao direito a uma educação escolar pública e de qualidade. Nesse sentido, o presente capítulo propõe-se a refletir sobre a compreensão da deficiência a partir do modelo biomédico e do modelo social, bem como as implicações de tais modelos para o acesso à educação das pessoas com deficiência que vivem no campo.

Compreender a deficiência a partir dos modelos biomédico e social

A história da construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência perpassa pelos modelos religioso, biomédico ou médico, social e biopsicossocial. O modelo religioso compreende a deficiência como castigo, encarnação do demônio, um corpo digno de piedade e merecedor de caridade, voluntariado. O modelo médico, por sua vez, busca padrões de normalidade, e compreende a deficiência como desvantagem decorrente de impedimentos físicos, sensoriais e intelectuais; além disso, a deficiência é compreendida como uma tragédia médica e suas práticas focam no diagnóstico, na medicalização e cura.

O modelo social vem para fazer o contraponto dos modelos citados anteriormente e se divide entre o modelo social de 1ª geração e os estudos feministas da deficiência (modelo social de 2ª geração). Tal concepção "[...] tem por objetivo fomentar a emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade" (FRANÇA, 2013, p. 60). Já o modelo biopsicossocial foi proposto para integrar questões dos modelos médico e social. A substituição da concepção médica por uma compreensão biopsicossocial da deficiência por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS) foi assinalada pela adoção, no ano 2001, da Classificação Internacional de

Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), documento por meio do qual se estabeleceu o novo modelo (OLIVEIRA NETO, 2020).

Nesse sentido, optou-se por aprofundar nossos escritos perpassando compreensões dos modelos biomédico e social da deficiência, articulando o modelo social com reflexões sobre o lugar da pessoa com deficiência no campo. Tal escolha deu-se, pois, para compreender a inovação proposta pelo modelo social; assim, é necessário que se conheça o modelo biomédico e ao que ele se propõe (FRANÇA, 2013).

O modelo biomédico compreende a deficiência como um fenômeno biológico, como algo pertencente ao domínio do corpo e causador de desvantagens sociais (FRANÇA, 2013). Segundo o autor, para essa concepção,

> [...] a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir, assim, as desvantagens sociais a serem vividas. (FRANÇA, 2013, p. 60).

O principal documento que cristaliza a conceituação e a dinâmica envolvida entre os conceitos do modelo biomédico é intitulado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID), elaborado como parte complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela OMS; porém, o CIDID não foi mais utilizado, sendo substituído pelo CIF na tentativa de incorporar o modelo biopsicossocial da deficiência, já mencionado anteriormente (FARIAS; BUCHALLA, 2005; FRANÇA, 2013).

O modelo biomédico ainda opera em muitos olhares e situações nas quais prevalece a busca pela normalidade e pela cura. Assim, se por um lado o modelo biomédico permitiu ir além da compaixão opressora que buscava diminuir a pessoa com deficiência por meio da caridade, presente no modelo religioso, por outro lado foram necessárias as rupturas provocadas pelo modelo social para que a sociedade passasse a refletir sobre as barreiras que ela mesma impõe para essa população (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Já o modelo social da deficiência compreende que a garantia da igualdade não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos, sendo a deficiência essencialmente uma questão de direitos humanos (DINIZ, 2007). Para a primeira geração, do modelo social, a deficiência é compreendida como uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social, sendo um processo de opressão e exclusão social, no qual, defendia-se a luta

pelo fim das barreiras e a independência das pessoas com deficiência, para atuar ativamente no mercado de trabalho e em outros setores da sociedade.

A primeira geração do modelo social teve como um dos seus precursores o sociólogo deficiente físico Paul Hunt, que a partir de seus escritos – em especial uma carta remetida ao jornal inglês The Guardian, em setembro de 1972 – fez com que várias pessoas respondessem à sua proposta de formação de um grupo de deficientes, e quatro anos depois se criou a primeira organização política desse tipo: a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias[10]) (DINIZ, 2007). Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein também foram sociólogos deficientes que fizeram parte do grupo inicial de formação da Upias, sendo Oliver considerado um dos precursores e principais idealizadores do como modelo social da deficiência (DINIZ, 2007). O principal objetivo dessa organização era redefinir a deficiência em termos de exclusão social; dessa forma, a deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, por exemplo: as mulheres ou os negros (DINIZ, 2007).

No entanto, a redefinição da compreensão da deficiência proposta pelo modelo social da primeira geração, procurava garantir a inclusão de homens deficientes na vida social e no mercado de trabalho, não aprofundando a crítica à sociedade capitalista. Conforme Diniz (2007, p. 60) ressalta em seus escritos,

> [...] os primeiros teóricos do modelo social eram homens, em sua maioria portadores de lesão medular, que rejeitavam não apenas o modelo médico curativo da deficiência, como também toda e qualquer perspectiva caritativa perante a deficiência. Princípios como o cuidado ou os benefícios compensatórios para o deficiente não estavam na agenda de discussões.

Assim, ao final do século XX e início do século XXI, percebem-se transformações importantes que provocam críticas ao modelo social teorizado pela primeira geração. Estas críticas têm recebido diferentes nomenclaturas, como, crítica ao modelo social, segunda geração do modelo social[11], revisão do modelo social, modelo pós-social (DINIZ, 2007;

[10] Reconhecer que a Upias foi a primeira organização de deficientes é algo que pode parecer estranho, pois há instituições para cegos, surdos e pessoas com restrições cognitivas há pelo menos dois séculos, além de centros onde pessoas com diferentes lesões foram internadas ou abandonadas. A Upias foi, na verdade, a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes. Instituições antigas, como o Instituto Nacional para Cegos, talvez a mais antiga do mundo, no Reino Unido, ou o Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Brasil, eram entidades para os deficientes, isto é, locais onde se confinavam pessoas com diferentes lesões físicas ou mentais, cuidando delas e lhes oferecendo educação. Em geral, o objetivo dessas instituições e centros era o de afastar as pessoas com lesões do convívio social ou o de normalizá-las para devolvê-las à família ou à sociedade (DINIZ, 2007, p. 14).

[11] Neste texto optamos por utilizar o termo "segunda geração do modelo social", por conta da autora Débora Diniz, no qual nos embasamos teoricamente.

BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). A segunda geração complementa o debate sobre a compreensão da deficiência com outras categorias de análise, como gênero, raça, classe, entre outros marcadores sociais, expandindo as discussões fomentadas pelo campo dos estudos feministas da deficiência.

A segunda geração trouxe, ainda, o debate sobre o papel da(o) cuidadora(or) como centrais na vida de pessoas com determinados tipos de deficiência.

> A novidade das teóricas feministas foi a releitura dos pressupostos do movimento social da deficiência, em especial os ideais do corpo ordinário e da independência, à luz da experiência não só das mulheres deficientes como também das cuidadoras [...]. As feministas cuidadoras não apenas passaram a ser uma voz legítima nos estudos sobre deficiência, mas principalmente colocaram a figura da cuidadora no centro do debate sobre justiça e deficiência, denunciando o viés de gênero no liberalismo político. (DINIZ, 2007, p. 69).

Diante das problematizações que as teóricas feministas provocaram durante a segunda geração do modelo social, surgiram novas questões para repensar as relações com o outro nos diferentes contextos e instituições. Ao expandir as reflexões sobre o corpo com deficiência na zona rural, o qual, ao longo do texto, denominamos por "campo", a discussão perpassa por questões de acessibilidade, pelo direito ao cuidado e pelos marcadores sociais da diferença, como gênero e classe social.

Partimos, então, da compreensão de que o campo ainda é um espaço dominado pelos latifundiários e pela monocultura. O corpo com deficiência ocupa lugares distintos no campo, a partir de sua deficiência, seu gênero e do espaço onde reside. Nesse sentido, um corpo com deficiência intelectual, do gênero masculino, pertencendo a classe dos trabalhadores, pode ocupar um espaço de mão de obra bruta e a serviço de grandes produtores, já um corpo com deficiência física ou um corpo com deficiência do gênero feminino poderá ocupar um espaço de invisibilidade e esquecimento, visto que não poderá contribuir de forma "produtiva" para as práticas de produção no campo, dominadas pelos latifundiários e pela monocultura.

Quando articulamos o debate do cuidado da pessoa com deficiência e o campo, a discussão perpassa por questões de gênero, uma vez que o cuidado geralmente é realizado por mulheres, entre elas, mães, irmãs, avós, tias. Ao ressaltar o espaço das cuidadoras, pensar esse papel no campo torna-se ainda mais necessário, uma vez que as mulheres do campo estão mais solitárias na partilha pelo cuidado do que as mulheres que residem em área urbana. Considerando esses aspectos, recordamos os escritos de Garland-Thomson (2002), ao mencionar que, assim como o gênero, a deficiência é uma narrativa culturalmente fabricada

do corpo e, em função disso, perpassa por aspectos culturais, influenciando na estruturação de instituições, produzindo subjetividades e posicionamentos políticos.

Para além das questões de acesso ao mercado de trabalho e práticas de cuidado, o acesso à educação básica das pessoas que vivem no campo também é um ponto a ser discutido, uma vez que as escolas concentram-se em localidades distintas, requerendo o acesso a um tipo de transporte com acessibilidade para aquelas(es) que possuem algum tipo de deficiência de locomoção, bem como adaptações nas práticas pedagógicas e acompanhamento complementar para todas(os), em sua diversidade física e/ou intelectual.

O debate sobre o acesso à educação da população que vive no campo vem crescendo de forma significativa nas últimas décadas, impulsionado pelas lutas dos movimentos sociais do campo e a persistência de muitas(os) profissionais comprometidas(os) com a transformação, tanto das políticas de educação desenvolvidas no meio rural, quanto com as condições de exclusão social e invisibilidade em que vive a população do campo (LIMA, 2013). Dessa forma, também se observa uma crescente quanto à legislação e as políticas públicas que garantem os direitos das pessoas com deficiência, entre eles, o direito à educação.

No entanto, ao expandir o debate do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas do campo, a temática limita-se a uma tímida produção científica e a algumas citações na legislação, como será abordado, com mais detalhes, no decorrer deste capítulo.

As políticas públicas pensadas para o acesso à educação das pessoas com deficiência

No que se refere ao acesso à educação, a escola não foi, por muito tempo, lugar para as diferenças. Espaços segregados foram criados para dar conta das pessoas com deficiência, entre eles, instituições asilares e manicômios (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

O percurso em direção à consolidação de uma proposta de educação inclusiva foi longo. Internacionalmente, podem-se destacar algumas ações que visam ao acesso à educação para as pessoas com deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca em 1994, ambos documentos emitidos pela ONU, foram marcos importantes para garantir direitos básicos de todo ser humano independentemente de qualquer fator, e também influenciaram a criação de políticas e práticas de necessidades educativas especiais.

No Brasil, o reflexo dessas declarações foram decisivos. A partir desses documentos, houve a implementação de leis, decretos e políticas públicas de acesso para pessoas com deficiência às classes regulares de ensino. Atualmente, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, assegura e promove à pessoa com deficiência, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Em relação às políticas públicas brasileiras pensadas para pessoas com deficiência na educação, em um breve contexto histórico, pode-se dizer que foram iniciadas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024, que fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, mencionados no texto como "excepcionais" (BRASIL, 1961). Posteriormente, em 1996, a Lei nº 9.394 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – entrou em vigor apresentando um capítulo específico para a Educação Especial, afirmando que "[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial" (BRASIL, 1996). Essa lei também determina que "[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996).

Em 1988, a Constituição Federal, em seu art. 208, que trata da educação básica obrigatória e gratuita, afirma que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que dispõe do Plano Nacional de Educação (PNE), afirma que a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deveria ser promovida em todos os níveis de ensino, além da garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência, tornando-se um importante avanço na legislação (BRASIL, 2001).

Em 2002, a Resolução n. CNE/CP Nº1/2002, dá "[...] diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (BRASIL, 2002). Sobre a educação inclusiva, essa resolução institui que a formação deve incluir "[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2002). Em seguida, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos

Direitos Humanos, inclui como meta temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas (BRASIL, 2006).

Já mais adiante, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, aborda no âmbito da educação inclusiva, a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2007). Em 2008 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tornando-se um importante documento que definiu como público da Educação Especial as(os) alunas(os) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, ainda em 2008, o Decreto nº 6.571, define como "[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008b). Este decreto obriga o governo federal a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade (BRASIL, 2008b); além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Posteriormente, em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus subscritores, conforme mencionamos na introdução deste capítulo. Tal convenção afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de educação inclusiva em todas as etapas de ensino. Em 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, a Declaração de Incheon, comprometendo-se com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva.

Frente ao breve histórico acerca da legislação pensada para a educação das pessoas com deficiência, observa-se que o debate provocado pelo modelo social, refletiu no próprio movimento por uma educação inclusiva que se consolidou com a aplicação prática ao campo da educação e da inclusão social (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Ao longo desse percurso, a segregação de qualquer grupo se tornou uma prática intolerável e a expansão do acesso a uma educação em escolas públicas foi visível. No entanto, cabe mencionar que o modelo biomédico ainda tem uma presença marcante nos espaços e discursos escolares.

Ao expandir o levantamento das políticas públicas pensadas para a educação escolar das pessoas com deficiência que residem no campo, a legislação diminui consideravelmente, pois, mesmo com as diversas políticas públicas pensadas para a educação, ainda se carece de

políticas públicas específicas para o povo que reside no campo. Nesse sentido, Palma e Carneiro (2017, p. 33) reforçam que

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

Para que os princípios da "educação para todas(os)" e da "educação inclusiva" sejam concretizados, faz-se necessário que todos os segmentos que compõem a população nacional sejam contemplados, inclusive os povos do campo, visando à ampliação da educação básica (PALMA; CARNEIRO, 2017). A educação do campo, por sua vez, é destinada às(aos) agricultoras(es) familiares, extrativistas, pescadoras(es) artesanais, ribeirinhas(os), assentadas(os) e acampadas(os) da reforma agrária, trabalhadoras(es) assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclas(os) e outras(os) que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2008c).

A educação do campo é regida pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no qual, compromete-se a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo (BRASIL, 2010). Em um breve apanhado em documentos oficiais, é possível observar a Resolução n. 2/2008 (BRASIL, 2008c) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para a educação de pessoas com deficiência na educação básica do campo:

> § 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.

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o processo educacional perpassa pela educação indígena, do campo e quilombola, devendo ser assegurados os recursos, os serviços e o AEE por meio de projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a). Nessa perspectiva, Caiado e Melletti (2011) ressaltam que o direito à escola compreende a matrícula, a permanência, a apropriação do conhecimento para participação social e o respeito às especificidades do sujeito, desencadeadas não só pela condição de deficiência mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo.

Na educação escolar no campo, as(os) estudantes com deficiência, seguem o mesmo curso de oferta do ensino básico, mas deve ser considerado o seu perfil educacional e o seu tempo de aprendizagem para garantir um ensino de qualidade. Dessa forma, na próxima seção, buscamos contextualizar brevemente o acesso à educação das pessoas com deficiência que vivem no campo no município de Uruguaiana/RS.

Uruguaiana: um olhar para a pessoa com deficiência que vive no campo

O município de Uruguaiana pertence à fronteira oeste do Rio Grande do Sul e conta com uma população estimada de 126.766 habitantes, conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Possui uma área total de 5.702,098 km². A zona urbana ocupa uma área de 45,3 km², onde residem 117.415 pessoas, com uma malha viária de 270 km e dividida em 26 bairros, enquanto a zona rural está dividida em cinco distritos. A densidade demográfica é de 21,95 habitantes por km².

A área rural da cidade possui 8.030 habitantes (IBGE, 2010)[12]; destes: 2.002 são mulheres; 3.135, homens; 738, idosos; 1.955, crianças e adolescentes. A população do campo está dividida em cinco distritos, sendo eles: 1º Distrito Imbaá; 2º Distrito Vertentes; 3º Distrito Plano Alto; 4º Distrito João Arregui; 5º Distrito São Marcos, conforme representação na figura a seguir. A Figura 1c expressa a área total do município: em vermelho, está localizada a zona urbana; ademais, estão divididos os distritos da zona rural.

[12] Alguns dados apresentados são correspondentes a 2010, último ano de realização do Censo demográfico oficial do IBGE, devido ao adiamento do andamento no Censo 2020.



Figura 1c – Mapa do município de Uruguaiana/RS

Fonte: Uruguaiana (2021).

No que tange às pessoas com deficiência, Uruguaiana possui 37.741 habitantes com deficiência (35.589 residentes em zona urbana e 2.150 em zona rural). Vale ressaltar a incidência desta comunidade quanto ao tipo de deficiência apresentada, conforme descrito no Quadro 1c.

Quadro 1c – Incidência de população com deficiência no município de Uruguaiana.

Tipo de deficiência	**População total**	**População em zona urbana**	**População em zona rural**
Deficiência auditiva	5.126 pessoas	4.815 pessoas	311 pessoas
Deficiência mental/intelectual	1.446 pessoas	1.327 pessoas	118 pessoas
Deficiência motora	7.576 pessoas	7.070 pessoas	506 pessoas
Deficiência visual	23.565 pessoas	22.350 pessoas	1.215 pessoas
Sem declaração de deficiência	27 pessoas	27 pessoas	Não há pessoas

Fonte: IBGE (2010).

Uruguaiana atinge o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,7442, com uma estimativa de 12,2% de analfabetas(os). Segundo o IBGE (2020), a cidade possui 4.876 estudantes matriculadas(os) em educação infantil em escolas públicas e 981 em escolas privadas; 14.553 estudantes matriculadas(os) em ensino fundamental em escolas públicas e 1.553 em escolas privadas; 4.581 estudantes matriculadas(os) em ensino médio em escolas públicas e 351 em escolas privadas. A zona rural do município conta com dez escolas públicas de ensino, seis[13] municipais e quatro[14] estaduais.

Palma e Carneiro (2017) nos remetem a refletir que, historicamente, o modelo educacional brasileiro acreditava que a população do campo não precisava "aprender a ler e escrever", numa clara negação do direito ao acesso a uma educação pública de qualidade para a população do campo, bem como predominava o entendimento de que "rural" era tudo o que sobrava do "urbano" e era sinônimo de "atraso".

Em Uruguaiana percebe-se que a luta por uma educação do campo ainda é recente, sendo, aos poucos, a discussão implementada nos Projetos-Políticos-Pedagógicos das escolas e seus conceitos trabalhados em reuniões com as coordenadoras municipais de educação e coordenadoras estaduais; porém, nem mesmo as nomenclaturas "educação do campo" e "escolas do campo" são utilizadas pelas(os) gestoras(es) e profissionais da educação básica, ao se referirem às escolas. As dificuldades encontradas são variadas, mas também se observam potencialidades.

As(os) profissionais da educação básica que lecionam no campo, em sua maioria, residem em áreas urbanas da cidade e se deslocam diariamente à zona rural para prestarem seus trabalhos, geralmente utilizando seu veículo próprio. Destaca-se que as dificuldades encontradas pelas(os) profissionais são muitas, sobretudo econômicas, devido aos gastos para deslocamento. Apesar de muitos delas(es) possuírem um vínculo emocional com a localidade em que atuam, as desistências de atuação em zonas rurais surgem, em sua maioria, pelas barreiras impostas, principalmente pelo deslocamento até as escolas.

O número de crianças e adolescentes que vivem no campo no município é de 1.955. Dentre as principais dificuldades apresentadas à permanência dessas crianças e desses adolescentes na educação básica, está a disponibilidade de transporte para o deslocamento até as escolas, visto que a distância entre as residências e as localidades em que residem é, por

[13] Das seis escolas municipais, quatro ofertam educação infantil (etapas V e VI) e ensino fundamental, anos iniciais e finais, atendendo também estudantes da educação infantil das escolas estaduais; as demais são escolas multisseriadas com educação infantil (etapas V e VI) e ensino fundamental, com oferta de ensino do 1º ao 5º ano.
[14] Das quatro escolas estaduais, duas escolas ofertam o ensino fundamental (anos iniciais e finais) duas escolas ofertam ensino fundamental, anos iniciais e finais e ensino médio. A educação infantil (etapas V e VI) são ofertadas no espaço físico da escola, mas as(os) estudantes pertencem a rede municipal de ensino.

diversas vezes, extensa. Outra questão que dificulta o vínculo das(os) estudantes com as escolas, é a troca de emprego das(os) familiares, uma vez que a maioria das(os) estudantes são filhas(os) de trabalhadoras(es) rurais. Em determinada época do ano, devido ao término da colheita, as(os) familiares trocam de emprego ou ficam desempregadas(os) e precisam migrar para outras localidades; por consequência, as(os) estudantes transferem-se de escola.

Em relação aos estudantes com deficiência, as barreiras para permanência na escola são ainda maiores: além da falta de acessibilidade arquitetônica, por conta do transporte e da estrutura física de algumas escolas, as adaptações pedagógicas e o atendimento educacional especializado são fatores que dificultam a permanência e o avanço das(os) estudantes ao longo da educação básica. Entre os fatores, podemos citar os recursos disponibilizados pelas salas de recursos multifuncionais, que, em algumas escolas, não são utilizados devido à falta e/ou à precária oferta de conexão com a internet e, em outras, pela ausência de profissionais especializados, e em situações mais extremas de escolas que não possuem sala de recursos multifuncionais.

Outra questão destacada, pelas(os) profissionais das escolas, é a dificuldade de acesso ao atendimento especializado em serviços de saúde e assistência social, que se torna maior para quem reside no campo, uma vez que depende de agendamento e cumprimento de consultas, de uma hospedagem na área urbana e de alimentação, pois o atendimento especializado concentra-se nesta área. Em alguns casos, as(os) profissionais das escolas dividem os valores e pagam atendimentos em instituições privadas de saúde.

Observamos o quanto os saberes biomédicos ainda estão presentes na educação básica, tanto através da legislação que somente disponibiliza auxiliar de inclusão escolar para estudantes com laudo médico, quanto através do relato das(os) profissionais da educação básica que mencionam a necessidade de diagnóstico e documento comprobatório, na justificativa de orientar suas práticas. Bisol, Pegorini e Valentini (2017) nos remetem a refletir que tal fato é devido à presença ainda marcante do modelo biomédico na escola, em que professoras(es) têm sido chamadas(os) a entender às principais etiologias e características das doenças, síndromes ou transtornos que caracterizam seus alunos, mais do que a refletir sobre questões pedagógicas.

Retomando as reflexões de Diniz, Barbosa e Santos (2009), em que as(os) autoras(es) ressaltam que deficiência não se resume ao olhar médico e suas restrições, pois direciona a um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com deficiência. Portanto, assegurar uma vida digna não se resume somente à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um

ambiente social acessível aos corpos com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Ressalta-se que avanços são observados, principalmente, no que tange às práticas pedagógicas das(os) professoras(es) e às adaptações na rotina da escola para o atendimento as(aos) estudantes. A educação do campo tem, em sua proposta, a intenção de trabalhar a partir do território e do contexto onde as(os) estudantes vivem, ressaltando o campo como lugar de saberes e de produção de conhecimento; além disso, permite que a escola possa adequar seu planejamento de acordo com a realidade das(os) estudantes. Nesse sentido, algumas escolas realizam adaptações em sua rotina, como recepcionar os estudantes com o café da manhã, flexibilizar os horários de atendimento aos familiares, bem como fazer modificações na estrutura pedagógica da escola, como a adoção do turno integral, sendo ensino regular pela manhã e oficina e reforço escolar no turno da tarde, em vigor em uma das escolas municipais. Tal proposta surgiu a partir da observação da gestão escolar para a realidade dos estudantes, buscando complementar o ensino regular.

Essas adaptações realizadas pelas escolas, são práticas inclusivas e que avançam no sentido de promover o acesso e a permanência das(os) estudantes com e sem deficiência nas escolas localizadas no campo, o que torna as escolas um lugar possível para as diferenças.

Algumas considerações

Ao pensar sobre o corpo com deficiência e o espaço deste na sociedade, precisamos considerar os modelos de compreensão da deficiência que perpassam pelos modelos biomédico e social, e o quanto a estrutura de sociedade que compreende o corpo como um instrumento de produtividade e a serviço do capitalismo, influência na forma em que compreendemos a deficiência e buscamos "normalizar" os corpos para torná-los produtivos para o trabalho. Como Diniz, Barbosa e Santos (2009) mencionam em seus escritos, o modelo social da deficiência vem justamente para contrapor a estrutura social, promovendo a reflexão sobre a cultura da normalidade que denomina alguns corpos como indesejáveis e/ou improdutivos.

A partir do modelo social, em especial as problematizações fomentadas pela segunda geração, torna-se possível aprofundar as análises das relações das pessoas com deficiência que vivem no campo, considerando os marcadores sociais da diferença, mais precisamente, gênero e classe, que perpassam o presente texto. Os marcadores sociais, gênero e classe acentuam ainda mais as desigualdades e a invisibilidade das pessoas com deficiência no contexto do

campo. Entretanto, o modelo médico ainda opera em muitos olhares e situações nas quais prevalece a busca pela normalidade e pela cura, e um desses espaços é a escola.

O contexto da população do campo e a legislação da pessoa com deficiência ainda são dois fatores a serem destacados. Quando voltamos o olhar para as pessoas com deficiência que vivem no campo, no município de Uruguaiana, o acesso à educação torna-se mais restrito, devido, principalmente, a fatores estruturais, como a acessibilidade, por parte do transporte, interferindo na frequência das(os) estudantes e dificultando o acompanhamento pedagógico, itens que mesmo assegurados em lei, na realidade não são passíveis de garantia. Outra questão é a busca por diagnóstico médico, ainda presente no discurso das(os) profissionais da educação básica e presente na legislação, como um requisito para o acompanhamento do auxiliar de inclusão, o que acaba reforçando o modelo biomédico. No entanto, observamos que adaptações nas práticas escolares, são realizadas visando à permanência das(os) estudantes nas escolas localizadas no campo, iniciando por pequenas rupturas nas práticas hegemônicas historicamente constituídas na educação básica.

Ao final deste capítulo, gostaríamos de pensar em estratégias de compreensão da deficiência a partir dos princípios de uma educação do campo, em que preza por uma educação emancipatória, humanizada, que caminha na contramão de práticas hegemônicas, do capitalismo, da produtividade e da exploração da terra e da(o) trabalhadora(or). Partindo desses princípios, poderíamos romper com a busca pela "normalidade" e passar a compreender a deficiência como um outro modo de ser e estar no mundo, ocupando outros espaços e promovendo outros tipos de relações sociais.

Referências

BISOL, Cláudia Alquati Bisol; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a Deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação - 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008c**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETA%3A,Art.&text=Aos%20Estados%2C%20Distrito%20Federal%20e,com%20o%20disposto%20neste%20Decreto. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. **Educação inclusiva**: fundamentos históricos, conceituais e legais. Práticas Educativas Inclusivas. Bauru: UNESP/FC, 2012.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Sur - Revista Internacional De Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cássia Maria. A classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 5, n. 2, 2005.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais,** São Paulo, v. 17 n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**: Uruguaiana (RS). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/uruguaiana.html. Acesso em: 3 set. 2021.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do Campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, p. 608-619, 2013.

OLIVEIRA NETO, Vicente Elísio de. **Deficiência, direitos das pessoas com deficiência e tópica jurídica**: o convívio antinômico entre os pontos de vista biomédico e biopsicossocial no direito brasileiro. 2020. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Atendimento Educacional Especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. *In:* CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Educação especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 15-50.

PAULA, Ana Rita de Paula; MAIOR, Isabel Maria Madeira de Loureiro. Um mundo de todos para todos: universalização de direitos e direito à diferença. **Revista Direitos Humanos**, Brasília/DF, n. 1, dez. 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Diretos humanos e o direito constitucional internacional**. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2009.

URUGUAIANA. Prefeitura Municipal. **Mapa de Uruguaiana**. 2021. Disponível em: http://antigo.uruguaiana.rs.gov.br/pmu/mapas.php. Acesso em: 17 set. 2021.

4.3 Artigo II

A terceira produção a compor os resultados da tese é o artigo intitulado "Projeto Político Pedagógico: um olhar para a educação inclusiva no campo". A produção contempla o terceiro objetivo específico e foi publicada pela Revista Brasileira de Educação do Campo (ISSN: 2525-4863), com classificação qualis (CAPES) A4 na área de Ensino (2017-2020). O artigo segue as normas de formatação da revista. Em sua estrutura apresentam-se os resultados referente a etapa II do percurso metodológico.

Revista Brasileira de Educação do Campo
Brazilian Journal of Rural Education
ARTIGO/ARTICLE/ARTÍCULO
DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14845

Projeto Político Pedagógico: um olhar para a educação inclusiva no campo

Tatiane Motta da Costa e Silva[1], Rodrigo de Souza Balk[2], Mylena Francini da Rosa[3], Joana dos Santos da Silva Corbette[4]
[1,2,3,4] Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Campus Uruguaiana. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. BR 472 - Km 592, RS. Uruguaiana - RS, Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: tatianemottaesilva@gmail.com

RESUMO. O Projeto Político Pedagógico (PPP) caracteriza-se por ser o documento orientador da prática pedagógica na escola, carregando consigo uma intencionalidade e contribuindo para a criação da identidade escolar. Este estudo tem por objetivo identificar as perspectivas de educação inclusiva e educação do campo presentes nos PPP's das escolas localizadas no campo do município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como exploratória e descritiva e quanto aos procedimentos como uma pesquisa documental. A pesquisa foi desenvolvida em 10 escolas localizadas no campo, sendo 6 municipais e 4 estaduais. Quanto aos resultados, avanços são observados, como as adaptações metodológicas e avaliativas com vistas a promover uma educação inclusiva. No entanto, as perspectivas de educação do campo e escola do campo ainda carecem de maior atenção, pois estão presentes em uma minoria de PPP's, evidenciando a pouca visibilidade dada ao tema. Por fim, conclui-se que o PPP, enquanto documento orientador, tem o papel de estabelecer e contemplar as especificidades da comunidade escolar, potencializando a relação entre o ambiente escolar e a valorização do campo, sem impor um método educacional escolar padronizado.

Palavras-chave: Educação do Campo, Inclusão Escolar, Educação Básica, Análise Documental.

Pedagogical Political Project: a look for inclusive education in the countryside

ABSTRACT. The Pedagogical Political Project (PPP) is characterized by being the guiding document of pedagogical practice at school, carrying with it an intention and contributing to the creation of school identity. This study aims to identify the perspectives of inclusive education and rural education present

in the PPPs of schools located in the countryside of the municipality of Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brazil. This is a study with a qualitative approach, characterized in terms of objectives as exploratory and descriptive and in terms of procedures as a documentary research. The research was developed in 10 schools located in the countryside, being 6 municipality and 4 state. As for the results, advances are observed, such as methodological and evaluative adaptations with a view to promoting inclusive education. However, the perspectives of rural education and rural schools still need more attention, as they are present in a minority of PPPs, evidencing the little visibility given to the theme. Finally, it is concluded that the PPP as a guiding document has the role of establishing and contemplating the specificities of the school community, enhancing the relationship between the school environment and the appreciation of the countryside, without imposing a standardized school educational method.

Keywords: Rural Education, School Inclusion, Basic Education, Document Analysis.

Proyecto Político Pedagógico: una mirada a la educación inclusiva en el campo

RESUMEN. El Proyecto Político Pedagógico (PPP) se caracteriza por ser el documento rector de la práctica pedagógica en la escuela, llevando consigo una intencionalidad y contribuyendo a la creación de la identidad escolar. Este estudio tiene como objetivo identificar las perspectivas de educación inclusiva y educación rural presentes en los PPP de las escuelas ubicadas en el interior del municipio de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, caracterizado en cuanto a los objetivos como exploratorio y descriptivo y en cuanto a los procedimientos como una investigación documental. La investigación se desarrolló en 10 escuelas ubicadas en el interior, siendo 6 municipales y 4 estatales. En cuanto a los resultados, se observan avances, como adecuaciones metodológicas y evaluativas con miras a promover la educación inclusiva. Sin embargo, las perspectivas de la educación rural y de las escuelas rurales todavía necesitan más

atención, ya que están presentes en una minoría de los PPP's, lo que evidencia la poca visibilidad que se le da al tema. Finalmente, se concluye que el PPP como documento rector tiene el papel de establecer y contemplar las especificidades de la comunidad escolar, potenciando la relación entre el ambiente escolar y la valorización del campo, sin imponer un método educativo escolar estandarizado.

Palabras clave: Educación Rural, Inclusión Escolar, Educación Básica, Análisis Documental.

Introdução

A interface entre Educação Inclusiva e Educação do Campo perpassa o contexto histórico desde o século passado, com experiências educacionais das pessoas com deficiência em meio ao campo, passando a ser regulamentada em documentos oficiais a partir dos anos 2000. A Educação do Campo é regida pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no qual, compromete-se a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo (Decreto nº 7.352, 2010), nomeando um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelas(os) trabalhadoras(es) do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (Caldart, 2012).

A Educação Inclusiva, por sua vez, parte da perspectiva de inclusão da(o) estudante com deficiência no âmbito escolar, onde oferta-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de acordo com suas necessidades. Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em 2008, a educação inclusiva fundamenta-se enquanto um paradigma educacional na concepção de direitos humanos que "conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (Brasil, 2008, p. 5).

Como parte dos princípios que a educação inclusiva vem tentando constituir-se, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, devendo atuar de forma articulada com o ensino comum (Brasil, 2008). Segundo o Decreto nº 7.611 de 2011, o público da Educação Especial compreende as(os)

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Decreto nº 7.611, 2011).

Ao ampliar a discussão sobre o ensino das(os) estudantes com deficiência para o contexto do campo, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o processo educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, perpassa pela educação indígena, do campo e quilombola devendo assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos.

No que tange aos documentos que visam a garantia dos direitos das(os) estudantes com deficiência na escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é o principal documento, tendo como princípio guiar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias da escola, abrangendo questões administrativas, pedagógicas e políticas (Guedes, 2021). O PPP é, de maneira geral, um documento que irá orientar o planejamento de ações que a escola tem a intenção de realizar nas mais diversas dimensões do processo pedagógico, pautado em uma determinada concepção de educação (Lança & Fernandes, 2020). Portanto, o PPP é entendido por Veiga (1995) como a própria organização do trabalho pedagógico na escola.

O PPP é uma ação intencional, uma vez que possui um sentido explícito, um compromisso definido coletivamente (Veiga, 1995). Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, sobretudo, um projeto político. Político e pedagógico têm assim, uma significação indissociável na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, propiciando uma vivência democrática ao se constituir em processo democrático de decisões, e preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico (Veiga, 1995).

A construção do documento perpassa pela autonomia da escola, por sua capacidade de delinear sua própria identidade, resgatando a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva (Veiga, 1995, p 14). Assim, compreendendo o PPP como um documento que carrega consigo uma intencionalidade, contribuindo para o planejamento de suas ações e para a criação da identidade da escola, o presente estudo tem por objetivo identificar as perspectivas de educação inclusiva e educação do campo presentes nos projetos políticos pedagógicos das escolas localizadas no campo do município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

Percurso metodológico

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, caracterizado quanto aos objetivos como exploratório e descritivo e quanto aos procedimentos como uma pesquisa documental

(Gil, 2007). A pesquisa documental é desenvolvida com materiais já elaborados, constituídos na maioria de documentos que constam em fontes diversificadas, como cartas pessoais, fotografias, regulamentos, entre outros (Gil, 2007).

A pesquisa foi desenvolvida em 10 escolas localizadas no campo no município de Uruguaiana, no estado do Rio Grande do Sul, sendo 6 escolas municipais e 4 estaduais. Para a produção dos dados, inicialmente, foi realizada uma observação participante em cada uma das escolas, a fim de coletar informações referentes à localização, número de professoras(es), funcionárias(os), estudantes, bem como identificar aspectos de acessibilidade na estrutura física da escola.

As observações realizadas em cada uma das escolas foram brevemente agendadas e acompanhadas pelas(os) gestoras(es) das instituições. As observações seguiram um roteiro pré-estabelecido e foram realizadas entre os meses de agosto a dezembro de 2021. Considerando a situação sanitária vigente no período da coleta dos dados e visando prevenir/minimizar a exposição aos riscos de contaminação pelo vírus SARS-CoV-2, foram respeitados os protocolos indicados pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria Municipal de Saúde de Uruguaiana/RS, respeitando o uso de máscara e álcool em gel pelas pesquisadoras e por todas(os) as(os) profissionais envolvidos durante as visitas.

Complementando as informações coletadas, ao final de cada observação foi solicitado o PPP de cada uma das escolas. Através de uma análise descritiva buscou-se identificar nos PPP's, as concepções de educação inclusiva e a educação do campo que estão sendo abordadas nas escolas, bem como as adaptações metodológicas e avaliativas com vistas a promover melhores condições de ensino às(aos) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Ao longo do texto as escolas serão identificadas por letras de A a J, respeitando o sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e o anonimato das mesmas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa sob o número de CAAE 43203020.9.0000.5323 e seguiu as orientações da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Contextualização dos aspectos estruturais das escolas

O município de Uruguaiana está situado na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, de acordo com os dados do IBGE (2021), a cidade conta com uma população estimada de 126.766 habitantes. Conforme os dados do IBGE (2010), 8.030 habitantes residem em área

rural, destes: 2.002 são mulheres; 3.135 homens; 738 idosos; 1.955 crianças e adolescentes, porém, esses números podem ter sofrido alterações por serem dados de 2010, visto que os dados mais recentes não foram disponibilizados pelo IBGE. A área rural está dividida em 5 distritos, sendo eles: 1º Distrito Imbaá; 2º Distrito Vertentes; 3º Distrito Plano Alto; 4º Distrito João Arregui; 5º Distrito São Marcos. Na economia do município destacam-se a cultura do cultivo do arroz (por ser o maior produtor da América Latina do grão), gado bovino, gado ovino de corte e lã, gado bubalino de corte, e o comércio exterior.

O quadro 1d apresenta os dados referentes às escolas, considerando localização, ano de criação, número de professoras(es), funcionárias(os), estudantes, estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades e a oferta de AEE. Em relação às(aos) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, foram contabilizadas aquelas(es) que possuem laudo médico, tais dados foram disponibilizados pelas escolas durante as visitas.

Quadro 1d - Informações gerais sobre as escolas.

Escola	**Distrito**	**Distância da área urbana**	**Ano de Fundação**	**Nº de professoras (es)**	**Nº de funcionárias (os)**	**Nº de estudantes**	**Nº de estudantes com deficiência**	**AEE**
Escolas Municipais - Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano – Multisseriadas								
A	3º	72km	1975	1	1	7	0	Não
B	2º	76,6 km	1974	1	0	9	0	Não
Escolas Municipais - Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano								
C	4º	57km	1943	20	9	182	2	Sim
D	1º	15km	1960	22	9	164	3	Sim

E	1º	15km	2002	26	7	159	1	Sim
F	1º	17,1km	2011	21	8	108	3	Sim
Escolas Estaduais - Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano								
G	1º	10km	1974	7	2	45	0	Não
Escolas Estaduais - Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano								
H	5º	45km	1948	7	2	56	1	Sim
Escolas Estaduais - Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio								
I	3º	90km	1930	16	4	250	6	Sim
J (oferta EJA)	5º	42km	1953	28	4	290	8	Sim

Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es), 2022.

Nas escolas que ofertam a educação infantil, são ofertadas as etapas V e VI. Nas escolas estaduais, especialmente, é fornecido o espaço físico, no entanto, as professoras de educação infantil são vinculadas à rede municipal de ensino.

Ao observar as estruturas físicas das instituições, percebe-se que as escolas municipais (C, D, E e F), em sua maioria, contam com salas de aulas, quadra de esportes, cozinha, refeitório, banheiros, pracinha, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de vídeo, sala de recursos multifuncionais, sala das(os) professoras(es), secretaria, almoxarifado, sala da direção, coordenação pedagógica e orientação pedagógica, horta, jardim, praça para crianças e amplas áreas livres. As escolas multisseriadas (A e B) possuem

uma estrutura semelhante, porém reduzida, contando com 1 sala de aula, biblioteca, banheiro, refeitório, cozinha, dormitório para a professora, quadra de esportes e praça para crianças.

As escolas estaduais (G, H, I e J), por sua vez, contam com salas de aulas, quadra de esportes, cozinha, refeitório, banheiros, biblioteca, laboratório de informática (somente escolas H e J), sala de recursos multifuncionais (somente escola J), sala das(os) professoras(es), secretaria, almoxarifado, sala da direção, coordenação pedagógica e orientação pedagógica, horta, jardim e amplas áreas livres. Observa-se que as escolas municipais avançam em relação às adaptações na estrutura e na acessibilidade arquitetônica, já as escolas estaduais possuem estruturas mais antigas e apesar das reformas e adaptações, ainda esbarram na questão da acessibilidade, por exemplo, sem rampas de acesso, sem banheiros adaptados, sem piso tátil, entre outros.

Em relação ao atendimento nas salas de recursos multifuncionais, das 6 escolas municipais, 4 delas (C, D, E e F) possuem sala de recursos multifuncionais e atendimento com professoras especializadas. Entre as escolas estaduais, apenas a escola J possui sala de recursos multifuncionais, as demais escolas fazem adaptações realizando os atendimentos do AEE na sala de informática ou biblioteca.

As(os) estudantes são, na grande maioria, filhas(os) de trabalhadoras(es) rurais ou filhas(os) de pequenos agricultores, e residem em granjas, estâncias ou pequenas propriedades. Devido ao trabalho no campo e aos períodos de plantação e colheita, há uma constante migração de famílias entre as granjas, ocasionando muitas transferências durante o ano letivo. A maioria das(os) estudantes utilizam o transporte escolar para se deslocar de suas casas às escolas. No entanto, o transporte escolar não apresenta itens de acessibilidade em sua estrutura física, como rampas de acesso para cadeirantes e assento preferencial.

Quanto à relação escola-comunidade, cabe ressaltar que as escolas são vistas como pontos de referência para a comunidade, uma vez que, em localidades em que não há unidades básicas de saúde próximas, a Unidade Móvel de Saúde aloca-se nas escolas para o atendimento das comunidades. A Unidade Móvel de Saúde, por sua vez, oferta atendimentos em saúde à população que reside no campo, se deslocando até as localidades que estão distantes das unidades básicas de saúde. Sua estrutura física conta com sala de recepção, sala de triagem, consultório médico, consultório dentário e consultório de enfermagem e farmácia. O espaço é organizado em uma carreta, desta forma é conhecida pela população como "Carreta da Saúde". A equipe profissional é composta por médico, enfermeiro, técnico em enfermagem, dentista, farmacêutico e profissional de educação física. A Unidade Móvel de

Saúde também realiza a dispensação de medicamentos, por meio do farmacêutico, facilitando o acesso aos medicamentos prescritos para a população que reside no campo.

Apresentação e análise dos Projetos Político Pedagógicos

Os PPP's das escolas são diversos em suas concepções, tópicos organizacionais e estrutura, coerentes com as particularidades de cada escola, sendo assim, o PPP é o documento que irá expressar a identidade educativa da escola, regularizando e orientando as ações pedagógicas (Veiga, 2013). O quadro 2d apresenta as informações referente aos PPP's.

Quadro 2d - Organização dos PPP's em tópicos.

Escolas	Ano do PPP	Ed. Inclusiva Inclusão Ed. Especial	Adaptações metodológicas	Adaptações no processo avaliativo	Educação do Campo	Escola do Campo	Educação rural
Escolas Municipais - Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano							
A	2017	X			X		
B							
Escolas Municipais - Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano							
C	2018	X	X		X		
D	2021	X	X	X	X	X	
E	2019	X	X	X	X	X	
F	2019		X		X		

Escolas Estaduais - Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano							
G	Não consta				X		
Escolas Estaduais - Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano							
H	Não consta						X
Escolas Estaduais - Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio							
I	A escola não disponibilizou o PPP						
J	2016		X				X

Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es), 2022.

Diante dos dados apresentados no quadro 2, constata-se que os PPP's das escolas municipais, de uma maneira geral, avançam nos itens que estruturam o documento, abordando tópicos relacionados à educação inclusiva ou à educação do especial, adaptações metodológicas e adaptações no processo avaliativo buscando se adequar e contemplar o ensino das(os) estudantes com deficiência, bem como abordam tópicos relacionados à educação do campo. No entanto, ainda existem algumas fragilidades, como no caso das escolas A e B que são multisseriadas e possuem um PPP único para as duas escolas, mesmo sendo localizadas em comunidades diferentes.

Ao analisar os PPP's e suas perspectivas de educação inclusiva, observa-se que consta nos PPPs das escolas A, B e C uma perspectiva de educação inclusiva coerente com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ao abordar as seguintes concepções:

> A escola adota uma postura inclusiva respeitando todas as diferenças, não apenas a inclusão de alunos do AEE, mas também de todos os outros, assegurando o direito a uma educação de

> qualidade, sem segregação e discriminação, seja por fatores de gênero, de religião, de etnia, de classe social, de condições físicas e psicológicas (PPP escola C, 2018, p. 13).
>
> Inclusão: AEE - A educação é direito de toda e qualquer criança sem haver segregação ou discriminação das diferenças cabe a escola propiciar um ambiente educacional condizente com a necessidade do aluno, possibilitando e garantindo o acesso, o convívio e a participação ativa juntamente com os demais educandos (PPP escolas A e B, 2017, p. 12).

Em contrapartida, no PPP da escola D consta no tópico "modalidade de ensino", o subtópico "educação especial", no qual consta "A Educação Especial, integrada à Proposta Pedagógica da escola objetiva promover o acesso, a acessibilidade, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e dificuldade acentuada de aprendizagem" (PPP escola D, 2021, p. 20).

Para além da perspectiva de educação relacionada à educação especial, a escola D se organiza com adaptações metodológicas e avaliativas para contemplar as(os) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, tais adaptações perpassam a escrita do PPP, sendo as questões relacionadas à inclusão presente em tópicos como "Metodologia", "Avaliação", "Ações: Administrativas, Pedagógicas e Comunitárias", entre outros tópicos.

> METODOLOGIA: ...a metodologia dos/as estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais deverá ser respaldada nos planos de adaptações elaborados trimestralmente pelo professor regente com apoio do professor do AEE e Coordenação Pedagógica. Na perspectiva de Educação Inclusiva, as estratégias construídas devem considerar a singularidade do sujeito com necessidades especiais dentro do contexto coletivo escolar. AVALIAÇÃO: ...os alunos e alunas com Necessidades Educacionais Especiais, laudados ou não, serão avaliados conforme legislação vigente. A expressão dos resultados será parecer descritivo construído pelo/s professor/es regente/s e professor do AEE de acordo com o plano de adaptação trimestral (PPP escola D, 2021, p. 23 e 25).

Na perspectiva de adaptações metodológicas visando a especificidade e particularidade de cada aluno com necessidades especiais, a legislação brasileira indica que é papel da(o) professora(or) do AEE adaptar as práticas pedagógicas vigentes, visando garantir a permanência e aprendizagem desse público na escola, bem como uma educação significativa e de qualidade (Decreto nº 7.611, 2011). Para tanto, cabe à(ao) professora(or) estabelecer estratégias e optar por recursos da Sala de Recursos Multifuncionais, e métodos específicos juntamente com a(o) professora(or) da sala de aula regular, de acordo com cada necessidade,

eliminando barreiras que impeçam a plena participação das(os) estudantes no ambiente educacional.

Entre as escolas estaduais, a única escola que aborda aspectos relacionados à inclusão escolar é a escola J. A escola aborda e assegura o AEE às(aos) estudantes, no entanto, cabe ressaltar que a temática inclusão aparece somente relacionado às Estratégias de Ação, no Ensino Médio, conforme extrato do texto:

> Estratégias de Ação: Assegurar Atendimento Educacional Especializado aos alunos de inclusão. - Ensino Médio: A escola oferece atendimento simultâneo ao processo de aprendizagem, desenvolvido pelos professores. Em casos de acentuada necessidade de investigação e intervenção pedagógica no processo de construção do conhecimento do aluno, será ofertado atendimento específico e, nas situações de caso de AEE, em sala de atendimento educacional especializados (PPP escola J, 2016, p. 11).

A oferta de AEE às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, está presente na legislação através do Art. 208 da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, sendo dever do estado garantir o acesso ao AEE no âmbito escolar, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, o AEE deve fazer parte dos projetos pedagógicos das instituições escolares, reforça o uso de recursos de tecnologia assistiva e garante a oferta de profissionais de apoio escolar (Lei nº 9394, 1996).

As atividades desenvolvidas no AEE não são substitutivas à escolarização nas salas de aula com as(os) demais estudantes, uma vez que o atendimento realizado na sala de recursos multifuncional tem por objetivo complementar a formação das(os) estudantes, visando a promoção de sua autonomia e independência na escola e fora dela (Decreto nº 7.611, 2011), enfatizando, com isso, a importância do AEE no âmbito educacional.

Quanto à perspectiva da Educação do Campo constatou-se que dos PPP's analisados, os documentos das escolas D e E abordam em tópicos específicos suas concepções de educação do campo e de escola do campo, buscando trabalhar em uma perspectiva de valorização do campo, conforme exemplo do extrato do PPP da escola E:

> Concepção de Educação do Campo: Na educação do campo faz-se necessário considerar e valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais específicas do meio rural, portanto, torna-se fundamental que a organização curricular seja adequada ao contexto local, fortalecendo a construção de uma identidade cultural (PPP escola E, 2019, p. 7).

A concepção de Escola do Campo está presente nos PPP's das escolas D e E, ambos com textos similares:

> Concepção de Escola do Campo: ...o trabalho pedagógico na Escola do Campo deve ser direcionado ao desenvolvimento de competências e habilidades que preparem o estudante para protagonizar o seu processo de aprendizagem, utilizando recursos didáticos, tecnológicos e humanos, que atendam às particularidades da população do campo (PPP escola D, 2021, p. 19; PPP escola E, 2019 p. 8).

A Educação do Campo, entre seus objetivos, busca o desenvolvimento da agricultura familiar sustentável e a qualidade de vida dos sujeitos do campo, a partir de conhecimentos e currículos próprios para atender as necessidades da população que vive e estuda no campo (Almeida & Paixão, 2017, p. 23). Desta forma, o Referencial Curricular Gaúcho destaca alguns princípios fundamentais para a educação do campo, entre eles, respeito à diversidade do campo; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; organização do calendário escolar; formação dos profissionais das escolas do campo (Referencial Curricular Gaúcho, 2018, p. 42).

Quanto às escolas do campo, Molina e Sá (2012), afirmam que a identidade das mesmas, não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados. Para as autoras, as escolas do campo estão vinculadas a uma concepção de escola que se contrapõe a um modelo de escola hegemônica e urbana, tornando-se um espaço de transformação social e de consolidação de uma proposta contra-hegemônica (Molina & Sá, 2012).

Além disso, a escola E, aborda um tópico específico para expor sua concepção sobre território, sendo ela:

> Território: Tendo como base a resolução CEED nº345/2018, concebe-se o Território como um espaço apropriado e transformado pela ação humana, é um conceito amplo, para além do espaço físico, envolve a identidade enquanto pertencimento aos grupos, vivências e espaço. Engloba todas as relações estabelecidas entre os sujeitos, no espaço físico demarcado (PPP escola E, 2019, p. 11).

Cabe ressaltar que o PPP da escola D, além da concepção de educação do campo e escola do campo em tópicos específicos, também aponta para uma preocupação em abordar a educação do campo na formação continuada das(os) profissionais que atuam na instituição, constando o seguinte trecho no tópico “escola do campo”:

> Diante da especificidade da Educação do Campo faz-se necessário uma política de formação continuada direcionada aos profissionais que atuam nas escolas, na busca da efetivação de um currículo contextualizado com esta modalidade de ensino, garantindo a concretização de uma proposta pedagógica coerente com a realidade do campo (PPP escola D, 2021, p. 20).

Para Arroyo (2012), ao se pensar uma formação de educadoras(es) do campo, torna-se necessário pensar em estratégias para a superação de uma ideia genérica de docente, sendo importante contemplar na formação profissional o vínculo com a cultura e os saberes dos povos do campo. Desta forma, a formação dos profissionais da educação do campo, busca uma formação, na qual, a raiz de tudo, é o ser humano, no seu processo de humanização e emancipação humana (Arroyo, 2012).

Tais concepções de educação do campo e escolas do campo em tópicos específicos estão presentes nos PPP's das escolas D e E, ambas escolas municipais. As escolas A e B, F e G mencionam aspectos de uma educação do campo, porém, não identificam-se enquanto escolas do campo, em seu PPP. Os aspectos de uma educação do campo são citados de forma transversal, ao longo do documento, estando presentes entre os objetivos específicos, diagnóstico do contexto escolar, metodologia de ensino, metas, conforme, o exemplo do extrato da escola G: "Diagnóstico do contexto escolar: ...a escola, numa perspectiva de valorização ao homem do campo, promove condições necessárias ao desenvolvimento de uma metodologia onde os saberes da terra sejam o diferencial contextualizado com os saberes universais" (PPP escola G, p. 2).

E das escolas F e A e B, respectivamente:

> Metodologia de ensino: A Escola deve priorizar o aluno em suas culturas e seus valores, para construir os conhecimentos, valorizando as peculiaridades da vida rural, da cultura local, proporcionando aos estudantes um currículo que lhes permita desenvolver as habilidades e competências (PPP escola F, 2019, p. 7).

> Objetivos específicos: ...envolver as comunidades das Escolas Municipais do Meio Rural, visando a troca de ideias e a implementação de uma proposta pedagógica que atenda às necessidades e peculiaridades do meio em que vivem. Promover a integração entre as escolas municipais rurais, e também destas com setores da comunidade urbana envolvidos no Projeto, através de atividades recreativas e culturais (PPP escolas A e B, 2017, p. 7).

Em contrapartida, as escolas que não mencionam em seu PPP aspectos relacionados ao contexto do campo, como o caso das escolas H e J, acabam por reproduzir um modelo de escola rural que desconsidera a realidade do campo, sendo uma escola pensada a partir do modelo urbano.

Amaral e Mateus (2022) em um estudo recente sobre as concepções de educação do campo, nos remetem a refletir que a educação rural se caracteriza pela sua desvinculação dos sujeitos a que ela se destina e das comunidades em que está inserida. Deste modo, a educação rural está pautada em objetivos econômicos e ideológicos de uma classe dominante do país e

está a serviço de um projeto de sociedade sustentado na subjugação e exploração do campo e dos sujeitos que nele habitam (Santos, 2018).

Enquanto a Educação do Campo se sustenta por uma visão libertadora e emancipatória, reconhecendo as(os) estudantes como sujeitos sociais de direitos, produtores de conhecimento, no sentido de valorizar o campo, a Educação Rural desconsidera tais compreensões e produz no campo, um modelo de educação que não condiz com tal realidade. Desta maneira, a educação rural desempenha o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura urbana, tendo um caráter "colonizador" de educação.

Assim, considerando os aspectos analisados ao longo deste texto, cabe salientar que o PPP, enquanto documento orientador das práticas pedagógicas da escola, vai além de cumprir com exigências burocráticas estabelecidas pela legislação, atua no contexto das escolas do campo como um instrumento de luta, sendo uma forma de romper com os elementos que tornam a escola uma reprodutora de práticas hegemônicas e a serviço da sociedade capitalista, possibilitando a construção de uma educação crítica, reflexiva e emancipatória, tal qual a educação do campo busca e defende.

Considerações finais

Diante do objetivo do estudo de identificar as perspectivas de educação inclusiva e educação do campo presentes nos PPPs, os resultados revelam que a presença de perspectivas relacionadas à educação inclusiva e à inclusão escolar, na maioria das escolas, perpassam os PPP's através das adaptações metodológicas, adaptações no processo avaliativo, ao direito ao acesso ao AEE e nas próprias concepções de educação inclusiva e educação especial. Evidenciando, com isso, a preocupação das escolas, em especial, as escolas municipais, em contemplar as adaptações necessárias para o ensino das(os) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Em relação à educação do campo, é possível encontrar no PPP de duas escolas municipais, concepções de educação do campo e escola do campo em tópicos específicos. As demais escolas municipais, apesar de não se identificarem enquanto escolas do campo, abordam ao longo de seus PPP's aspectos de uma educação pensada para o contexto do campo. Já os PPP's das escolas estaduais, em sua maioria, ainda reproduzem uma concepção de educação rural, inviabilizando a identidade cultural da escola, e fundamentando suas ações pedagógicas em uma concepção de escola urbana que tende a não valorizar os saberes constituídos no campo, suas particularidades e sua importância para o cenário da educação.

No entanto, apesar dos avanços citados, é possível perceber que as escolas ainda carecem de uma maior discussão em relação as concepções de educação do campo, escola do campo, território e educação básica do campo, fundamentada a partir de uma educação do campo, tal qual autoras como Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina e Laís Mourão Sá defendem. Desta forma, o PPP enquanto principal documento orientador da prática pedagógica na escola, deve estabelecer e contemplar as especificidades da comunidade escolar à qual pertence, priorizando, especialmente, a realidade, os conhecimentos prévios e as diversas formas de aprendizagem de seus estudantes, potencializando a relação entre o ambiente escolar e a vida cotidiana, respeitando os valores e os costumes da população do campo, sem impor um método educacional escolar padronizado.

Por fim, cabe mencionar que o estudo justifica sua relevância ao abordar aspectos da educação especial e da educação do campo, de forma a problematizar e instigar a discussão sobre o tema diante de um contexto educacional que pouco favorece a reflexão e a implementação de uma educação do campo nas escolas públicas da educação básica de Uruguaiana/RS. Contribuindo para fomentar o debate tanto em nível municipal, através da devolutiva da pesquisa às escolas, bem como, o aprofundamento teórico e o incentivo a novas pesquisas sobre a temática. Assim, para estudos futuros sugere-se o aprofundamento das concepções de educação inclusiva e educação do campo, a partir da compreensão das(os) profissionais que atuam nas escolas e de suas práticas, visando problematizar tais concepções e analisar a articulação entre o que consta nos PPP's e a realidade escolar.

Referências

Almeida, J. C., & Paixão, A. J. P. (2017). *Interface entre a pedagogia da alternância e o PROEJA: uma proposta de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.* Curitiba, PR: CRV.

Amaral, C. M., & Mateus, K. A. de O. (2022). Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura. *Ver. Bras. Educ. Camp.*, 7, e12925. DOI: https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12925

Arroyo, M. G. (2012). Formação de Educadores do Campo. In: Caldart, R. S. et al., (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 361-367). 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In: Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 257-264). 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/

Decreto nº 7.352. (2010, 04 novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETA%3A,Art.&text=Aos%20Estados%2C%20Distrito%20Federal%20e,com%20o%20disposto%20neste%20Decreto

Decreto Nº 7.611. (2011, 17 de novembro). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora: Atlas.

Guedes, N. C. (2021) A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. *Ensino em Perspectivas, 2*(2), 1–15. DOI: https://orcid.org/0000-0001-6801-3922

Instituto Brasileira de Geografia e Estatística – IBGE. (2021). *Cidades e Estados: Uruguaiana, RS.* Recuperado de: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/uruguaiana.html

Instituto Brasileira de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). *Cidades e Estados: Uruguaiana, RS.* Recuperado de: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/uruguaiana.html

Lança, J. F., & Fernandes, T. C. (2020). A Educação do Campo e suas especificidades: um estudo do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo no município de Londrina-PR. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e9938. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9938

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao

Molina, M. C. & Sá, L. M. (2012). Escola do Campo. In: Caldart, R. S. et al., (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 326-332). 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Prefeitura Municipal de Uruguaiana. Secretaria Municipal de Educação. (2018). *Projeto Político Pedagógico E.M.E.B. Alceu Wamosy.* Uruguaiana, RS, 01-15.

Prefeitura Municipal de Uruguaiana. Secretaria Municipal de Educação. (2021). *Projeto Político Pedagógico E.M.E.B. Dr. Crespo de Oliveira.* Uruguaiana, RS, 01-31.

Prefeitura Municipal de Uruguaiana. Secretaria Municipal de Educação. (2019). *Projeto Político Pedagógico E.M.E.B. Dom Fernando Mendes Tarragó.* Uruguaiana, RS, 01-19.

Prefeitura Municipal de Uruguaiana. Secretaria Municipal de Educação. (2019). *Projeto Político Pedagógico E.M.E.B. Patrício Lopes.* Uruguaiana, RS, 01-09.

Prefeitura Municipal de Uruguaiana. Secretaria Municipal de Educação. (2017). *Projeto Político Pedagógico E.M.E.F. Oscar Machado e E.M.E.F. Vertentes.* Uruguaiana, RS, 01-1.

Referencial Curricular Gaúcho. (2018). Porto Alegre, RS. Recuperado de: https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf

Resolução nº 510. (2016, 07 de abril). Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Recuperado de: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf

Santos, M. (2018). Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 26(98), 185–212. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965

Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. (2016). *Projeto Político Pedagógico Instituto Estadual Leda Maria Pereira da Silva.* Uruguaiana/RS, 01-13.

Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. (s/d). *Projeto Político Pedagógico E.E.E.F. Dr. Maia.* Uruguaiana/RS, 01-04.

Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. (s/d). *Projeto Político Pedagógico E.E.E.F. Uruguaiana.* Uruguaiana/RS, 01-04.

Veiga, I. P. A. (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.* Campinas, SP, Editora: Papirus.

Veiga, I. P. A. (2013). A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *Revista Retratos da Escola*, 7(12), 159-166.

4.4 Capítulo II

A quarta produção a compor os resultados da tese foi escrita em forma de capítulo de livro. O capítulo intitulado "Atendimento Educacional Especializado em escolas localizadas no campo em Uruguaiana/RS" contempla o quarto objetivo específico da pesquisa e foi publicado no E-book "Educação Inclusiva: entre vivências e perspectivas" organizado por Rodrigo de Souza Balk e Susane Graup. O capítulo segue as normas de formatação determinadas pela Editora Diálogos. Em sua estrutura o capítulo apresenta os resultados referente às etapas III e IV do percurso metodológico.

Atendimento Educacional Especializado em escolas localizadas no campo em Uruguaiana/RS

Tatiane Motta da Costa e Silva
Mylena Francini da Rosa
Joana dos Santos da Silva Corbette
Rodrigo de Souza Balk

Introdução

O direito ao acesso à educação garantido às pessoas com deficiência percorreu um longo caminho, perpassando por períodos de exclusão e de segregação até a compreensão das diferenças e das deficiências, o que possibilitou chegarmos hoje no que consideramos de educação inclusiva (SELAU, 2007). A educação inclusiva, por sua vez, vem sendo discutida como uma proposta abrangente, na qual busca oportunizar o acesso e permanência no ambiente escolar à todas(os), sem discriminação de gênero, raça, etnia, classe social e condições sensoriais, cognitivas e físicas, oportunizando, com isso, a constituição de práticas pedagógicas, coerentes com as condições de desenvolvimento e aprendizagem de cada sujeito, sendo a diversidade valorizada durante o percurso escolar.

Como parte dos princípios da Educação Inclusiva, a Educação Especial caracteriza-se por ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica. O Decreto 7.611, de 2011 define que o público da Educação Especial compreende as(os) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Conforme a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, considera-se:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Desta forma, o percurso de escolarização das(os) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ocorrer preferencialmente nas classes comuns, junto com seus pares, sendo garantido todo tipo de

apoio que se fizer necessário para seu desenvolvimento e aprendizagem. Tal apoio deve ser ofertado por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

O AEE pode ser compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, sendo prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais, e de forma suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Ainda, conforme previsto na legislação, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, atender às necessidades específicas das(os) estudantes, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Como parte da Educação Especial, a oferta do AEE também deve estar presente em escolas do campo, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no qual, garante que o processo educacional das(os) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação perpassa pela educação indígena, do campo e quilombola devendo assegurar que os recursos e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos (BRASIL, 2008).

No entanto, o acesso a uma Educação Especial no campo, por meio da oferta do AEE apesar de garantida pela legislação, ainda apresenta algumas lacunas que influenciam sua efetivação no ambiente escolar, como expõe o estudo de Palma e Carneiro (2018), no qual, as autoras ressaltam que nas escolas, em que a pesquisa foi desenvolvida, não apresentam espaço próprio para funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Em escolas que já ocorreram avanços como a implementação de uma SRM, outros fatores como o transporte, atendimentos no mesmo horário da escolarização nas classes comuns, a falta de laudo clínico, resultam em outros problemas (NOZU E BRUNO, 2021).

Diante dessa breve contextualização inicial, ao longo deste capítulo busca-se tecer reflexões acerca da oferta do AEE no contexto de escolas públicas localizadas no campo, entrelaçando vivências de duas professoras com o que consta na legislação. Os dados apresentados neste capítulo partem de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, que desenvolve-se em escolas localizadas no campo do município de Uruguaiana/RS. Neste capítulo, em especial, será apresentado um recorte dos dados coletados, com ênfase na realidade de 4 escolas e na vivência de duas professoras que atuam no AEE.

Percurso metodológico

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como exploratória e descritiva. Para a coleta dos dados, inicialmente, foi realizada uma observação participante em cada uma das escolas, a fim de coletar informações referentes a localização, número de professoras(es), funcionárias(os), estudantes, bem como identificar aspectos de acessibilidade na estrutura física da escola. As observações foram brevemente agendadas e acompanhadas pelas(os) gestoras(es) das escolas, seguindo um roteiro de observação pré-estabelecido, sendo realizadas entre os meses de agosto a dezembro de 2021.

Complementando as informações coletadas foi realizada uma entrevista semiestruturada com duas professoras do AEE. As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido buscando coletar informações referente a formação acadêmica, atuação profissional, escolha em trabalhar com a educação especial, oferta do AEE e encaminhamento realizados. As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, de forma individual. Para participar da entrevista, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Considerando a situação sanitária vigente no período da coleta dos dados e visando prevenir/minimizar a exposição aos riscos de contaminação pelo vírus SARS-CoV-2, foram respeitados os protocolos indicados pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria Municipal de Saúde de Uruguaiana, respeitando o uso de máscara e álcool em gel pelas pesquisadoras e por todas(os) as(os) profissionais das escolas.

As escolas serão identificadas por letras de A a D, as professoras serão identificadas por números I e II, respeitando o sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e o anonimato das escolas e das professoras. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa sob o número de CAAE 43203020.9.0000.5323 e seguiu as orientações da Resolução nº 510/16[15] do Conselho Nacional de Saúde.

Apresentação e discussão dos resultados

[15] A Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, estando disponível em http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf.

A pesquisa está sendo desenvolvida no município de Uruguaiana, na qual está situado na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, possuindo uma população estimada de 126.766 habitantes (IBGE, 2021), sendo que destes 8.030 habitantes residem em área rural (IBGE, 2010). A área rural do município está dividida em 5 distritos, sendo eles: 1º Distrito Imbaá; 2º Distrito Vertentes; 3º Distrito Plano Alto; 4º Distrito João Arregui; 5º Distrito São Marcos. A cidade conta com 10 escolas localizadas na zona rural, destas 6 são municipais e 4 estaduais.

O quadro 1e apresenta as informações referentes a 4 escolas, 1 municipal e 3 estaduais, considerando localização, distância da área urbana, ano de criação, número de estudantes, número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades. Foram contabilizados estudantes com laudo médico, dados que foram disponibilizados pelas respectivas escolas.

Quadro 1e. Informações gerais sobre as escolas.

Escola	Distrito	Distância da área urbana	Ano de Fundação	Nº de estudantes	Nº de estudantes com deficiência
Escolas Municipais - Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano					
A	4º	57km	1943	182	2
Escolas Estaduais - Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano					
B	5º	45km	1948	56	1
Escolas Estaduais - Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio					
C	3º	90km	1930	250	6
D (oferta EJA)	5º	42km	1953	290	8

Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es), 2022.

Em relação a oferta de AEE, a escola A (municipal) possui uma professora especializada para atendimento na SRM que atua unicamente nesta escola, com dedicação exclusiva. Por outro lado, as escolas estaduais (B, C e D), possuem uma única professora com carga horária de 40 horas semanais dividida nas 3 escolas da área rural e mais 2 escolas na área urbana.

A escola A menciona em seu Projeto Político Pedagógico (PPP[16]) que busca adotar uma postura inclusiva "respeitando todas as diferenças, não apenas a inclusão de alunos do AEE, mas também de todos os outros, assegurando o direito a uma educação de qualidade, sem segregação e discriminação, seja por fatores de gênero, de religião, de etnia, de classe social, de condições físicas e psicológicas, etc" (PPP escola A, 2018, p. 13). Nesse sentido, consta no PPP que o trabalho pedagógico da escola, com vistas a contemplar o ensino das(os) estudantes com deficiências, transtornos globais e/ou altas habilidades "é realizado através de um Plano de Adaptação Curricular, de acordo com as necessidades educacionais especiais (NEE) de cada estudante" (PPP escola A, 2018, p. 13).

Já entre as escolas estaduais, apenas a escola D faz menção em seu PPP sobre a oferta do AEE. No entanto, tal estratégia é pensada somente para as(os) estudantes do ensino médio, conforme citação no texto.

> Estratégias de Ação: Assegurar Atendimento Educacional Especializado aos alunos de inclusão. - Ensino Médio: A escola oferece atendimento simultâneo ao processo de aprendizagem, desenvolvido pelos professores. Em casos de acentuada necessidade de investigação e intervenção pedagógica no processo de construção do conhecimento do aluno, será ofertado atendimento específico e, nas situações de caso de AEE, em sala de atendimento educacional especializados [...] (PPP escola D, 2016, p. 11).

Diante disso, é papel da escola através das políticas públicas existentes garantir que os estudantes com deficiência tenham seus direitos possibilitados, por meio do PPP, enquanto o documento norteador das ações da escola. Preato et. al (2020) complementam que:

> A escola tem como papel, elaborar meios que facilite a inserção do aluno com deficiência no seu espaço físico e pedagógico, criando um Projeto Político Pedagógico (PPP) sem a exclusão destes alunos, ao contrário, eles devem constar em sua diversidade, bem como os objetivos a curto, médio e longo prazo que se quer alcançar.

Segundo o estudo de Lança e Fernandes (2020), que analisou o PPP de uma escola do campo, o projeto pedagógico é a representação documental de um processo contínuo de reflexão e discussão dos problemas da escola, com o intuito de buscar soluções e alternativas viáveis, sempre tendo como foco principal alcançar os objetivos da escola em relação à efetivação do processo de ensino e de aprendizagem. Na antemão da educação inclusiva, a partir de um PPP que vise abordar estratégias para a permanência de estudantes com

[16] O PPP caracteriza-se por ser o documento norteador da escola, tendo como princípio guiar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas ou relacionadas, abrangendo questões administrativas, pedagógicas e políticas (GUEDES, 2021). O PPP é, de maneira geral, um planejamento que sistematiza aquilo que a escola tem a intenção de realizar nas mais diversas dimensões do processo pedagógico, pautado em uma determinada concepção de educação (LANÇA; FERNANDES, 2020).

deficiência, Carvalho (2016) complementa que deve-se incluir dimensões culturais com aspectos filosóficos que norteiam o estabelecimento dos objetivos a serem atingidos, dimensões políticas para organização interna da escola, e dimensões práticas para criar práticas pedagógicas em sala de aula, como mecanismo que possam auxiliar o próprio aluno, professores e pais que deles necessitam.

Quanto à experiência docente, ao analisar a trajetória das professoras do AEE constatou-se que a professora I leciona na escola A há 22 anos, atuando na SRM como professora do AEE há 23 anos, possui carga horária de 50 horas semanais, lecionando somente na escola A. A professora I está dividida nas funções de professora substituta dos anos iniciais, pelo turno da manhã e professora do AEE no turno da tarde. Sua formação é ensino médio, nível magistério, com licenciatura em Ciências Sociais e História e pós-graduação em Inclusão Escolar. Atualmente a professora está aposentada, mas optou por continuar lecionando, por conta da remuneração salarial.

A escolha em trabalhar na escola se deu pela aproximação da professora I com o campo, em seu relato a professora menciona que viveu no campo durante a infância, após formada, a professora foi lecionar em uma escola multisseriada, com o fechamento dessa escola, passou a lecionar na atual escola. Atualmente reside em uma comunidade rural localizada no 5º distrito, estando próxima a escola A, facilitando, com isso, sua locomoção entre residência e local de trabalho.

A professora II, por sua vez, leciona nas escolas estaduais B, C e D há 2 anos, iniciando sua atuação nas escolas em 2020. Possui carga horária semanal de 40 horas dividida em 5 escolas estaduais, destas 3 estão localizadas na zona rural. A professora II desloca-se entre as escolas, com seu carro próprio. Sua formação é em licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Psicopedagogia, com pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e pós-graduação em Educação Especial Inclusiva. Relata que não teve a opção de escolher em qual escola lecionar, foi indicada pela 10ª Coordenadoria Regional de Educação para trabalhar nas 5 escolas, suprindo as demandas existentes no período da contratação.

Quanto às(aos) estudantes atendidos na SRM, na escola A, antes de 2020, eram atendidos 23 estudantes, durante o período de ensino remoto emergencial[17], a professora I passou a atender 12 alunos - 7 alunos dos anos finais e 5 alunos dos anos iniciais - destes

[17] O ensino remoto emergencial surgiu como uma alternativa para manter as aulas durante o período de distanciamento social decorrente da pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, que teve impacto mundial nos anos de 2020 e 2021. No município de Uruguaiana, em especial, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020 e o ensino remoto emergencial foi adotado a partir de agosto daquele mesmo ano.

apenas 2 possuem laudo médico. O atendimento na SRM ocorre em turno inverso à escolarização nas classes comuns. Cabe ressaltar que a escola oferta turno integral, o que facilita a participação das(os) estudantes. Os recursos para o AEE são disponibilizados conforme o diagnóstico médico da(o) estudante, dessa forma quanto mais estudantes com diagnóstico médico, maiores são os recursos financeiros recebidos pela escola para o AEE, inclusive o direito a um profissional auxiliar de inclusão. A escola possui 1 auxiliar de inclusão, com formação nível médio, para acompanhar as(os) estudantes que possuem laudo médico.

Já a professora II relata atender 3 estudantes na escola D, 1 estudante na escola B e 2 estudantes na escola C. Nas escolas B, C e D o atendimento na SRM ocorre no mesmo turno de escolarização nas classes comuns. Esse fato evidencia a narrativa de Osório e Sardagna (2020), que cita a grande necessidade do profissional especialista em AEE, para articulação na elaboração das propostas pedagógicas junto à escola e aos professores do ensino comum.

Conforme consta na Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (BRASIL, 2009). No entanto, ao considerar a realidade das(os) estudantes das escolas do campo, a oferta do AEE em turno inverso, conforme instituído na legislação, não condiz com a realidade, uma vez que as(os) estudantes dependem do transporte escolar, que geralmente é ofertado em um único turno, predominando o turno em que as escolas ofertam a escolarização em classes comuns, com isso, para que as(os) estudantes possam acessar o AEE deve-se promover esse atendimento concomitantemente com a escolarização nas classes comuns, conforme ocorre nas escolas estaduais. A escola A, ao oferecer o turno integral garante, com isso, o acesso das(os) estudantes ao AEE.

De fato, o transporte escolar mostra-se como um empecilho ao acesso ao AEE para a realidade das escolas do campo. Nesse sentido, Palma e Carneiro (2018) fazem um alerta sobre a necessidade que se criem políticas públicas que garantam transporte para que os alunos do campo frequentem o AEE no turno inverso, com horários adequados e sem longas esperas para o retorno às suas casas (PALMA; CARNEIRO, 2018).

Quando questionada sobre os itens de acessibilidade observados na escola e na SRM, a professora I, afirma que considera a sala de recursos bem equipada, acrescentando que “tem impressora, 2 computadores, notebook, jogos, no entanto, o acesso a internet é precário”. Já a professora II, encontra condições de trabalho diferentes, ao mencionar que “na escola C, não tem banheiro acessível, não tem rampa, não tem uma SRM, mesma situação na escola B, não

tem SRM e possui pouca acessibilidade, e nas escolas B e C o atendimento do AEE é realizado em espaços adaptados, como sala de informática e biblioteca". A escola D, por sua vez, avança em relação à acessibilidade arquitetônica e possui SRM, com materiais e equipamentos próprios para o AEE.

De acordo com o Decreto nº 7611 de 2011, às SRMs são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Entretanto, ao dialogar com os resultados encontrados, já mencionados, e com as pesquisas já produzidas, o estudo de Palma e Carneiro (2018) realizado em escolas do campo de um município no interior de São Paulo constatou-se que as três unidades escolares, no qual a pesquisa se desenvolveu, não apresentam espaço próprio para funcionamento da SRM, inclusive esta situação perdurou dois anos após a realização da pesquisa. O estudo de Caiado, Gonçalves e Padilha (2013) aponta que algumas das principais dificuldades encontradas são a falta de espaço físico para as SRM, dificuldades no transporte das(os) professoras(es) e das(os) estudantes, falta de materiais didáticos e sobrecarga de trabalho das(os) professoras(es), uma vez que, precisam atuar em mais de uma escola.

Entre os estudos desenvolvidos nas regiões norte e sudeste do Brasil evidencia-se que os maiores desafios encontrados estão relacionados, principalmente, à falta de políticas educacionais que atendam às especificidades das(os) estudantes, sejam elas formação de professoras(es), SRM, materiais pedagógicos que contemplem esses estudantes e acessibilidade arquitetônica na estrutura física das escolas (RABELO; CAIADO, 2014; PALMA; CARNEIRO, 2018; VALANI; OLIVEIRA, 2019; MERCÊS; OLIVEIRA, 2018).

Na realidade da Ilha do Combú, na região norte do Brasil, Mercês e Oliveria (2018) constaram uma assimetria entre a oferta do AEE para a área urbana e a do campo. De acordo com os resultados da pesquisa, a invisibilidade da educação especial no campo é causada pelo fato dos setores responsáveis por esta educação estarem distantes da realidade ribeirinha e também por não terem acesso às pesquisas, aos dados e os registros da demanda de estudantes com deficiência que estão matriculadas(os) nas escolas do campo (MERCÊS; OLIVEIRA, 2018). Neste sentido, o espaço temporário e transitório para a Educação Especial, conforme ocorre nas escolas estaduais B e C, que não possuem uma SRM, revela o olhar temporário e transitório sobre a(o) estudante com deficiência, no sentido de não considerá-lo como parte da escola, de deixá-lo ali com a matrícula efetivada, porém sem os recursos necessários para sua efetiva aprendizagem (PALMA; CARNEIRO, 2018).

A professora I comenta, ainda, sobre as dificuldades em encaminhar as(os) estudantes para o atendimento com profissionais de saúde especializados, como fonoaudióloga,

psicopedagoga e psicóloga. O percurso de encaminhamento para atendimentos em serviços especializados está entre as principais barreiras encontradas, uma vez que, os meios de locomoção das famílias do interior é limitado, dificultando o deslocamento até a zona urbana do município, onde encontram-se os serviços especializados, afetando principalmente a continuidade dos atendimentos. Assim como, as dificuldades relatadas pela professora I, quanto a encaminhamentos e continuidade dos atendimentos em serviços especializados, a professora II relata encontrar dificuldades similares nas escolas em que leciona.

Partindo da realidade das(os) estudantes, durante o período de pandemia, as escolas buscaram entregar atividades impressas aos estudantes, tanto as escolas municipais quanto as escolas estaduais. Conforme relato da professora I, nesse período, ocorreu uma redução no atendimento aos estudantes com deficiência por conta da falta de acesso a internet, e pela dificuldade dos familiares com a tecnologia. Após o retorno presencial das aulas, tanto nas escolas municipais quanto nas estaduais, as(os) estudantes não tinham acesso ao transporte escolar, dificultando seu retorno. Assim, no ano letivo de 2021, somente as(os) estudantes que moravam próximas às escolas retornaram às aulas presenciais, seguindo as(os) demais com o ensino remoto.

Considerações finais

Frente aos resultados apresentados neste capítulo é perceptível a diferença entre as escolas municipais e estaduais, iniciando pelo PPP das escolas, em que a escola municipal menciona em seu PPP estratégias para a promoção da inclusão escolar, enquanto que entre as escolas estaduais somente a escola D faz menção em seu PPP sobre a oferta de AEE. Para além das diferenças entre PPP's, as narrativas das professoras diferem, iniciando pelo relato quanto às suas condições de trabalho, a carga horária semanal, o deslocamento entre uma escola e outra, como no caso da professora B, que atua em cinco escolas, sendo três localizadas em zona rural, refletindo de certa forma em seu tempo para planejamento e por consequência em sua prática pedagógica.

Ao articular a realidade relatada pelas professoras e o que é instituído pela legislação, fica evidente que a legislação não contempla as especificidades da realidade das escolas do campo, como o exemplo da oferta do AEE em turno inverso, dificultando a participação das(os) estudantes, a medida que não é oferecido transporte escolar para o turno inverso. Além disso, o fato de algumas escolas não possuírem uma SRM reflete a atenção dada para a Educação Especial nesse contexto.

Assim, dado o contexto apresentado neste capítulo fica a reflexão quanto a urgência em pensar em estratégias, tanto de forma macro, com a legislação atenta às especificidades das escolas do campo, quanto de forma micro no contexto municipal e estadual para que de fato possa ocorrer a oferta do AEE, e o acesso a educação básica esteja para além da matrícula e sim com a efetiva participação e ensino, garantindo, com isso, a permanência das(os) estudantes na escola e o sucesso de seu percurso escolar.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.* Disponível em: h/ttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 abril 2022.

BRASIL. *Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 05 de agosto de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.* Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com pingos nos "is".* Porto Alegre, Edição nº11, 2016.

GUEDES, N. C.. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. *Ensino em Perspectivas,* v. 2, n. 2, p. 1–15, 2021.

LANÇA, J. F.; FERNANDES, T. C. A Educação do Campo e suas especificidades: um estudo do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo no município de Londrina-PR. *Revista Brasileira de Educação do Campo,* Tocantinópolis, v. 5, e9938, 2020.

MERCÊS, R. S.; OLIVEIRA, I. A. A educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia Paraense. *Interfaces da Educação*, v. 9, n. 27, p. 418-442, 2018.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. *Cadernos CEDES,* v. 41, n. 114, p. 131-143, maio/ago., 2021.

OSÓRIO, P. F.; SARDAGNA, H. V. A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. *Educação, Ciência e Cultura,* v. 25, n. 1, p. 61-76, 2020.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. Sala de recursos multifuncional em escolas do campo: direito assegurado? *Interfaces da Educação*, v. 9, n. 27, p. 518-548, 2018.

PREATO, D. O. et al. Inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. *Brazilian Journal of Development,* v. 6, n. 9, p. 73692-73705, 2020.

Prefeitura Municipal de Uruguaiana. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico E.M.E.B. Alceu Wamosy.* Uruguaiana/RS, p. 01-15, 2018.

RABELO, L. C. C.; CAIADO, K. R. M. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. *Revista Cocar*, v. 8, n. 15, p. 63-71, jan./jul., 2014.

Secretaria da Educação - Estado do Rio Grande do Sul. *Projeto Político Pedagógico Instituto Estadual Leda Maria Pereira da Silva.* Uruguaiana/RS, p. 01-13, 2016.

SELAU, B. *Inclusão na sala de aula.* Evangraf Ltda. 2007.

VALANI, R.; OLIVEIRA, C. L. R. Os desafios da formação e atuação em sala de aula: as perspectivas dos professores em escolas do campo no município de Castelo (ES) diante da

educação inclusiva. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 4, n. 8, p. 113-124, jul./dez., 2019.

4.5 Manuscrito I

A quinta produção a compor os resultados da tese é o manuscrito intitulado "Educação do Campo e Educação Inclusiva: concepções de profissionais da educação básica do município de Uruguaiana/RS". A produção contempla o quinto objetivo específico e será submetido a Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade (ISSN: 0104-7043), com classificação qualis (CAPES) A2 na área de Ensino (2017-2020). Em sua estrutura apresentam-se os resultados referente a etapa III e IV do percurso metodológico.

Educação do Campo e Educação Inclusiva: concepções de profissionais da educação básica do município de Uruguaiana/RS

Rural Education and Inclusive Education: conceptions of basic education professionals in the municipality of Uruguaiana/RS

Tatiane Motta da Costa e Silva
Susane Graup

Resumo
O estudo tem por objetivo analisar a compreensão de profissionais da educação básica acerca da educação do campo, educação inclusiva, deficiência e as implicações para a prática pedagógica em escolas do campo. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e nos itens que contemplam a pesquisa de campo, exploratória e descritiva. O estudo foi desenvolvido com professoras(es) e profissionais de cinco escolas públicas localizadas na zona rural do município de Uruguaiana. A coleta dos dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada e observação participante com registro em diário de campo. Para a análise dos dados, foi utilizado a análise de conteúdo. Participaram do estudo 27 profissionais, sendo que a maioria eram mulheres (n=22), na faixa etária entre 31 e 68 anos (Média= 50,56; DP= 10,69) e residiam na zona urbana do município (n=18). Em relação a concepção das(os) profissionais sobre o conceito de educação inclusiva 40,74% compreendem que a temática está relacionada a adaptações nas formas de ensino, no que tange ao conceito de deficiência, 77,77% compreendem a deficiência a partir de uma concepção biomédica. Em relação à Educação do Campo, 29,62% compreendem que está relacionada à implementação de técnicas agrícolas na escola e 82,32% das(os) profissionais relatam abordar aspectos da Educação do Campo em suas aulas, através da abordagem de temas relacionados a alimentação saudável, reciclagem de resíduos orgânicos, cálculo de área de matemática, entre outras temáticas. Desta forma, o estudo aponta para concepções ainda alicerçadas em perspectivas conservadoras, a partir de uma compreensão biomédica de deficiência e de uma

concepção de educação do campo que visa a formação para o trabalho, refletindo de certa forma em suas práticas pedagógicas e dinâmica escolar.

Palavras-chave: Educação básica do campo. Inclusão escolar. Prática pedagógica. Docentes.

Abstract
The study aims to analyze and describe the conceptions of teachers and professionals regarding their understanding of inclusive education, disability and rural education and the implications for pedagogical practice in schools located in the rural area of the municipality of Uruguaiana/RS. This is research with a qualitative approach and items that include field, exploratory and descriptive research. The study was developed with teachers and professionals from five public schools located in the rural area of the municipality of Uruguaiana. Data collection was carried out through a semi-structured interview and participant observation with recording in a field diary. To analyze the data, content analysis was used. 27 professionals participated in the study, the majority of whom were women (22), aged between 31 and 68, and 18 lived in the urban area of the municipality. Regarding the professionals' conception of the concept of inclusive education, 40.74% understand that the theme is related to adaptations in teaching methods, with regard to the concept of disability, 77.77% understand disability from a biomedical conception, 29.62% understand that Rural Education is related to the implementation of agricultural techniques at school and 82.32% of teachers report addressing aspects of Rural Education in their classes, through the approach of topics related to healthy eating, recycling of organic waste, calculation of mathematics area, among other topics. In this way, the study points to conceptions still based on conservative perspectives, based on a biomedical understanding of disability and a conception of rural education for training for work, reflecting in a certain way on their pedagogical practices and school dynamics.

Keywords: School inclusion. Basic rural education. Pedagogical practice. Teachers.

Introdução

O direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo dever do estado e da família (Brasil, 1988). Desta forma, esse documento aborda que o ensino deverá ser ministrado com base em diversos princípios, entre eles, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Tal direito garante a oportunidade de acesso, permanência e conclusão da educação básica, e ao mesmo tempo usufruir de um ensino de alta qualidade, independente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica (Haddad, 2012).

Ao tratar do direito à educação da população do campo a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo, no qual, dispõe que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de

Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, sendo destinada à população rural, agricultores, familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras e indígenas (Brasil, 2008a). A Educação do Campo nasceu como mobilização de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (Caldart, 2012).

No que tange ao direito à educação das pessoas com deficiência, algumas políticas públicas educacionais garantem o acesso à educação e promovem estratégias para que se efetive tal direito, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015). Especialmente a Lei Brasileira de Inclusão estabelece em seu Art. 27 que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (Brasil, 2015). Sendo assim, pessoas com deficiência e pessoas que vivem e estudam no campo possuem o direito a uma educação pública e de qualidade.

Ao expandir a discussão sobre o direito à educação as(os)[18] estudantes com deficiência que vivem e estudam no campo, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, institui que crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades[19], 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, 2008a). Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008b), por sua vez, estabelece que o processo educacional de estudantes com deficiência perpassa pela educação indígena, do campo e quilombola, devendo assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos.

[18] Ao longo do texto utiliza-se a flexão de gênero do feminino para o masculino, com vistas a manter a representatividade feminina na escrita, uma vez que o campo da educação é ocupado em sua maioria por mulheres.

[19]Segundo o Decreto 7.611 de 2011, o público atendido pela Educação Especial compreende as(os) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Com base nos documentos oficiais, citados acima, o direito a um ensino articulado com a realidade e as especificidades das(os) estudantes é garantido pela legislação brasileira, bem como o direito aos recursos de apoio do atendimento educacional especializado. No entanto, mesmo que o direito à educação às pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo seja garantido pela legislação vigente, a consolidação da inclusão nas escolas do campo encontram diversos entraves, como falta de recursos materiais, carência de profissionais com formação adequada, dificuldade de acesso às escolas que, geralmente, são distantes das residências das(os) estudantes, necessitando da utilização do transporte escolar, que nem sempre possui acessibilidade (Ferreira; Porto, 2020). Tais fatores evidenciam a urgência em investimento, por parte do poder público, quanto à estrutura das instituições de ensino, qualificação profissional e ampliação de uma rede de serviços de apoio às escolas, contribuindo para a oferta de atendimento complementar ao ensino convencional.

Ao aproximar a discussão para o contexto das escolas que pertencem à zona rural do município de Uruguaiana, o cenário revela um ambiente escolar que ainda carece de maior acessibilidade, em suas múltiplas dimensões, e da realização de práticas pedagógicas que levem em consideração as especificidades das(os) estudantes com deficiência (Da Costa e Silva *et al.,* 2023). Portanto, a escolha em tratar deste tema justifica-se como parte do processo de entendimento, que enquanto pesquisadoras(es) na área de ensino devemos estar atentas(os) para as problemáticas sociais e seus desencadeamentos no processo educacional, em diferentes espaços da educação pública, buscando promover, através da produção científica, reflexões sobre práticas que dialoguem com as necessidades educacionais emergentes, na luta por uma cultura escolar de direitos e de diálogos, pautada na valorização das diferenças e da diversidade cultural, social e corporal.

Diante dessa breve justificativa e dos aspectos pontuados, o estudo tem por objetivo analisar a compreensão de profissionais da educação básica acerca da educação do campo, educação inclusiva, deficiência e as implicações para a prática pedagógica em escolas do campo.

Percurso Metodológico

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa com abordagem qualitativa e nos itens que contemplam a pesquisa de campo, exploratória e descritiva (Gil, 2007). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa sob o número

de parecer 4.628.971 e seguiu as orientações da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

O estudo foi desenvolvido com profissionais[20] da educação de cinco escolas públicas localizadas na zona rural do município de Uruguaiana. A zona rural do município é composta por 10 escolas públicas, sendo seis escolas pertencentes à rede municipal e quatro à rede estadual, alocadas em cinco distritos, sendo eles: 1º Distrito Imbaá; 2º Distrito Vertentes; 3º Distrito Plano Alto; 4º Distrito João Arregui e; 5º Distrito São Marcos. Cada um dos distritos possui ao menos uma escola. Desta forma, para compor o campo de pesquisa foram selecionadas, de maneira intencionalmente, uma escola por distrito, em distritos com mais de uma escola, foram selecionadas as escolas com o maior número de estudantes e de profissionais.

A escolha em realizar a pesquisa em diferentes escolas, uma em cada distrito, é por conta das escolas apresentarem diferenças consideráveis quanto à localização geográfica e distância da área urbana do município, estrutura física das escolas, estrutura e organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), número de estudantes, composição do quadro de professoras(es) e funcionárias(os) e acesso aos serviços de saúde. O quadro 1f apresenta os dados referentes às escolas, considerando localização, ano de criação, número de professoras(es), funcionárias(os), estudantes, estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em relação às(aos) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, foram contabilizadas aquelas(es) que possuem laudo médico, sendo que tais dados foram disponibilizados pelas escolas durante as visitas.

Quadro 1f - Informações gerais sobre as escolas no ano de 2023.

Escola	Distrito	Distância da área urbana	Ano de Fundação	Nº de professoras (es)	Nº de funcionárias (os)	Nº de estudantes	Nº de estudantes com deficiência	AEE

[20] No decorrer do texto optou-se por utilizar o termo "profissionais da educação básica" ao se referir às professoras e professores, trabalhadoras e trabalhadores da educação. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, sendo: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional; trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino.

Escola Municipal - Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano – Multisseriada[21]								
A	2º	76,6 km	1974	1	0	7	0	Não
Escolas Municipais - Educação Infantil (etapa V e VI) e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano								
C	1º	15km	2002	26	7	116	2	Sim
B	4º	57km	1943	20	9	134	7	Sim
Escolas Estaduais - Educação Infantil[22] (etapa V e VI), Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio								
D	3º	90km	1930	16	4	252	8	Sim
E[23]	5º	42km	1953	28	4	219	7	Sim

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Desta forma, foram selecionados para participar da pesquisa professoras(es) regente de classe, professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), auxiliares de inclusão, coordenadoras(es) e orientadoras(es) pedagógicas(os) das cinco escolas selecionadas. Para a seleção das(os) professoras(es) regente de classe foram convidadas(os) a participar do estudo aquelas(es) que possuem em sua classe estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, no ano letivo em que o estudo foi desenvolvido. As(os) demais profissionais, como professora(or) do AEE, auxiliar de inclusão, coordenadora(or) e orientadora(or) pedagógica, bem como a professora(or) da escola multisseriada, todas(os) foram convidadas(os) a participar da pesquisa, de maneira intencional. Não foram convidadas(os) aquelas(es) profissionais que estão em período de afastamento ou licença.

[21] As escolas multisseriadas caracterizam-se por atender a um número reduzido de estudantes, num espaço pequeno e com poucos profissionais, surgindo a partir da necessidade de democratização do acesso à educação (Parente, 2014).

[22] Nas escolas estaduais que ofertam a educação infantil é fornecido o espaço físico, no entanto, as(os) professoras(es) de educação infantil são vinculadas à rede municipal de ensino.

[23] A escola E oferta a Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A identificação das concepções[24] e percepções[25] das(os) profissionais foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, que buscou traçar o perfil profissional, formação acadêmica e experiências com a docência em escolas do campo das(os) profissionais, bem como suas compreensões acerca dos conceitos de educação inclusiva, deficiência e educação do campo e as implicações dessas compreensões para o planejamento, estruturação e prática pedagógica.

Concomitante ao período de entrevistas foram realizadas observações com registros em diário de campo. A observação participante consiste na participação na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada, sendo a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (Gil, 2008). Na observação participante a/o pesquisadora(or) assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo (Gil, 2008).

As observações ocorreram no ambiente escolar e no território, ao qual as escolas pertencem, seguindo um roteiro preestabelecido, sendo previamente agendadas com as escolas, respeitando suas dinâmicas, foram realizadas pelo menos cinco observações em cada uma das escolas. Priorizou-se os espaços coletivos de convivência tanto na escola, quanto no território, buscando por observar itens referentes a acessibilidade estrutural da escola, do transporte escolar e do território, acessibilidade atitudinal, considerando as relações entre professores(as), funcionárias(os) e gestão escolar; relação entre professores(as), gestão escolar e familiares.

As entrevistas e observações foram realizadas no período de abril a setembro de 2023, de forma presencial. Os roteiros de entrevistas semiestruturadas e de observação foram elaborados especificamente para o presente estudo e passaram por um processo de validação de conteúdo, a partir do julgamento de um grupo de cinco pesquisadoras(es) na área de ensino.

As entrevistas foram realizadas em ambientes calmos e silenciosos disponibilizados pela gestão das escolas, com data e horário previamente agendado com as(os) participantes e mediante o aceite da participação no estudo e assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo uma via da(o) participante e a outra da pesquisadora. As entrevistas foram gravadas em um aparelho *smartphone* e, em seguida,

[24] Concepção pode ser compreendida como a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno (Matos; Jardilino, 2016).
[25] Percepção pode ser compreendida como a organização e interpretação de sensações, remetendo, neste caso, a uma interpretação após a experiência (Matos; Jardilino, 2016).

transcritas para posterior análise. As observações foram registradas em diário de campo, complementadas com registros fotográficos.

Para a análise dos dados foi realizada a análise descritiva das questões referentes aos aspectos sociodemográficos, a partir das frequências absolutas. Para análise das questões abertas foi utilizado, como principal aporte metodológico, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) que se fundamenta na análise categorial, com desmembramento das respostas em categorias. Os dados passaram por um crivo de classificação, segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido. A análise de conteúdo foi composta por três etapas: a) A pré-análise, na qual foi realizada a organização e seleção dos dados; b) Exploração dos dados, sendo feita a codificação e escolha das categorias; c) Tratamento dos resultados, classificando-se as categorias que emergiram dos dados (Bardin, 2016).

Ao longo do texto as(os) participantes serão identificadas(os) por letras e números respeitando o sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e o anonimato das(os) sujeitos. Para tanto, serão identificadas(os) pela letra P, como profissionais da educação.

Resultados e Discussão

Participaram do estudo 27 profissionais da educação, sendo 13 professoras(es) regente de classe, quatro professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), três auxiliares de inclusão, quatro coordenadoras(es) pedagógicas(os) e três orientadoras(es) pedagógicas(os). Quanto ao perfil das(os) participantes, a faixa etária varia entre 31 e 68 anos (Média= 50,56; DP=10,69), a maioria são mulheres (22), 18 das(os) profissionais residiam na zona urbana do município, se deslocando até a escola por meio de veículo próprio ou utilizando o transporte ofertado pela instituição mantenedora.

Em relação ao vínculo profissional, foi possível identificar que 19 das(os) participantes eram concursadas(os), sendo a maioria da rede municipal de ensino (13), 16 profissionais trabalhavam apenas em uma escola. Quanto ao tempo de atuação na educação básica, 14 trabalhavam a menos de 20 anos, sete trabalhavam entre 20 e 30 anos e seis trabalhavam a mais de 30 anos. Referente a carga horária semanal, 20 profissionais possuíam carga horária menor ou igual a 40 horas semanais e sete trabalhavam mais de 40 horas.

Em relação à formação acadêmica, 23 das(os) profissionais possuem formação em nível superior em cursos de licenciatura (Pedagogia (7), Ciências da Natureza (2), Educação Física (1), História (2), Letras (4), Matemática (2), Orientação Educacional (2) e Pedagogia

com habilitação em Supervisão Educacional (3), sendo que um possui formação em curso de bacharel (Agronomia) e três não possuem formação em nível superior. Das(os) profissionais formados, 20 cursaram o ensino superior em instituições privadas e a maioria deu continuidade a sua formação em nível de pós-graduação (18).

Educação do campo e aspectos relacionados ao planejamento docente

No decorrer da pesquisa foram realizadas, concomitantemente, às entrevistas com profissionais, observações com registro em diários de campo, onde questões relacionadas à dinâmica escolar e as estratégias que as escolas adotam para contemplar a inclusão escolar, foram observadas, registradas e analisadas.

Assim, ao contextualizar as escolas em que o estudo se desenvolveu, torna-se relevante mencionar que as escolas estão localizadas em distritos distintos, sendo necessário percorrer um longo caminho, em alguns casos, as escolas estão próximas às rodovias principais e em outros casos, mais afastadas, com caminhos por estradas de chão batido, o que dificulta, o deslocamento das(os) profissionais, fazendo com que alguns optem por morar na comunidade durante os dias de aula e retornar para a zona urbana aos finais de semana. Tal escolha das(os) profissionais contribui para o vínculo com a comunidade escolar.

> Durante o caminho percorrido é possível observar as fazendas, estâncias e granjas, plantações de arroz e a criação de gado. Entre um lugar e outro observa-se, distante, uma escola antiga, na verdade, só o que restou de sua estrutura física. No caminho, observa-se os trabalhadores, em sua maioria homens, tocando o gado, trabalhando na lavoura, dia após dia. Em meio ao caminho, encontram-se encruzilhadas que dão acesso a outras estradas e por consequência a outras comunidades e vilarejos. As paisagens são lindas, as placas são poucas, quase que desnecessárias para quem faz esse caminho sempre e já o conhece. Quando faço o caminho pela manhã, bem cedo, acompanho o ônibus escolar, que para em cada entrada de estância ou granja. O ônibus percorre a estrada principal e as crianças o encontram. No retorno, ao meio-dia, sempre observo familiares esperando as crianças na porteira (Diário de Campo, 17 de maio de 2023).

Em complemento ao relato extraído do diário de campo, utiliza-se de um registro fotográfico, de modo a complementar a caracterização do contexto. A figura 1d é parte do acervo pessoal da autora, sendo registrada em uma manhã de inverno do ano de 2023. A parada de ônibus, retratada na imagem, simboliza para além do ponto de chegada e partida, mas o percurso diário que as(os) estudantes tendem indo ao encontro com a educação e tudo que por dela é possibilitado.

Figura 1d - Registro fotográfico “Parada de ônibus em meio a imensidão do Pampa”.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

O vínculo da comunidade com a escola é perceptível em todos os contextos observados, quando uma atividade comemorativa é proposta, a comunidade participa de forma ativa, como é o caso da atividade em comemoração ao dia das mães, dia da família, aniversário da escola, festa junina, bingo, entre outras. No entanto, pensando na maior participação da comunidade, principalmente na participação dos pais, algumas comemorações são planejadas para o turno da noite ou aos finais de semana. As comemorações tendem a mobilizar a comunidade, de forma que pessoas externas à escola também participem, como ex-alunas(os), profissionais da área da saúde, moradoras(es) de comunidades próximas. Com isso, fica evidente o papel social que a escola tem para a vida dessas pessoas, tornando-se um espaço de lazer e convivência coletiva para a comunidade.

Como mencionado, o vínculo das(os) profissionais da escola com a comunidade é evidente e emerge a partir da análise dos diários de campo, entretanto, ao problematizar entre as(os) profissionais o conceito de Educação do Campo, 70,37% afirmaram que conhecem a diferença entre educação rural e educação do campo, compreendendo a educação do campo a partir de diferentes concepções, conforme apresentado no quadro 2f.

Quadro 2f - Compreensão das(os) profissionais sobre o conceito de educação do campo.

Categoria	Definição	Extratos	Frequência relativa
Implementação de Técnicas Agrícolas	Educação voltada para abordagem de técnicas agrícolas, criação de hortas e de espaços para cultivo de alimentos.	*A educação do campo seria aquela que a gente vai trabalhar com temas relacionado ao campo, né? [...] Fala de tudo, não tem como fugir do contexto aqui, por exemplo, vai trabalhar sobre agricultura, o contexto que vai ter que falar (P1).* *a educação do campo a gente faz muitos cursos que o governo nos manda, ele manda a gente trabalhar muitas coisas, a horta, legumes, confeccionar muitas coisas, sabão, a gente faz até sabão na parte da noite, então aí eles dão muito curso pra gente disso (P23).*	29,62%
Valorização e permanência no campo	Educação para a valorização dos saberes do campo e para a garantia do direito do sujeito em permanecer no campo se assim for sua vontade.	*a educação do campo é quando tu valoriza as coisas do Campo, né? O que tu tem no campo, o trabalho no campo, o cultivo, o lazer, quando tu procura fazer com que as famílias permaneçam né? (P2).* *a educação do campo seria abordar temas relacionados a vivência deles, né? Fazer com que eles compreendam também que a educação do campo ela é tão importante quanto à educação urbana, que a temática mais que a gente abordam que eles possam valorizar essa vivência deles aqui (P5).*	25,92%
Adaptações Curriculares	Adaptações curriculares e metodologias perante a diversidade das comunidades do campo, assim como calendário próprio com base nas fases agrícolas e variações climáticas.	*Olha, nos dizemos que nossa escola é do campo, mas a escola tá mais no campo do que do campo porque nós não temos diferença assim, ó, de matriz curricular não tem diferença, os professores até fazem relação, mas não temos a matriz curricular como do campo né?! (P26).* *Por ser uma escola do campo é diferente, mas a gente não teve aprofundamento. Mas eu vejo que a gente não tem muita educação é voltada para essa realidade ainda, nós estamos numa escola no meio Rural sim, [...] mas a gente não tem uma educação do campo né? Teria que estudar são leis, é diferente até um calendário diferente, né? O que que tu vai proporcionar para os nossos alunos? E é diferente algumas coisas a gente tenta adaptar (P24).*	11,11%
Educação Urbanocêntrica	Educação centrada no modelo urbano, com vistas a promover vivências próximas à realidade das escolas urbanas, de modo a equiparar o ensino ofertado.	*Ter um olhar diferenciado porque na cidade tudo é mais fácil, né? Aqui a gente não tem nem internet para trabalhar com os alunos, né? Então são formas, estratégicas pedagógicas e educacionais que tem um olhar diferenciado, né? Porque na cidade eles têm acesso a tudo, aqui nós não temos acesso a muitas coisas e eles também não, então tu*	7,40%

		tem que proporcionar isso a eles, dando uma educação de qualidade, né? (P3).	
Emancipação de sujeitos	Educação do campo para a emancipação dos sujeitos.	*a gente tem que proporcionar que eles aprendam, que possam sair daqui com uma ideia "bom eu posso até voltar para o campo, mas com uma formação", porque ficar só ali são explorados, são muitos explorados (P26).*	3,70%

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Durante o período de entrevistas, foi encontrado uma certa resistência por parte das(os) profissionais em participar das entrevistas, como no caso da escola D, que somente um profissional participou da entrevista. Atribui-se tal resistência a situações de cobrança em que as escolas estavam vivenciando naquele momento, pois estava sendo solicitado pelas instituições mantenedoras o Plano Educacional Individualizado (PEI) das(os) estudantes atendidas(os) pelo AEE. As escolas, por sua vez, receberam pouca orientação sobre como elaborar os planos e ainda estavam em processo de adaptação da nova demanda a ser atendida. Por conta disso, a resistência em falar sobre determinados assuntos, naquele momento.

Diante dos resultados torna-se relevante destacar que, inicialmente, 70,37% das(os) entrevistadas(os) afirmaram conhecer a diferença entre educação rural e educação do campo, em um contexto de escolas que estão localizadas no campo, mas que nem todas identificam-se como escolas do campo. Entre as cinco escolas participantes do estudo, apenas três abordam aspectos da Educação do Campo em seu Projeto Político Pedagógico[26] (Da Costa e Silva, *et al.,* 2023).

Neste sentido, para contextualizar a Educação do Campo, cabe ressaltar que tal modalidade de ensino se estrutura em contraponto ao modelo de "Educação rural". A concepção de Educação do Campo é construída pelos movimentos sociais populares de luta pela terra organizados no movimento camponês que articula o trabalho produtivo à educação escolar, tendo como base a cooperação e a emancipação das(os) sujeitos do campo (Anjos; Damasceno, 2020). Os movimentos sociais defendem que o "campo" é mais que uma concentração espacial geográfica, é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições e costumes (Santos, 2017).

[26] Em relação ao Projeto Político Pedagógico das escola maiores informações estão disponível no seguinte estudo "Projeto Político Pedagógico: um olhar para a educação inclusiva no campo" publicado em 2023 na Revista Brasileira de Educação do Campo, disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/14845

A Educação rural, por sua vez está relacionada a uma educação padronizada em seus métodos e conteúdos, alicerçados em princípios e valores de uma educação urbana, a partir de um ideário de uma educação "para" a vida na cidade (Locks; Graupe; Pereira, 2015). De acordo, com Locks, Graupe e Pereira (2015) a educação rural abriga em seu escopo o conceito de campo como lugar do atraso ou do subdesenvolvimento, enquanto a cidade é vista como lugar do moderno e do desenvolvimento.

Farias e Faleiro (2020) contextualizam que historicamente, a trama que envolve a educação nesses territórios geograficamente demarcados, mas que, sobretudo, comportam modos de vida diversos, é desenvolvida a partir de diversas ideologias, demarcada pela dicotomia rural-inferior e urbano-superior. Silva, Torres e Lemos (2012) pontuam essas trajetórias de marginalização dos povos do campo, que marcam desde as capitanias hereditárias até o processo do agronegócio, enquanto espaço sempre de expropriação dos sujeitos e dos objetos, onde a educação escolar se articulou enquanto possibilidade para inculcar ideias de inferiorização, urbanocêntricas e desumanizadoras.

Tal dicotomia é reforçada a partir da análise do extrato de fala de P3 "*[...] são formas, estratégicas pedagógicas e educacionais que tem um olhar diferenciado, né? Porque na cidade eles têm acesso a tudo, aqui nós não temos acesso a muitas coisas e eles também não, então tu tem que proporcionar isso a eles, dando uma educação de qualidade, né?"* que associou a Educação do Campo, como uma educação que deve equiparar a educação ofertada em escolas urbanas.

A concepção de Educação do Campo, também esteve relacionada à implementação de técnicas agrícolas na escola (29,62%). Com isso, observamos que a implementação de técnicas agrícolas ainda está relacionada a uma educação pensada para a formação de trabalhadoras(es) do campo, bem como o exemplo utilizado por P9, ao mencionar que aborda aspectos da Educação do Campo na disciplina de matemática a partir do cálculo de hectares e exemplos relacionados ao trabalho na lavoura, representando que neste contexto ainda prevalece uma perspectiva de trabalhar aspectos do trabalho na formação de sujeitos, o que não deixa de ser uma das finalidades da educação do campo, no entanto, não se finda nisso.

Nesse sentido, é possível refletir que os conceitos de Educação do Campo e sua implementação na escola, vão perpassar por elementos como a situação social das famílias trabalhadoras, o aumento da pobreza, da desigualdade social, da exclusão e a implantação violenta do modelo capitalista de agricultura, reforçando, com isso, uma concepção de educação para a formação para o trabalho (Caldart, 2004). Em contrapartida, o extrato de fala de P26, também presente no quadro 2, no qual, a(o) profissional menciona que a Educação do

Campo, é uma educação que busca a emancipação dos sujeitos do campo, no sentido de romper com a exploração das(os) trabalhadoras(es) do campo por meio da educação.

Também emergiu entre os resultados que 25,92% das(os) professoras(es) relacionam a Educação do Campo a valorização e permanência no campo e 11,11% a adaptações curriculares, como adequações no currículo, no calendário escolar e nas metodologias de ensino. No sentido de atentar para as adaptações curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – 9394/46 de 20 de dezembro de 1996, propõe que:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, Art. 28).

O estudo de Silva *et al.,* (2023) aponta que a formulação de um currículo na dimensão emancipatória é um dos grandes desafios que precisam ser enfrentados para a implementação da Educação do Campo nas Escolas do Campo, sobretudo porque o modelo curricular utilizado nas áreas urbanas era introduzido à força nas localidades rurais, negando e silenciando os diversos saberes e conhecimentos produzidos naquele ambiente. Tais reivindicações perpassam as discussões dos movimentos sociais no âmbito educacional, em busca pela consolidação de uma educação específica para as populações do campo, que, promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades e aos interesses das(os) estudantes da zona rural (Caldart, 2012).

Referente aos aspectos da Educação do Campo abordados durante as aulas, a maioria (82,32%) das(os) profissionais afirmam que abordam, através da citação de exemplos, temas relacionados a alimentação saudável, reciclagem de resíduos orgânicos, cálculo de área de matemática, produção textual, pesquisa de campo na localidade, entre outras temáticas. Tanto na educação infantil, quanto por professoras(es) do ensino fundamental I e II e ensino médio, conforme podemos observar nos extratos de fala.

> Sim, sim, estou aprendendo [...] agora comecei a trabalhar alimentação saudável, fizemos um sanduíche saudável [...] eles trouxeram coisas tipo alface que foram plantadas na casa deles, na hortinha deles, ovos das galinhas, então foi bem significativo. Eu tô aprendendo isso e eles contam com muito orgulho, né (P4).

> Sim, fica mais fácil de tu fazer determinadas coisas, na matemática mesmo quando tu vai falar numa medida de área. Tem alguma coisa assim, eles têm uma noção, né, se tu falar algumas coisas relacionadas a lavoura, a hectare, alguma coisa nesse sentido eles têm uma noção (P9).

Segundo Costa (2023) a(o) professora(or) que atua na educação do campo deve ser capaz de compreender e valorizar as experiências e saberes das(os) estudantes e do contexto em que pertencem, promovendo metodologias pedagógicas contextualizadas e significativas, coerentes com a realidade camponesa e com as necessidades educacionais das comunidades. Além disso, a formação deve estar voltada para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, promovendo a cidadania e a participação ativa das(os) estudantes em suas comunidades (Costa, 2023).

Quanto a realização de formação continuada 48,14% relatam que já realizaram alguma formação envolvendo a temática da Educação do Campo, sendo as formações promovidas pela SEMED, pela 10ª CRE, pela escola onde as(os) profissionais lecionam e por outras instituições, como a Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

De um modo mais amplo, os resultados expressam a pouca visibilidade em que a Educação do Campo é tratada nos contextos em que o estudo se desenvolveu, tanto quanto a abordagem na prática, quanto no investimento em formação continuada, evidenciando, uma certa urgência em se tratar destas questões em um contexto que se estrutura a partir da exploração do trabalho no campo. Além disso, fica evidente o papel social que a escola representa para essas comunidades, tornando-se ainda mais relevante pensar uma educação que dialogue com esse contexto social e contemple suas especificidades, curriculares, metodológicas e estruturais.

Educação inclusiva, deficiência e percepções sobre a prática docente

Ao expandir as reflexões sobre a educação de pessoas com deficiência, o quadro 3f apresenta as concepções de Educação inclusiva que emergiram a partir da análise das entrevistas realizadas com profissionais da educação, entrelaçado pelos aspectos observados e registrados nos diários de campo.

Quadro 3f. Concepções das(os) profissionais sobre o conceito de educação inclusiva.

Categoria	Definição	Extratos	Frequência relativa
Adaptações no ensino	Adaptações nos objetivos de ensino, conteúdo, método aplicado, temporalidade, avaliação e materiais didáticos.	*A educação inclusiva é aquela que a criança que tem determinado limite, a gente consegue encaixar ela para trabalhar junto, né? Adequando, as atividades, de forma que ela possa participar do grupo aí a inclusão (P2).* *[...] Por exemplo assim ó, se ela [professora] tá dando o conteúdo, [...] ele [estudante] teria que desenhar relacionado ao conteúdo que ela estava trabalhando, não chegar ali e dar um joguinho ele ficar assim, eu acho que isso é inclusão entende, tu pegar e dar um suporte para criança que ele se sinta parte daquilo ali, fazer as adaptações necessárias né, os recursos diferenciados (P14).*	40,74%
Equidade	Educação como direito, devendo ser ofertado em igualdade de condições para todas(os).	*Eu entendo que, no momento que a gente tem essa clientela de alunos na sala de aula, a gente precisa fazer com que eles realmente sejam incluídos no contexto da turma né [...] E daí também tem todo um trabalho com o restante da turma né, para que entendam, para que ajudem né, e que o aluno se sinta realmente incluído né, na atividade, se sinta capaz, se sinta motivado, se sinta feliz né, participando da aula junto com os demais colegas, normalmente. (P8)*	37,03%
Integração social	Educação garantida a partir da matrícula e frequência escolar, entendida como compartilhar o mesmo espaço educacional, a mesma sala de aula, tendo por finalidade a socialização das(os) estudantes.	*[...] pra mim a educação inclusiva é a questão de colocar as crianças que têm dificuldades né, junto das crianças que são consideradas normais tentando uma aproximação entre elas, assim, a convivência, né, no dia a dia (P11).* *eu acho que educação inclusiva era que tivesse todos, qualquer tipo de aluno assim, com as suas necessidades especiais que fosse atendido por esse colégio (P1)*	25,92%
Utopia	Algo muito distante da realidade escolar, formulado pela legislação que não condiz com a realidade.	*A educação inclusiva é meio que uma utopia às vezes sabe, porque é incluir, às vezes aquele aluno, que muitas vezes não a gente não consegue atender sabe. Como é que eu vou te explicar, às vezes, parece que é só no papel que ele tá incluso naquela turma, porque daí ele vem ele fica ali pintando um desenho os colegas, às vezes não interagem com ele não, né? Até que ponto o estado oferece uma estrutura para essa inclusão, né até com relação a nós com cursos de formação, porque querendo ou não, nós não sabemos como trabalhar, entendeu? Então, às vezes fica como essa educação inclusiva só no papel na verdade, na realidade, ela não acontece então (P12).*	3,70%

Barreira para a educação de todas(os)	Compreensão que a educação inclusiva não contempla a todas(os), sendo que as(os) estudantes sem deficiência passam a não ser atendidas(os).	*É como eu te disse é boa para aquela criança que está sendo incluída naquele meio, mas como que fica aqueles que tem que lidar com as diversidade, [...] acaba atrapalhando a convivência das outras crianças. E aí eu vejo muito assim, se empenham em ajudar na parte da inclusão e esquecem os outros. Isso é o que mais eu observo. [...] Hoje essas crianças vem todas para a escola, só que aí focam nessas crianças e esquecem um pouco as outras (P 15).*	3,70%
Pouco ou nenhuma compreensão	Não apresenta uma definição sobre o assunto.	Muito pouco, porque eu só fico com eles, quem dá as atividades é a professora (P18).	3,70%

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

As concepções de educação inclusiva relacionam-se em sua maioria a adaptações nas formas de ensino (40,74%), a concepção de equidade (37,03%) e a integração social (25,92%). A ideia da educação inclusiva considera que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas (Unesco, 1994). Nesta mesma concepção, Capellini e Rodrigues (2012) compreendem a educação inclusiva como uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade das(os) estudantes, inclusive aquelas(es) com deficiência. A educação inclusiva pode ser compreendida como uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a participação social de todas(os) (Capellini; Rodrigues, 2012).

Desta forma, a educação inclusiva está para além do acesso e integração escolar, precisa incluir e, também, garantir o aprendizado e o desenvolvimento de todo e qualquer estudante, independentemente de seu local de moradia, sua condição física, intelectual, social ou econômica, respeitando seus limites e possibilidades (Barcellos *et al.,* 2020). Crochík et al. (2009), assinala a importância que os processos relativos à aprendizagem podem implicar para a socialização de estudantes com deficiência, no entanto, ocupar-se apenas da sua integração e socialização não implica, necessariamente, a melhoria da aprendizagem e das abordagens dos conteúdos escolares. Assim sendo, a educação inclusiva se volta, também, para as adaptações e estratégias de ensino, e essa envolve não só a integração e socialização escolar, que é relevante, mas também o desenvolvimento de habilidades e o aprendizado de conteúdos, necessários para a participação na sociedade.

Referente ao conceito de deficiência, foi possível identificar que 77,77% das(os) profissionais compreendem a deficiência a partir de uma concepção biomédica, conforme

descrito no quadro 4f. Conforme Bisol, Pegorini e Valentini (2017) o modelo biomédico ainda prevalece na escola, devido ao olhar sobre as pessoas com deficiência que enfatiza a cura (pois expressam a anormalidade) ou a tolerância. A educação passa a ser vista como uma alternativa de "recuperar o sujeito em desvantagem social", quando as intervenções médicas não podem suprir as faltas que os indivíduos com impedimentos apresentam (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

As autoras alertam ainda para a seguinte problemática professoras(es) têm sido chamados a entender as principais etiologias e características das doenças, síndromes ou transtornos que caracterizam seus estudantes, mais do que a refletir sobre questões pedagógicas (Bisol, Pegorini; Valentini, 2017 p. 97). Evidenciando o quanto as práticas escolares ainda se estruturam a partir de uma lógica de valorização dos saberes biomédicos.

Quadro 4f. Concepções sobre deficiência das(os) profissionais da educação básica.

Categoria	Definição	Extratos	Frequência relativa
Compreensão biomédica	Compreende a deficiência como um fenômeno biológico, como algo pertencente ao domínio do corpo e causador de desvantagens sociais.	*Deficiência seria no caso a incapacidade, neurológica ou física dependendo de que néh? Aquela criança não está apta a receber algum estímulo, a deficiente em algum aspecto, né (P5).* *Olha a deficiência eu entendo como uma deficiência assim oh, uma pessoa que tem um problema de saúde né, mental ou física, para mim isso é uma deficiência (P17).* *Olha, toda a criança que tem um CID, é isso que eu entendo, então ele tem aquele CID, porque ele tem deficiência em alguma coisa né (P23).*	77,77%
Diferença	Deficiência como uma forma diferente de ser, aprender e de estar no mundo.	*Então eu entendo a pessoa que é a pessoa com deficiência, ela tem uma deficiência, ela tem uma característica diferente de mim, de ti, mas ela é uma pessoa igual (P14).* *A parte da deficiência eu já acho que eles têm diferentes formas de aprender e formas de interagir né, isso que eu acho (P6).*	14,81%
Compreensão social	Compreensão de que a deficiência está relacionada ao corpo com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras sociais, podem	*Eu entendo por deficiência é... pode ser assim óh, que a pessoa, a criança, enfim, tem alguma limitação né, em algum aspecto físico né, ou psicológico, mas que isso não o torna incapaz de participar, de ser incluído né, nas atividades né, não como uma barreira, mas como um desafio né, do estudante e do professor também para que aquele aluno perceba que ele pode né, que ele é capaz (P8).*	3,70%

	obstruir sua participação em sociedade, em igualdades de condições com as demais pessoas.		
Pouco ou nenhuma compreensão	Não apresenta uma definição sobre o assunto.	*Muito pouco, quase nada (P18).*	7,40%

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Quando questionados como se sentem em relação a sua prática pedagógica frente ao processo de inclusão escolar, 55,0% das(os) profissionais responderam que possuem sentimentos negativos em relação a sua prática pedagógica frente ao processo de inclusão, relatando sentimentos como frustração, insegurança, preocupação e desespero, 20,0% relataram se sentir satisfeitos com a sua prática pedagógica e 25,0% não conseguiram descrever um sentimento em relação à prática, conforme os extratos de fala:

> As vezes eu me sinto bem frustrada assim, eu acho que a gente não consegue atingir sabe, às vezes, eu não sei se às vezes a gente tenta colocar eles no nível mais alto, sabe? Tenta cobrar, tem muita expectativa com relação àquele aluno, né? (P12).

> Ah, despreparada neh, a gente não tem formação, e é difícil porque eles não vêm todos os dias, faltam bastante (P18).

> Ai, olha tu te sente recompensada quando tu vê que um aluno, apesar de ser passos de formiga muitas vezes né?! Ver que um aluno conseguiu progredir, conseguiu entender, conseguiu realizar uma atividade sozinho, principalmente e quando tu explica e ele consegue entender (P16).

Em sua maioria as coordenadoras pedagógicas relatam que as(os) profissionais apresentam um bom relacionamento com as(os) estudantes, no entanto, ainda percebem uma certa dificuldade para conseguir avançar no processo de aprendizagem das(os) estudantes, conforme os extratos de fala:

> [...] às professoras às vezes não entendem como é trabalhar com essas crianças, de inclusão né, dentro da sala de aula eu vejo que ainda nós temos muitas dificuldades com isso, a gente aceita, a gente dá atendimento, afetivamente eu acho que não temos muitos problemas, o problema é

> pedagogicamente na sala de aula "como tratar as crianças para aprender?" fazer essa adaptação de aprendizagem é bem difícil, não é fácil (P26).

> É ainda, infelizmente, no quadro de magistério aqui na escola, a gente tem até um grupo que tenta fazer pelo menos o grupo, aparentemente parece aceitar, mas a gente sente assim que alguns professores ainda têm alguma resistência a trabalhar com a criança de inclusão, eu não sei se a resistência ou é dificuldade, na verdade eles têm uma dificuldade normal, né? Porque a gente não estava preparado para trabalhar, a gente não teve formação (P25).

Faria e Camargo (2018) ao realizar uma revisão sistemática, encontraram 10 estudos que analisam a presença de diversas emoções/afetos/sentimentos, tanto em relação ao trabalho pedagógico como em relação ao processo de inclusão escolar. As(os) emoções/afetos/sentimentos mais citadas(os) nos estudos foram: angústia, desamparo, isolamento, medo, impotência e insegurança, expressando o modo como a inclusão é vista pelas(os) professoras(es), sendo essas emoções indicativos da forma como percebem e se relacionam com a ideia e a prática da inclusão escolar (Faria; Camargo, 2018). As autoras mencionam ainda a incidência dos termos que apontam para a dificuldade do estabelecimento de relações com a(o) estudante (descrença, medo, pena, etc.) e com sua própria prática profissional (desânimo, despreparo, solidão, etc.).

De maneira geral, a formação docente para a atuação em classes inclusivas não abrange a preparação emocional para a nova atividade (Faria; Camargo, 2021). As autoras enfatizam que ao privilegiar a cognição em detrimento da emoção, a formação de professoras(es) reflete o padrão cartesiano tradicional do sistema educacional, que marginaliza e ignora a emoção. Destaca-se o preparo cognitivo voltado ao conhecimento teórico das especificidades das necessidades educacionais especiais e para a aprendizagem de estratégias didático-pedagógicas, mas as emoções de professoras(es) e estudantes em relação a esse processo são ignoradas (Faria; Camargo, 2018).

O quadro 5f apresenta as percepções das(os) profissionais sobre o processo de ensino e aprendizagem das(os) estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento.

Quadro 5f - Percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem das(os) estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento.

Categoria	Definição	Extratos	Frequência relativa
Tempo da(o) aluna(o)	Processo centrado na(o) estudante, respeitando seu tempo de aprendizagem, conforme o que consegue aprender, no entanto, sem maiores envolvimentos da(o) professora(or).	*Então assim o processo de aprendizagem de educação infantil, ele é muito lento com crianças assim, inclusivas, mas a gente consegue dependendo do trabalho, é sempre uma repetição, né uma repetição porque eles tendem a esquecer, o que tu ensina hoje, amanhã ele já não lembra né?! (P3).* *Olha tem uns que eu noto assim, eles são lentos, tem mais dificuldades de raciocínio, sabe, eles têm a vontade, mas é é a dificuldade deles, entendeu? Então tudo tem que ser trabalhado no tempo deles, mas eles têm interesse pelo menos uns aqui são tudo todos muito calmos, sabe todos ó aqui mesmo (P15).*	44,44%
Adaptações no processo de ensino	Envolve estratégias e adaptações nos objetivos de ensino, recursos didáticos, conteúdos, metodologias de ensino e no processo de avaliação.	*Eu coloco eles sempre com junto com um colega que tem mais facilidade ou eles estão em semicírculo estão agora mesmo assim vão ficar em dupla eu sempre coloco eles junto com alguém que tem mais facilidade que às vezes assim ó, às vezes do jeito que a professora fala eles não entendem a linguagem deles é né?. Então eu costumo fazer assim, porque a minha turma é bem assim, uns tem mais outros têm menos então eu sempre coloco sabe muito com o que sabe pouco ou que não consegue entender e eles se ajudam (P5).* *Como todos os outros alunos da Educação Especial inclusiva acredito que é lento, ele é bem lento o processo de ensino aprendizagem, eles aprendem um pouquinho de cada vez, mas aquele pouquinho é muito para eles, então assim a gente tem que ter muita calma e muita paciência porque é um processo lento [...] cada um aprende de uma maneira para isso que a gente que tá assim na sala de recursos e por exemplo, eu quando começo a atender um aluno, eu trabalho com ele um mês, dois meses, 3 meses, observo qual é a melhor maneira que esse aluno tem de aprender, que tipo de metodologia eu vou usar, eu monto todo o PDI do aluno, que é um processo de desenvolvimento individualizado para todo um semestre e aí que tipo de atividade eu vou trabalhar com ele, de que maneira ele aprende melhor, ele tem melhor memória auditiva, uma memória visual, então eu tô sempre buscando a melhor maneira, uma melhor metodologia [...] (P17).*	40,74%
Apoio complementar	Compreensão que o processo de ensino necessita de um apoio complementar ao oferecido em sala de aula, tanto apoio interno da escola, como o acesso do AEE,	*O aluno que está sendo acompanhado em uma clínica particular, eu acredito que ele tenha tido assim ó bons resultados na aprendizagem porque o psicológico tá sendo acompanhado. Ele já está no nível esperado momento do ano letivo. Então quer dizer que o aprendizado, aprendizagem dele tá*	22,22%

	quanto apoio externo à escola, com psicólogo, entre outros profissionais e o apoio da família.	*dentro do esperado não não além não há quem tá dentro do esperado (P4).* *[...] com auxiliar é muito mais fácil, né, é muito mais o aluno se desenvolve bem mais [...] não tem como trabalhar sem ele, o auxiliar é fundamental. [...] nós temos o professor do AEE que trabalha no turno inverso com eles, mas também por exemplo se o aluno é transportado, ele não consegue vir no turno universo então aí por exemplo se um dia nós tivéssemos um aluno que precisasse não teria atendimento, entendeu? Se o aluno é transportado não tem, não tem como ter atendimento (P12).* *[...] não existe quem não aprende, todo mundo aprende, eu tenho essa ideia que todo mundo aprende, mas que cada um tem o seu tempo. [...] Eh vai depender uma parte é minha, outra parte é do aluno, e tem a parte que a influência dos pais também entendeu (P1).*	
Não sabe	Não apresenta uma definição sobre o assunto.	*Não sei muito sobre isso, eu faço com eles o que a professora manda (P18).*	7,40%
Socialização	A escola como um espaço de socialização das(os) estudantes, sem avanços no processo de ensino.	*Acho que o que existe, como eu falei, existe a socialização, a socialização funciona, tu vê que eles são extremamente integrados a turma a própria gurizada, né? os ditos normais ali, adotam eles tudo numa boa, mas é uma socialização só, não vejo como uma aprendizagem (P9).*	3,70%

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Referente às categorias que emergiram da análise da percepção das(os) profissionais sobre o processo de ensino e aprendizagem das(os) estudantes com deficiência, 44,44% das(os) entrevistadas(os) associam o processo de ensino e aprendizagem ao tempo da(o) estudante, no entanto, sem maiores reflexões sobre o envolvimento da(o) professora(or) frente ao processo de ensino. Em contrapartida, 40,74% das(os) profissionais relatam estratégias e adaptações adotadas, em relação aos objetivos de ensino, aos recursos didáticos, conteúdos, metodologias de ensino e no processo de avaliação.

A realidade do processo de inclusão escolar adiciona novos elementos à relação professora(or)-aluna(o) e por consequência ao processo de ensino-aprendizagem (Faria; Camargo, 2021). Nesse sentido, a atuação docente não se pauta somente por procedimentos, técnicas e conteúdos: todo o processo de ensino-aprendizagem é permeado pelas vivências e experiências, pelas emoções e especificidades tanto dos alunos como também da(o) professora(or) (Faria; Camargo, 2021).

Vigotski (2011) ao voltar seus estudos ao desenvolvimento e educação de crianças com deficiências, compreende que além das limitações orgânicas da criança com deficiência, devem ser apontadas também os entraves ao desenvolvimento cultural desses sujeitos. Assim, mais importante que a própria deficiência é a qualidade das mediações estabelecidas, pois a forma e a qualidade das interações pode gerar êxito ou fracasso no processo de desenvolvimento (Vigotski, 2011). O autor preconiza, portanto, uma postura ativa e positiva por parte da escola, defendendo o potencial de todo e qualquer aluno, a ser desenvolvido através de um processo de ensino adequado, que inclua a interação e a cooperação em atividades coletivas (Vigotski, 2011).

O estudo de Sousa, Leal e Sales (2021) realizado em uma escola no estado do Amazonas identificou algumas barreiras para a educação inclusiva no campo, entre eles a falta de um currículo adaptado para contemplar as especificidades da inclusão escolar no campo; ausência de uma equipe multiprofissional completa; falta de parceria/comprometimento entre profissionais; e o reconhecimento das especificidades das(os) estudantes. Para tanto, as(os) estudantes, dependendo de sua especificidade, precisam compreender minimamente os conceitos básicos de determinado conteúdo, cabendo ao professora(or) a mediação para que o aprendizado ocorra, sendo fundamental adaptar ferramentas e métodos para facilitar o processo pedagógico (Sousa; Leal; Sales, 2021).

Em contraponto, ocupar-se apenas da socialização das(os) estudantes, como menciona P9 "*[...] mas é uma socialização só, não vejo como uma aprendizagem"*, não implica, necessariamente, a melhoria da aprendizagem dos conteúdos escolares, o processo de inclusão escolar está relacionada a adaptações no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo não só a socialização, que é relevante, mas também o desenvolvimento de habilidades e o processo de aprendizado das(os) estudantes (Aguiar *et al.,* 2018). Desta forma, a perspectiva é que o ensino ofertado deve se adaptar às necessidades das(os) estudantes ao invés de buscar a adaptação da(o) estudante a paradigmas já pré determinados a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem (Orrú, 2017).

O apoio complementar (22,22%) também emergiu enquanto categoria a partir da análise das respostas das(os) entrevistadas(os), tanto em relação ao apoio externo que compreende serviços especializados e atendimento complementar ao oferecido na escola, quanto em relação ao apoio interno ofertado pela escolar, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o auxiliar de inclusão.

Em complemento às entrevistas, emergiu a partir da análise dos diários de campo que as escolas adotam estratégias para a criação de uma rede de apoio, através da comunicação e

articulação com serviços especializados. Entre eles, o contato com a Estratégia de Saúde da Família para casos emergenciais e também em casos de necessidade de encaminhamentos. Para os casos em que necessitam atendimento em serviços especializados, como médico especialista, fonoaudiólogo, psicopedagoga, psicóloga, terapeuta ocupacional, os agendamentos são articulados em dias, que as famílias deslocam-se a zona urbana do município, para a realização de compras mensais e pagamento, facilitando assim, para que a(o) estudante possa comparecer nos atendimentos previamente agendados.

No entanto, a continuidade dos atendimentos principalmente do AEE e o vínculo da escola com as(os) estudantes e seus familiares é afetado pela alto índice de transferência escolar, em que as(os) estudantes trocam de escola, conforme a necessidade familiar. Essa rotatividade ocorre devido ao período de plantio, cultivo e colheita do arroz. Conforme relata a orientadora pedagógica da escola C, nos últimos anos essa rotatividade foi agravada devido a questões trabalhistas, ao qual, os trabalhadores do campo são contratados, muitas vezes, para a época de colheita e quando acaba esse período precisam buscar outras formas de renda.

Em julho de 2023, período em que estavam sendo realizadas as entrevistas e observações na escola, na escola C, 33 estudantes tinham tinham sido transferidos para outras escolas da zona rural e cinco novos estudantes realizaram a matrícula. A época da colheita tem grande influência na organização escolar, na participação das(os) estudantes nas atividades da escola, tanto nas escolas da rede municipal, quanto estadual.

Quanto a relação escola e família, 62,96% das(os) profissionais consideram que existe um bom relacionamento, em que a família participa e se faz presente sempre que necessário, já 22,22% classificam que a relação depende da família, sendo que algumas se fazem presentes e outras não, 7,40% classificam como insatisfatório a participação da família nas atividades da escola e 7,40% não souberam responder, alegando que o contato das famílias fica a carga da orientação pedagógica e gestão da escola.

> Depende né, a gente entende que é nível, se ela (a família) está num nível que não é de aceitação, eles não vem, chama eles não vêm, porque eles acham que vão reclamar, que vão dizer que eles são culpados, né? Eles já estão naquela né, por que comigo, porque eu tive um filho assim? aí até aceitar e ver o que vai fazer a partir daí né. (P2).

> Não percebi uma boa participação tá... acho que a família deveria participar mais e também a escola participar mais […] uma aproximação seria a palavra, se houvesse uma aproximação maior seria melhor (P11).

> A escola tá sempre mantendo o contato com os pais. Claro que tem as exceções, pais que não aceitam, né, pais que tem dificuldade de vir porque é longe. Os pais?!, as mães, na verdade, elas vêm de ônibus e aí elas tem que ficar toda manhã aqui, as mães porque os pais geralmente tão trabalhando em granja, né? E tem os trabalhos deles, então dia de semana é bem difícil, mas quando tem um sábado que faz a programação com os pais vêm bastante (P16).

Diniz (2007) ao abordar a deficiência a partir de uma compreensão social, da segunda geração traz a tona uma discussão sobre o papel da(o) cuidadora(or) como centrais na vida de pessoas com deficiência. Em sua maioria, esse cuidado é feito por mulheres, conforme frizado pelo extrato de P16 *"os pais?!, as mães, na verdade, elas vêm de ônibus e aí elas tem que ficar toda manhã aqui"* enfatizando que é um cuidado que demanda tempo, dedicação e por vez, até solitário.

De acordo com Diniz (2007) ao incluir a discussão sobre o cuidado na compreensão social das deficiências, as cuidadoras não apenas passaram a ser uma voz legítima nos estudos sobre deficiência, mas principalmente colocaram o cuidado no centro do debate sobre justiça e deficiência, problematizando outras formas de compreender a deficiência. O debate sobre o cuidado expande a compreensão de que a deficiência está para além de uma limitação, incapacidade ou algo relacionado ao corpo da(o) sujeito, a compreensão de deficiência perpassa por questões de acessibilidade, em suas diversas formas, pelo direito ao cuidado e pelos marcadores sociais da diferença, como gênero, raça e classe social.

Em relação a formação continuada 62,96% das(os) profissionais relatam que já realizaram algum tipo de formação relacionada a área da inclusão escolar, em sua maioria profissionais que atuam na rede municipal de ensino, sendo a formação promovida pela SEMED, o restante das formações foram promovidas pela própria escola, pela 10ª CRE e outras instituições, como cursos realizados pela internet, com temas relacionados ao TEA, TDAH, Plano Educacional Individual (PEI).

No decorrer da pesquisa, foi possível observar que as escolas adotam estratégias para suprir as demandas de formação continuada referente a temática de inclusão escolar, como organizar um curso de formação ofertado às(aos) professoras(es) e profissionais da escola ou realizar um seminário sobre a inclusão escolar. Tais estratégias foram adotadas por duas escolas (B e C) da rede municipal, localidades em distritos diferentes e ambas fizeram parte da pesquisa de campo. Essas ações ressaltam a preocupação das escolas em relação à

inclusão, de modo a buscar uma formação aos profissionais e conseguir ampliar a discussão no âmbito escolar.

A escola B organizou um curso de formação ofertado às(aos) profissionais da escola, através de 3 encontros, o curso também teve um encontro destinado para os familiares das(os) estudantes da escola. O curso de formação foi organizado pela coordenação pedagógica da escola. A cursista, é educadora especial, atua na rede privada de ensino do município e defende que a escola trata da parte pedagógica, da aprendizagem das(os) estudantes e não a parte clínica, além disso, aborda conceitos básicos sobre inclusão, o processo histórico e desmistifica falas e comportamentos capacitistas frente às(aos) estudantes com deficiência. O curso foi realizado na escola.

Já a escola C, organizou um seminário, promovido em dois dias, tendo como público, professoras(es) da educação básica, acadêmicas(os) de cursos de graduação e pós-graduação e familiares de estudantes com deficiência. O seminário foi realizado em um salão na zona urbana central do município de Uruguaiana.

A escolha das(os) palestrantes do seminário foi realizada pelas professoras da escola, em especial, a gestão escolar e a professora do AEE, no qual, foram convidadas(os) profissionais do município de Uruguaiana, por serem pessoas que conhecem a rede e irão fazer falas coerentes com a realidade do município e da rede de apoio da escola. Para tanto, o extrato do diário de campo expressa alguns detalhes da organização do evento.

> O seminário será obrigatório para as professoras e professores da escola, durante o sábado de manhã, uma vez que será parte da parada pedagógica da escola. [...] Entre os palestrantes do seminário está um médico neuropediatra, em sua maioria, as(os) estudantes são encaminhados para esse médico [...] Além do médico, profissionais que trabalham em clínicas, como terapeuta ocupacional e fonoaudiologia, enfermeira e professoras do AEE também foram convidadas a participar do evento. No entanto, o médico é o convidado principal do evento, sendo que toda a programação irá se adequar a agenda do médico (Diário de Campo, 30 de setembro de 2023).

Tal fato expressa o quanto as práticas na escola ainda são mediadas pelos saberes biomédicos. Evidenciando, que apesar de perceber que as(os) profissionais avançam no sentido de pensar em prática inclusivas, no entanto, ainda embasam suas práticas em um modelo biomédico de compreensão de corpo com deficiência.

Considerações Finais

A presente pesquisa foi realizada em diferentes contextos escolares e territórios sendo perceptível a influência que o trabalho no campo tem sobre a escola, tanto na dinâmica e no calendário escolar, quanto no acompanhamento das(os) estudantes, nas constantes transferências escolares e na participação das famílias nas atividades. O trabalho no campo possui influência direta com o ensino ofertado às(aos) estudantes com deficiência que, por vezes, carecem de um acompanhamento a longo prazo, de um vínculo com a escola, com as(os) profissionais, e um trabalho articulado com o AEE, trabalho esse que acaba sendo prejudicado pela precarização das condições de trabalho e pelo próprio vínculo profissional das(os) trabalhadoras(es) do campo.

Diante disso, emerge a necessidade de se discutir em âmbito estadual e municipal, enquanto instituições mantenedoras, a implementação de escolas do campo, a partir de uma proposta alicerçada nos princípios da Educação do Campo, com adequações no calendário escolar, no currículo e na forma de abordagem do campo, pautado por uma educação que priorize o debate sobre outras formas de cultivo e cuidado com o campo, que não a exploração da terra e das(os) trabalhadoras(es), uma educação que traga consigo a luta pela emancipação das(os) sujeitos que vivem e estudam no campo.

Ao expandir a discussão sobre o processo de inclusão escolar, as concepções de educação inclusiva são compreendidas como adaptações para as práticas de ensino. Já em relação às compreensões acerca das deficiências predomina o modelo biomédico, perpassando o discurso das(os) profissionais e por consequência suas percepções em relação às práticas de inclusão e ao processo de ensino ofertado, onde a maioria das(os) profissionais relatam sentimentos de insatisfação com sua prática pedagógica, ao não alcançar o ensino esperado, dentro de um padrão de “normalidade”.

Ao predominar o modelo biomédico nas relações escolares, relação entre escola, professora(or), estudante com deficiência, as expectativas, o interesse, as formas de ensino, bem como as metodologias e abordagens de ensino, tendem a seguir um modelo “cristalizado” de ensino, de estudante e de professora(os), partindo da premissa que a(o) estudante possui incapacidades a ser corrigidas pelo processo de ensino, sem prezar por suas potencialidades. Ao propor uma compreensão social de deficiência, a relação entre professora(or), estudante tendem a avançar, os objetivos de ensino também, a aprendizagem tende a focar em suas potencialidades e por consequência outras relações passam a ser construídas, assim como, aspectos como o cuidado das pessoas com deficiência e os

marcadores sociais da diferença, como gênero, raça e classe social passam a ser considerados pelo contexto educacional.

Referências

AGUIAR, Lidianne Mota de; SILVA, Denize de Melo; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; ALVES Liduina Lopes. Educação Inclusiva: reflexões acerca das contribuições e desafios no processo educativo. **Revista Expressão Católica**, v. 7, n. 1, p. 44-49, 2018.

ANJOS, Taiana Furtado dos; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação do Campo e Educação Especial: interlocução entre modalidades inclusivas na contemporaneidade. **Rev. Bras. Educ. Camp.,** Tocantinópolis, v. 5, e8274, 2020.

BARCELLOS, Luís Henrique Santos; SILVA, Claúdio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos; TORRES, Julio Cesar. Limites e desafios da educação inclusiva no campo: a experiência do projeto educativo do MST. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 5, e10660, 2020. http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10660

BISOL, Cláudia Alquati Bisol; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a Deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 maio. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 08 mai. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 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. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de,de%201996%2C%20e%20no%20art. Acesso em: 08 mai. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 09 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 259-267, 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. **Educação inclusiva**: fundamentos históricos, conceituais e legais. Práticas Educativas Inclusivas. Bauru: UNESP/FC, 2012.

COSTA, Jonas Bezerra da. Formação docente no processo de ensino e aprendizagem da educação do campo. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, *[S. l.]*, v. 6, p. 111–123, 2023.

CROCHÍK, José Leon; FRELLER, Cintia; DIAS, Marian Ávila de Lima; FEFFERMANN, Marisa; NASCIMENTO, Rafael Baioni; CASCO, Ricardo. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n.1, p.40-59, 2009.

DA COSTA E SILVA, Tatiane Motta; BALK, Rodrigo de Souza; ROSA, Mylena Francini da; CORBETTE, Joana dos Santos da Silva. Projeto Político Pedagógico: um olhar para a educação inclusiva no campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** *[S. l.]*, v. 8, p. e14845, 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e14845. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/14845. Acesso em: 9 maio. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Sur - Revista Internacional De Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr.-jun. 2018.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, v. 37, p. e64536, 2021.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, v. 36, p. e216229, 2020.

FERREIRA, Priscila Natália; PORTO, Klayton Santana. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência: um estudo de caso em uma escola do campo de Feira de Santana -BA. **Rev. Bras. Educ. Camp.,** Tocantinópolis, v. 5, e7913, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7913

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 326-332, 2012.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Revista Conjectura:** filosofia e educação, v. 20, p. 131-154, 2015.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. Educação & Formação, Ceará, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, p. 57-88, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar a aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. Revista Teias, *[S. l.]*, v. 18, n. 51, p. 210–224, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.24758.

SILVA, Janssen Felipe; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. Educação do campo: a luta dos movimentos sociais campesinos por uma educação escolar específica e diferenciada. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduaçao em Educaçao-PPGE**, v. 14, n. 28, p. 407-436, 2012.

SILVA, Carlos André Ribeiro da; COSTA, Elisa Mara Lima; SOUZA, Rute de Jesus; TRINDADE, Domingos Rodrigues da. Educação no/do campo: desafios e perspectivas. **Revista ComCiência**, uma Revista multidisciplinar, *[S. l.]*, v. 8, n. 10, p. 54–58, 2023.

SOUSA, Kárita Mariana Albernas; LEAL, Mayara Mendes; SALES, Reinaldo Eduardo da Silva. Desafios e possibilidades da educação inclusiva no campo: um estudo em uma escola da Amazônia Challenges and possibilities of inclusive education in the field: a study in a school in the Amazon. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 76920-76946, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

5 DISCUSSÃO

Por se tratar de uma tese organizada no formato de produções acadêmicas, como artigos, capítulos de livro e manuscrito, tornou-se necessário elaborar uma apresentação e discussão dos resultados que emergiram no decorrer da pesquisa, buscando uma articulação entre eles. Ao analisar os estudos produzidos acerca da interface entre educação inclusiva e educação do campo, por meio de uma revisão integrativa da literatura brasileira, conforme apresentado no artigo I, foram selecionadas 11 produções, destas dois (18,2%) estudos foram desenvolvidos na região norte, quatro (36,4%) nordeste, três (27,3%) centro-oeste e dois (18,2%) sudeste. A partir dos resultados encontrados evidenciou-se a falta de políticas educacionais pensadas para contemplar as demandas do processo de inclusão escolar específicas para a realidade das escolas do campo, principalmente relacionadas a carência em formação continuada, apoio pedagógico, apoio complementar, materiais adequados e a oferta de atendimento educacional especializado. Cabe ressaltar que os estudos analisados foram realizados nas regiões, norte, nordeste, centro-oeste e sudeste, apontando uma lacuna para as produções na região sul. No entanto, é necessário destacar que considerou-se apenas as publicações em periódicos, sem considerar as produções de trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, capítulos publicados em livros.

Neste sentido, o estudo de Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) realizou uma revisão de literatura na a produção acadêmica, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, em teses e dissertações na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, foram encontradas 41 produções relacionadas a temática, no período de 1994 a 2018. As universidades do Sudeste compreendem o maior número das produções (16), ao passo que as do Nordeste registram o menor índice (2). Quanto às populações na interface, os indígenas foram o principal alvo das investigações no contexto da Educação do Campo. Dentre os temas mais recorrentes nas produções, destacam-se os relacionados às políticas públicas de corte social, particularmente de educação, para discussão da interface Educação Especial – Educação do Campo, com desdobramentos para as problemáticas da formação de professores, da identificação e avaliação das necessidades educacionais específicas e do AEE em SRMs.

No capítulo I, segunda produção a compor os resultados, buscou-se refletir sobre o acesso à educação das pessoas com deficiência que vivem no campo. Desta forma, identifica-se que o direito à educação de pessoas com deficiência em escolas do campo está garantido e regulamentado pela legislação, no entanto, ao aprofundar o debate sobre as questões de acessibilidade em suas diferentes formas, percebeu-se que ainda necessita de uma

maior atenção e especificidade nas lacunas e no entendimento sobre as legislações vigentes A escassez na produção científica e o tímido aparecimento na legislação demonstram a pouca visibilidade em que a educação inclusiva e a educação do campo são tratadas, reforçando a presença de uma concepção de educação centrada no modelo de escolas urbanas e reproduzidas no meio rural.

Ao delimitar o estudo ao município de Uruguaiana/RS, cenário de pesquisa desta tese, é possível constatar que o acesso à educação das pessoas com deficiência que vivem no campo torna-se mais restrito, devido principalmente, a fatores estruturais, como a acessibilidade por parte do transporte, interferindo na frequência das(os) estudantes e dificultando o acompanhamento pedagógico, o que resulta até mesmo na evasão escolar. Outra questão é a busca constante pelo diagnóstico médico preciso, que especifique a limitação da(o) estudante, ainda presente no discurso das(os) profissionais da educação básica e presente na legislação, como resquício de um modelo biomédico de compreensão das deficiências.

A partir da leitura e análise dos PPP's das escolas, apresentados no artigo II, é possível identificar pequenos avanços quanto às adaptações nas práticas escolares com vistas a contemplar uma educação inclusiva e a garantir a permanência das(os) estudantes nas escolas. Presentes inicialmente na oferta de atendimento educacional especializado, por adaptações metodológicas e avaliativas e pela concepção em se trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, da educação especial e da inclusão escolar.

Em contrapartida, ao ampliar a discussão para a educação do campo e as perspectivas de escolas do campo, as escolas municipais, em especial duas escolas, avançam ao abordarem aspectos da educação do campo na busca por uma valorização dos saberes do campo, a partir da formulação de PPP's coerentes e preocupados em contemplar a realidade da comunidade escolar. Já os PPP's das demais escolas analisadas ainda encontram-se reproduzindo a perspectiva de uma educação rural pautada ainda pelo modelo urbano de escola. Associa-se tal perspectiva a própria influência da ideologia do agronegócio nas políticas públicas em educação do município, influenciando assim no formato de gestão que a mantenedora fornece as suas instituições vinculadas a rede municipal de ensino.

A quarta produção a compor os resultados da tese, foi o capítulo II, publicado em e-book. Os resultados problematizam a narrativa de duas professoras atuantes no atendimento educacional especializado, em diferentes escolas, da rede municipal e estadual de ensino. Desta forma, emergiu enquanto resultados uma perceptível diferença entre as escolas municipais e estaduais, iniciando pelos aspectos que constituem o PPP das escolas. Sendo

que, a escola municipal menciona em seu PPP estratégias para a promoção da inclusão escolar, enquanto que entre as escolas estaduais somente a escola uma das escolas faz menção em seu sobre a oferta de AEE. Além disso, as narrativas das professoras diferem, iniciando pelo relato quanto às suas condições de trabalho, a carga horária semanal, o deslocamento entre uma escola e outra, como no caso da professora B, que atua em 5 escolas, sendo 3 localizadas em zona rural, o que acaba, de alguma maneira, refletindo em seu tempo para planejamento e por consequência em sua prática pedagógica.

Ao articular a realidade relatada pelas professoras e o que é instituído pela legislação, fica evidente que a legislação não contempla as especificidades da realidade das escolas do campo, como o exemplo da oferta do AEE em turno inverso, dificultando a participação das(os) estudantes, a medida que não é ofertado transporte escolar para o turno inverso. Além disso, o fato de algumas escolas não possuírem uma sala de recursos multifuncionais reflete a atenção dada para a Educação Especial nesse contexto. Assim, diante da forma em que o atendimento educacional especializado se apresenta nas escolas estudadas emerge a urgência em traçar estratégias, tanto por meio da legislação atenta às especificidades das escolas do campo, quanto no contexto municipal e estadual para que de fato possa ocorrer a oferta do AEE e o acesso a educação básica esteja para além da matrícula e sim com a efetiva participação e ensino, garantindo, com isso, a permanência das(os) estudantes na escola e o sucesso de seu percurso escolar.

Na atual perspectiva da educação inclusiva, almeja-se que a(o) estudante com deficiência ingresse no ensino regular e que permaneça em igualdade de condições de ensino na sala de aula regular, complementado pelo atendimento na SRM, com profissional especializado (Antunes, Rech E Ávila, 2016). Busca-se, desta forma, a efetivação de direitos e uma educação que vá além da realização da matrícula e a frequência na escola (Mariussi, Gisi e Eyng, 2016). Neste sentido, a inclusão escolar traz à tona, adequações necessárias a escola, como a construção de um projeto político pedagógico atentando para essas questões, assegurando que a(o) estudante com deficiência tenha acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem igualdade de oportunidades para, assim, ter a oportunidade de construir seu conhecimento e progredir na vida escolar (Antunes, Rech E Ávila, 2016). Desta forma, o ensino, em vista da educação inclusiva, deve se adaptar às necessidades das(os) estudantes ao invés de buscar a adaptação da(o) estudante a paradigmas estabelecidos a partir de uma perspetiva de “normalidade” a respeito do ritmo e das formas de aprendizagem.

O manuscrito I, última produção a compor os resultados, apresenta uma análise das compreensões das(os) profissionais das escolas estudadas acerca da educação do campo, educação inclusiva, deficiência e as implicações para a prática pedagógica, sendo perceptível a influência que o trabalho no campo tem sobre a escola, tanto na dinâmica e no calendário escolar, quanto no acompanhamento das(os) estudantes, nas constantes transferências escolares e na participação das famílias nas atividades propostas pelas escolas. Frente às observações e análise dos registros em diários de campo, emergiu entre os resultados que o trabalho no campo possui influência direta com o ensino ofertado às(aos) estudantes com deficiência que, por vezes, carecem de um acompanhamento a longo prazo, de um vínculo com a escola, com as(os) profissionais, de uma rotina escolar e um trabalho articulado com o AEE, trabalho esse que acaba sendo prejudicado pela precarização das condições de trabalho e pelo próprio vínculo profissional das(os) trabalhadoras(es) do campo.

Diante disso, emerge a necessidade de se discutir em âmbito estadual e municipal, enquanto instituições mantenedoras, a implementação de escolas do campo, a partir de uma proposta alicerçada nos princípios da educação do campo, com adequações no calendário escolar, no currículo e na forma de abordagem do campo, pautado por uma educação que priorize o debate sobre outras formas de cultivo e cuidado com o campo. Ao problematizar entre as(os) profissionais o conceito de Educação do Campo, 70,37% afirmaram que conhecem a diferença entre educação rural e educação do campo, destas(es) 29,62% compreendem que a educação do campo está relacionada à implementação de técnicas agrícolas na escola e 82,32% das(os) profissionais relatam abordar aspectos da Educação do Campo em suas aulas, através da abordagem de temas relacionados a alimentação saudável, reciclagem de resíduos orgânicos, cálculo de área de matemática, entre outras temáticas.

Farias e Faleiro (2020) pontuam que historicamente as escolas do campo possuem dificuldades de se estabilizarem sobre o paradigma da Educação do Campo, pois o paradigma da Educação Rural e das colonialidades do poder, saber, ser e da natureza ainda permanecem embarreirando os avanços dos Movimentos Sociais do Campo na educação. Para tanto, os autores salientam a necessidade do fortalecimento da luta pela consolidação de uma educação do campo, sobretudo, lutar para que os povos subalternos sejam protagonistas dos processos que dizem respeito a sua própria existência, onde projetos societários e educacionais se pautem igualmente nas enunciações dos grupos sociais que constituem o Brasil e o mundo, superando assim a modernidade, o eurocentrismo e as dicotomias entre urbano-rural, criando movimentos de interculturalidade (Farias; Faleiro, 2020). Desta maneira, a luta se dá a partir da ideia de que os sujeitos do campo possam consolidar a Educação do Campo, e tudo que

está associado a ela, como o acesso à terra e a soberania alimentar, entre outras coisas, rompendo com estruturas sociais historicamente construídas, que perpassam as formas educacionais (Farias; Faleiro, 2020).

Ao ampliar a discussão da educação do campo para o processo de inclusão escolar, as concepções de educação inclusiva são compreendidas como adaptações para as práticas de ensino, emergindo como categoria a partir da presença nas respostas das(os) profissionais (40,74%). Já a compreensão biomédica de deficiência predomina entre o discurso das(os) profissionais, em que 77,77% das respostas indicaram referências ao modelo biomédico e por consequência suas percepções em relação às práticas de inclusão e ao processo de ensino ofertado, onde a maioria (55,0%) das(os) participantes relatam sentimentos de insatisfação com sua prática pedagógica, ao não alcançar o ensino esperado, dentro de um padrão de "normalidade".

O modelo biomédico ainda opera em muitos olhares e situações nas quais prevalece a busca pela normalidade e pela cura. A partir deste modelo, a deficiência passa a ser compreendida como um fenômeno biológico, como algo pertencente ao domínio do corpo e causador de desvantagens sociais (França, 2013). Para o modelo biomédico a deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria a(o) sujeito a uma série de desvantagens sociais, para se "sanar" a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento e reduzir as desvantagens sociais (França, 2013).

O modelo social de compreensão das deficiências, formula-se em contraponto ao modelo biomédico, compreendendo que a deficiência não é apenas o que os saberes médico descrevem, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais, partindo da premissa que a garantia da igualdade não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos, sendo a deficiência essencialmente uma questão de direitos humanos (Diniz, 2007). O predomínio da compreensão biomédica, no ambiente escolar, intensifica a discussão quanto a normalização dos corpos, sendo o diagnóstico médico responsável por apontar o que é anormal sem ser questionado diante dos saberes da medicina (Orrú, 2017).

Não desconsiderando a importância do diagnóstico médico, e dos saberes biomédicos, para o cuidado e bem estar das pessoas com deficiência, que também necessitam deste apoio, mas sem despersonificar a(o) sujeito e sem controlar seu corpo através da medicalização de fármacos em busca de "cura" e de comportamentos socialmente aceitos. Percebe-se que a perspectiva do paradigma biomédico, ainda se faz presente, sustentando ações e atividades que focalizam o "corpo deficiente e anormal" que necessita ser tratado/reabilitado ou

separado da comunidade considerada “normal” pelos padrões estabelecidos na sociedade (Silva; Oliver, 2019).

Ao predominar o modelo biomédico nas relações escolares, relação entre escola, professora(or), estudante com deficiência, as expectativas, o interesse, as formas de ensino, bem como as metodologias e abordagens de ensino, tendem a seguir um modelo “cristalizado” de ensino, de estudante e de professora(os), partindo da premissa que a(o) estudante possui incapacidades a ser corrigidas pelo processo de ensino, sem prezar por suas potencialidades. O corpo com deficiência ocupa lugares distintos no campo, a partir de sua deficiência, seu gênero e do espaço onde reside. Desta forma, ao relacionar a concepção biomédica de deficiência associado a uma educação centrada no modelo urbanocêntrica, que reproduz a formação para o trabalho no campo, se problematiza-lo, tem em comum, a busca por uma educação a serviço de uma estrutura social dominante, pautada em lógicas socioeconômicas capitalistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais, da presente tese, cabe contextualizar que o processo de elaboração do projeto, pesquisa e produção dos dados, análise e escrita da tese, perpassa por dois momentos históricos em que nos deparamos em situações adversas e fora da normalidade. O primeiro momento foi a pandemia de Covid-19, que se constituiu enquanto uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização Mundial da Saúde, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional, esse momento pandêmico, assim como essa tese teve início, no Brasil, em março de 2020, e o segundo momento histórico foi a situação de emergência climática que acometeu o Rio Grande do Sul em maio de 2024. O início e o fim de elaboração desta pesquisa foram perpassados por situações distintas, no entanto, ambas envolveram os aspectos de negligência e negacionismo, que requerem um alerta para o cuidado com o meio ambiente e a educação ambiental.

Mesmo que esse não seja o objeto direto de estudo desta pesquisa, a educação, e em especial a educação do campo estão entrelaçadas pelo cuidado ambiental e pela forma como as(os) sujeitos se relacionam com natureza e com o ambiente, trazendo à tona a urgência em discutir nos espaços escolares formais e informais, formas realmente significativas de se relacionar com a terra, com o ambiente e com as formas de trabalho e produção de vida no campo, rompendo com estruturas de exploração da terra e (re)construindo uma relação de respeito e de cuidado com a natureza e seu meio. Tanto por meio da conscientização das(os) sujeitos, quanto através da educação da importância de legislações que realmente se comprometam com as medidas para conter os agravos causados pelas mudanças climáticas, bem como a formulação de políticas públicas preocupadas com o bem-viver e dignidade das pessoas do campo e da cidade.

Partindo desta breve contextualização, situando o momento em que a pesquisa se constituiu, torna-se importante ressaltar que ao longo do processo, diversos foram os atravessamentos no percurso de produção dos dados, como a resistência das escolas em tratar sobre a temática da inclusão escolar, como se fosse um tema ainda sigiloso no ambiente escolar Tal resistência também esteve presente na participação das(os) profissionais da educação, que demonstravam um certo receio em participar da pesquisa ou falar sobre o assunto.

Ao delimitar a pesquisa à realidade das escolas do município de Uruguaiana, observa-se a presença de uma concepção de educação ainda centrada em modelos de escolas urbanas e reproduzidas no meio rural. Atribui-se ao fato do contexto rural ser dominado pela ideologia do agronegócio, que busca combinar e contradizer a educação do campo de acordo com seus interesses, contribuindo para uma educação pouco inclusiva, tanto para estudantes sem deficiência, quanto para estudantes com deficiência. As precárias condições de trabalho, e aqui cabe mencionar que o vínculo empregatício torna-se cada vez mais instável, colaboram para que famílias não tenham uma residência fixa, e não permanecem na mesma comunidade por muito tempo, transitando entre comunidades, e dificultando, com isso, o vínculo escolar e no caso das(os) estudantes com deficiência, interfere em fatores essenciais como o vínculo com professoras(es), colegas, a adaptação à rotina escolar e o acompanhamento pedagógico.

Ao tratar da interface entre educação inclusiva e educação do campo, em sua maioria, as escolas apresentam pequenos avanços, em seus PPP's, quanto às adaptações nas práticas escolares com vistas a contemplar o ensino de estudantes com deficiência e a garantir sua permanência na escola. No entanto, ainda necessitam assumir uma identidade enquanto escolas do campo, mesmo que algumas avancem ao abordar a educação do campo em seus PPP's, na prática pouco são os avanços de fato.

Para além das diferenças entre PPP's, ao tratar de narrativas das professoras que atuam com Atendimento Educacional Especializado, identificou-se outros agravantes em relação ao do contexto das escolas e a atuação docente entre professoras do AEE, emergindo barreiras profissionais como as precárias condições de trabalho, o falta de apoio das instituições mantenedoras, a elevada carga horária semanal, a necessidade de deslocamento entre uma escola e outra e a precária estrutura de algumas SRM, expressando a atenção dada para a educação especial nestes contextos. Ao articular a realidade relatada pelas professoras com a legislação vigente, fica evidente que a legislação não contempla as especificidades da realidade das escolas do campo, como o exemplo da oferta do AEE em turno inverso, dificultando a participação das(os) estudantes, a medida que não é oferecido transporte escolar para o turno inverso.

Acrescenta-se ainda os fatores externos à escola, que tendem a influenciar no ensino das(os) estudantes com deficiência, como a falta de investimento em serviços de saúde na zona rural de Uruguaiana, intensificando ainda mais as condições de precarização do cuidado, sendo que o maior apoio prestado é justamente na escola, em especial no espaço da SRM e com vínculo maior com as(os) profissionais do AEE. As escolas municipais, por sua vez,

apresentam melhores condições, melhor estrutura e profissionais com mais capacitados para receber as(os) estudantes com deficiência, quando comparado às escolas estaduais.

Ao expandir a discussão sobre o processo de inclusão escolar, as concepções das(os) profissionais que atuam nas escolas estudadas, foi possível identificar avanços quanto às concepções de educação inclusiva ao propor adaptações para as práticas de ensino, no entanto, ainda predomina uma compreensão biomédica de deficiência. A compreensão biomédica acaba por perpassar o discurso das(os) profissionais e por consequência suas percepções em relação às práticas de inclusão e ao processo de ensino ofertado, onde a maioria das(os) participantes relatam sentimentos de insatisfação com sua prática pedagógica, ao não alcançar o ensino esperado, dentro de um padrão de "normalidade".

Mediante as considerações apontadas tem-se como tese a problemática que apesar do esforço em promover a inclusão escolar, o contexto social e as condições de exploração pelo trabalho, ao qual, trabalhadores e trabalhadoras do campo são submetidas(os), não contribui para a promoção de uma escola inclusiva, para estudantes sem deficiência, agravando-se as(aos) estudantes com deficiência, tornando-se urgente ampliar o debate sobre a educação do campo neste contexto. Partindo do reconhecimento das comunidades tradicionais, como espaço de resistência e de valorização da cultura do campo, expandido-se para a busca de uma educação emancipatória e contra-hegemônica, que estimule a compreensão de outras formas de se relacionar com o trabalho, com o campo, com a terra e com a(o) outra(o), contemplando as(os) estudantes em suas diversas especificidades e formas de ser e estar no mundo.

Como perspectivas futuras, aponta-se a necessidade em fomentar a discussão sobre a implementação efetiva de uma educação do campo nas escolas localizadas no campo do município de Uruguaiana, a partir da iniciativa das instituições mantenedoras, tanto em nível municipal quanto estadual de ensino. Para tanto, pretende-se entregar um documento, resumo dos principais resultados que emergiram da presente tese, de modo a contribuir para a formulação de propostas para a formação docente e planejamento e elaboração de estratégias e políticas públicas, em nível municipal, pensadas para as particularidades das pessoas com deficiências que vivem e estudam no campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi; RECH, Andréia Jaqueline Devalle; ÁVILA, Cínthia Cardona de. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 171-198, jan./abr. 2016.

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 361-367, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Prefácio. *In:* CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Educação especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 15-50.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 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. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de,de%201996%2C%20e%20no%20art. Acesso em: 27 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 09 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 27 mai. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: junho de 2023.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 259-267, 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. **Educação inclusiva**: fundamentos históricos, conceituais e legais. Práticas Educativas Inclusivas. Bauru: UNESP/FC, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLOS, Dagoberto Alvim. **Marcas da Escravidão: A Cerca do Juquiri e os Quilombos de Uruguaiana.** Uruguaiana/RS, 2011, p. 1-43.

CROCHÍK, José Leon; FRELLER, Cintia; DIAS, Marian Ávila de Lima; FEFFERMANN, Marisa; NASCIMENTO, Rafael Baioni; CASCO, Ricardo. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n.1, p.40-59, 2009.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Sur - Revista Internacional De Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 21. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, v. 36, p. e216229, 2020.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais,** São Paulo, v. 17 n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do Campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, p. 608-619, set./dez. 2013.

MAIOR, Isabel Maria Madeira de Loureiro. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência.** 2015. Disponível em: http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2. Acesso em: 28 de out. de 2023.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A. Escola como Espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.,** Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, Jul.-Set., 2016.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação,** Ceará, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016.

MAZURANA, Juliana; DIAS, Jaqueline Evangelista; LAUREANO, Lourdes Cardozo. **Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa.** Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia, 2017, p. 224.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 326-332, 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educ.,** Paranaíba, v.9, n.27, p. 317-349, 2018. Doi: https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque, 13 dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 27 mai. 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar a aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Atendimento Educacional Especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. *In:* CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Educação especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 15-50.

PAULA, Ana Rita de Paula; MAIOR, Isabel Maria Madeira de Loureiro. Um mundo de todos para todos: universalização de direitos e direito à diferença. **Revista Direitos Humanos**, Brasília/DF, n. 1, dez. 2008.

SILVA, Ana Cristina Cardoso da; OLIVER, Fátima Correa. Pessoas com deficiência no caminho da democracia participativa. **Cad. Bras. Ter. Ocup.,** v. 27, n. 2, p. 279-292, 2019. doi: https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoao1604.

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

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Eniceia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun., 2017.

SANTOS, Vanessa Flores dos; OLIVEIRA, Franciele Rocha de. **Relatório Antropológico de caracterização histórica, econômica, ambiental e sócio-cultural de Rincão dos Fernandes.** Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil, dezembro de 2020.

URUGUAIANA. Prefeitura Municipal. **Mapa de Uruguaiana**. 2021. Disponível em: http://antigo.uruguaiana.rs.gov.br/pmu/mapas.php. Acesso em: 17 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Instrumentos de Coleta de Dados

Roteiro de Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
Nome da escola: Níveis de ensino ofertados: Ano de criação da escola: Distância da zona urbana de Uruguaiana:
História da escola:
Nº de professoras(es): Ed. Infantil: Anos Iniciais: Anos Finais: Ensino Médio:
Nº de funcionária(o):
Nº de estudantes: Ed. Infantil: Anos Iniciais: Anos Finais: Ensino Médio:
Nº de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento:
Como ocorre o atendimento na sala de recursos:
Localidades que a escola atende:
Relação ESF – escola:
Relação Família – escola:
Estrutura física da escola:
Especificidades da escola:
Espaços de lazer na comunidade:
Principal fonte de renda da comunidade:
Funcionamento da escola durante o período de ensino remoto emergencial:

APÊNDICE II

Instrumentos para coleta de dados

Roteiro de Observação Participante

Locais de observação:
- Acessibilidade da sala de aula; - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); - Espaço de convivência coletiva na escola; - Refeitório; - Recreio; - Quadra ou Ginásio de esportes; - Campo de futebol; - Transporte escolar; - Acessibilidade dos Banheiros; - Laboratórios (ciências, informática e outros, caso a escola tenha).
Itens a serem observados:
- Acessibilidade estrutural da escola; - Levantamento do número de estudantes com deficiência que estudam atualmente na escola e informações básicas sobre os mesmos (gênero, idade, diagnóstico/tipo de deficiência) - Levantamento dos diferentes tipos de deficiências que os(as) estudantes possuem; - Nível de ensino/turma de cada estudante; - Estudantes em investigação, que ainda não possuem um laudo; - Levantamento do número de estudantes com deficiência que evadiram a escola; - Como o AEE é realizado na escola (nº de atendimentos por estudante; atendimentos individuais e/ou coletivos; turno de atendimento...) - Relações entre professores(as), funcionárias(os) e gestão escolar; - Relações entre professor(a)-aluno(a); - Relação entre professores(as), gestão escolar e familiares dos(as) estudantes com deficiência. -Observar se o transporte escolar possui acessibilidade estrutural.

APÊNDICE III

Instrumentos para coleta de dados

Roteiro de entrevista semiestruturada

Professora(or) que tenha estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades em sua classe;

Participantes: Professora(or) que tenha estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades em sua classe;
Dados pessoais:
Data de nascimento: ___/___/____
Gênero ao qual se identifica:
Você reside em localidade urbana ou rural? Caso resida em localidade rural, é próximo a escola em que trabalha?
Qual transporte utiliza para chegar até a escola?
Questões referentes a formação inicial, atuação profissional e carga horária:
Qual sua formação? Qual instituição de ensino superior (IES) você cursou ou está cursando? Em qual ano concluiu?
Possui pós-graduação? Se sim, especifique qual/is? Qual/is instituições você cursou? Em qual ano concluiu?
Qual seu vínculo empregatício?
Qual seu tempo de atuação na educação básica?
Há quanto tempo trabalha nesta escola?
Trabalha em outras escolas? Se sim, quais escolas? Em qual função?
Em que nível do ensino fundamental leciona nesta escola?
Qual sua carga horária total semanal? E qual a carga horária nesta escola, caso trabalhe em outra?
Quais os motivos levaram você a escolher essa escola para trabalhar?
Em relação a percepção dos profissionais quanto à prática pedagógica e entendimento sobre educação inclusiva: Obs: estudantes com deficiência: considera-se estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades e estudantes com necessidades educacionais.
O que você entende por educação inclusiva?
O que você entende por deficiência?
Quantos estudantes com deficiência você atende em sua classe? Você conta com auxiliar de inclusão na sala de aula? As(os) estudantes possuem laudo médico?

Considerando o processo de inclusão escolar, como você se sente em relação a sua prática pedagógica?
Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) inclusos?
Como você percebe a relação entre a escola e a família desses alunos?
Já realizou alguma formação continuada envolvendo temáticas relacionadas à inclusão escolar? Se sim, quais os temas? Quem promoveu a formação?
Em relação a percepção dos profissionais quanto à educação do campo:
Você já lecionou e/ou leciona em escola urbana? Se sim, percebe alguma diferença na organização escolar?
Você conhece a diferença entre educação rural e educação do campo? Se sim, o que entende por educação do campo?
Você leva em consideração aspectos do contexto do campo para o planejamento de suas aulas? Se sim, quais aspectos?
Já realizou alguma formação continuada envolvendo temáticas relacionadas a educação do campo ou com que aborde as particularidades do campo? Se sim, quais os temas? Quem promoveu a formação?
Qual a sua relação com o campo? (Contar um pouco sobre a sua história de vida)

APÊNDICE IV

Instrumentos para coleta de dados

Roteiro de entrevista semiestruturada

Professora do AEE; Auxiliar de Inclusão

Participantes: Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE); Auxiliar de Inclusão;
Dados pessoais:
Data de nascimento: ___/___/____
Gênero ao qual se identifica:
Você reside em localidade urbana ou rural? Caso resida em localidade rural, é próximo a escola em que trabalha?
Qual transporte utiliza para chegar até a escola?
Questões referentes a formação inicial, atuação profissional e carga horária:
Qual sua formação? Qual instituição de ensino superior (IES) você cursou ou está cursando? Em que ano concluiu?
Possui pós-graduação? Se sim, especifique qual/is? Qual/is IES você cursou? Em que ano concluiu?
Qual seu vínculo empregatício?
Qual seu tempo de atuação na educação básica?
Há quanto tempo trabalha nesta escola?
Nesta escola, atua somente como professor do AEE?
Trabalha em outras escolas? Se sim, quais escolas? Em qual função?
Qual sua carga horária total semanal? E qual a carga horária nesta escola, caso trabalhe em outra?
Quais os motivos levaram você a escolher essas escolas para trabalhar?
Qual era sua relação com a educação especial antes de começar a trabalhar como professor do AEE?
Em relação a percepção dos profissionais quanto à prática pedagógica e entendimento sobre educação inclusiva: Obs: estudantes com deficiência: considera-se estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades e estudantes com necessidades educacionais.
O que você entende por educação inclusiva?
O que você entende por deficiência?

Quantos dos(as) estudantes com deficiência você atende nesta escola? Quantos atendimentos são ofertados semanalmente para eles? (considerar estudantes com laudo e sem laudo)
Considerando o processo de inclusão escolar, como você se sente em relação a sua prática pedagógica?
Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem dos(as) dos(as) estudantes com deficiência?
Como você percebe a relação entre a escola e a família destes alunos?
A escola se articula com outros serviços/instituições, para o encaminhamento dos(as) alunos(as) e para o desenvolvimento de ações em conjunto? Se sim, com quais serviços/instituições? De que forma ocorre está articulação? Se não, quais os motivos? (exclusivo professora AEE)
Já realizou alguma formação continuada envolvendo temáticas relacionadas à inclusão escolar? Se sim, quais os temas? Quem promoveu a formação?
Em relação a percepção dos profissionais quanto à educação do campo:
Você já lecionou e/ou leciona em escola urbana? Se sim, percebe alguma diferença na organização escolar?
Você conhece a diferença entre educação rural e educação do campo? Se sim, o que entende por educação do campo?
Você leva em consideração aspectos do contexto do campo para o planejamento de suas aulas? Se sim, quais aspectos? (exclusivo para professor AEE)
Já realizou alguma formação continuada envolvendo temáticas relacionadas a educação do campo ou com que aborde as particularidades do campo? Se sim, quais os temas? Quem promoveu a formação?
Qual a sua relação com o campo? (contar um pouco sobre a história de vida)

APÊNDICE V

Instrumentos para coleta de dados

Roteiro de entrevista semiestruturada

Coordenadora(or) e Orientadora(or) pedagógica(o)

Participantes: Coordenadora(or) Pedagógica(o); Orientadora(or) Pedagógica(o).
Dados pessoais:
Data de nascimento: ___/___/____
Gênero ao qual se identifica:
Você reside em localidade urbana ou rural? Caso resida em localidade rural, é próximo a escola em que trabalha?
Qual transporte utiliza para chegar até a escola?
Questões referentes a formação inicial, atuação profissional e carga horária:
Qual sua formação? Qual instituição de ensino superior (IES) você cursou ou está cursando? Em qual ano concluiu?
Possui graduação e/ou pós-graduação? Se sim, especifique qual/is? Qual/is IES você cursou? Em qual ano concluiu?
Qual seu vínculo empregatício?
Qual seu tempo de atuação na educação básica?
Há quanto tempo trabalha nesta escola?
Trabalha em outras escolas? Se sim, quais escolas?
Qual sua função nesta escola?
Qual sua carga horária total semanal? E qual a carga horária nesta escola, caso trabalhe em outra?
Quais os motivos levaram você a escolher essa escola para trabalhar?
Em relação a percepção dos profissionais quanto à prática pedagógica e entendimento sobre educação inclusiva:
O que você entende por educação inclusiva?

O que você entende por deficiência?
Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento?
Como você percebe a relação entre professor(a)-aluno(a)?
Como você percebe a relação entre a escola e a família?
A escola se articula com outros serviços/instituições, para o encaminhamento dos(as) alunos(as) e para o desenvolvimento de ações em conjunto? Se sim, com quais serviços/instituições? De que forma ocorre está articulação? Se não, quais os motivos?
São realizadas ações do PSE pela equipe de saúde?
Já realizou alguma formação continuada envolvendo temáticas relacionadas à inclusão escolar? Se sim, quais os temas? Quem promoveu a formação?
Em relação a percepção dos profissionais quanto à educação do campo:
Você já lecionou e/ou leciona em escola urbana? Se sim, percebe alguma diferença na organização escolar?
Você conhece a diferença entre educação rural e educação do campo? Se sim, o que entende por educação do campo?
Você considera que as particularidades do contexto do campo podem vir a interferir na prática pedagógica dos professores? Se sim, de que forma? (exclusivo para coordenador pedagógico)
Já realizou alguma formação continuada envolvendo temáticas relacionadas a educação do campo ou com que aborde as particularidades do campo? Se sim, quais os temas? Quem promoveu a formação?
Qual a sua relação com o campo? (contar um pouco sobre a história de vida)

APÊNDICE VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: Educação Inclusiva frente a realidade do campo: aspectos estruturais e pedagógicos que perpassam o acesso e a permanência em escolas localizadas no interior do município de Uruguaiana/RS
Pesquisador responsável: Profa. Dra. Susane Graup
Pesquisadores participantes: Tatiane Motta da Costa e Silva
Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa
Telefone celular da pesquisadora para contato (inclusive a cobrar): (55) 9 99624563 Tatiane Motta da Costa e Silva

Prezada(o) participante,

Você está sendo convidada(o) para participar, como voluntária(o), em uma pesquisa que tem como título "Educação Inclusiva frente a realidade do campo: aspectos estruturais e pedagógicos que perpassam o acesso e a permanência em escolas localizadas no interior do município de Uruguaiana/RS", desenvolvida por Tatiane Motta da Costa e Silva, discente de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, sob orientação da Profa. Dra. Susane Graup (Unipampa).

O objetivo principal do estudo é analisar a interface entre educação inclusiva e educação do campo, bem como as percepções de profissionais sobre o processo de inclusão em escolas localizadas no campo no município de Uruguaiana/RS.

O convite a sua participação se deve à sua ocupação em um dos cargos, citados a seguir: professora(or), coordenadora(or) pedagógica(o), orientadora(or) pedagógica(o) ou auxiliar de inclusão em uma das escolas selecionadas para participar do estudo; gestora(or) da Unidade Básica de Saúde localizada no interior; familiar de estudante com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada, com questões relacionadas aos seus dados pessoais, nível de formação, atuação profissional e concepções sobre o tema. As entrevistas semiestruturadas realizadas

durante esta pesquisa serão previamente agendadas e realizadas de forma individual em uma sala reservada no seu local de trabalho, a entrevista poderá ter duração entre 15 a 25 minutos.

Sua entrevista poderá ser gravada ou filmada, de acordo com sua autorização, sendo usada pelas pesquisadoras para melhor coletar as informações dadas durante a entrevista, sendo fidedigno às suas respostas durante o processo de transcrição. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso as pesquisadoras já citadas anteriormente. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, por pelo menos cinco anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Ao participar do estudo, você será beneficiada(o) indiretamente, por meio de contribuições teóricas que o estudo irá fornecer ao seu campo de atuação e para a melhoria na capacitação e qualificação de sua prática profissional. Ao final da pesquisa você receberá o retorno dos resultados obtidos, através da realização de uma oficina, ofertada em cada uma das escolas em que a pesquisa foi realizada. O documento informativo também será entregue a Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana/RS, 10ª Coordenadoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Saúde. O documento busca retratar uma visão geral das concepções de educação, educação inclusiva e território que os(as) professores(as) possuem, bem como, a influência de aspectos estruturais para as práticas pedagógicas desenvolvidas, conhecimento que poderá ser utilizado para o planejamento de futuras formações com as(os) professoras(es) da rede municipal e estadual de ensino e para a promoção de políticas públicas educacionais.

A pesquisa será conduzida em conformidade com os princípios éticos, de acordo com as Resoluções nº 510/16 que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Os riscos pela participação são mínimos, no entanto, você poderá sentir desconforto ou constrangimento ao responder as entrevistas, pelo fato destes conterem questões de cunho pessoal e profissional. Caso houver, a pesquisadora tomará todas as medidas para que o mesmo seja resolvido, parando a coleta de dados e questionando se você deseja continuar, além disso, a pesquisadora poderá buscar a assistência psicológica, garantindo a possibilidade de atendimento profissional, na rede de atenção à saúde pública ou privada.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Caso você tenha qualquer dúvida ou perguntas relativas ao estudo,

mesmo após a assinatura do termo, você poderá contatar os(as) pesquisadores(as) responsáveis, via ligação telefônica, inclusive por chamada a cobrar ou via e-mail para Tatiane Motta da Costa e Silva (55) 999624563, e-mail tatianesilva.aluno@unipampa.edu.br.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador.

Uruguaiana, _____ de _____ de 2023.

_____

Nome e Assinatura da Pesquisadora de Campo – Tatiane Motta da Costa e Silva

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “Educação Inclusiva frente a realidade do campo: aspectos estruturais e pedagógicos que perpassam o acesso e a permanência em escolas localizadas no interior do município de Uruguaiana/RS” e concordo em participar.

☐ Autorizo a gravação da entrevista.

☐ Autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

☐ Não autorizo a gravação da entrevista.

☐ Não autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

_____

(Assinatura do participante da pesquisa) Nome do participante:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa:
Endereço: BR 472, Km 592 - Campus Uruguaiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 7 A – Caixa Postal 118 CEP: 97501-970
UF: RS Município: URUGUAIANA
Telefone: (55) 3911 0202 – Voip: 2289
E-mail: cep@unipampa.edu.br
https://sites.unipampa.edu.br/cep/

ANEXOS

ANEXO I

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva frente a realidade do campo: aspectos estruturais e pedagógicos que perpassam o acesso e a permanência em escolas localizadas no interior do município de Uruguaiana/RS

Pesquisador: Rodrigo de Souza Balk

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 43203020.9.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.628.971

Apresentação do Projeto:

As afirmações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1675499, de 30/03/2021).

Considerando o papel norteador da escola pública frente a diversidade é necessário respeitar as diferenças existentes em sala de aula, no ambiente escolar e no processo de ensino-aprendizagem das(os) estudantes. Assim busca-se tecer algumas reflexões acerca da interface entre duas áreas da educação: a educação inclusiva e a educação do campo. Frente ao desafio proposto, o estudo busca investigar as concepções de professoras(es) quanto aos conceitos de educação, educação inclusiva e território e as implicações dessas concepções para a prática docente em escolas localizadas no interior do município de Uruguaiana /RS. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com uma base inicial teórica e bibliográfica, e nos itens que contemplam a pesquisa de campo, exploratória e descritiva. A população será composta por gestoras(es)municipais e estaduais responsáveis pelas escolas do interior, bem como, professoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicos de duas escolas de ensino fundamental localizadas no interior do município e gestoras(es) das estratégias de saúde da família (ESFs) adstritas às escolas. Para alcançar o objetivo proposto serão utilizados diferentes instrumentos de coletas de dados, sendo eles: análise documental, observação participante com registros no diário de campo, entrevista

Endereço: BR 472 - Km 585. Campus Uruguaiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br

semi estruturada e grupo focal. A pesquisa será desenvolvida em cinco etapas, sendo a primeira, a realização de uma análise na literatura por meio de uma revisão bibliográfica, a segunda etapa, será a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos, visando identificar de que forma a educação inclusiva está sendo abordada. A terceira etapa, será a realização de um diagnóstico do ambiente escolar e da região onde as escolas estão localizadas, com a finalidade de caracterizar o contexto e o território em que as escolas pertencem. A quarta etapa do estudo será a identificação das concepções de gestoras(es) municipais e estaduais, professoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicos em relação aos conceitos de educação, educação inclusiva e território. A quinta etapa buscará traçar estratégias junto as(aos) professoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicos para a (re)construção de práticas docentes na perspectiva da educação inclusiva,por meio da técnica de grupo focal. Para análise dos dados coletados, será utilizado, como principal aporte metodológico, a análise de conteúdo.Espera-se, ao longo do estudo, compreender as concepções das(os) entrevistadas(os) e a implicação dessas para as práticas docentes reproduzidas nas escolas. Pretende-se, por fim, propor discussões que possam contribuir para a ampliação de reflexões acerca de uma educação inclusiva, traçando estratégias junto as(aos) professoras(es) para a permanência das(os) estudantes nas escolas, bem como, contribuir para avanços no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar as concepções de professoras(es) quanto aos conceitos de educação, educação inclusiva e território e as implicações dessas concepções para a prática docente em escolas localizadas no interior do município de Uruguaiana /RS.

Objetivo Secundário:- Investigar os estudos produzidos acerca da interface entre educação inclusiva e educação do campo, por meio de uma revisão de literatura; -Analisar os documentos norteadores das escolas, buscando identificar as ações planejadas na perspectiva da educação inclusiva; - Investigar a estrutura física e os recursos pedagógicos relacionados a educação inclusiva disponibilizados nas escolas; - Identificar as concepções de gestoras(es) municipais e estaduais responsáveis e de coordenadoras(es) pedagógicas quanto aos conceitos de educação, educação inclusiva e território e os subsídios teóricos disponibilizados às(aos) professoras(es);- Identificar os aspectos estruturais do território que influenciam no acesso e permanência das(os) estudantes, a partir da percepção das(os) professoras(es);- Identificar a articulação entre escola e serviços de saúde para o atendimento as(aos) estudantes e as atividades realizadas em conjunto; - Traçar estratégias para colaborar teoricamente com a prática docente das(os) professoras(es).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Como riscos pode haver constrangimento da(o) participante em não saber ou não desejar responder aos questionamentos realizados, neste caso,a(o) participante poderá desistir da pesquisa a qualquer momento e/ou abster-se de responder algum dos questionamentos, sem qualquer prejuízo.Caso aconteça alguma intercorrência, a aplicação do estudo será imediatamente interrompida além disso, será ofertado as(aos) participantes a possibilidade de assistência psicológica, garantindo atendimento com profissional especializado, na rede de atenção à saúde pública ou privada.Ainda, considerando a atual situação sanitária vigente, a(o) participante poderá estar exposto ao contato com o vírus SARS-CoV-2, visando prevenir/minimizar a exposição aos riscos, serão adotados os protocolos indicados pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria Municipal de Saúde de Uruguaiana. Sendo obrigatório o uso de máscara e o uso de álcool em gel 70 pelas(os) participantes e pela pesquisadora e mantendo o distanciamento de 1,5 metros entre a(o) participante e a pesquisadora. Em caso de qualquer suspeita de exposição ao vírus, a aplicação do estudo será imediatamente interrompida e a pesquisadora entrará em contato, via telefone, com as(os) participantes, indicando orientações para a busca de atendimento médico especializado, garantindo a(ao) participante a possibilidade de atendimento profissional, na rede de atenção à saúde pública ou privada.

Benefícios: Ao participar deste estudo, as(os) participantes serão beneficiados, indiretamente, por meio, de subsídios teóricos para seu campo de atuação e melhorias na capacitação e qualificação da sua prática profissional. Ao final da pesquisa as(os) participantes receberão, individualmente, o retorno dos resultados obtidos, por meio de um documento informativo que a pesquisadora irá entregar as(aos) participantes, o mesmo documento também será entregue a Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana/RS, 10ª Coordenadoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Saúde.O documento tem como objetivo retratar uma visão geral das concepções de educação, educação inclusiva e território que os(as) professores(as)possuem, bem como, a influência de aspectos estruturais para as práticas pedagógicas desenvolvidas, conhecimento que poderá ser utilizado para o planejamento de formações com as(os) professoras(es) da rede municipal e estadual de ensino e para a promoção de políticas públicas educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico. Patrocínio: Financiamento próprio. País de origem: Brasil. Número de participantes incluídos: 39. Centros de pesquisa no Brasil: Universidade Federal do Pampa. Previsão de início e encerramento do estudo: 01.04.2021-21.12.2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de 3ª versão do projeto e carta resposta inseridos em 30/03/2021

Pendências atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1675499.pdf	30/03/2021 14:07:42		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIAS.pdf	29/03/2021 11:56:37	Tatiane Motta da Costa e Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.pdf	29/03/2021 11:42:43	Tatiane Motta da Costa e Silva	Aceito
Outros	METODOLOGIA_CONTINUACAO.pdf	29/03/2021 11:38:03	Tatiane Motta da Costa e Silva	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4610368.pdf	29/03/2021 11:26:13	Tatiane Motta da Costa e Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	29/03/2021 11:25:52	Tatiane Motta da Costa e Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_INSTITUICAO_CO_PARTICIPANTE_SMS.pdf	11/03/2021 19:26:35	Tatiane Motta da Costa e Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	11/12/2020 12:24:21	Tatiane Motta da Costa e Silva	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	11/12/2020 12:23:47	Tatiane Motta da Costa e Silva	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DA	10/12/2020	Tatiane Motta da	Aceito

Outros	OS.pdf	17:00:37	Costa e Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_INSTITUICAO_CO_PARTICIPANTE_10_CRE.pdf	10/12/2020 16:59:48	Tatiane Motta da Costa e Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_INSTITUICAO_CO_PARTICIPANTE_SEMED.pdf	10/12/2020 16:59:25	Tatiane Motta da Costa e Silva	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

URUGUAIANA, 05 de Abril de 2021

Assinado por:
Rafael Lucyk Maurer
(Coordenador(a))

ANEXO II

Termo de Confidencialidade

Universidade Federal do Pampa

Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 23
Caixa Postal 118
Uruguaiana – RS
CEP 97500-970
Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289,
(55) 3911 0202, (55) 8454 1112
E-mail: cep@unipampa.edu.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Educação Inclusiva frente a realidade do campo: aspectos estruturais e pedagógicos que perpassam o acesso e a permanência em escolas localizadas no interior do município de Uruguaiana/RS

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Rodrigo de Souza Balk

Campus/Curso: Campus Uruguaiana/ PPG em Educação em Ciências: química da vida e saúde

Telefone para contato: (55) 9 9139-8758

Local da coleta de dados: Escolas Municipais da Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana, Escolas Estaduais da 10ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul e Estratégias de Saúde da Família da Secretaria Municipal de Saúde de Uruguaiana.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados em observações e entrevistas com profissionais das Escolas Municipais da Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana, Escolas Estaduais da 10ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul e Estratégias de Saúde da Família da Secretaria Municipal de Saúde de Uruguaiana. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Pesquisador Profº Dr. Rodrigo de Souza Balk por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Uruguaiana, 30 de novembro de 2020.

Rodrigo de Souza Balk
Siape: 1582810

.....

Tatiane Motta da Costa e Silva
Matrícula: 2006110034