

## **Currículo e Educação Especial no/do Campo: O que dizem as pesquisas sobre o tema?**

João Henrique da Silva<sup>1</sup>, Alessandra Peternella<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Universidade Federal de Roraima - UFRR. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Avenida Capitão Ene Garcês, 2413, Aeroporto. Boa Vista - RR. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [jhsilvamg@icloud.com](mailto:jhsilvamg@icloud.com)*

**RESUMO.** Este artigo tem como problema a seguinte questão: o que dizem as pesquisas que tratam da Educação Especial no/do Campo sobre currículo escolar para os sujeitos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação? Assim, objetiva analisar a produção científica oriunda de teses e dissertações produzidas no Brasil sobre a temática da Educação Especial no/do Campo, bem como se elas tratam e como tratam do currículo escolar para esses sujeitos. O estudo foi realizado mediante a adoção das abordagens bibliométrica e da análise de conteúdo, o qual tomou como fonte de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os resultados revelam 31 trabalhos sobre o tema da Educação Especial no/do Campo nos últimos 25 anos. Desses, somente cinco trabalhos tratam do currículo escolar no/do campo para o público-alvo da Educação Especial, porém não diretamente, mas como um tema que emerge da temática principal tratada por seus autores. Assim, constata-se a necessidade de estudos futuros e avanço do tema em tela. Portanto, investigar sobre a organização do currículo escolar para o público da Educação Especial no/do Campo é uma tarefa desafiadora.

**Palavras-chave:** Currículo Escolar, Educação Especial, Educação do Campo, Análise Bibliométrica.

## Curriculum and Special Education in/from the Countryside: what do researches say about the theme?

**ABSTRACT.** This article has the following question as a problem: what do researches that tackle Special Education in/from the Countryside say about school curriculum for subjects with disability, autism spectrum disorders and high skills/giftedness? Thus, it aims to: analyze scientific production deriving from theses and dissertations produced in Brazil about the topic of Special Education in/from the Countryside, as well as if they tackle and how they tackle school curriculum for these subjects. The study was carried out by means of the adoption of bibliometric approach and content analysis, which took as a data source the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD), which is maintained by the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT). Results reveal 31 works on the theme of Special Education in/from the Countryside over the last 25 years. Out of these, only five works tackle school curriculum in/from the countryside for the target audience of Special Education, albeit not directly, but as a theme that emerges from the main theme tackled by their authors. Therefore, investigating about the development of school curriculum for the audience of Special Education in/from the countryside is a challenging task.

**Keywords:** School Curriculum, Special Education, Rural Education, Bibliometric Analysis.

## **Currículo y Educación Especial en el/del campo: ¿lo que dicen las investigaciones sobre el tema?**

**RESUMEN.** Como problema tenemos: ¿qué dicen las investigaciones que tratan sobre educación especial en el/del campo sobre el currículo escolar para sujetos con discapacidades, trastornos del espectro autista y altas habilidades/superdotación? Como objetivo: analizar la producción científica procedente de tesis y disertaciones producidas en Brasil sobre la temática de la educación especial en el/ del campo, así como ellas tratan y como manejan el currículo escolar para estos sujetos. El estudio se llevó a cabo mediante la adopción de enfoques bibliométricos y análisis de contenido, como fuente de datos tenemos la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) que es mantenida por el Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT). Los resultados revelan 31 trabajos sobre el tema de educación especial del/en el campo en los últimos 25 años. De estos, solo 05 trabajos abordan el currículo escolar en el/ del campo para el público meta, pero no directamente, sino como un tema que surge de la temática principal abordada por sus autores. Existe la necesidad de futuros estudios y avances del tema en cuestión. Por lo tanto, investigar sobre la organización del currículo escolar para la educación especial del/en el campo es una tarea difícil.

**Palabras clave:** Currículo Escolar, Educación Especial, Educación del Campo, Análisis Bibliométrico.

## Introdução

A Educação Especial no/do Campo<sup>i</sup> é um tema ainda recente na Política Nacional de Educação Especial e na política de educação no campo (Brasil, 2002, 2008a, 2008b, 2010). É uma interface que necessita de investigações e propostas para garantir o aprendizado e o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação que vivem no e do campo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), 15,63% de 190.755.799 de brasileiros vivem no campo. Na interface entre Educação Especial e Educação no/do Campo, os dados revelam que 16,28% das pessoas com deficiência vivem no campo, o que corresponde a 8,59% da população total do campo.

O movimento de Educação do Campo afirma o direito de todos os alunos terem acesso aos conhecimentos, saberes e valores produzidos pelos homens que vivem no campo e na cidade. Trata-se de um projeto de sociedade que visa à superação das desigualdades e da exploração da sociedade capitalista, que têm afetado duplamente os alunos que apresentam algum tipo de deficiência como têm mostrado estudos sobre a temática

(Fernandes, Cerioli & Caldart, 2011; Caiado & Meletti, 2011; Caiado & Gonçalves, 2013).

Caiado e Meletti (2011) e Jesus e Anjos (2012) demonstram a escassez de produções científicas relacionadas à interface entre Educação Especial e Educação do Campo. Para Marcoccia (2011, p. 64), “... a pouca quantidade de trabalhos acerca da interface Educação do Campo e Educação Especial revela que a trajetória da temática no campo das pesquisas em educação no país está em fase inicial, portanto, é uma história que precisa ser construída”.

Nozu, Bruno e Sebastián (2016, p. 9) consideram que a “... produção do conhecimento na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo ainda é escassa e está em processo de construção”. Segundo Hayashi e Gonçalves (2016), existe somente uma linha de pesquisa “Educação Especial” em grupo de pesquisa sobre Educação no/do Campo, a indicar que “... é uma temática que urge ser abordada pelos grupos de pesquisa, haja vista a presença de pessoas com deficiência no campo”. (Hayashi & Gonçalves, 2016, p. 19).

Tendo presente essas considerações iniciais, problematizamos: o que dizem as pesquisas que tratam da Educação Especial

no/do Campo sobre currículo escolar para os sujeitos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação?

Dessa forma, a presente pesquisa teve por objetivo geral analisar a produção científica oriunda de teses e dissertações produzidas no Brasil sobre a temática da Educação Especial no/do Campo, bem como se elas tratam e como tratam do currículo escolar para esse público. Além disso, identificar e caracterizar essas teses e dissertações de acordo com os seguintes parâmetros ou indicadores bibliométricos: autoria, orientação, nível de estudos, configuração institucional, temporal e geográfica dos trabalhos, áreas de conhecimento e, ainda, examinar as populações do campo contempladas nos estudos sobre a Educação Especial no/do Campo, as temáticas e as análises presentes nos trabalhos, a partir das informações do resumo e no texto integral.

O artigo está dividido em três seções. Para além da introdução e conclusão, explicamos a metodologia utilizada, os resultados sobre o panorama científico da produção em relação à temática, além da discussão verificada nas pesquisas sobre o currículo escolar, analisando-os sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. Esperamos que este estudo possibilite contextualizar o

estado da arte sobre Educação Especial no/do Campo, bem como, descortinar novas possibilidades de pesquisas, inclusive, relacionadas ao currículo escolar.

## Metodologia

A pesquisa foi realizada mediante a adoção das abordagens bibliométrica e da análise de conteúdo. A bibliometria é uma metodologia que permite avaliar a produção científica de áreas de conhecimentos e produzir indicadores quantitativos e qualitativos em relação a essa produção (Maroldi, 2017). Para efetuar:

... análises bibliométricas é necessário elaborar instrumentos que forneçam informações suficientes para esse fim, ou seja, desenvolver indicadores bibliométricos. Estes são amplamente utilizados para a avaliação da produção científica de comunidades científicas em diferentes domínios de conhecimento e podem ser obtidos a partir de análises estatísticas das características quantificáveis da literatura científica. (Maroldi, 2017, p. 46).

Assim, para definir o panorama bibliométrico do corpus documental, a fonte de dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que “... integra e dissemina, em

um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa”. (Ibict, 2020). A justificativa da escolha dessa Base de Dados teve as seguintes razões: a) abrangência: atualmente composta por 596.156 documentos, dos quais 438.268 dissertações de mestrado e 157.888 teses de doutorado defendidas por pesquisadores do Brasil e do exterior em centenas de instituições (Ibict, 2020); b) acessibilidade digital, pois o acesso é gratuito, público e fornece link para os textos completos dos trabalhos.

Desse modo, o trabalho definiu os seguintes descritores de busca para coleta de dados, combinados entre si, a saber: educação especial, educação no campo, educação do campo, educação inclusiva, indígena, escola rural, assentamento, quilombolas na BDTD/IBICT. Localizamos 19 estudos que abordam a temática da Educação Especial no/do Campo. Com o levantamento de produção sobre a mesma temática realizado por Caiado (2015) e Nozu, Bruno e Sebastián (2016), acrescentamos oito estudos. E tomamos o conhecimento de quatro produções recentes de programas de pós-graduação que não tinham sido registradas às produções no IBICT.

Em seguida, os dados foram coletados e registrados no protocolo de registro de dados bibliométricos (Hayashi, 2014), por meio do software MS Excel. No protocolo foram utilizados indicadores de produção, por meio das seguintes variáveis: total de documentos, nível dos estudos, distribuição temporal, frequência de orientadores, áreas de conhecimento, instituições e regiões do país, que oportunizaram traçar um panorama bibliométrico da literatura científica selecionada para análise.

Cumprido salientar que a amostra dos dados se constituiu dos trabalhos que abordassem a Educação Especial no ou do Campo, com foco na instituição escolar, mediante a leitura dos títulos dos trabalhos, dos resumos e das palavras-chave que dessem condições de verificar a presença ou ausência do enfoque sobre a temática. Por último, realizamos a organização, tratamento bibliométrico e análise dos dados coletados. Assim, após a exclusão dos registros duplicados e daqueles que não se enquadravam no escopo da pesquisa, além da inclusão de novos estudos, o corpus final pesquisado resultou em 31 trabalhos.

A análise de conteúdo também foi aplicada aos resumos e no trabalho completo para identificar as populações do

campo, as temáticas e as caracterizações curriculares presentes nos estudos.

A população do campo partiu da definição da Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, qual seja, a de “... agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”. (Brasil, 2008b, art. 1º). Em seguida, foram categorizados os temas centrais dos estudos, o que possibilitou compreender os temas recorrentes e suas recorrências no *corpus* documental.

Na sequência, realizamos a categorização dos estudos sobre a discussão curricular: “currículo em pauta”, ou seja, categoria composta de trabalhos que apresentam tópico ou discussão sobre currículo como elemento de análise primária, secundária ou ainda terciária em seções textuais; “discussão curricular normativa e pedagógica”, isto é, trabalhos que o assunto currículo não é analisado ou aprofundado, mas apenas citado ou pouquíssimo explorado; “discussão curricular silenciada”, trabalhos que não aludem ao assunto curricular ou o termo currículo faz parte de argumentos genéricos.

Essa categorização nos permitiu identificar os trabalhos que refletem sobre o currículo na Educação Especial no/do

Campo, embora não fosse o seu objetivo principal. Baseando-nos nessa identificação construímos uma pergunta como roteiro: como é pensado e trabalhado o currículo na Educação Especial no/do Campo?

### **Produção do conhecimento em Educação Especial no/do Campo (1994-2019)**

O balanço da produção científica sobre Educação Especial no/do Campo contempla 31 trabalhos em 25 anos de pesquisas, escritos por 29 pesquisadores (as), sendo que tiveram duas autoras que trabalharam a temática da interface no mestrado e no doutorado, a saber: Luciana Lopes Coelho e Michele Aparecida Sá, com duas produções cada.

As 31 pesquisas oriundas de programas de pós-graduação do Brasil, publicadas entre 1994 a 2019, contemplam 21 trabalhos realizados em nível de mestrado (68%), nove no doutorado (29%) e um no mestrado profissionalizante (3%). Isso significa que a quantidade de mestrado no Brasil impacta na produção de pesquisas.

Os trabalhos foram orientados por 21 professores (as), sendo que 19 professores (as) trabalharam uma única vez a temática. Somente duas professoras, Kátia Regina Moreno Caiado (UFSCar), com quatro

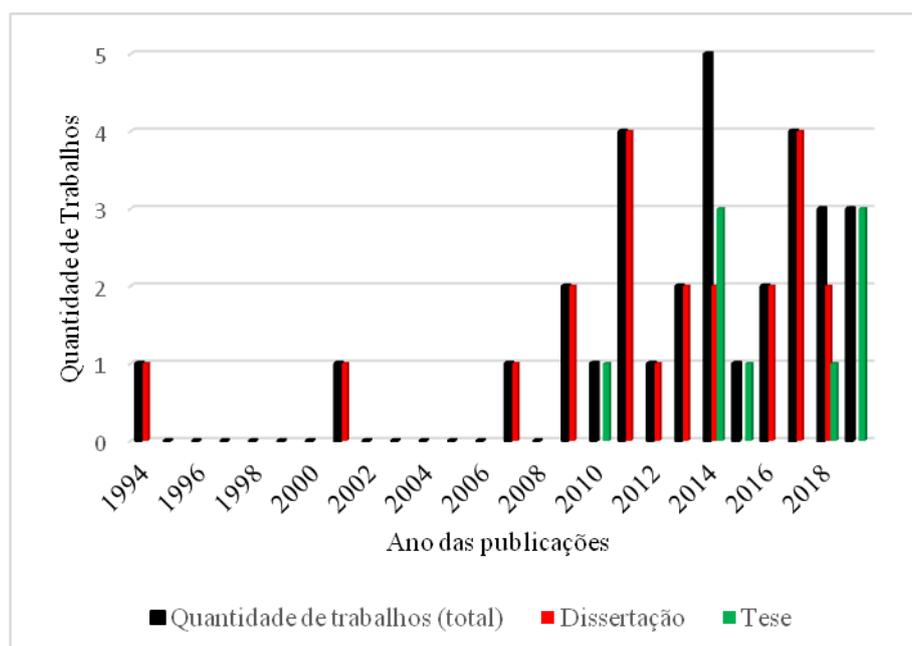
produções, e Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD), com oito orientações.

Numa análise temporal das publicações verificamos que os 15 primeiros anos tiveram apenas três dissertações, como se pode ver na Figura 1. A partir do ano de 2009, a média de publicação por ano é de aproximadamente duas pesquisas. Cogitamos que a produção sobre Educação Especial no/do Campo possa ter tido aumento expressivo em virtude da implementação da política educacional inclusiva ou da inclusão escolar, principalmente, voltada para essas modalidades de ensino a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da Resolução CNE n.º 2/2008 – que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de

políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo – e do Decreto n.º 7.352/2010 que, por sua vez, dispôs sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

No entanto, temos que considerar que a política educacional brasileira assume o discurso da escola inclusiva em 2003,<sup>ii</sup> no primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. As organizações multilaterais influenciaram a agenda política educacional dos governos Lula e Dilma, em defesa de um sistema educacional inclusivo (Mendes, 2006; Michels & Garcia, 2014). Os programas e projetos do governo não sinalizavam uma articulação com a Educação no/do Campo, que foi somente contemplada em documentos normativos de 2008.

Figura 1 – Configuração temporal dos trabalhos.



Fonte: Caiado (2015); Nozu, Bruno e Sebastián (2016); IBICT (2020).

A Resolução CNE n.º 2/2008 definiu em seu artigo 1º, parágrafo 5º que,

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

Essa previsão também estava presente na Política Nacional de Educação Especial de 2008, reconhecendo a especificidade e a singularidade dos povos indígenas, do campo entre outros. Sugere que a produção acadêmica estava em sintonia com as políticas sociais do governo Lula e Dilma. Todavia, a discussão da proposição da interface entre Educação Especial e Educação no Campo não é suficiente para promover as

mudanças necessárias, porque ambas modalidades de ensino são o resultado de contradições históricas, sociais e políticas, bem como fruto de uma política educacional que nega as diferenças e especificidades pedagógicas, utilizando-se de artifícios para criar consensos e dominação (Maccoccia, 2011; Caiado, 2015; Nozu, Bruno & Sebastián, 2016).

Os trabalhos defendidos nesses 25 anos encontram-se presentes em 17 instituições de ensino superior diferentes, a maioria pública (n=29), conforme a Tabela 1. Contudo, a quantidade de grupos de pesquisa sobre a Educação do Campo abrange 29 instituições, ou seja, a interface entre Educação Especial e Educação no/do Campo não é um assunto com uma grande cobertura no país (Hayashi & Gonçalves, 2016).

Tabela 1 – Configuração dos trabalhos por instituição.

INSTITUIÇÕES	TOTAL DE TRABALHOS	FREQUÊNCIA APROXIMADA (%)
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)	8	25%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)	6	20%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO (N=2)	4	13%
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (N=1)	13	42%
TOTAL: 17 INSTITUIÇÕES	31 trabalhos	100%

Fonte: Caiado (2015); Nozu, Bruno e Sebastián (2016); IBICT (2020).

A partir da Tabela 1, verificamos que a UFGD e a UFSCar possuem uma representação importante nas pesquisas realizadas sobre Educação Especial no/do Campo, principalmente, em função dos orientadores das pesquisas. Ao mesmo tempo em que os estudos estão concentrados nessas duas universidades, os trabalhos estão dispersos em diferentes instituições e regiões brasileiras. Acrescentamos que a UFGD não consta com um grupo de pesquisa específico sobre a Educação do Campo (Hayashi & Gonçalves, 2016), pois a principal professora responsável pela produção – doutora Marilda Moraes Garcia Bruno – se dedica muito mais à temática da Educação Escolar Indígena em interface com a Educação Especial, ao passo que a

professora doutora Kátia Regina Moreno Caiado está inserida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo da UFSCar (Hayashi & Gonçalves, 2016).

Além disso, 13 trabalhos são da região Sudeste, 10 da região Centro-Oeste, quatro da região Sul, três da região Norte, um da região Nordeste. Tais pesquisas não correspondem à existência de grupos de pesquisa sobre Educação do Campo no Brasil, pois o estudo de Hayashi e Gonçalves “... revelou que 61,1% (n=22) dos grupos de pesquisa estão localizados nas regiões Nordeste (n=33,3%), Norte (n=16,7%) e Centro-Oeste (n=11,1%), enquanto que as regiões Sudeste (n=22,2%) e Sul (n=16,7%) do país reúnem 38,9% (n=14) dos grupos” (2016, p. 14).

A concentração de trabalhos em relação à interface nas duas regiões – Sudeste e Centro-Oeste – pode representar a combinação de dois fatores: quantidade de programas de pós-graduação e interesses de determinados professores pesquisadores, pois a representatividade dessas produções não coincide com o universo de instituições escolares rurais ou do campo, que são aproximadamente 83 mil escolas rurais e 6,6 milhões de alunos matriculados (FAI, UFSCar, 2017).

Ainda que a cobertura de pesquisas nessa realidade seja limítrofe, 21 trabalhos foram produzidos em programas de pós-graduação na área da Educação, o que equivale a aproximadamente 68%. Também seis trabalhos foram defendidos na área da Educação Especial (19%), dois

na área da Psicologia (6%), um na área de Ciências e outro na Linguística (7%). Assim, consideramos que a universidade pública e a área da Educação se propõem pesquisar a temática Educação Especial no/do Campo, não olvidando sua responsabilidade e compromisso com as instituições escolares. Além do fato de que a maioria dos grupos de pesquisa é da área da Educação, não podemos deixar de levar em consideração que “... a presença de grupos de pesquisa de outras áreas de conhecimento corrobora o entendimento de que o tema da Educação do Campo é interdisciplinar (Hayashi & Gonçalves, 2016).

A população contemplada nessas produções pode ser vista na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição de populações do campo participantes dos estudos

POPULAÇÃO	QUANTIDADE DE TRABALHOS	FREQUÊNCIA APROXIMADA (%)
AQUELES QUE VIVEM NO/DO CAMPO	13	42%
INDÍGENAS	11	35%
ASSENTAMENTO RURAL	4	13%
QUILOMBOLAS	2	7%
RIBEIRINHOS	1	3%
TOTAL: 5 GRUPOS	31	100%

Fonte: Caiado (2015); Nozu, Bruno e Sebastián Heredero (2016); IBICT (2020).

Esclarecemos que o grupo de pessoas que vive no/do campo se refere à população em geral descrita nos trabalhos. Não se trata de uma categorização dos pesquisadores. Representam, na verdade,

13 trabalhos que se dedicaram a sujeitos que trabalham e vivem do campo.

O segundo grupo de populações é o dos povos indígenas que demarcaram uma boa representatividade. Os grupos quilombolas e ribeirinhos tiveram uma

participação muito pequena, revelando uma lacuna nos estudos sobre a interface entre Educação Especial e esses grupos. Como está configurada a Educação Especial em escolas ribeirinhas e quilombolas? Como ocorre o processo de escolarização de crianças com deficiência nesses contextos? Não identificamos pesquisas com os povos caiçaras, da floresta, extrativistas e pescadores artesanais.

A partir dos objetivos identificamos 12 temas principais, conforme a Tabela 3. Houve maior incidência de temas destinados à escolarização, Educação

Especial e inclusão escolar e formação de professores, a qual revela a preocupação com as condições de ensino e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, que se encontra na Educação no/do Campo. A problematização gira em torno também da política da educação inclusiva e a formação desses professores para trabalhar com o referido público nas escolas no/do campo. Inclusive, o serviço de apoio pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, também foi um objeto de estudo.

Tabela 3 – Temas principais.

TEMAS PRINCIPAIS	AUTORES	QUANTIDADE	EQUIVALÊNCIA (%)
ESCOLARIZAÇÃO	Riche (1994), Souza (2012), Fernandes (2015), Mantovani (2015), Sá (2015), Nozu (2017), Santos (2018)	7	23%
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	Marcoccia (2011), Evangelista (2017), Ferreira da Silva (2017), Kühn (2017), Almeida (2018), Lozano (2019)	6	20%
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Ponzo (2009), Buratto (2010), Lopes (2014), Silva (2014)	4	13%
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	Costa de Souza (2013), Palma (2016), Portela (2019)	3	10%
EDUCAÇÃO DO SURDO	Coelho (2011, 2019) e Lima (2013)	3	10%
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	Peraino (2007), Castro Almeida (2018)	2	6%
EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Sá (2011)	1	3%
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Gonçalves (2014)	1	3%
LÍNGUAS DE SINAIS	Vilhalva (2009)	1	3%
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	Anjos (2016)	1	3%
REPRESENTAÇÕES DA DEFICIÊNCIA	Silva Souza (2011)	1	3%

TRABALHO E DIREITOS SOCIAIS	Silva (2001)	1	3%
TOTAL: 12 TEMAS		31	100%

Fonte: Caiado (2015); Nozu, Bruno e Sebastián Heredero (2016); IBICT (2020).

Os trabalhos com menor representatividade expressam objetos de estudo que se concentram em determinado tipo de deficiência ou de altas habilidades/superdotação. Dos 31 trabalhos, nenhum teve como tema principal o currículo escolar voltado para o público da Educação Especial no/do Campo. Na revisão de literatura realizada por Fernandes (2015), em sua pesquisa, a autora utilizou os descritores “educação especial na Amazônia”, “educação especial no campo da Amazônia” e “educação especial”, chegando a 12 temas em 31 trabalhos. Nesses o tema currículo apareceu com frequência de 12,9%, porém relacionado à formação de professores. A ausência de pesquisas com essa temática sinaliza a urgência de problematizar a apropriação do currículo pelos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas no/do campo.

Dos 31 trabalhos por nós levantados, por meio da categorização definida a priori, verificamos cinco trabalhos na categoria “currículo em pauta”, 19 que abrangem “discussão curricular normativa e pedagógica” e sete na situação de “discussão curricular silenciada”. Para este artigo, trazemos os

resultados da categoria “currículo em pauta”, porque forneceram respostas para a pergunta anteriormente formulada: como é pensado e trabalhado o currículo na Educação Especial no/do Campo?

### **Currículo na Educação Especial no/do Campo: primeiras pistas**

Os trabalhos de Marcoccia (2011), Sá (2011), Fernandes (2015), Castro Almeida (2018) e Coelho (2019), equivalem, a aproximadamente, 16% do *corpus* documental analisado sobre a temática Educação Especial no/do Campo. Indica que o Currículo é um tema pertinente, mas pouquíssimo contemplado nas análises ou que emergiu na compreensão da realidade investigada.

Desde a implementação da política educacional inclusiva ou inclusão escolar, assumida pelo governo brasileiro, em 1988, quase 32 anos depois temos um desafio para a pesquisa educacional: analisar o currículo escolar num contexto social, político, cultural e econômico diversificado, marcado por relações de negação do conhecimento para a classe trabalhadora e exploração do trabalho pelo sistema capitalista.

Conforme a pergunta anteriormente construída – como é pensado e trabalhado

o currículo na Educação Especial no/do Campo? – analisamos que o estudo de Lopes (2019) focou na questão mais ampla do currículo escolar indígena, não abrangendo a interface; Castro Almeida (2018) apenas contextualizou a realidade geral da interface no local da pesquisa; Fernandes (2015) descreveu a situação curricular em diferentes localidades; Sá (2011) evidenciou lacunas dos projetos políticos em relação às necessidades educacionais específicas do indígena com deficiência visual; a pesquisa de Marcoccia (2011) trouxe à baila uma descrição da configuração curricular nas escolas no/do campo.

Em que pese os olhares e perspectivas analíticas diferenciadas, sintetizamos os achados:

a. Os professores da Educação no/do Campo defendem um currículo diversificado e contextualizado à realidade local (Marcoccia, 2011; Fernandes, 2015; Castro Almeida, 2018; Lopes, 2019).

b. Os currículos para a Educação do Campo e Educação Escolar Indígena sofrem interferências, até mesmo imposições dos órgãos de secretarias de educação (Marcoccia, 2011; Sá, 2011; Fernandes, 2015; Lopes, 2019).

c. O currículo das escolas no/do campo para os alunos público-alvo da Educação Especial leva em consideração a literatura da Educação Especial internacional e nacional (Marcoccia, 2011; Sá, 2011;

Fernandes, 2015; Castro Almeida, 2018).

d. As nomenclaturas “flexibilização”, “adequação” e “adaptação” curricular fazem parte das preocupações do trabalho pedagógico dos professores (Marcoccia, 2011; Fernandes, 2015; Castro Almeida, 2018).

e. As avaliações de larga escala têm interferido no currículo da educação básica na realidade das escolas no/do campo (Marcoccia, 2011; Fernandes, 2015; Lopes, 2019).

f. O currículo escolar precisa trabalhar a partir do diagnóstico de aprendizagem dos estudantes com deficiência (Marcoccia, 2011; Sá, 2011; Fernandes, 2015).

g. O currículo das escolas no/do campo pode ser ressignificado conforme as práticas culturais e saberes próprios da comunidade (Marcoccia, 2011; Lopes, 2019).

h. O currículo da Educação no/do Campo necessita conhecer não somente os saberes do seu povo, mas também apropriar-se dos conhecimentos universais (não indígenas, urbanos), sem prejuízo da sua formação (Marcoccia, 2011; Lopes, 2019).

i. O currículo diferenciado pode trabalhar com os temas emergentes do contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos (Marcoccia, 2011; Lopes, 2019).

j. O trabalho pedagógico de determinado professor da Educação do Campo pode enfatizar os aspectos biológicos do educando, em detrimento de uma visão integral e formativa (Marcoccia, 2011; Fernandes, 2015).

k. Os profissionais da educação indígena afirmam que a inclusão da língua materna e de saberes considerados tradicionais no

currículo da escola indígena produziram o efeito de diferenciá-la da escola urbana. (Lopes, 2019, p. 79).

Tendo presente esses resultados, observamos que há várias configurações do currículo da Educação Especial no/do Campo, o que nos permite questionar: a apropriação do conhecimento, selecionado no currículo, pelo público-alvo da Educação Especial tem se concretizado? Há desenvolvimento humano para esse público?

Não é nossa intenção responder a esses questionamentos neste artigo, mas marcar com eles a posição adotada na abordagem do tema, qual seja: a da Psicologia Histórico-Cultural. Para essa teoria o desenvolvimento do psiquismo humano não é uma determinação biológica como nos demais animais, mas histórico e cultural, o que implica a apropriação dos signos culturais objetivados através do trabalho humano e apropriados social e individualmente em dois planos inter-relacionados, caracterizados por Vigotski (1998) como um processo interpessoal que é transformado num processo intrapessoal, conforme nos explica o próprio autor:

*Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas*

*(interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. A transformação de um processo interpessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* (Vigotski, 1998, p. 75, grifo do autor)

Desse modo, o potencial humano, resultado da produção histórica e coletiva da humanidade, somente pode ser produzido em cada homem singular por meio da socialização. Esse ato promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores especificamente humanas, como, por exemplo: memória lógica, atenção arbitrária, percepção voluntária, imaginação, pensamento abstrato, ações conscientes e planejadas, emoções e sentimentos. O processo de socialização não prescinde da linguagem como mediação simbólica necessária à comunicação entre os homens e ao desenvolvimento do pensamento generalizante.

No processo educativo, portanto, é preciso considerar a historicidade dos sujeitos nele envolvidos, sejam eles com ou sem deficiência, do campo ou da cidade, se concebermos cada indivíduo como parte do gênero humano. Há que se considerar além da historicidade do sujeito, o lugar social que ocupa. Também, a

historicidade dos conhecimentos que irão compor o currículo. Para pensar e planejar o currículo escolar necessita-se considerar as finalidades e os propósitos do conteúdo para a formação humana que se almeja. Esse exercício exige estabelecer critérios que são definidos mediante a clareza do papel que o ensino cumpre na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico objetivados nos sujeitos singulares no/do campo/cidade, com e sem deficiência.

Quando delimitamos que o currículo seja composto por determinados conhecimentos e não de todos aqueles disponíveis na cultura, pautamo-nos em Saviani (2012), precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, que o define como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, por isso há que selecionar o que é essencial e o que é acessório, para que os conhecimentos extracurriculares não sejam transformados em curriculares e esses secundarizados. Há que se priorizar o ensino dos clássicos, do saber sistematizado.

E o que justifica essa prioridade? Para responder a essa questão articulamos os postulados da Pedagogia Histórico-Crítica aos da Psicologia Histórico-Cultural, tomando como base a discussão de Vigotski (2001) sobre a relação entre os conceitos cotidianos e conceitos

científicos. Para esse teórico da Psicologia Histórico-Cultural, os conceitos cotidianos desenvolvem-se no sujeito nas relações empíricas por ele estabelecidas em seu meio social e cultural, porém sem a tomada de consciência sobre eles. Já os conceitos científicos são desenvolvidos no processo de escolarização e, quando ensinados de maneira adequada, superam os conceitos cotidianos, por incorporação, ante a tomada de consciência dos processos históricos de sua significação. Essa tomada de consciência vincula-se dialeticamente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de maneira interfuncional, as quais modificam-se qualitativamente mediante as leis gerais do desenvolvimento humano, desde a educação infantil. A esse respeito, Vigotski (2001, p. 283), assevera que: “... no campo da atenção e da memória o aluno escolar não só descobre a capacidade para a tomada de consciência e arbitrariedade, mas também que o desenvolvimento dessa capacidade é o que constitui o conteúdo principal de toda a idade escolar”. Ou seja, “... a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos”. (Vigotski, 2001, p. 290).

É importante observar, nos postulados teóricos anteriormente expostos, a estreita relação entre currículo, didática, metodologias do ensino (campos

da pedagogia científica) e a Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, entre os conteúdos culturais nucleares e universais – mediadores simbólicos, selecionados a partir de critérios que tenham como pressuposto o tipo de homem que se deseja formar e para qual tipo de sociedade (compromisso político do processo educativo), os quais serão ensinados pelo professor de maneira adequada (sob a lógica dialética) e intencional, na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico (Funções Psicológicas Superiores vinculadas à tomada de consciência dos conceitos, num processo contínuo de superação por incorporação). Entender o processo pedagógico educativo dessa forma contribui para superar a cisão entre proposta curricular, atividade de ensino do professor e a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos nele envolvidos.

À vista disso, concordamos e defendemos que a diversidade no/do campo precisa ser contemplada no currículo escolar, pois partilhamos da concepção de currículo como um instrumento cultural e pedagógico, cuja função precípua é a de promover o desenvolvimento do psiquismo humano em sua genericidade. Todavia, essa diversidade dos conhecimentos dos

sujeitos do campo a ser contemplada no currículo e no ensino escolar, partindo dos pressupostos apresentados, requer que aqueles não sejam tomados e permanecidos em sua forma empírica, mas superados cientificamente por incorporação, se desejamos que os sujeitos no/do campo e o público-alvo da Educação Especial, bem como os que não o são, alcem a patamares de desenvolvimento psíquicos mais elevados.

Nos trabalhos analisados pudemos constatar que, apesar de o currículo não ter sido o foco dos estudos, há pistas que indicam haver um esforço, talvez ainda não consciente, dos educadores envolvidos com o processo educativo no/do campo, em articular conceitos cotidianos e científicos, manifestado nos estudos de Marcoccia (2011) e Lopes (2019) quando destacam que o currículo da Educação do/no Campo necessita conhecer não somente os saberes do seu povo, mas, também, os conhecimentos universais (não indígenas, urbanos), sem prejuízo à sua formação. E ainda, na seguinte afirmação, de que o trabalho pedagógico de determinado professor da Educação do Campo pode enfatizar os aspectos biológicos do educando, em detrimento de uma visão integral e formativa (Marcoccia, 2011; Fernandes, 2015).

Os achados desvelam o desafio que está posto para os currículos diferenciados, no que tange à articulação entre os saberes tradicionais, específicos, do cotidiano e os conhecimentos científicos universais, pois o posicionamento dos educadores frente à imposição de um currículo para a adaptação dos sujeitos no/do campo, muitas vezes incorre no risco de centralizá-lo nos saberes próprios e específicos, como é possível inferir mediante as pistas identificadas nos estudos, dos quais destacamos: Os professores da educação do/no campo defendem um currículo diversificado e contextualizado à realidade local (Marcoccia, 2011; Fernandes, 2015; Castro Almeida, 2018; Lopes, 2019). E ainda, as nomenclaturas “flexibilização”, “adequação” e “adaptação” curricular fazem parte das preocupações do trabalho pedagógico dos professores (Marcoccia, 2011; Fernandes, 2015; Castro Almeida, 2018). Também que, o currículo das escolas no/do campo pode ser ressignificado conforme as práticas culturais e saberes próprios da comunidade (Marcoccia, 2011; Lopes, 2019). Ou ainda, que o currículo diferenciado pode trabalhar com os temas emergentes do contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos (Marcoccia, 2011; Lopes, 2019). Mas também, que “os profissionais da educação indígena afirmam que a inclusão

da língua materna e de saberes considerados tradicionais no currículo da escola indígena produziu o efeito de diferenciá-la da escola urbana”. (Lopes, 2019, p. 79).

Observamos nas produções que contemplar os saberes específicos e tradicionais no currículo tem se constituído em alternativa à predominância dos conceitos científicos, pois esses têm sido compreendidos pelos educadores, muitas vezes, de maneira estática, prontos e acabados em suas definições formais. Além disso, não raras vezes, são ensinados por meio de processos didáticos que priorizam a memorização mecânica e o verbalismo, fragilizando o potencial desses conhecimentos no currículo e/ou no ensino e, conseqüentemente, do desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

Corroboramos para agravar o problema o fato de as escolas do campo não terem deixado de sofrer imposições em seguir as prescrições do executivo, vinculadas às metas pré-estabelecidas à educação nacional e perseguidas pelo sistema de avaliação de resultados, embora haja respaldo legal para a formulação de currículos diferenciados, como pode ser observado nos trabalhos de Marcoccia (2011), Fernandes (2015) e Lopes (2019) os quais ressaltam que as avaliações de larga escala têm interferido no currículo da

educação básica na realidade das escolas do/no campo.

Essa realidade expressa um problema que necessita ser enfrentado: o de resistir à imposição de um currículo e de um ensino considerados tradicionais, a partir de perspectivas consideradas inovadoras, de valorização da diversidade cultural, dos saberes tradicionais, porém incidindo no risco de priorizar os conceitos cotidianos, empíricos, em detrimento dos conceitos científicos.

Assim, concordamos com Maroccia (2011, p. 135) quando afirma que,

Projetar o currículo escolar aos alunos da educação especial das escolas do campo envolve a capacidade de o professor proporcionar atividades que induzam esses alunos a avançarem, estabelecendo ajustes com as relações sociais dos povos do campo, sua cultura, seu modo de produzir a vida no campo etc. Nesse sentido, novamente enfatiza-se ser imprescindível trazer o diálogo da educação especial com a educação do campo, com vistas a construir uma prática coletiva do conhecimento, que vai revelar qual currículo está dando sustentação a essa realidade e, ao mesmo tempo, contribuir para promover mudanças nos processos educacionais desses alunos e na prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas do campo.

Entendemos que essa tarefa está posta como desafio para os educadores e sujeitos no/do campo, bem como para os pesquisadores que investigam a temática,

na interface entre Educação Especial e Educação do Campo numa perspectiva humanizadora.

## Conclusão

Neste artigo, tivemos como objetivo analisar a produção científica oriunda de teses e dissertações produzidas no Brasil sobre a temática da Educação Especial no/do Campo, bem como se elas tratam e como tratam do currículo escolar para esses sujeitos. Constatamos que há poucos estudos que abordam a interface Educação Especial e Educação do Campo e que eles tratam de maneira secundária ou terciária a questão do currículo no/do campo. Também que não há estudos sobre o currículo no/do campo, voltados para o público-alvo da Educação Especial, o que se apresenta como necessidade investigativa.

Nossas análises identificaram pistas que apontam para o fato de que os 25 anos de implementação de políticas públicas para a Educação Especial e para a Educação do Campo incidiram em práticas de enfrentamento ao currículo e ensino tradicionais, para a adaptação à sociedade hegemônica, porém, ainda, nos limites de estratégias que buscam contemplar nos currículos e no ensino os saberes específicos dos sujeitos no/do campo, articulados aos conhecimentos científicos.

Todavia, esses conhecimentos científicos são, geralmente, tomados em sua forma acabada, centrados somente em suas definições e não em seus processos históricos de significação. Portanto, investigar sobre a organização do currículo escolar para o público da Educação Especial no/do Campo, pautada em postulados emancipadores, constitui-se em grande desafio.

## Referências

Almeida, L. S. C. (2018). *Educação Inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

Anjos, C. F. (2016). *Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BIGS - Brazilian Institute of Geography and Statistics. (2010). *Censo demográfico: educação e deslocamento*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.

Brasil, MEC (2002). *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. CNE/MEC, Brasília. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)

Brasil, MEC. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF:

MEC/SEESP. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>

Brasil, MEC. (2008b). *Resolução n. 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/ CNE/CEB. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192)

Brasil. (2010). *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. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Buratto, L. G. (2010). *Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Caiado, K. R. M. (2015). *Educação especial no campo: uma interface a ser construída*. In Baptista, C. R. (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar* (pp. 75-89). São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE.

Caiado, K. R. M., & Gonçalves, T. G. G. L. (2013). Educação especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. *Revista HISTEDBR On-Line*, 13 (50), 179-193. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640301>

- Caiado, K. R. M., & Meletti, SiS. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(spe1), 93-104. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>
- Castro Almeida, R. P. (2018). *Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Coelho, L. L. (2011). *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- Coelho, L. L. (2019). *A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- Costa de Souza, M. C. E. (2013). *A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- Evangelista, G. R. (2017). *Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- FAI. UFSCar. (2017, 09 de fevereiro). *Número de escolas no campo diminui drasticamente no Brasil*. <http://www.fai.ufscar.br/noticia/numero-de-escolas-no-campo-diminui-drasticamente-no-brasil.html>
- Fernandes, A. P. C. S. (2015). *A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2011). Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 19-62). 5 ed. Petrópolis: Vozes.
- Ferreira da Silva, L. (2017). *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia-PA* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Gonçalves, T. G. G. L. (2014). *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Gonçalves, T. G. G. L., & Caiado, K. R. M. (2016). A educação para jovens e adultos com deficiência em dois assentamentos paulistas. *Comunicações (UNIMEP)*, 23, 177-193. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n1p177-193>
- Hayashi, M. C. P. I. (2014). *Análise bibliométrica: leituras teóricas, procedimentos metodológicos e protocolo de coleta de dados*. São Carlos. (mimeo).
- Hayashi, M. C. P. I., & Gonçalves, T. G. G. L. (2016). Perfil bibliométrico dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo: (2000-2016). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), 4-25.

<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p4>

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação para Ciência e Tecnologia. (2020). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Jesus, D. M., & Anjos, C. F. (2012). Tecendo interfaces entre a educação especial e a educação do campo: o cenário do Espírito Santo. In *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (pp. 1820-1829). Campinas. SP: UNICAMP.

Kühn, E. R. (2017). *A educação especial na educação no campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Lima, J. M. S. (2013). *Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Lopes, J. C. (2014). *Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Lozano, D. (2019). *A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Mantovani, J. V. (2015). *A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no Estado de São Paulo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Marcoccia, P. C. P. (2011). *Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

Maroldi, A. M. (2017). *Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

Michels, M. H., & Garcia, R. M. C. (2014). Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos CEDES*, 34(93), 157-173. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002>

Nozu, W. C. S. (2017). *Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Nozu, W. C. S., Bruno, M. G., & Heredero, E. S. (2016). Interface educação especial – educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. *Revista Ibero-americana de estudos em Educação*, 11, 489-502. <https://doi.org/10.21723/RIAEE.v11.esp.1.p489>

Palma, D. T. (2016). *Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional* (Dissertação de Mestrado). Universidade

Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo.

Peraino, M. A. C. (2007). *Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

Ponzo, M. G. N. (2009). *As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Portela, S. M. C. (2019). *Identidade profissional do professor que atua na sala de recurso multifuncional: estudo a partir de uma Escola Estadual Indígena em Roraima* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista.

Rabelo, L. C. C., & Caiado, K. R. M. (2014). Educação Especial no campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá/Pará. *Revista Cocar*, 8(15), 63-71.

Riche, N. J. (1994). *Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Sá, M. A. (2011). *O Escolar Indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Sá, M. A. (2015). *Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Santos, E. R. (2018). *A escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, RR* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima, Boa Vista.

Saviani, D. (2012). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, J. H. (2014). *Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Silva, J. H. (2020). *Federação Nacional das Apaes no Brasil, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)*. Curitiba, PR: CRV.

Silva, R. H. R. (2015). Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. *Revista HISTEDBR On-Line*, 14(58), 78-89. <https://doi.org/10.20396/rho.v14i58.8640380>

Silva, I. M. A. (2001). *O trabalhador com (d) eficiência física na área de assentamento rural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Silva Souza, V. P. S. (2011). *Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da Região da Grande Dourados* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Souza, S. R. C. S. (2012). *Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná* (Dissertação de

Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vilhalva, S. (2009). *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

<sup>i</sup> Tendo em vista as disputas conceituais em torno da expressão “Educação do Campo” e “educação no campo”, como assinalam Hayashi e Gonçalves (2016), preferimos utilizar a expressão combinada “no/do” para que seja possível contemplar as diferentes perspectivas da produção sobre a modalidade de ensino.

<sup>ii</sup> O debate sobre a educação inclusiva no mundo inicia-se na década de 1990. A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, à época, tinham uma roupagem da integração escolar, inclusive, em virtude da Política Nacional de Educação Especial de 1994 que defendia o modelo da integração escolar. A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 avançou na regulamentação da Educação Especial no país, porém, a proposta mantinha uma educação sob os moldes da integração escolar porque permitia uma variedade de serviços da Educação Especial, entre eles, a possibilidade de uma educação substitutiva, organizada e oferecida por instituições privadas-assistenciais. No governo Lula, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), pasta do MEC, visou a implementar a política da inclusão escolar, buscando produzir várias tentativas de alterações na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e modificar o cumprimento do Plano Nacional da Educação 2001-2010. O governo Lula, em 2003, investiu no Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A proposta da educação inclusiva consolida-se na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Somada ao Decreto 6.949/2009, a política da inclusão escolar operou uma mutação constitucional, isto é, sem

ocorrer uma alteração formal do texto presente na CF/1988, inclusive na LDBEN/1996 recebeu um novo entendimento do termo “preferencialmente”, o qual garante o direito à educação em escolas regulares para crianças e adolescentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades (Silva, 2020).

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 20/04/2020  
Aprovado em: 11/05/2020  
Publicado em: 03/07/2020

Received on April 20th, 2020  
Accepted on May 11th, 2020  
Published on July, 03rd, 2020

**Contribuições no artigo:** Os autores foram os 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 author 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 autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

João Henrique da Silva



<http://orcid.org/0000-0003-0277-0466>

Alessandra Peternella



<http://orcid.org/0000-0002-5410-1240>

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

APA

Silva, J. H., & Peternella, A. (2020). Currículo e Educação Especial no/do Campo: O que dizem as pesquisas sobre o tema?. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8967. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8967>

ABNT

SILVA, J. H.; PETERNELLA, A. Currículo e Educação Especial no/do Campo: O que dizem as pesquisas sobre o tema?. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e8967, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8967>