

## Projeto Mãos na Massa: alunos e professores em prol de uma educação especial e inclusiva no Campo

 Rosana Sousa Pereira<sup>1</sup>,  Laiza Rodrigues Oliveira<sup>2</sup>,  Cícero da Silva<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLIT. Av. Paraguai, s/n, Setor Cimba. Araguaína - TO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [rosana.pereira@uemasil.edu.br](mailto:rosana.pereira@uemasil.edu.br)

**RESUMO.** A educação especial e inclusiva atravessou uma das suas maiores crises em 2022 após ser aprovada proposta de separação entre alunos regulares e alunos com deficiência. O presente trabalho é um artigo de pesquisa de campo que discute a fundamental importância da educação especial e inclusiva sobretudo na Educação do Campo no atual cenário nacional. Como objetivos específicos do trabalho, foram estabelecidos: capacitar o corpo docente de uma escola do campo na construção de práticas pedagógicas inclusivas através de uma roda de conversa/oficinas; proporcionar troca de conhecimentos e ideias para aprimoramento de métodos inclusivos. A metodologia escolhida foi a realização de oficinas conduzidas pelas universitárias e apoio das professoras que ministraram a disciplina de Educação Especial e Inclusiva nos semestres de 2022.1 e 2023.1 do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública localizada no estado do Maranhão. Por fim, conclui-se que há muita necessidade de formação continuada no sentido de capacitar professores para que estejam preparados para incluir pessoas com deficiência sobretudo na escola do campo, que já sofre tanto com constantes exclusões sociais.

**Palavras-chave:** educação especial e inclusiva, formação de professores, educação do campo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e19319	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



## Project *Mãos na Massa*: students and teachers for a special and inclusive education in rural education

**ABSTRACT.** The special and inclusive education has been through one of its worst crisis moments in 2022, after a proposal being approved about the separation between regular students and students with disabilities. This work discusses the fundamental importance of special and inclusive education specially at Rural Education at the present national scenario. The specific goals of this project were established: to capacitate the faculty of a rural school at the construction of inclusive teaching practices through a round table/workshops; to exchange knowledge and ideas to improve inclusive methods. The chosen methodology was the organization of workshops conducted by the college students and support from the teachers that taught the course of Inclusive and Special Education at the previous semesters of a degree course at a public university located in the state of Maranhão. Finally, we conclude that there is a great need for continuing education in order to train teachers to be prepared to include people with disabilities, especially in rural schools, which already suffer so much from constant social exclusion.

**Keywords:** inclusive and special education, teacher training, rural education.

# Proyecto *Mãos na Massa*: alumnos y profesores a favor de la educación especial e integradora en la educación rural

**RESUMEN.** La educación especial e inclusiva vivió en 2022 uno de sus peores momentos de crisis tras aprobarse una propuesta para separar a los alumnos ordinarios de los alumnos con discapacidad. Este documento analiza la importancia fundamental de la educación especial e inclusiva, especialmente en la educación rural en el escenario nacional actual. Los objetivos específicos del proyecto de formación eran: formar al profesorado de una escuela rural en la construcción de prácticas pedagógicas integradoras mediante una ronda de charlas/talleres; proporcionar un intercambio de conocimientos e ideas para mejorar los métodos integradores. La metodología elegida fueron talleres realizados por los estudiantes universitarios con el apoyo de profesoras que habían impartido la asignatura de Educación Especial e Inclusiva en semestres anteriores de una licenciatura en Lenguas en una universidad pública situada en el estado de Maranhão. Por último, podemos concluir que existe una gran necesidad de formación continua para capacitar a los profesores de modo que estén preparados para incluir a las personas con discapacidad, especialmente en las escuelas rurales, que ya sufren tanto por la constante exclusión social.

**Palabras-clave:** educación especial e inclusiva, formación de profesorado, educación rural.

## Introdução

Durante a realização da disciplina “Educação Especial e Inclusiva” no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Centro de Ciências Humanas, Sociais, Tecnológicas e Letras - CCHSTL (campus Açailândia), dentre as experiências do estágio supervisionado, algumas inquietações foram trazidas pelos discentes a respeito das regras vigentes das diretrizes brasileiras em relação às experiências vivenciadas no labor docente. Discussões pertinentes acerca da proposta da nova política de Educação especial e seu impacto na educação brasileira foram levantados pelos estudantes, bem como o debate jurídico que ocorreu em 2022 no Supremo Tribunal Federal (STF) e suas possíveis consequências caso essa medida entre em vigor.

Diante disso, percebemos que há muito a se avançar no atendimento ao aluno com deficiência, sobretudo no que tange à formação continuada dos professores para oferecer o preparo necessário e ouvi-los a respeito de sua disposição e desafios que enfrentam na sala de aula. Conforme suas experiências, os universitários relataram, ainda, depoimentos de professores e cuidadores que não se sentem prontos ou preparados, mas agem conforme o que têm à sua disposição em uma sala de aula comum ou ainda na sala de recursos multifuncionais.

Levando em consideração que as discussões feitas em sala de aula a respeito dos direitos humanos e preceitos fundamentais que baseiam uma educação de qualidade para todos, chegamos ao consenso de que é preciso garantir a todos os estudantes a convivência com pessoas diferentes nos mais diversos aspectos. Além disso, é essencial fomentar momentos que discutam educação, formação docente e direitos humanos para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana e acesso à cidadania.

A proposta de uma educação na perspectiva inclusiva vai muito além de capacitações, treinamentos e acessórios para atender os alunos com deficiência. A ideia da escola inclusiva é que seja um ambiente que represente com a maior fidelidade possível a múltipla diversidade que compõe nossa sociedade. Apenas em um ambiente como este será possível construir a cidadania preparando os estudantes, não só com informação e conhecimento, mas também com aprendizados que superam os conteúdos curriculares e equipam os educandos para viver em harmonia dentro e fora da escola.

Nesse sentido, não basta apenas compreender e aceitar que a escola precisa ser inclusiva para que, enfim, cumpra seu papel por completo. É fundamental que toda a comunidade escolar se envolva, sinta-se parte e seja preparada para construir esse ambiente que acolhe as mais

variadas diferenças, inclusive a deficiência física, mental, transtornos globais do desenvolvimento ou ainda as necessidades educacionais especiais. Somente em uma escola que não exclui ninguém, seja qual for a deficiência ou dificuldade, isso não constituirá uma barreira que impede a aprendizagem e a permanência do aluno na escola.

Justifica-se, assim, a qualificação desse trabalho dentro da proposta de formação continuada uma vez que os professores são “... atores de uma construção histórica coletiva [e] tornam-se responsáveis por sua tarefa enquanto mediadores entre a criança e o mundo, determinante por sua maneira de relacionar-se, bem como de suas expectativas” (Denari & Sigolo, 2016, p. 18).

Sendo assim, para uma educação que se propõe ser de qualidade e de viés democrático, em termos de acesso e permanência da comunidade PCD, o professorado deve ter acesso (esse já garantido por lei) à formação continuada, uma vez que são os professores o principal elo das relações intraescolares, sendo atores e vozes profícuas para a melhoria da qualidade de ensino (e de vida) desses alunos e alunas, mediante o acesso desses profissionais ao conhecimento qualificado sobre essa cara temática.

Uma parte significativa do cotidiano de crianças e adolescentes ocorre na escola. Por causa desse tempo prolongado de permanência, o professor estabelece com a turma uma relação de convívio constante. Contudo, em meio a muitos estudantes, e, por vezes exausta pela longa rotina imposta pela docência, esse educador depara-se com as complexas individualidades dos discentes. Além disso, é necessário lembrar que a escola é um espaço de disputas, construção de identidade, eminentemente política e em constante construção. Concordamos com Arroyo (2007, p. 160) quando ele afirma que:

Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação.

A prática docente ocupa um lugar importante no curso de Letras e considera que a aproximação do acadêmico da realidade da educação básica é essencial para sua formação profissional, ética e humana. Por isso, as discussões saírem do espaço universitário e enfrentarem as problemáticas da escola em sua realidade e desafios constantes é um dos objetivos da universidade.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a relevância e os desdobramentos da educação especial e inclusiva no contexto da Educação do Campo, a partir do Projeto de Extensão ‘Mãos na Massa’. Como objetivos específicos, foram estabelecidos: a) capacitar o corpo docente de uma escola do campo na construção de práticas pedagógicas inclusivas através de uma roda de conversa/oficinas; b) proporcionar troca de conhecimentos e ideias para aprimoramento de métodos inclusivos.

### **Breve histórico e contexto da Educação Especial e Inclusiva**

Para entender as nuances que atravessam as práticas pedagógicas e os desafios da realidade do campo, é importante contextualizar a evolução histórica e o arcabouço legal que fundamentam a inclusão no cenário brasileiro. Atualmente, a Educação Especial e Inclusiva além de ser garantida pela Constituição Federal, é prevista também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) que estabelece sua obrigatoriedade desde a educação infantil até o ensino superior. Contudo, a consolidação de uma política nacional de educação com tais avanços exigiu um longo caminho de progressos e retrocessos. Por essa razão, realiza-se aqui uma retomada, ainda que breve, desse percurso histórico para que o contexto seja melhor compreendido.

A consolidação da Educação Especial no Brasil teve início na segunda metade do século XX como resultado, principalmente, da luta das famílias de pessoas com deficiência pela escolarização de seus filhos, fundações de associações de pais, e outras instituições, como por exemplo, a Associação de Atendimento à Criança Defeituosa (AACD). O conceito de segregação estava bem estabelecido até o fim da década de 80. No início dos anos 90, de maneira bem tímida, o conceito de integração já surgia em algumas escolas com a inserção de estudantes com deficiência nas salas de aula comuns. No entanto, aqueles cujo comprometimento severo tornava inviável a participação junto aos demais continuavam excluídos desse ambiente.

Dessa forma, a responsabilidade de adequação seria apenas da pessoa com deficiência, enquanto que a sociedade não precisava realizar nenhuma mudança significativa para recepcionar tais pessoas. No Brasil, a partir da década de 1990 é que se defende claramente o conceito de inclusão assumindo que todos os alunos deveriam ir para a escola comum, independentemente de suas condições biológicas. Não há uma uniformidade com relação ao

período histórico entre os autores, mas é um consenso que a educação especial passa por três importantes conceitos: segregação, integração e inclusão (Mendes, 2006).

Nesse período, há uma forte influência da Declaração de Salamanca que aconteceu em 1994, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, trouxe importantes avanços no sentido de garantir o direito de cada criança de ter a oportunidade de conseguir e manter um nível satisfatório de aprendizagem e ainda que os sistemas de ensino deveriam ser planejados e implementados considerando a diversidade dessas características e necessidades.

Apenas em 2008 temos a consolidação da política da Educação Especial e Inclusiva, que enfim dispõe os estudantes que serão considerados o público da educação especial: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Nesse documento é possível enxergar o princípio fundamental da educação especial e inclusiva de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer diferenças ou dificuldades que possam ter. Desde então, a busca por espaços escolares inclusivos através de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas tem sido constante a fim de alcançar a igualdade e a diferença enquanto aspectos complementares e não excludentes.

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial num sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas (Stainback & Stainback, 1999, p. 44).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), aprovada pela ONU e tendo o Brasil como signatário, determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, que tenham acesso ao ensino inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade. Os documentos oficiais de todo o país apontam para esse caminho, como na definição constante nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial, em seu art. 3º:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais

especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Em 2018, iniciou-se uma discussão sobre a reformulação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, chamada de ‘atualização’, que foi concluída no ano de 2020, através do Decreto 10.502/2020, durante o governo Bolsonaro. A medida tomada pelo então governo estabeleceu a criação de escolas especializadas para atender pessoas com deficiência que não se beneficiavam da educação regular. O decreto indicou medida incompatível com a educação inclusiva já estabelecida no Brasil e no mundo, preconizando a segregação, caminhando no sentido diametralmente oposto do definido por todas as autoridades internacionais no assunto.

Valer-se da precariedade estrutural e pedagógica do sistema público de ensino brasileiro para justificar que pessoas com deficiência “atrapalham” o rendimento escolar de estudantes sem deficiência é flagrantemente uma forma de capacitismo. Tal argumentação falaciosa imputa nas PCDs a responsabilidade pela ineficácia de certas medidas de educação inclusiva no cotidiano escolar, daí surgiu a iniciativa de escolas especializadas. O capacitismo é “uma força invisível capaz de tolher sonhos de uma criança, porque ela pensa que algo nela ou no corpo dela não está de acordo com o que a sociedade espera ou considera como normalidade” (Oliveira, 2022, p. 12).

Desse modo, o texto do referido decreto trouxe o conceito de escolas e classes especializadas, espaços que atendiam apenas pessoas com deficiência, além de prever serviços e recursos particulares a serem contratados pelo poder público para atender a demanda. A realidade é que o cenário que já não era o ideal, pois na maior parte das escolas não há preparação e recursos suficientes, agravou-se drasticamente. É possível perceber que, apesar de o amparo legal ter sido conquistado com muitos obstáculos e desafios, o âmbito educacional brasileiro ainda permanece com práticas contraditórias e concepções retrógradas que dificultam a emancipação da pessoa com deficiência e sua participação ativa nos espaços sociais. Isso se materializa em ações tomadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que interveio suspendendo a efetividade de tais retrocessos para toda a comunidade escolar brasileira.

## Projeto Mãos na Massa

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, estruturada sob a forma de relato de experiência, resultante das intervenções do projeto de extensão universitária ‘Mãos na Massa’. O trabalho de campo foi realizado no mês de abril de 2023 em uma escola da rede municipal de Açailândia/MA, situada no Assentamento João Romão, área rural que fica a 234 quilômetros da sede municipal. O acesso ao local é precário, com estradas de terra batida em más condições, o que evidencia os desafios estruturais inerentes à Educação do Campo na região.

A escola pesquisada atende a 85 alunos matriculados no turno matutino e possui uma infraestrutura composta por dez salas de aula, refeitório, pátio amplo, cozinha, sala da direção, sala dos professores e três banheiros. A equipe escolar é formada por oito professores da rede municipal de ensino e um supervisor. Desse quadro, os participantes da pesquisa foram 03 professoras, selecionadas pelo critério da conveniência, uma vez que a escola faz parte da comunidade de uma das acadêmicas envolvidas no projeto. Para garantir os preceitos éticos da pesquisa, todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o projeto foi submetido e aprovado pelo colegiado do curso de Letras (CCHSTL/UEMASUL).

Os procedimentos metodológicos adotados englobaram a realização de uma roda de conversa articulada a oficinas temáticas. Conforme exigência do projeto de extensão, é fundamental destacar que essas ações foram conduzidas pelas discentes universitárias com apoio e supervisão pedagógica das professoras que ministraram a disciplina de Educação Especial e Inclusiva nos semestres de 2022.1 e 2023.1, vinculadas ao curso de Licenciatura em Letras na UEMASUL, campus de Açailândia (CCHSTL). As oficinas, com duração total de 2h30min foram divididas em momentos de fundamentação teórica sobre inclusão e momentos práticos, nos quais houve troca de conhecimentos e a construção conjunta de propostas didáticas adaptadas às necessidades específicas dos alunos com deficiência da escola.

A geração de dados ocorreu de forma concomitante às oficinas. Utilizou-se a gravação de áudio via aplicativo de celular para captar na íntegra as narrativas, os debates na roda de conversa e os relatos das professoras participantes. De forma complementar, realizou-se uma pesquisa documental consubstanciada na legislação vigente, incluindo a Política Nacional de Educação Inclusiva e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Ressalta-se que o Projeto Político

Pedagógico da escola foi solicitado, porém não disponibilizado até a conclusão deste artigo.

Na etapa de análise, o tratamento dos dados gerados ocorreu por meio da abordagem qualitativa das falas transcritas. Os relatos em áudio foram decupados e categorizados tematicamente, permitindo traçar paralelos e tensões entre o que prescreve a lei e a materialidade do cotidiano escolar narrado pelas docentes da escola. Essa triangulação entre os dados documentais e as narrativas subsidiou as reflexões e considerações deste artigo.

Paviani e Fontana (2009) enumeram duas finalidades das oficinas: (a) articular conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante e b) vivenciar e executar tarefas em equipe, se apropriando e construindo coletivamente saberes. Os coordenadores, responsáveis pela dinâmica da oficina, oportunizam situações de aprendizagem tendo como figura central os participantes e seus conhecimentos prévios, habilidades, interesses e necessidades. Pensando nisso, um dos objetivos do projeto de formação focalizado neste trabalho consistiu na capacitação do corpo docente de uma escola do campo na construção de práticas pedagógicas inclusivas através de uma roda de conversa/oficinas, para que os professores tenham a oportunidade de trocar conhecimentos e ideias de como aprimorar os métodos inclusivos dentro da sala de aula.

Figura 1. Momento de compartilhamento das participantes na Roda de Conversa realizada na Escola pesquisada



Fonte: Pesquisa dos autores (2023)

Através dessas conversas buscou-se um meio de trabalhar em conjunto com os cuidadores<sup>i</sup>, família e educadores tendo assim um plano de ensino colaborativo que seja focado nas necessidades específicas do aluno. Desse modo, as oficinas proporcionam um espaço de reflexão e aprendizado que considera as especificidades do contexto rural e as demandas dos professores, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas. Além disso, ao valorizar o conhecimento local e promover a troca de experiências entre os educadores, as oficinas contribuíram para o fortalecimento da identidade cultural e o empoderamento das comunidades do campo.

Ademais, é relevante falar sobre Educação Especial e Inclusiva, pensando no educando, como um ser diverso e com suas especificidades, e, por isso, conseqüentemente necessita de uma educação mais apropriada e realmente eficaz atendendo suas necessidades. Para isso, há um grande conjunto de ações que devem ser realizadas pelos professores, família e toda comunidade escolar. Logo, é preciso dispor de profissionais capacitados para atender esses estudantes com as devidas ações e atos que aumentem o aprendizado dos discentes, dentro do ensino regular e nas salas de AEE.

Sabe-se que há uma grande falta de formação continuada aos professores, para que estejam, ainda que minimamente, aptos a trabalharem com essas questões específicas da Educação Especial e Inclusiva. Por esse motivo, pensou-se neste formato de uma oficina com todos os professores da escola e não apenas com os professores da AEE, pois o aluno deve aprender junto de toda a turma, mas deve ter atendidas as suas necessidades. É notório que apenas a realização das oficinas não supriu todas as dúvidas e necessidades, mas de alguma forma podem ajudar a despertar o interesse dos professores e profissionais a conhecerem melhor o mecanismo que deve ser a Educação Especial e Inclusiva.

### **A educação no campo e a educação especial e inclusiva**

Como já mencionado anteriormente, durante as experiências do estágio supervisionado, as discentes do curso de Letras da UEMASUL tiveram contato com a realidade de algumas escolas públicas da cidade de Açailândia/MA, em que puderam observar o cotidiano dos estudantes com deficiências. Diante desse cenário, e a partir do diálogo com o corpo docente e equipe de apoio, enxergou-se aí uma lacuna acerca de práticas inclusivas voltadas a alunos com deficiência sobretudo porque, na época, o contexto político e social brasileiro passava por

transformações que impactaram o ambiente educacional a partir do Decreto 10.502/2020, gerando grande inquietação.

Por isso, pensamos em uma proposta de formação de professores da rede municipal da cidade para que, de alguma forma, pudesse contribuir e propiciar a troca de saberes e experiências em prol de melhorias para a educação açailandense. Baseamo-nos principalmente no direito garantido pela LDB/96 no que tange à formação continuada de professores, articulando-se, também, com outros parâmetros previstos nesse documento, como no art. 58, § 1º que dispõe sobre a necessidade dos serviços de apoio especializado para atender às peculiares educacionais de cada estudante com deficiência nas classes regulares. Além dos parâmetros norteadores gerais que regem sobre equidade, sobre a educação pública, gratuita e de qualidade ser um direito de todos e todas, trata-se de um direito das pessoas com deficiência e/ou com transtornos globais de desenvolvimento (PCDs).

Para tanto, propusemos a formação contextualizada em um ambiente escolar fecundo para práticas educacionais e relações humanas não excludentes e que, a priori, possam garantir a efetiva inclusão e aprendizagem desses alunos: a formação continuada de professores em perspectiva sobre os aspectos humanos, políticos e pedagógicos, para além das paredes das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como foco as PCDs como sujeitos humanos, providos de direitos, cada qual com suas subjetividades e formas distintas para a aprendizagem, pontos que merecem atenção, indubitável respeito e entendimento.

Urge destacar que estão amparados por inúmeros documentos oficiais e leis que norteiam a educação brasileira, dentre eles a LDB/96; o art. 3º, inciso IV da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988); o art. 55 da Lei nº. 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente; a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre muitos outros que reafirmam o caráter de direito e, portanto, de dever, primeiramente do Estado, do poder público, mas também das esferas civis, das instituições de ensino e dos seus respectivos membros sobre as garantias — não só de acesso, mas de permanência — dessas pessoas em ambiente escolar.

Na prática, ao tentar por diversas vezes contato com a Secretaria Municipal de Educação, fomos direcionadas a setores mais variados e, por fim, não conseguimos atendimento e nenhum apoio para concretizar o projeto inicial. A partir de então, debruçamo-nos a estudar a Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo, motivados pelo questionamento de uma das alunas em concretizar a realização das oficinas na escola da comunidade da qual faz

parte. Durante as aulas, foram compartilhadas muitas dificuldades enfrentadas pelos educandos. Além disso, os educadores manifestaram a importância da colaboração da comunidade para que a escola se constitua, de fato, como um espaço coletivo.

Dessa maneira, a proposta está em consonância com as diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que dispõe a respeito da adequação inclusive dos princípios da educação especial para garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica. O documento estabelece que as propostas pedagógicas da escola deverão contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (art. 5º). Além disso, assevera ainda que o poder público proporcionará tal acesso e ainda garante a formação inicial e continuada dos professores que atuarão nas escolas do campo, sempre respeitando a diversidade e protagonismo das crianças, jovens e adultos do campo.

Conforme dito anteriormente, há um enorme descompasso entre as leis vigentes e o que acontece na prática educacional e isso não é diferente no contexto da educação do campo. Na verdade, existe um abismo maior pelo forte histórico de descaso do poder público por essa parcela da população, que apesar disso, segue na luta por melhores condições e por direitos básicos principalmente por meio dos movimentos sociais. (Lima & Silva, 2015). Levando em conta que os movimentos sociais são ações coletivas de caráter social, político e cultural, podem se organizar de diversas maneiras, sendo também responsáveis por diagnosticar sob esta perspectiva a realidade social, além de pensar na elaboração de propostas para redução das desigualdades, incluindo as pessoas com deficiência.

Tais movimentos corroboram para o ensino da diversidade e diálogo de saberes entre alunos, professores e comunidade como um todo, o que também é desejável do ponto de vista da Educação Especial e Inclusiva, conforme já mencionado. Arroyo e Fernandes (1999, p. 20) afirmam que uma das características é “valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos”, pactuando, dessa maneira, aos princípios estabelecidos pela Educação Especial e Inclusiva também.

Concordamos com Arroyo (2007) quando afirma que a escola não é apenas um local, mas possui identidade e se constitui como um espaço de disputas constantes. Compreendemos, portanto, que a escola é sim um lugar para aprender português, matemática e geografia, entre outros, mas é também lugar de aprender sobre respeito, inclusão e trabalho em equipe e um modo de vida. Logo, torna-se de suma importância falar sobre educação inclusiva sempre que

possível, a fim de fortalecer esse tema, compartilhar experiências e preparar cidadãos mais conscientes de si e das diferenças em sociedade.

Isso se intensifica quando se trata da Educação do Campo, pois um dos seus pilares é o fortalecimento da identidade local contemplando as diversidades do campo em todos os aspectos, como social, cultural, político, econômico, de gênero, etnia e geração. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 13),

É preciso educar um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora de limites da natureza.

É de fundamental importância perceber que o conceito de inclusão já é demonstrado em diversos aspectos da Educação do Campo. O conceito de inclusão não se refere exclusivamente a pessoas com deficiência, a partir de uma perspectiva mais ampla, é possível compreender que fazem parte desse cenário indígenas, pessoas das comunidades nômades, e também as pessoas com deficiência. Trata-se de construção de um ambiente que acolha e possibilite a todos uma participação ativa no ambiente escolar.

A identidade se faz necessária, como na Educação do Campo, quando especificidades, antes não necessárias, expressam as diferenças de cada movimento e povo em um projeto de educação em construção, como a “Educação do Campo”. Caldart (2015, p. 7) expressa com muita clareza:

A defesa da diversidade é patrimônio político e pedagógico da EdoC. É real, no entanto, que a afirmação da diversidade, na forma de sociedade que ainda temos, nos coloca em um fio de navalha que nos exige especial discernimento teórico e político: respeitar a diversidade não é o mesmo que fechar-se no gueto do “diverso” que não nos fará avançar nos objetivos de transformação da realidade social.

É desse senso inclusivo que a escola do estudante camponês precisa, porque ali estão as gerações que irão viver no campo. Aprender a conviver com outros estudantes com deficiência é essencial para o convívio saudável na comunidade. Isso requer um comprometimento com o futuro, o que perpassa por todas as áreas do conhecimento. De acordo com Oliveira (2016), não há possibilidade de pensar na Educação do Campo sem pensar nas características do espaço e nas necessidades específicas do estudante do campo, priorizando a pluralidade de conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo e sua devida relevância para uma

aprendizagem significativa.

A implementação da educação especial e inclusiva no contexto da Educação do Campo é essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Segundo Arroyo (2011), a educação do campo enfrenta desafios singulares, incluindo questões de acesso, infraestrutura precária e diversidade cultural. Nesse sentido, Fernandes *et al.* (2011) argumentam que a inclusão de alunos com deficiência ou necessidades especiais no ambiente rural não apenas promove a equidade educacional, mas também enriquece a experiência de aprendizado ao valorizar as diferentes formas de conhecimento e experiências presentes nas comunidades rurais.

Além disso, Caldart (2003) destaca a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça e respeite as particularidades locais, culturais e sociais do campo, proporcionando um ambiente inclusivo que atenda às necessidades individuais de todos os estudantes. Assim, a promoção da educação especial e inclusiva na Educação do Campo não apenas contribui para a construção de sociedades mais justas e igualitárias, mas também fortalece os laços comunitários e o desenvolvimento sustentável das áreas rurais. Nessa perspectiva, o papel do professor é essencial. É preciso que os professores estejam sempre atentos a conhecer os seus alunos, entendendo suas dificuldades para saber em que área necessita de atenção especial e quais as melhores práticas pedagógicas para ajudar o estudante. No entanto, nem sempre recebe o apoio necessário para aprofundar-se na temática da educação inclusiva.

A formação do docente que atua na Educação do Campo precisa ser plural e articulada aos processos produtivos, de trabalho, de lutas do campo (Arroyo, 2012) O desafio é ir além das políticas e diretrizes estabelecidas em lei que se limitam aos processos escolares e com ênfase no ensino e aprendizagem. Dessa forma, busca-se uma formação docente que preconiza os processos educativos, de desenvolvimento ético, social, intelectual e cultural dos alunos<sup>ii</sup>. Ademais, é preciso buscar estabelecer uma cultura de inclusão na amplitude que o conceito exige, conforme discutido anteriormente.

Essas são algumas razões pelas quais se mostra essencial problematizar a política educacional brasileira para os povos do campo, bem como a implementação de uma educação especial e inclusiva em seu funcionamento conforme suas especificidades para o contexto do campo. Apesar de perceber que o professor da Educação do Campo é engajado em construir uma comunidade forte, um modelo de sociedade melhor e não apenas reproduzir o que já está posto pelas escolas urbanas/secretarias de educação, é imprescindível entender que não há

subsídios suficientes no que tange à educação especial e inclusiva para esses profissionais. Uma sociedade mais igual e oportunidade para todos passa obrigatoriamente pela inclusão das pessoas com deficiência, o que é uma questão urgente e tão necessária.

A ausência de preparação e formação continuada no âmbito da educação especial e inclusiva não é uma dificuldade apenas para a Educação do Campo, mesmo com a previsão na Resolução 02/2008. A referida legislação estabelece a exigência de professores da comunidade, porém não há qualificação e nem formação para esse público; faltam políticas públicas adequadas enquanto o tempo passa e as pessoas com deficiência sofrem na pele a ausência de professores preparados, de ambientes prontos para receber os mais diversos estudantes e reconhecer/valorizar as diferenças. E, mais uma vez, adia-se a oportunidade de construção de uma sociedade inclusiva em que todos possam participar das diversas atividades da escola, sem barreiras, quaisquer que sejam.

### **Algumas considerações**

A realização da oficina com professoras da escola-campo, ainda em estágio inicial, objetivou promover a discussão sobre a inclusão completa de alunos com deficiência. Esta iniciativa representa um esforço conjunto da universidade e da escola para incentivar o acesso e a permanência de todos os estudantes da comunidade rural, com o objetivo de construir uma consciência cidadã e melhorar a qualidade de vida. Essa experiência foi uma oportunidade rica e desafiadora de aprendizado e crescimento profissional para todo(a)s. Ao longo do processo, foi possível observar o desenvolvimento de um enfrentamento crítico-reflexivo por parte das participantes, que passaram a questionar suas práticas pedagógicas e a buscar formas mais inclusivas de ensino.

Foi possível perceber isso tanto no momento de troca de experiências quanto nos momentos em que as acadêmicas apresentaram suas sugestões práticas de tornar a aula mais inclusiva. Esse movimento foi fundamental para promover a reflexão a respeito de possíveis mudanças no ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor e acessível para todos os estudantes. Uma das principais vantagens dessa experiência foi a criação de um espaço colaborativo, onde as professoras puderam compartilhar suas dúvidas, experiências e estratégias, construindo coletivamente um entendimento mais profundo sobre os alunos com deficiência. Essa abordagem colaborativa fortaleceu o senso de comunidade e a troca de saberes entre os

educadores, potencializando a implementação de práticas inclusivas na escola.

Tais momentos foram fundamentais para perceber o diálogo entre a literatura estudada previamente e a realidade do ‘chão da escola’. Muitos aspectos citados pelas participantes em seus relatos já constavam nos textos lidos como dificuldades e desafios da inclusão completa de todos os educandos, corroborando o que havia sido estudado. Além disso, a oficina proporcionou a oportunidade de discutir e desmistificar preconceitos e estigmas relacionados aos discentes com necessidades educacionais especiais e pessoas com deficiência, contribuindo para a formação de uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa.

No entanto, a experiência também apresentou algumas limitações. A principal dificuldade encontrada foi a resistência inicial da equipe gestora da escola, talvez por ter que repensar atitudes em relação à educação inclusiva, o que foi muito difícil pois houve dificuldade em marcar a data, realizar as atividades, ter acesso a dados, entre outros. Esse desafio exigiu um esforço contínuo de sensibilização e apoio, evidenciando a necessidade de um acompanhamento mais prolongado e sistemático para garantir a viabilidade das oficinas. Outro ponto a ser considerado é a necessidade de maior investimento em formação continuada e recursos didáticos específicos, que possibilitem aos professores uma capacitação adequada para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e mais ainda que isso seja feito de maneira específica aos docentes que atuam na Educação do Campo.

Embora ainda não ofereça uma proposta específica ao currículo da Educação do Campo, a proposta da oficina demonstrou às professoras que mesmo sem muitos recursos já é possível repensar atitudes e fazer ajustes que contribuam para uma Educação do Campo mais inclusiva. Dessa maneira, ao final da oficina, deixamos as sugestões para continuidade do trabalho e ficou sob responsabilidade da escola e dos professores essa organização para que torne possível mais diálogo entre as áreas do conhecimento, a identidade da comunidade na construção de uma escola cada vez mais inclusiva.

Com a realização do projeto, tornou-se evidente a indignação dos educadores em relação à realidade material de vida dos trabalhadores do campo. Diante disso, foram sugeridas estratégias metodológicas de trabalho pedagógico, visando ao crescimento intelectual, político e cultural dos discentes e docentes, com o objetivo de criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para os estudantes. Isso reforça a ideia de que a educação não deve apenas reproduzir as relações existentes entre os diferentes segmentos da sociedade, perpetuando suas maneiras de exclusão tão dolorosamente marcadas, mas é preciso transformar a realidade e promover as

melhorias necessárias. O processo de ensino e aprendizagem precisa orientar o aluno a se preparar para viver no mundo e a transformá-lo, agindo de maneira consciente e assumindo um papel ativo nos diversos grupos dos quais faz parte.

Diante do exposto, ressalta-se a relevância desta pesquisa para a área da Educação do Campo sobretudo no que se refere à sua intersecção com Educação Especial e Inclusiva, ao evidenciar o descompasso entre as diretrizes legais de inclusão e a realidade estrutural das escolas do campo. Ao documentar as tensões e potencialidades narradas pelas professoras participantes da pesquisa, este trabalho fornece subsídios empíricos importantes para o aprimoramento da formação continuada docente e para a reivindicação de políticas públicas que garantam uma inclusão emancipatória, crítica e verdadeiramente alinhada às necessidades camponesas.

## **Agradecimentos**

A primeira autora agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudo para apoiar a pesquisa. A segunda autora agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudo para apoiar a pesquisa.

## **Referências**

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176.

Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

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

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Recuperado em 15 de julho de 2022. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectivada-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectivada-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)

Brasil (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado em 15 de julho de 2022 de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

Brasil (2001). Parecer CNE/CEB no 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado em 15 de julho de 2022 de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf).

Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81.

Caldart, R. S. (2015). Para uma releitura do PNE a partir da diversidade: questões pendentes. In Silva, P. V. B., Dias, L. R., & Trigo, R. E. (Orgs.). *Educação e Diversidade: Justiça social, inclusão e direitos humanos* (pp. 15-64). Curitiba: Editora e Livraria Appris.

Denari, F., & Sigolo, S. R. R. L. (2016). Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In Poker, R. B., Martins, S. E. S., & Giroto, C. M. (Orgs.). *Educação Inclusiva: em foco a formação de professores* (pp. 15-31). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Fernandes, B. M., Ceroli, P. R., Oliveira, C. J. de., & Santos, C. A. dos (Orgs.) (2011). *Educação do campo: Campo Políticas Públicas-Educação*. Brasília: INCRA/MDA.

Lima, M. M. A., & Silva, C. (2015). Educação do Campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. *Revista Lugares de Educação*, 5(11), 241-254.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.

Oliveira, J. P. (2022). *Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar*. São Paulo: Contexto.

Oliveira, U. F. (2016). Percurso metodológico para construções identitárias na formação de professoras e professores do campo no norte do Tocantins: reflexões a partir da experiência com o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da UFT, Câmpus Tocantinópolis. In Silva, C., Miranda, C. F., Aires, H. Q. P., & Oliveira, U. F. (Orgs.). *Educação do Campo, artes e formação docente* (pp. 105-122). Palmas: EdUFT.

Paviani, N. M. S., & Fontana, N. M. (2009). Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Revista Conjectura*, 14(2), 77-88.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Recuperado em 15 de julho de 2022. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectivada-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectivada-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado em 15 de julho de 2022 de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

Silva, C. (2018). Políticas públicas para Educação do Campo e formação de professores. In Araújo, G. C. *et al.* (Orgs.). *Educação do Campo, artes e formação docente – Vol. 2* (pp. 51-74). Palmas: EDUFT.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

<sup>i</sup> Para um panorama completo e detalhado a respeito, vide Santos, R. B. (2017). História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*, 18(51), 210–224. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>.

<sup>ii</sup> Desde 2013, foram criados 44 cursos de licenciatura em Educação do Campo, a partir do PRONACAMPO, o que fortalece a formação inicial de professores em atividade no campo. A formação específica visa atender as necessidades e peculiaridades próprias da realidade campesina, inclusive na própria pedagogia adotada. Para maiores informações, consulte Silva (2018).

<sup>i</sup> Esses profissionais são também chamados de profissional de apoio escolar, conforme a definição da Lei 13.146/2015: é a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene, locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares que se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas; excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Art. 3º, XIII).

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 24/08/2024  
Aprovado em: 19/05/2026  
Publicado em: 16/06/2026

Received on August 24th, 2024  
Accepted on May 19th, 2026  
Published on June, 16th, 2026

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e19319	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

---

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### **Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

#### **Article Peer Review**

Double review.

#### **Agência de Fomento**

Não tem.

#### **Funding**

No funding.

#### **Como citar este artigo / How to cite this article**

APA

Pereira, R. S., Oliveira, L. R., & Silva, C. (2026). Projeto Mãos na Massa: alunos e professores em prol de uma educação especial e inclusiva no Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e19319.

ABNT

PEREIRA, R. S.; OLIVEIRA, L. R.; SILVA, C. Projeto Mãos na Massa: alunos e professores em prol de uma educação especial e inclusiva no Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e19319, 2026.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e19319	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------