

Inclusión de alumnos de Educación Especial en escuelas rurales: ¿posibilidades de un trabajo colaborativo?¹

Washington Cesar Shoiti Nozu¹, Mônica Aparecida Souza da Silva², Bruno Carvalho dos Santos³, Eduardo Adão Ribeiro⁴
^{1, 2, 3, 4} Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.
Rodovia Dourados / Itahum, km 12. Dourados - MS. Brasil.
Autor para correspondência/Author for correspondence: wcsn1984@yahoo.com.br

RESUMEN. Este artículo tuvo como objetivo describir el proceso de inclusión en una escuela rural, con énfasis en el trabajo pedagógico realizado por los profesores y especialistas para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, retrasos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotados - definidos como Público Objetivo de la Educación Especial (PAEE). Metodológicamente, se siguieron los caminos de la investigación colaborativa, con una escuela rural de Mato Grosso del Sur como escenario y tres directivos y 23 profesores de la unidad de enseñanza como participantes. Para ello, se hizo uso del análisis documental, observación, entrevistas y sesiones reflexivas, cuyos datos fueron sistematizados en dos ejes. El primero contextualizó la escuela rural, su estructura y funcionamiento, el número de alumnos matriculados en general y los PAEE y los servicios de Educación Especial disponibles. El segundo se centró en las relaciones entre los profesores y los especialistas, así como en la presentación del desarrollo de sesiones reflexivas destinadas a construir un trabajo colaborativo para mejorar la inclusión de los estudiantes PAEE en la escuela rural. Se espera que la investigación-capacitación contribuya a aumentar los vínculos entre la Universidad y la Escuela, así como entre la enseñanza ordinaria y la especializada, con miras a mejorar las condiciones de educación de los estudiantes rurales PAEE.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Educación Especial, Educación Rural.

Inclusion of Special Education students in rural schools: possibilities for collaborative work?

ABSTRACT. This article aimed to describe the contingency of the inclusion process in a rural school, with emphasis on the pedagogical work carried out by the regent and specialist teachers to meet the special educational needs of students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness - defined as Special Education Target Public (SETA). Methodologically, it followed the paths of collaborative research, with the setting of a school in the countryside of Mato Grosso do Sul and as participants three managers and 23 teachers from the teaching unit. For that, it made use of documentary analysis, observation, interviews and reflective sessions, whose data were systematized in two axes. The first contextualized the rural school, its structure and functioning, the number of general enrollments and SETA students and the Special Education services available. The second focused on the relationship between the regent teachers and the specialist teachers, as well as presenting the development of reflective sessions aimed at building collaborative work to enhance the inclusion of SETA students in rural schools. It's expected that the research-training contributes to articulations between the University and the School, as well as between ordinary and specialized education with a view to improving the schooling conditions of rural SETA students.

Keywords: Inclusive Education, Special Education, Rural Education.

Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo?

RESUMO. Este artigo objetivou descrever a contingência do processo de inclusão em uma escola do campo, com ênfase no trabalho pedagógico realizado pelos professores regentes e especialistas para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Metodologicamente, trilhou os caminhos da pesquisa colaborativa, tendo como cenário uma escola do campo sul-mato-grossense e como participantes três gestores e 23 professores da unidade de ensino. Para tanto, fez uso de análise documental, observação, entrevistas e sessões reflexivas, cujos dados foram sistematizados em dois eixos. O primeiro contextualizou a escola do campo, sua estrutura e funcionamento, o número de matrículas gerais e de alunos PAEE e os serviços de Educação Especial disponíveis. O segundo atentou-se às relações entre os professores regentes e os professores especialistas, bem como apresentou o desenvolvimento das sessões reflexivas destinadas à construção de um trabalho colaborativo para a potencialização da inclusão dos estudantes PAEE na escola do campo. Espera-se que a investigação-formação contribua para articulações entre a Universidade e a Escola, bem como entre o ensino comum e o ensino especializado com vistas à melhoria das condições de escolarização de estudantes camponeses PAEE.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Educação do Campo.

Introducción

*El presente es tan grande, no nos alejemos
No nos alejemos mucho, ¡caminemos de la
mano!*

Carlos Drummond de Andrade

El epígrafe que revela esta sección introductoria, del poeta de Itabira (Minas Gerais-BR), nos mueve a reflexionar sobre el diálogo necesario entre la Universidad y la Escuela, particularmente con respecto a las cuestiones educativas del *tiempo presente*, cuyas demandas requieren profesionales, de ambos niveles de enseñanza, caminando *de la mano*.

Entre los temas actuales que impregnan las discusiones académicas y del cotidiano escolar, destacamos la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las escuelas ordinarias en el sistema educativo. En vista de esa demanda, y como aproximación, en noviembre de 2017, como investigadores vinculados al Grupo de Estudios e Investigación en Educación Inclusiva (GEPEI), en la Universidad Federal de la Grande Dourados (UFGD), nos contactó el personal directivo de una escuela rural, del sistema escolar estatal, para abordar un dilema que estaba en la agenda de las últimas reuniones del consejo escolar: la evaluación del rendimiento de los estudiantes con NEE y

la decisión de progresión o retención escolar.

A través de ese contacto inicial, se programó una reunión entre nosotros, los directivos y los maestros de esa escuela rural, en las instalaciones de la institución de educación básica, a principios de diciembre del mismo año. Sin la intención de resolver el caso de la progresión o retención de estudiantes con NEE, elegimos construir algunas reflexiones a partir del texto *Avaliação mediadora e inclusão: do pensar ao agir na formação docente*, de Jussara Hoffmann (2010).

Durante el diálogo, se manifestaron justificaciones y notas de diversos tipos, desde la búsqueda de la calidad de la enseñanza, la flexibilidad/adaptación de las actividades pedagógicas y evaluativas, hasta aspectos relacionados con la condición sociocultural y económica de los estudiantes. En los debates argumentativos, parte de los maestros (pedagogos y licenciados en otras áreas, responsables por las asignaturas del plan de estudios) defendieron la retención de algunos estudiantes con NEE, mientras que los profesores especialistas en Educación Especial (que trabajan como profesores de apoyo en las clases ordinarias y en la clase de apoyo/recursos multimedia) abogaron por la progresión de todos esos estudiantes.

Al final de la reunión, aunque todavía no nos habíamos posicionado y decantado sobre el destino escolar de los estudiantes en análisis, se aprobó el establecimiento de una alianza investigativa y formativa entre el GEPEI/UFGD y la escuela rural, centrándose en la inclusión de estudiantes rurales con NEE.

El tratamiento de este tema, en el contexto brasileño, se ha organizado, con matices y particularidades, a través de la Educación Rural y la Educación Especial, cuyas propuestas políticas se han fundamentado el acceso universal al derecho a la educación y a la atención de las particularidades pedagógicas, respectivamente de las poblaciones rurales y con discapacidad (Caiado y Meletti, 2011; Nozu, 2017).

La Educación Rural "... debe ser una educación específica y diferenciada, es decir, una alternativa, pero, sobre todo, debe ser *educación*, en el sentido amplio del *proceso de formación humana*" (Fernandes, Cerioli y Caldart, 2011, p. 23, subrayado de los autores). Para ese fin, los sistemas educativos deben garantizar: contenidos del plan de estudios y metodologías apropiadas a las necesidades e intereses de las poblaciones rurales; posibilidad de crear un calendario escolar adecuado para las fases del ciclo agrícola y

las condiciones climáticas; adaptación a la naturaleza del trabajo y la vida en el campo (Brasil, 1996). El público objetivo de la Educación Rural abarca las "... poblaciones rurales y sus más variadas formas de producción de vida" (Brasil, 2008a), entre las cuales destacamos: "... agricultores familiares, trabajadores de extracción, pescadores artesanos, habitantes de la ribera, colonos y campistas de la reforma agraria, trabajadores asalariados rurales, mestizos y autóctonos [*quilombolas, caiçaras, caboclos*], gente del bosque, ..." (Brasil, 2010).

La Educación Especial se caracteriza como una modalidad de educación escolar (Brasil, 1996), transversal a todos los niveles, etapas y otras modalidades de enseñanza (Brasil, 2008b). Esa modalidad de enseñanza se ha organizado tradicionalmente como un campo teórico y práctico, centrado en la producción de conocimiento y la provisión de recursos materiales y humanos, estrategias pedagógicas y metodologías para promover el aprendizaje, el desarrollo y la autonomía de los estudiantes con NEE (Nozu, Bruno y Heredero, 2016). El Público Objetivo de Educación Especial (PAEE) consta de estudiantes con discapacidades, retrasos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación (Brasil, 2008b).

En las escuelas regulares, los servicios de apoyo especializados deben estar disponibles para cumplir con las peculiaridades del PAEE (Brasil, 1996), incluso en las escuelas rurales (Brasil, 2008a; 2008b). Dichos servicios incluyen: traductores e intérpretes de la Lengua de Señas Brasileña (Libras) y otros códigos e idiomas, profesores de apoyo pedagógico en las clases ordinarias, maestros itinerantes, clases de apoyo/recursos multimedia (Brasil, 2001).

Con todo este conjunto de ordenamiento político y normativo, la inclusión de estudiantes rurales considerados PAEE en las escuelas rurales ha aumentado en los últimos años, como lo demuestran las matrículas contadas a través del Censo Escolar (Gonçalves, 2014; Silva, 2017; Nozu, Silva y Santos, 2018; Ribeiro, 2020). Como señalan Caiado y Meletti (2011, p. 183), "... los niños y jóvenes con discapacidad que viven en el campo ya están tratando de asistir a las escuelas rurales. Han dejado la condición de invisibilidad: ¡hay estudiantes con discapacidades que viven en el campo!".

Sin embargo, si, por un lado los estudiantes PAEE tienen acceso a escuelas rurales, por otro lado su permanencia no siempre está garantizada. Entre otras razones, debido al hecho de que muchas

escuelas rurales no ofrecen servicios de Educación Especial para atender a las necesidades educativas especiales de los estudiantes (Silva, 2017; Ribeiro, 2020). Además, cuando estos servicios llegan a estas escuelas, generalmente "... se ofrecen de manera precaria y sin considerar el contexto sociocultural de las diferentes comunidades que pertenecen al campo" (Nozu, Sá y Damasceno, 2019, p. 59).

En vista de este escenario, nuestro objetivo con el presente texto, caracterizado como un informe de investigación y capacitación, es describir el desarrollo del proceso de inclusión en una escuela rural, con énfasis en el trabajo pedagógico realizado por los maestros y profesores especialistas para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes PAEE.

Caminos de investigación y capacitación

Los caminos de investigación y capacitación narrados en este texto tratan de una investigación colaborativa (Ibiapina, 2008; 2016), realizada en una escuela rural, en el periodo de diciembre de 2017 hasta abril de 2020. Los procedimientos de investigación ética fueron adoptados previamente, con la concesión de autorizaciones de la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso del Sur (SED/MS) y de la unidad

escolar, así como la firma en el Formulario de Consentimiento Informado por los participantes.

La opción por la investigación colaborativa surgió de la relevancia de la colaboración entre la Educación Superior y la Educación Básica, ya presentada en otros lugares, a través de la cual los investigadores universitarios y los docentes escolares pueden trabajar en colaboración en la elaboración teórica y práctica de problemas educativos (Ibiapina, 2008; Pimenta, 2015).

Esto se debe a que la investigación colaborativa articula dos dimensiones de la investigación en educación: la construcción del conocimiento científico y la capacitación de profesores (Ibiapina, 2008; 2016). Por lo tanto, la investigación colaborativa nos hace (re)pensar en la producción de conocimiento académico y la capacitación/práctica docente en la vida diaria de la escuela. Según Ibiapina (2008, p. 20),

... la colaboración se produce a través de las interacciones establecidas entre las múltiples habilidades de cada participante, los profesores, con potencial de análisis de las prácticas pedagógicas; y el investigador, con potencial de capacitación y organización de las etapas formales de la investigación.

Esta relación de colaboración involucró, durante todo el período y en

diferentes etapas, seis investigadores (un profesor universitario, un estudiante de posgrado y cuatro estudiantes de grado vinculados a carreras de formación de profesores) y 26 profesionales de la escuela (un director, dos coordinadores pedagógicos, seis profesores especialistas en Educación Especial y 17 maestros).

La configuración de la investigación-capacitación centrada en la inclusión de estudiantes PAEE en una escuela rural, se desarrolló en tres movimientos en espiral, complementarios y no lineales, como lo indicó Jesús (2009).

En el primer movimiento, buscamos conocer la realidad del contexto, a través de análisis documental: de Proyectos Políticos Pedagógicos (2017; 2018; 2020), de informe de matrículas consolidadas por la unidad escolar, de informe de estudiantes del grupo de Atención Educativa Especializada (AEE) y la lista de estudiantes atendidos en la clase de apoyo/recursos multimedia.

Además, en los años 2018 y 2019, llevamos a cabo una observación colaborativa en la rutina escolar y en la clase ordinaria. Con esta técnica, el observador, aparte de describir el contexto, "... busca interpretar los resultados obtenidos con la ayuda de quien es observado, que es llevado a retomar los momentos vividos desde la mirada del

observador, al tener la oportunidad de manifestarse a través de reflexiones distanciadas de la práctica observada” (Ibiapina, 2008, p. 91). Las informaciones de la observación colaborativa están expresadas en este texto como un *registro de diario de campo*.

En el segundo movimiento, nos centramos en el diálogo con grupos de profesionales escolares sobre la inclusión de estudiantes PAEE, mediante entrevistas con directivos, profesores especialistas y maestros, en los años 2018, 2019 y 2020. Para Ibiapina (2008, p. 77), “... la entrevista presenta diferentes condiciones que favorecen la producción del discurso y el diálogo, al permitir análisis más profundos y sustanciales del objeto en estudio”. En este sentido, realizamos entrevistas con tres grupos (directivos, profesores especialistas y maestros), al considerar “... la ventaja de diluir o reducir la influencia institucional y el lenguaje producido en el grupo (el discurso), revelando una mayor autenticidad y favoreciendo el desarrollo personal y profesional de los participantes implicados en el estudio” (Ibiapina, 2008, p. 78).

En el tercer movimiento, involucramos a los diferentes grupos profesionales de la escuela rural en sesiones reflexivas, en los años 2018 y 2019, a través de textos e informes de

experiencias, “... con el propósito de promover reuniones para estudios, reflexión interpersonal e intrapersonal y el análisis de la práctica” (Ibiapina, 2008, p. 97).

... se sistematizan las sesiones reflexivas con finalidad de ayudar a los profesores para que reconstruyan conceptos y prácticas, desarrollando un proceso reflexivo que tiene inicio en construcciones ya existentes y en la identificación de componentes básicos de los ejes teóricos de la acción y las tendencias más cercanas al hacer didáctico. Esa reflexión promueve la reelaboración del concepto y prácticas pedagógicas y la evaluación de las posibilidades de cambios de la actividad docente (Ibiapina, 2008, p. 97).

Entendemos que estos tres movimientos, desde la perspectiva de la colaboración, se asocian “... simultáneamente con una reflexión teórica, práctica y crítica, en relación a lo que se ha vivido, y el diálogo en el grupo sirve tanto como base para la transformación de la práctica educativa como para el cambio del contexto educativo más amplio” (Jesús, 2009, p. 101).

Con el objetivo de presentar a los participantes de la investigación-capacitación colaborativa, así como para preservar sus identidades, presentamos el Cuadro 1, con sus respectivas abreviaturas, con cuales serán identificados a partir de ahora.

Cuadro 1 – Participantes de la investigación-capacitación colaborativa.

| Participante | Abreviatura | Participación |
|--------------------------------|--------------------|---|
| Director Escolar | DE | Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Coordinador Pedagógico 1 | CP1 | Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Coordinador Pedagógico 2 | CP2 | Sesiones Reflexivas |
| Profesor Especialista 1 | PE1 | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Profesor Especialista 2 | PE2 | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Profesor Especialista 3 | PE3 | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Profesor Especialista 4 | PE4 | Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Profesor Especialista 5 | PE5 | Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Profesor Especialista 6 | PE6 | Entrevista e y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 1 | PR1 | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 2 | PR2 | Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 3 | PR3 | Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 4 | PR4 | Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 5 | PR5 | Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 6 | PR6 | Entrevista |
| Maestro 7 | PR7 | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 8 | PR8 | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 9 | PR9 | Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 10 | PR10 | Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 11 | PR11 | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Maestro 12 | PR12 | Sesiones Reflexivas |
| Maestro 13 | PR13 | Sesiones Reflexivas |
| Maestro 14 | PR14 | Sesiones Reflexivas |
| Maestro 15 | PR15 | Sesiones Reflexivas |
| Maestro 16 | PR16 | Sesiones Reflexivas |
| Maestro 17 | PR17 | Sesiones Reflexivas |
| Investigador Universitario | PU | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Investigador Discente Grado 1 | PDG1 | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Investigador Discente Grado 2 | PDG2 | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Investigador Discente Grado 3 | PDG3 | Observación, Entrevista y Sesiones Reflexivas |
| Investigador Discente Grado 4 | PDG4 | Observaciones |
| Investigador Discente Posgrado | PDPG | Observaciones y Sesiones Reflexivas |

Fuente: autoría propia (2020).

En vista de lo anterior, además de dilucidar sobre las posibilidades de fortalecer la inclusión de los estudiantes PAEE en las escuelas rurales, reconocemos los límites de la investigación-capacitación desarrollada, especialmente porque “... lo idealizado puede no materializarse en el proceso de investigación. Al compartir, las relaciones de poder y de jerarquización deben ser reconocidas, discutidas, entendidas y transformadas, de modo que lo idealizado se convierta en prácticas

colaborativas reales” (Ibiapina, 2016, p. 51). Además, Mendes, Vilaronga y Zerbato (2014, p. 119) señalan otras debilidades de la investigación colaborativa, ya que ella “... genera una gran cantidad de datos de múltiples fuentes, y esto trae dificultades para el tratamiento, el análisis y la descripción de los resultados”, y también “... a menudo hay confusión y dificultad para aislar parte de la investigación de parte de la intervención”.

Los resultados de la investigación-capacitación se sistematizaron en dos ejes de análisis. El primero contextualizó la escuela rural, su estructura y funcionamiento, el número de matrículas generales y de estudiantes PAEE, el proceso de inclusión escolar de estudiantes con NEE y los servicios de Educación Especial disponibles. El segundo se centró en la relación entre los maestros y los profesores especialistas, así como en la presentación del desarrollo de las sesiones reflexivas destinadas a construir un trabajo colaborativo (Mendes, 2006; Mendes, Vilaronga y Zerbato, 2014; Capellini y Zerbato, 2019) para mejorar la inclusión de estudiantes PAEE en la escuela rural.

Organización de la inclusión de estudiantes de Educación Especial en una escuela rural

La escuela escenario de la investigación-capacitación, vinculada a la red de educación estatal, fue creada en 1973 y está ubicada en un pueblo de una pequeña ciudad en la región de la Grande Dourados, Mato Grosso del Sur. En diciembre de 2011, la escuela fue designada como Modalidad de Educación Básica Rural. A partir de 2012, el eje temático Tierra-Vida-Trabajo se incorporó a la estructura del plan de estudios de la escuela, con el fin de promover en sus estudiantes un entorno de aprendizaje

relacionado con las experiencias de trabajo rural (Proyecto Político Pedagógico, 2017; 2018; 2020).

La escuela rural ofrecía Educación Básica Completa, en las etapas de la escuela primaria y secundaria, en los tres periodos: mañana (escuela primaria - años finales), tarde (escuela primaria - años iniciales) y noche (escuela primaria - años finales y escuela secundaria) (Proyecto Político Pedagógico, 2017; 2018; 2020).

Entre 2017 y 2019, la escuela rural desarrolló en el eje Tierra-Vida-Trabajo y con el objetivo de articular teoría y práctica en las actividades basadas en la Educación Rural, los siguientes proyectos: “Escuela sostenible: frutales, huerto y jardinería, reutilización de aceite vegetal y plantas medicinales”; “Planificación de prácticas agroecológicas en la escuela”; y “Culturas y costumbres de Mato Grosso del Sur”. Dichos proyectos pretendían trabajar de manera interdisciplinar, según un cronograma organizado por el personal directivo y el profesorado, al comienzo de cada año escolar (Proyecto Político Pedagógico, 2017; 2018; 2020).

La estructura administrativa y pedagógica estaba formada por: Director Escolar, Coordinadora Pedagógica, Personal Técnico Administrativo, Profesorado, Cuerpo Estudiantil, Asociación de Padres y Maestros, Consejo

Escolar y Unión de Estudiantes. En los años de 2017 a 2019, el personal directivo estuvo compuesto por tres profesionales (un director y dos coordinadores pedagógicos) y el personal técnico administrativo con 12 personas (un secretario, dos cocineros, ocho encargados de limpieza, un encargado de limpieza y conservación). Respecto al profesorado: en 2017 había 32 docentes; en 2018, 30; y en 2019, 31 (Proyecto Político Pedagógico, 2017; 2018; 2020).

El Proyecto Político Pedagógico 2017 nos aportó información relevante sobre la formación de los directivos y docentes de la escuela rural. El personal directivo tenía, además del título de grado en el área de formación de profesores, dos de ellos un curso de Especialización en Educación Rural y un Máster en Educación. Los 32 docentes, además de las titulaciones básicas en sus especialidades, 11 tenían Especialización en Educación Rural, siete tenían Especialización en Educación Especial y dos tenían Especialización en Educación Rural y Educación Especial.

Esta información indica un diferencial de los recursos humanos en la escuela rural investigada. Esto se debe a que Negrão (2017) denunció la ausencia y la precariedad de formación en ambas áreas en el contexto de las escuelas rurales.

Silva (2017) evidenció, en una escuela en el área de asentamiento de una ciudad en Pará, la ausencia de formación en Educación Especial, incluido el profesor que trabajaba con el AEE. Además, Fernandes (2015), en un análisis de las escuelas de las riberas en Pará, señaló situaciones en las que, incluso con la existencia de capacitación continua para Educación Especial, no hubo ninguna entre los profesores de la Educación Rural.

Con respecto al alumnado, de acuerdo con el informe de matrículas consolidadas por la unidad escolar y el informe de los estudiantes de AEE, registramos los siguientes datos: en 2017, hubo 372 matrículas, entre las cuales 19 eran estudiantes considerados PAEE; en 2018, de las 301 matrículas, 18 eran de estudiantes PAEE; y, en 2019, las matrículas generales comprendieron un total de 265, de las cuales 18 fueron de PAEE.

En relación al perfil, los estudiantes eran hijos de granjeros, avicultores y trabajadores asalariados de plantas de azúcar y alcohol en pueblos vecinos, con un ingreso familiar de hasta dos sueldos mínimos de Brasil. Además, muchas familias eran apoyadas financieramente por programas sociales como *Bolsa Família*ⁱⁱ y *Vale Renda*ⁱⁱⁱ. En cuanto al nivel educativo, la mayoría de los padres

tenían educación primaria incompleta (Proyecto Político Pedagógico, 2017; 2018; 2020). Según el informe del director de la escuela rural, alrededor del 40% de los estudiantes eran indios que ya no vivían en el territorio de las aldeas.

El proceso de inclusión de estudiantes con NEE ha sido un gran desafío para las escuelas rurales. Las narraciones de directivos y maestros ilustran esta situación: “la inclusión en nuestra escuela siempre ha sido algo sobre lo que todos tenían muchas dudas, y también una gran búsqueda para todos aquí. Cuando se hizo obligatoria, había una gran pregunta: ¿cómo hacerlo?” (DE, 2019); “estamos buscando formas de mejorar la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales. El personal directivo encuentra dificultades, ya que el proceso de inclusión es bastante complejo, por lo que requiere una mejora constante del personal” (CP1, 2018); “la escuela ha caminado mucho, pero todavía estamos gateando” (PR7, 2019); “¡es difícil! Ahora que ha empezado a estabilizarse. Pero hemos visto la diferencia en el alumno, en términos de avance en la clase” (PE2, 2018).

En vista de los relatos, estamos de acuerdo con Mendes (2018, p. 71), cuya consideración indica que “... evaluar el éxito de una política de inclusión escolar es

siempre un proceso complejo, porque implica medir su impacto en todas las dimensiones posibles que rodean el proceso de educación, considerando también sus resultados a corto, mediano y largo plazo”.

Para Capellini y Tezani (2014), el papel de la administración escolar es esencial en este proceso complejo y desafiante de incluir a los estudiantes con NEE. Silva (2017) agrega que la implementación de la política de inclusión da más trabajo en las escuelas rurales, debido a las barreras de actitud que desencadenan la doble exclusión histórica en el campesino y en la persona con discapacidad.

Por lo tanto, la movilización administrativa y pedagógica del personal directivo, articulando dimensiones macro y micro políticas, involucrando a toda la comunidad educativa y trabajando en la formación continua de los maestros, se constituye como una acción decisiva para mejorar la inclusión escolar de los estudiantes PAEE.

En este sentido, monitoreamos, en el período de esta investigación-capacitación, el movimiento del personal directivo de la escuela rural para abordar los problemas y las demandas relacionadas con la educación de los estudiantes con NEE (*registro de diario de campo*, 2018; 2019).

La narrativa del director se contextualizó así:

Al comienzo de mi administración [2006], una de las principales preocupaciones era esta [inclusión de estudiantes PAEE]. Entonces, comenzamos a ofrecer capacitaciones con el técnico de NUESP [Núcleo de Educación Especial - organismo vinculado a la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso del Sur - SED / MS], de personal experto que ya tenía un contacto mucho mayor con este problema que se nos estaba presentando en aquel momento, y eso, de hecho, para nosotros, ¿era un problema! Hoy tenemos otra visión, ¿pero no en aquel momento! Si se incluyeran a los estudiantes [PAEE], ¿teníamos que hacer que esto ocurriese igual! Así que esa fue nuestra búsqueda, ¿sabes? (DE, 2019).

La manifestación del director estuvo en consonancia con las palabras de otros profesionales de la escuela rural: “este es un tópico que siempre ha tenido importancia en esta administración y hemos buscado formas de mejorar la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales” (CP1, 2018); “creo que aquí en nuestra escuela, ¡ellos [los estudiantes de PAEE] son muy bienvenidos! Ya veo, todos ven, que toda la comunidad escolar participa, todos se ayudan mutuamente” (PE2, 2019); “en nuestra escuela, la inclusión ha mejorado mucho, por medio de la formación. También tenemos la clase de

apoyo/recursos y los profesores de apoyo que ayudan a los estudiantes en la clase [común], a diario” (PR2, 2019).

Dada la información proporcionada sobre los desafíos involucrados en el camino de la inclusión en la escuela rural, en cierto momento nos hemos preguntado: ¿cómo se identificaban los estudiantes PAEE en su rutina escolar y qué retos se llevaron a cabo para satisfacer sus NEE?

Según las informaciones del personal directivo y de los maestros y profesores especialistas, la identificación y los informes de los estudiantes PAEE en la unidad escolar, cuando no estaban inscritos con la presentación de un diagnóstico clínico, obedecían los siguientes procedimientos: a) notificación del maestro de la clase ordinaria sobre las dificultades del estudiante para la coordinación pedagógica y dirección de la escuela rural; b) solicitud de autorización de los padres y/o tutores para hacer la evaluación pedagógica del estudiante; c) evaluación pedagógica realizada por el profesor especialista en la clase de apoyo/recursos multimedia; d) nueva evaluación pedagógica realizada por el técnico del Núcleo de Educación Especial (NUESP), vinculado a la red de educación estatal; e) cita con los padres y/o tutores para abordar la situación del estudiante y, si corresponde, recomendación de una

evaluación clínica; f) evaluación clínica y, cuando detectado, emitir un informe médico que indique la discapacidad del estudiante; g) direccionamiento a los servicios de Educación Especial, con la guía de NUESP.

Hacemos hincapié en que, según la Nota Técnica MEC / SECADI / DPEE n.º 4/2014, “la presentación de un informe médico no puede considerarse esencial” para que el estudiante reciba AEE, ya que “se caracteriza por la atención pedagógica y no clínica” (Brasil, 2014, p. 3).

Sin embargo, dos maestros de la escuela rural señalaron que: “para enviarlos a la clase de apoyo/recursos multimedia es solo con informe médico, no se puede ir sin el informe” (PR1, 2018); “solo con el informe médico para obtener el [profesor de] apoyo, porque solo el informe médico dice si el estudiante es especial para obtener apoyo” (PE2, 2018). En el mismo sentido, el director de la escuela nos explicó que, “recientemente, la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso del Sur [SED / MS], orientó a las escuelas estatales, a través de CI [comunicación interna], para solicitar un informe [médico] para que el alumno consiga atención educativa especializada” (DE, 2019).

La AEE se institucionalizó en la propuesta pedagógica de la escuela rural,

con el objetivo de dar respuestas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes (Proyecto Político Pedagógico, 2017; 2018). En los años 2017, 2018 y 2019, la AEE en la escuela rural se ofreció en el espacio de la clase de apoyo/recursos multimedia y a través del trabajo específico de profesores de apoyo en la clase ordinaria. La instalación y puesta en marcha de la clase de apoyo/recursos multimedia de la escuela tuvieron lugar en 2005 (Proyecto Político Pedagógico, 2017; 2018). Por su parte, la disponibilidad de un profesor de apoyo en la clase ordinaria ocurrió más tarde, en 2015, según lo informado por PE3: “fui el primer profesor de apoyo en la escuela, en 2015, trabajé con un estudiante con discapacidades múltiples”.

Los siguientes objetos y materiales didácticos se encontraban en la clase de apoyo/recursos multimedia de la escuela rural: dos armarios de acero; siete sillas acolchadas; un aire acondicionado; una pizarra; una mesa de maestro; cinco pupitres; cinco mesas para ordenador; cuatro ordenadores; cuatro auriculares, dos teclados con la ayuda técnica de colmena; tres ordenadores portátiles; dos ratones adaptados; tres conjuntos de lupas de vidrio; tres impresoras; un ratón disparador; un conmutador; tres tijeras

adaptadas; una lupa electrónica (Proyecto Político Pedagógico, 2017).

En 2018, con la implementación de la Resolución SED/MS n.º 3.120/2016, cuyo contenido estableció que el profesor de apoyo para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) podría permanecer con el mismo estudiante por un máximo de dos años (Mato Grosso del Sur, 2016), se estableció una “rotación” entre profesionales y estudiantes PAEE en la unidad escolar. Para PE1 y PE3, esta “rotación” encontró resistencia por parte de los estudiantes y manifestaron no saber si este sistema es beneficioso. En el contexto de la clase ordinaria, observamos que la “rotación” cambió la rutina y la organización académica personal de una estudiante con TEA, lo que indica un retroceso en su interacción y aprendizaje, ya que ha (re)empezado el proceso de conocimiento entre estudiante y el “nuevo” profesor de apoyo (*registro de diario de campo*, 2018).

A continuación, presentamos datos sobre estudiantes considerados PAEE en la escuela rural, en los años 2017, 2018 y 2019. Esta información resultó de la comparación entre el informe de estudiantes asignados con AEE y la lista de estudiantes atendidos en la clase de apoyo/recursos multimedia, ambos documentos internos de la unidad escolar.

En 2017, identificamos matrícula de 20 estudiantes considerados PAEE en la escuela. Este número es mayor que el que aparece en el informe de estudiantes asignados con AEE, con 19 registros, debido a que este documento solo contabiliza estudiantes con informes médicos. Por lo tanto, enfatizamos que, a pesar de que un estudiante estaba “en evaluación” de sus necesidades específicas, ya recibía atención en la clase de apoyo/recursos multimedia de la escuela rural, por eso está en nuestro recuento. Ese año, 16 estudiantes considerados como PAEE estaban inscritos en los primeros años de la escuela primaria en la escuela rural. En cuanto al diagnóstico clínico, 14 estudiantes fueron diagnosticados con discapacidad intelectual, dos con discapacidades múltiples, dos con TEA, uno con discapacidad física y uno estaba “en evaluación”. Con respecto a la atención especializada, el análisis por tipo de servicio, considerando que algunos estudiantes reciben más de un tipo, indicó que 12 asistieron a la clase de apoyo/recursos multimedia, tres tenían profesores de apoyo pedagógico en la clase ordinaria y tres iban a la APAE (Asociación de Padres y Amigos de Personas con Discapacidades). Aun así, constatamos que seis estudiantes de PAEE

no recibieron ningún tipo de atención especializada.

En 2018, de los 20 estudiantes considerados como PAEE en la escuela rural, dos se encontraban “en evaluación”, mientras que los otros 18 tenían informe médico y estaban en la lista de los estudiantes asignados con AEE. A pesar de una pequeña reducción en comparación con el año anterior, hubo un predominio de las matrículas en los primeros años de la escuela primaria, con 13 registros. Sin embargo, de 2017 a 2018, vimos un aumento de dos a seis matrículas en los últimos años de educación primaria, lo que podría sugerir la progresión escolar de los estudiantes de PAEE. Con respecto a los diagnósticos clínicos, 13 estudiantes estaban diagnosticados con discapacidad intelectual, dos con TEA, dos con discapacidades múltiples, dos estaban “en evaluación” y uno estaba físicamente discapacitado. Sobre la atención especializada, observando cada tipo de atención: 12 estudiantes fueron atendidos en la clase de apoyo/recursos multimedia, tres tenían profesores de apoyo y tres asistieron a APAE. Como el año anterior, en 2018, seis estudiantes inscritos en la escuela rural no recibieron ninguna atención de Educación Especial.

En 2019, 23 estudiantes clasificados como PAEE estaban en la escuela rural. De

esta cantidad, 18 tenían ~~un~~ informe médico y cinco estaban “en evaluación”. Las matrículas todavía prevalecían en los primeros años de la escuela primaria, con 14 registros. Nuevamente, de 2018 a 2019, vimos un pequeño aumento de seis a ocho inscripciones de estudiantes PAEE en los últimos años de la escuela primaria. Con respecto a los diagnósticos clínicos: 13 estudiantes presentaron informe de discapacidad intelectual, cinco estaban “en evaluación”, dos tenían TEA, dos tenían discapacidades múltiples y uno discapacidad física. En cuanto a la atención de Educación Especial, considerando los tipos de atención, identificamos que: 19 estudiantes asistieron a la clase de apoyo/recursos multimedia, cinco tenían profesores de apoyo y tres recibieron atención de la APAE. En 2019, dos estudiantes no tuvieron ningún tipo de atención, el número más bajo en el período.

A partir del análisis de los estudiantes y de la atención de Educación Especial relacionados con la escuela rural en los años 2017, 2018 y 2019, encontramos que: a) la matrícula de estudiantes considerados como PAEE predominó en los primeros años de la educación primaria, con un aumento gradual en los años finales; b) hubo un aumento de las matrículas PAEE en el

período – de 20 estudiantes en 2017 y 2018, a 23 en 2019; c) el diagnóstico clínico prevalente entre los estudiantes considerados PAEE fue el de discapacidad intelectual; d) hubo un aumento en los casos de estudiantes “en evaluación” – uno en 2017, dos en 2018 y cinco en 2019; e) hubo un aumento en la disponibilidad de profesores de apoyo – de tres profesionales en 2017 y 2018 a cinco en 2019; f) la principal atención de Educación Especial, por tipo en la escuela rural, era la clase de apoyo/recursos multimedia.

Estos hallazgos están en línea con otras investigaciones en el área, que han indicado: la concentración de matrículas de estudiantes PAEE en educación primaria en escuelas de la región Centro-Oeste de Brasil (Nozu, Silva y Santos, 2018); la expansión, especialmente en la última década, de matrículas de estudiantes PAEE en escuelas rurales (Caiado y Meletti, 2011; Gonçalves, 2014; Ribeiro, 2020); el predominio del diagnóstico de discapacidad intelectual en las escuelas rurales brasileñas (Gonçalves, 2014; Fernandes, 2015; Silva, 2017; Ribeiro, 2020); el direccionamiento de estudiantes “en evaluación” a las clases de apoyo/recursos multimedia de las escuelas rurales (Nozu, 2017); la hegemonía de las clases de apoyo/recursos multimedia como atención de Educación Especial en

escuelas rurales (Nozu, Sá y Damasceno, 2019).

Tejiendo posibilidades de trabajo colaborativo: escenarios pedagógicos y rutas de capacitación

La escuela rural, en el período investigado, predecía, en la propuesta pedagógica, y proporcionó, a través de una clase con recursos multimedia y profesorado de apoyo, AEE para estudiantes considerados PAEE. Sin embargo, esta situación no constituye una regla para muchas escuelas rurales brasileñas, que han denunciado la ausencia, insuficiencia y precariedad de los servicios de Educación Especial para apoyar la educación de la población rural de discapacitados (Negrão, 2017; Silva, 2017; Nozu, Sá y Damasceno, 2019; Ribeiro, 2020).

En vista de las condiciones materiales y recursos humanos especializados en la escuela rural estudiada, hemos buscado entender la organización del trabajo pedagógico con los alumnos con NEE. Conceptualmente, según García (2006, p. 300), entendemos el trabajo pedagógico como “una expresión de la organización del hacer docente en las condiciones que se les dan”. Por lo tanto, las formas organizativas del trabajo pedagógico se configuran en:

... síntesis concretas de procesos de administración, financiación, organización curricular, condiciones de trabajo docente, posibilidades de la relación pedagógica en la interacción profesor/alumno y alumno/alumno, procesos de evaluación, entre otros elementos fundamentales que dan forma a la escuela (García, 2006, p. 300).

Con respecto a las actividades de la clase de apoyo/recursos multimedia, que funcionaban durante los períodos de la mañana y la tarde, en un espacio específico de la escuela rural, los estudiantes de PAEE fueron atendidos individualmente o en pequeños grupos (*registro de diario de campo*, 2018; 2019). Como informó PE4 (2019): “en la clase de apoyo hago planificación individual; cada uno tiene un PEI [Plan Educativo Individualizado]. Les atendo al mismo tiempo, pero las dificultades [de los estudiantes] son diferentes, hay detalles en cada uno de ellos, y luego sigo la planificación”.

La atención en la clase de apoyo/recursos multimedia se llevó a cabo, principalmente, en el período opuesto al que habitualmente acuden los estudiantes en clases ordinarias. Excepcionalmente, durante las evaluaciones bimensuales, los estudiantes de PAEE tenían refuerzo escolar en la clase de apoyo/recursos multimedia al mismo tiempo que las clases ordinarias (*registro de diario de campo*, 2018).

En cuanto a la forma de trabajar de los profesores de apoyo pedagógico, el trabajo se desarrolló en el contexto de la clase ordinaria, apoyando a los estudiantes con TEA, discapacidades múltiples y discapacidades intelectuales (*registro de diario de campo*, 2018; 2019). Según la Deliberación del Consejo de Educación estatal de Mato Grosso del Sur n.º 11.883/2019, la oferta de este profesional está dirigida a “estudiantes con discapacidades graves o condiciones que requieren un apoyo intenso y continuo”, con funciones relacionadas con “diferentes metodologías, adecuación de recursos u otras estrategias que facilitan el acceso al plan de estudios” (Mato Grosso del Sur, 2019, p. 15).

Los maestros, por su parte, informaron sobre sus acciones, inquietudes y ansiedades sobre la enseñanza que impartieron en las clases ordinarias para los estudiantes PAEE. Algunos comentarios ilustran el escenario: “al principio fue una sorpresa, difícil, porque no es fácil. Entonces vimos y sentimos la dificultad entre los maestros” (PR3, 2018); “no sabíamos y no podíamos trabajar con el estudiante. Él se quedaba allí, le daba el mismo contenido que a los otros y él no aprendía” (PR5, 2018); “Me parece muy difícil por la asignatura que imparto, Matemáticas” (PR7, 2019).

En vista de la información detallada y teniendo en cuenta las orientaciones de las Directrices, Normas y Principios para el Desarrollo de Políticas Públicas de Atención a la Educación Básica Rural (Brasil, 2008a) y de la Política de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 2008b), nos hemos preguntado: ¿cómo se han desarrollado las coordinaciones entre los maestros y los profesores especialistas para promocionar el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes rurales PAEE en las clases ordinarias de la escuela rural?

Por un lado, las narraciones apuntaban a la existencia de una aproximación entre la educación ordinaria y la especializada: “en general, los profesores de Educación Especial y de las clases ordinarias discuten las dificultades, avances y objetivos a alcanzar, dentro de las perspectivas individuales de cada alumno, con la mediación de la coordinación” (CP1, 2018); “a ver, ¡siempre debemos tener un diálogo! Preguntar unos a los otros, ayudándonos mutuamente siempre. Porque sin eso, no podemos hacerlo” (PR2, 2018); “... la cuestión de interactuar con ellos [maestros] es buena, hablamos” (PE2, 2018); “en mi realidad, caminamos juntos” (PE3, 2018); “al hablar, siempre intercambiamos ideas.

En lo que sea que estemos trabajando, hay que pasárselo a la profesora de apoyo para que ella también pueda trabajar sobre ello” (PR1, 2018).

Por otro lado, los informes también señalaron la necesidad de una coordinación más estricta entre el maestro y el profesor especialista: “entonces, nosotros [el personal directivo] tratamos de hacer esta conexión, con conversaciones; a menudo no es tan fácil por la prisa de la vida cotidiana. Pero tenemos que proponer y tener estos momentos, de lo contrario no funciona” (DE, 2019); “se debe tener una mayor interacción entre el maestro y profesorado de apoyo, de hecho, cómo trabajar, qué trabajar, porque noto que hay una falta de diálogo, una distancia entre el profesorado de apoyo y el maestro” (PE1, 2018).

En este proceso, los discursos se volvieron más complejos, señalando matices heterogéneos y revelando la multiplicidad de relaciones entre maestros y profesores especialistas en la vida cotidiana de la escuela rural.

Mediante el *registro de diario de campo* (2018; 2019), hemos observado que las actividades pedagógicas desarrolladas con los estudiantes PAEE en las clases ordinarias se caracterizaron, principalmente, como: a) adaptadas – aquellas elaboradas “según las

potencialidades y singularidades de los estudiantes ... estas actividades tratan sobre el mismo tema o contenido que se está trabajando con los demás” (Capellini y Zerbato, 2019, p. 23); b) paralelas – aquellas “que son diferentes de lo que hacen los otros estudiantes en la clase, justificando la necesidad de hacerlo, debido a la incapacidad del estudiante objetivo para realizar la misma actividad que los demás” (Capellini y Zerbato, 2019, p 27).

Según los informes, estas actividades diferenciadas se elaboraban conjuntamente – “ella [maestra] llega y dice 'voy a dar este contenido, lo he preparado aquí, si lo hago de esta manera ¿funcionará?'. Y yo digo 'hazlo e intentamos, si no nos funciona, paramos y preparamos algo más en el momento’” (PE3, 2018) – o estaban a cargo de profesores especialistas – “el maestro no quiere preparar actividades para el estudiante [PAEE], piensa que el alumno es suyo [profesor de apoyo] y que se encuentre una salida solo”(PE1, 2018); “el [profesor de] apoyo dio impulso al tópico, porque de esa parte se responsabiliza él, en términos de adaptación de contenido” (PR3, 2019).

El momento de la evaluación del aprendizaje fue considerado, tanto por los maestros como por los profesores especialistas, como la etapa "más difícil y

angustiante" del proceso de inclusión de estudiantes PAEE (PR2, 2019; PR5, 2018; PE2, 2018). Esta dificultad subyace al concepto histórico de clasificación, eliminación y exclusión de la evaluación, cuya eficiencia se refleja en “... medición a través de objetividad, igualdad de condiciones, homogeneidad, negación de diferencias” (Hoffmann, 2010, p. 153).

La alternativa adoptada por el personal escolar se basó en el desarrollo de actividades de evaluación diferenciadas “para estudiantes que tienen una limitación más severa” (PE2, 2018). Las evaluaciones diferenciadas se hicieron colectivamente – “la evaluación que hago es diferenciada y, como la profesora de apoyo está allí para ayudar, le pido que eche un vistazo de antemano. Poco después, la envió a la coordinación” (PR5, 2018) – o bajo responsabilidad de la maestra – “el examen se adapta, ella [maestra] lo trae listo” (PE3, 2019). También hubo casos en los que, a pesar de que el maestro adaptó el examen, el profesor especialista tuvo que “... hacer algunos cambios, ya que creía que la evaluación no contemplaba las características del estudiante” (PE1, 2018).

En el curso de la investigación-capacitación, a través de la escucha, la interlocución con directivos y maestros, la observación de prácticas pedagógicas y experiencias con la escuela rural, se

manifestaron algunas relaciones de saber-poder en la articulación del trabajo pedagógico entre maestros y profesores especialistas. Esta percepción señaló “resistencias pedagógicas y territoriales” (Fernandes, 2015, p. 133) en la micro dinámica de la inclusión escolar. En este aspecto, una dualidad entre el saber común y el saber especializado apareció, que terminó por definir, de manera fragmentada, las funciones de los maestros y especialistas en relación a los estudiantes PAEE y a los demás (Nozu, 2017).

Algunos comentarios ilustran nuestras consideraciones: “¡esto es lo que nos angustia mucho! ¡Cuidado con la exclusión dentro de la inclusión! El estudiante [PAEE] está allí, pero no está incluido, porque el maestro ni siquiera se acerca a ese estudiante a veces” (PE4, 2019); “a veces voy con una actividad, y el profesor de apoyo me dice 'esta me puedes dejar administrarla/esta ya la tengo/ya sé lo que voy a hacer'” (PR5, 2018); “a veces escuchamos 'este maestro no hace nada'. ¡No es así! Creo que las personas tienen que ver al maestro que está allí delante, porque hay una clase que tiene unos veinte estudiantes” (PR7, 2019); “cuando traigo una actividad diferente y se la doy a la maestra de la clase, ella dice 'el estudiante pertenece a la maestra de la clase; y yo estoy allí para ser su apoyo'” (PE1, 2019).

Si, por un lado, los maestros reconocieron el trabajo realizado por los profesores especialistas en la escuela rural – “ellos [profesores especialistas] hacen un buen trabajo para nosotros, nos brindan una muy buena ayuda” (PR7, 2019); “sin ellos [profesores especialistas] no estaría caminando, no habría progreso aquí en la escuela” (PR8, 2019); “con respecto al apoyo y la clase multimedia, no tengo dudas para decir: son profesionales capacitados que están comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes” (PR5, 2019). Por otro lado, en vista de estas trayectorias, sospechamos “... que la responsabilidad del éxito o fracaso de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas rurales se ha concentrado en el desempeño de profesores especialistas, considerados titulares de un saber específico y salvacionista” (Nozu, 2017, p. 168).

Algunas percepciones fueron compartidas por el personal directivo, maestros y profesores especialistas de la escuela rural: los desafíos para el trabajo pedagógico en la clase ordinaria con los estudiantes PAEE se han ampliado a partir de los años finales de la escuela primaria, especialmente al involucrar a un mayor número de profesores en áreas específicas del plan de estudios, lo que dificulta la

coordinación y el seguimiento del aprendizaje de los alumnos.

Teniendo en cuenta las reuniones narradas y sus desajustes, buscamos identificar la existencia de momentos sistemáticos de la planificación conjunta entre los maestros y los especialistas para una coordinación intencional del trabajo pedagógico que involucra a los estudiantes PAEE. Sin embargo, todos los profesionales de la escuela rural informaron que, en el marco de planificación semanal, no había un cronograma específico para las coordinaciones entre los maestros y los profesores especialistas. Algunas declaraciones ilustraron esta situación: “el tiempo para planificar es complicado, no lo tenemos, simplemente no tenemos un momento con los maestros, eso no existe” (PE2, 2018); “no, con nosotros [maestro] no hay planificación conjunta [con los especialistas]” (PR2, 2018).

Uno de los principales obstáculos para esta planificación provino del régimen de trabajo de los profesores especialistas. En la escuela rural investigada, todos los profesores especialistas, tanto los que trabajaban en la clase de apoyo/recursos como en la función de apoyo pedagógico, tenían un contrato temporal con el sistema escolar estatal – al contrario de lo que señaló la investigación de Silva, Miranda y

Bordas (2019), en ciudades de la región de Piemonte da Diamantina, Bahía, cuya mayoría de los profesores de AEE eran funcionarios gubernamentales. Además, los profesores especialistas en nuestra escuela rural no recibían por las horas de planificación para llevar a cabo el trabajo pedagógico fuera de la clase ordinaria (profesor de apoyo) o de la clase de apoyo/recursos multimedia – un estándar adoptado por el sistema educativo estatal.

En este aspecto, consideramos oportuno denunciar la devaluación y precariedad del trabajo de los profesores especialistas en Educación Especial, contratados por la red estatal de educación de Mato Grosso del Sur. Esta realidad se comparte en otros contextos educativos, en los que “... la remuneración salarial mensual de los profesores de educación ordinaria y de Educación Especial es diferente, lo que causa cierta incomodidad en términos de valorar la profesionalidad y el conocimiento de cada uno” (Capellini y Zerbato, 2019, p. 53).

En esta dirección, en la coyuntura actual, estamos de acuerdo con Oliveira (2004, p. 1140), quien reflexiona: “... los docentes se sienten obligados a responder a los nuevos requisitos pedagógicos y administrativos, sin embargo, expresan un sentimiento de inseguridad y desamparo tanto desde el punto de vista objetivo –

carecen de condiciones laborales adecuadas – como desde un punto de vista subjetivo”.

Esta condición tenía implicaciones para la (des)coordinación del trabajo pedagógico entre el maestro y el profesor especialista en la escuela rural en cuestión. Lamentablemente, la inexistencia y/o insuficiencia de la sistematización intencional de la planificación conjunta entre los maestros y los profesores especialistas ha sido recurrente en investigaciones sobre inclusión en escuelas rurales (Nozu, 2017; Silva, 2017). Por lo tanto, esta (des)coordinación ha ocurrido de manera no sistemática y espontánea, durante las horas libres y recreo (Vilaronga y Mendes, 2014; Nozu, 2017). Sin embargo, en la escuela rural bajo discusión, muchas veces, incluso en ese momento, no era posible tener contacto entre maestros y especialistas, según lo narrado por PE2: “porque en mi caso y en el caso de PE1, incluso el recreo todo lo pasamos con nuestros estudiantes. Entonces ni siquiera tenemos un descanso”.

En el contexto de los caminos, desafíos, dificultades y posibilidades que acompañaron la inclusión en la escuela rural, el personal directivo nos llamó a mediar con sesiones reflexivas y formativas para contribuir a la educación

de los estudiantes rurales considerados PAEE. En este sentido, enfatizamos, con base en Capellini y Tezani (2014, p. 21), que “... la coordinación de los directivos educativos con las universidades es vital para la implementación, seguimiento y evaluación de programas de capacitación y nuevas investigaciones sobre prácticas pedagógicas, con miras a construir escuelas inclusivas. Esto es una necesidad para hoy”.

Particularmente, parecía importante avanzar en la coordinación del trabajo pedagógico entre maestros y los profesores especialistas, ya que, según el director de la escuela, “para esta interacción, esta colaboración entre todos, hubo conflictos, creo que es importante informarlo, porque hay dificultades. Pero desde el momento en que la alianza empieza a funcionar, las cosas empiezan a mejorar” (DE, 2019). Para Mendes (2006, p. 29), esto se debe a que

... quizás uno de los cambios más desafiantes para los maestros en la inclusión escolar sea dejar de desempeñar un papel tradicionalmente individual y pasar a la actuación que requiere compartir objetivos, decisiones, instrucciones, responsabilidades, evaluación del aprendizaje, resolución de problemas, y administración de la clase.

Por consiguiente, en el desarrollo de la investigación-capacitación, prestamos atención a las demandas presentadas por la

escuela rural sobre los temas “Educación Especial” e “inclusión escolar”, ya que, según orientación de Pimenta (2015, p. 57), en este enfoque “... es un requisito esencial partir de las necesidades de los docentes involucrados, y evolucionar a partir de ellos, por consenso, hacia objetivos de la investigación”. Las solicitudes de capacitación comprendieron las necesidades y realidades educativas que impregnaban el trabajo concreto de los directivos y maestros/profesores de la escuela.

Teniendo en cuenta las demandas, se desarrollaron sesiones reflexivas para abordar los temas. Según Ibiapina (2008, p. 97),

... las sesiones son espacios para crear nuevas relaciones entre la teoría y la práctica, lo que permite al profesor comprender qué, cómo y por qué de sus acciones. Y, principalmente, porque proporciona condiciones para que el profesor se dé cuenta de que las opciones teóricas afectan las prácticas.

En las sesiones reflexivas participaron 26 profesionales de la escuela rural (tres directivos, seis profesores especialistas y 17 maestros), que se

llevaron a cabo en las instalaciones de la unidad escolar, los sábados por la mañana, dentro del horario de capacitación continua previsto por la Secretaría de Educación estatal de Mato Grosso del Sur. Las sesiones reflexivas se realizaron a través de textos e informes de experiencias de maestros/profesores y directivos de la escuela rural. Ibiapina (2008, p. 98) aclara que:

... los textos representan dispositivos motivadores para estudios y reflexiones y tienen el objetivo de ayudar a los profesores a expandir el conocimiento teórico y reconstruir nuevas bases que ayuden en la reestructuración de los conceptos trabajados en la investigación y en la comprensión de la práctica docente como una actividad profesional.

El cuadro 2 presenta las sesiones reflexivas realizadas en la escuela rural, en el que se detalla el/los mediador/es, los temas demandados y los textos básicos utilizados para la difusión del conocimiento teórico, así como la interlocución del conocimiento experimental de los participantes.

Cuadro 2 – Sesiones Reflexivas.

| Mediador/es | Tema | Texto Básico |
|-------------|-------------------------------|--|
| PU | Inclusión en Escuelas Rurales | Caiado, K. R. M., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo no estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In Bezerra Neto, L., & Bezerra, M. C. S. (Orgs.). <i>Educação para o campo em discussão: reflexões para o Programa Escola Ativa</i> (pp. 171-185). São José, SC: Premier. |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| PDG1 | TEA: definiciones y desarrollo humano | Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). <i>Desenvolvimento humano</i> . Porto Alegre, RS: AMGH. |
| PU e PDG1 | Práticas Pedagógicas para Alumnos con Discapacidad Intelectual | Fontes, R. S., Pletsch, M. D., Braun, P., & Glat, R. (2009). Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In Glat, R. (Org.). <i>Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar</i> (pp. 79-96). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras. |
| PU, PDG1, PDG2 e PDPG | Trabajo Colaborativo | Mendes, E. G. (2006). Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In Manzini, E. J. (Org.). <i>Inclusão e acessibilidade</i> (pp. 29-41). Marília, SP: ABPEE. |
| PDG2 | Enseñanza Colaborativa | Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)</i> , 95(239), 139-151. https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008 |

Fuente: autoría propia (2020).

Las primeras tres sesiones, realizadas en el segundo semestre de 2018, fomentaron reflexiones sobre: a) el derecho a la inclusión de los estudiantes PAEE en escuelas rurales, que comprende "... inscripción, permanencia, apropiación del conocimiento para la participación social y respeto por las singularidades del sujeto, desencadenadas no solo por la condición de discapacidad, sino también por las peculiaridades culturales y sociales de la vida en el campo" (Caiado y Meletti, 2011, p. 183); b) la comprensión del TEA, que puede estar relacionado con una alteración en la funcionalidad del cerebro, así como con factores genéticos o ambientales (Papalia y Feldman, 2013), y sus implicaciones para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con este trastorno en la escuela rural; c) la problematización de identificación de la discapacidad intelectual entre la población rural, al considerar las diferencias

socioculturales (Nozu, 2017), y el uso de prácticas pedagógicas "... que prioricen actitudes, habilidades, contenidos y objetivos diversificados que contribuyan al desarrollo académico y social de todos los estudiantes. Esto se puede lograr con algunas estrategias como el trabajo en grupo, la enseñanza colaborativa o la tutoría entre pares" (Fontes, Pletsch, Braun y Glat, 2009, p. 89-90).

Posteriormente, las últimas dos sesiones, organizadas en el segundo semestre de 2019, se centraron en un punto clave en el proceso de inclusión de los estudiantes PAEE en la escuela rural: la coordinación del trabajo pedagógico entre los maestros y los profesores especialistas. Con este fin, buscamos presentar las contribuciones del trabajo colaborativo para la educación de los estudiantes PAEE (Mendes, 2006; Mendes, Vilaronga y Zerbato, 2014; Vilaronga y Mendes, 2014; Capellini y Zerbato, 2019).

El trabajo colaborativo se basa en el “... enfoque social de la discapacidad, es decir, presupone que la escuela debe modificarse para atender a los estudiantes y no al revés” (Capellini y Zerbato, 2019, p. 35). Esta propuesta busca, en su sentido más amplio, organizar una red de docentes (maestros y especialistas), directivos (de escuelas y sistemas educativos), profesionales de otras áreas, familiares, comunidad externa y estudiantes para colaborar, juntos, en la construcción de la inclusión escolar del PAEE.

Las condiciones necesarias para la implementación de la colaboración son: existencia de un objetivo educativo común; equivalencia entre los profesionales involucrados; participación de todos; intercambio de responsabilidades; intercambio de recursos y estrategias; voluntarismo; ruptura de relaciones jerárquicas; flexibilidad; compatibilidad; voluntad de diálogo; apoyo a la administración escolar; capacitación de profesionales (Mendes, 2006; Mendes, Vilaronga y Zerbato, 2014; Capellini y Zerbato, 2019). En esta perspectiva, “el trabajo colaborativo puede reducir las distinciones entre las funciones que existen entre los profesionales, de modo que cada uno pueda hacer el mejor uso posible de sus conocimientos” (Mendes, 2006, p. 30).

La concreción del trabajo colaborativo puede ocurrir a través de dos modelos: enseñanza colaborativa, también llamada aprendizaje colaborativo, o consultoría escolar colaborativa (Mendes, 2006; Capellini y Zerbato, 2019).

En la enseñanza colaborativa en la misma clase, el maestro y el profesor especialista comparten la responsabilidad de planificar, presentar, evaluar y administrar la clase para ampliar las oportunidades de aprendizaje a un grupo heterogéneo de estudiantes, con o sin NEE (Mendes, 2006; Mendes, Vilaronga y Zerbato, 2014; Vilaronga y Mendes, 2014; Capellini y Zerbato, 2019). En este modelo, la intención es “... crear opciones para aprender y brindar apoyo a todos los estudiantes en la clase ordinaria, combinando las habilidades del maestro y el profesor especialista” (Mendes, 2006, p. 32). Con eso, el maestro y el profesor especialista “... participan plenamente, aunque de diferentes maneras, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El ‘maestro’ mantiene la responsabilidad principal del contenido que se impartirá, mientras que el educador especialista es responsable de las estrategias para promocionar este proceso” (Capellini y Zerbato, 2019, p. 39).

Dependiendo de “... las necesidades y características de los estudiantes,

demanda del plan de estudios, experiencia profesional, preferencias de los docentes y cuestiones prácticas como el espacio y el tiempo disponible” (Mendes, 2006, p. 31), la enseñanza colaborativa puede asumir diferentes formas, que se pueden configurar niveles de enseñanza, enseñanza paralela, enseñanza alternativa y personal docente (Mendes, Vilaronga y Zerbato, 2014; Capellini y Zerbato, 2019).

En contextos escolares que no cuentan con un profesor especialista para trabajar en cada clase ordinaria, existe la posibilidad de una consulta colaborativa. Este modelo de colaboración permite que uno o más profesores especialistas en Educación Especial o un equipo multidisciplinar (compuesto por maestros, psicólogos, logopedas, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, entre otros) supervisen una o más clases o escuelas, proporcionando directrices, recursos, apoyos y estrategias con los docentes a cargo de las áreas del plan de estudios, y también con los directivos escolares para inclusión del estudiante PAEE (Mendes, 2006; Capellini y Zerbato, 2019).

Las sesiones reflexivas en la escuela rural relacionadas con el trabajo colaborativo tenían como objetivo centrarse tanto en el desempeño de los profesores de apoyo como en el énfasis de la clase de apoyo/recursos multimedia. La

organización del trabajo pedagógico a través de la colaboración emerge, en este sentido, como una posibilidad de relaciones más estrictas entre los maestros y los profesores especialistas, y también como una alternativa a la clase de apoyo/recursos multimedia (Mendes, 2006).

Esto se debe a que el trabajo colaborativo aboga por la “... enseñanza impartida en una clase ordinaria, un espacio en el que el estudiante pasa la mayor parte del tiempo de su día escolar, interactúa y aprende con otros, y el lugar donde ocurre con mayor intensidad su proceso formativo” (Capellini y Zerbato, 2019, p. 35). Además, constituye un contrapunto al modelo hegemónico de la clase de apoyo/recursos multimedia, al considerar que este servicio, “... a menudo no cumple con los detalles de la vida en las zonas rurales, sin tener en cuenta las dificultades del transporte escolar, las distancias desde los lugares de vivienda de los estudiantes, el funcionamiento de escuelas rurales e indígenas” (Nozu, Sá y Damasceno, 2019, p. 59).

Dado lo anterior, aclaramos que no abogamos por la extinción del servicio de la clase de apoyo/recursos multimedia en escuelas rurales, ya que hay singularidades de atención que justifican su importancia en vista de la diversidad de necesidades

educativas específicas y especiales. Sin embargo, enfatizamos que el enfoque de las acciones de Educación Especial, en el proceso de inclusión de estudiantes PAEE, sea la clase ordinaria, con un desempeño colaborativo de los profesionales involucrados.

Por lo tanto, “los cambios en la escuela son necesarios para que haya una planificación sistemática en la búsqueda de actividades inclusivas basadas en el plan de estudios de los estudiantes” (Vilaronga y Mendes, 2014, p. 148). Sin embargo, como ya se presentó, en el escenario de la escuela rural de esta investigación-capacitación, no hubo un momento específico para este propósito.

Según Mendes, Vilaronga y Zerbato (2014), en caso de imposibilidad de planificación conjunta, en tiempo y espacio físico, las escuelas han utilizado algunas opciones, como compartir un cuaderno de mensajes y usar Internet para los registros diarios de la clase, dudas e ideas. Aunque estas acciones tengan valor para la construcción de prácticas más colaborativas en las escuelas y, en consecuencia, para la expansión de las posibilidades de inclusión de los estudiantes PAEE, no podemos evitar criticar las condiciones de trabajo de los docentes en las escuelas públicas, especialmente en el contexto neoliberal.

Contradictoriamente, la red de educación estatal de Mato Grosso del Sur, en diciembre de 2019, publicó la Deliberación del Consejo de Educación del Estado n.º 11.883/2019, exhortando, en su Artículo 21, a las escuelas comunes bajo su vínculo a contemplar en sus propuestas pedagógicas:

III - la sostenibilidad de las prácticas de educación inclusiva, a través de la organización de entornos de aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo en la escuela, creación de redes de apoyo con otros agentes y recursos comunitarios y participación familiar;

...

X: el desempeño colaborativo entre el maestro, el personal pedagógico y el profesor especialista en Educación Especial (Mato Grosso del Sur, 2019, p. 4).

Por lo tanto, nos hemos preguntado: ¿bajo qué condiciones objetivas y subjetivas pueden materializarse estas recomendaciones? ¿Se realizarán cambios en el sistema educativo para mejorar las condiciones de trabajo del profesor especialista en Educación Especial bajo contrato?

Para provocar el pensamiento, Oliveira (2004, p. 1140) señala que “el hecho es que el trabajo pedagógico fue reestructurado, dando lugar a una nueva organización escolar, y tales transformaciones, sin los ajustes

necesarios, parecen implicar procesos de trabajo precarios del trabajo docente”.

Como síntesis de la investigación-capacitación, en abril de 2020, nuevamente entrevistamos a directivos y docentes para evaluar la alianza entre la Universidad y la Escuela, que comenzó en diciembre de 2017. En cuanto a las contribuciones de esta investigación-capacitación, destacamos los siguientes informes:

La capacitación llevada a cabo en nuestra escuela, acompañada de discusiones y estudios, fue de fundamental importancia para la visión de cómo trabajar con Educación Especial dentro de la escuela, en la vida cotidiana, en la práctica. Nuestra escuela se basa en la Educación Rural y tiene muchas singularidades y, poco después de que se firmó esta alianza con la UFGD, hubo un gran interés por parte de todos los docentes. Fueron dos años de aprendizaje, en los que creo que hemos aprendido mucho y también pudimos contribuir con la investigación realizada en nuestro entorno escolar. El personal está más cohesionado, los profesores de apoyo y de la clase de apoyo/recursos multimedia y el resto de los maestros de clase han creado un vínculo mucho mayor. Sabemos que hay mucho que aprender y mejorar, pero ya se nota una diferencia en el aprendizaje y en la interacción de los estudiantes con los estudiantes con necesidades especiales (DE, 2020).

Durante dos años nuestra escuela ha tenido una asociación con la UFGD. La idea inicial surgió con una conversación entre mí y los maestros que me pidieron ayuda. La mayoría de ellos no sabían cómo proceder con los estudiantes de Educación Especial. El proyecto fue de gran

valor para nuestra escuela. Aprendimos que no existe una receta para proceder con los estudiantes, independientemente de si tienen necesidades especiales o no, porque cada niño es único y tiene sus singularidades. Aprendimos a dialogar y compartir nuestras inquietudes y preocupaciones y en estas reuniones nos sentimos más fuertes (CP1, 2020).

La investigación fue importante para que la Universidad conociera la realidad de la escuela rural, todas las dificultades que enfrentamos y también para ver a nuestro público, considerando que este pueblo es el más pobre de la ciudad. Nos trajeron conocimientos a los que muchos maestros no tenían acceso. Deberíamos tener más de estas iniciativas, porque se trae algo nuevo a la escuela. Entonces la escuela gana con eso. Y cada vez que nos ponemos en contacto con algo nuevo, nos remodelamos para enseñar y aprender. Creo que hemos ganado mucho y ustedes también han ganado mucho, al poder convivir ver la realidad, participar en varias ocasiones en la educación básica (PR11, 2020).

Los cursos impartidos en la escuela rural fueron muy importantes para mí. En los cursos discutimos varios temas, hablamos mucho sobre autismo, trabajo colaborativo, inclusión de estudiantes en las clases ordinarias, abriendo más campos para nuestro trabajo en Educación Especial. Yo, como profesor especialista de Educación Especial, digo que fue extremadamente importante para trabajar en la red estatal. Me ayudó mucho con el trabajo en Educación Especial. Hubo una mayor interacción (maestro y alumno; maestro y profesor de apoyo) y la función de cada uno de los involucrados se hizo más clara (PE5, 2020).

Creo que su investigación fue extremadamente importante. La forma de ver la Educación Especial de muchas personas ha cambiado, especialmente de los maestros. Por supuesto, no hay un resultado del 100%, pero lo poco que ha cambiado ya ha ayudado. La cuestión de que el maestro esté en contacto con el profesor de apoyo. La cuestión de las actividades, He sentido y visto la diferencia a principios de este año. El comienzo de este año ha sido muy diferente de los demás; he sentido el resultado. La comunicación entre el apoyo y el maestro realmente mejoró mucho. Pero creo que se puede mejorar aún más. Ahora en este período [cuarentena debido a coronavirus] que estamos impartiendo clases en línea, asistiendo a los estudiantes a través de *WhatsApp*, redes sociales, hay mucho contacto con el maestro. Él nos pasa el contenido y nosotros, profesores de apoyo, estamos adaptando las actividades para nuestros estudiantes. Entonces, me siento muy feliz, porque estoy viendo resultados (PE2, 2020).

En cuanto a las debilidades de la investigación-capacitación, así como las sugerencias para el trabajo futuro, recogemos las declaraciones: “mejorar en cursos más prácticos y con la participación de todo el personal escolar, para que puedan saber cómo tratar con estudiantes con necesidades especiales” (PE5, 2020); “en algunas ocasiones, las capacitaciones utilizaron muchos términos técnicos, lo que dificultó la comprensión” (PR11, 2020); “nos gustaría que hubiera más reuniones” (CP1, 2020); “con respecto a los temas, me gustaría que volviera a los

temas de las evaluaciones. Sería un tema interesante saber cuál es la mejor manera de trabajar y evaluar a este estudiante [PAEE]. Eso es muy importante” (PE2, 2020).

Desde nuestro punto de vista, entendemos que la investigación-capacitación desarrollada en la escuela rural nos proporcionó experiencias concretas del cotidiano de inclusión de los estudiantes PAEE en la Educación Básica Rural, lo que amplió y hizo más complejas nuestras formas de pensar sobre la interdependencia entre la teoría y la práctica. Aun así, además de promover la capacitación continua de directivos, maestros y profesores en la escuela rural, también trabajó en la formación inicial de profesores – ya que de los seis investigadores, cuatro eran estudiantes de carreras de formación de profesores en la UFGD.

En esta relación de asociación dialógica, también llevamos la Escuela a la Universidad. En dos ocasiones, PR11 presentó informes de prácticas pedagógicas con estudiantes PAEE de la escuela rural, en la asignatura de Educación Especial, ofrecida en carreras de grado en la UFGD. En estas oportunidades, PR11 compartió sus expectativas, experiencias, dificultades y acciones para la educación de estudiantes rurales con NEE.

A pesar de los resultados de la investigación y de la capacitación de esta alianza entre Universidad y Escuela, quedan muchos espacios abiertos y muchos aspectos que aún necesitan ser discutidos y reflexionados colectivamente, especialmente para mejorar el trabajo colaborativo para apoyar la inclusión de estudiantes PAEE. En esta dirección, Pimenta (2015, p. 57, subrayado de la autora) aclara que la investigación colaborativa “... presenta resultados de cambios en las prácticas a lo largo del proceso. Esto, sin embargo, requiere *tiempo* para implantarse y madurar”.

En vista de estos elementos latentes, creemos que es necesario continuar nuestra alianza, como Universidad, con la escuela rural, para combinar esfuerzos para eliminar las barreras materiales, simbólicas, actitudinales y didácticas que empapan la educación de los estudiantes rurales PAEE.

Consideraciones finales

La inclusión escolar de estudiantes rurales PAEE constituye un desafío político y pedagógico actual, complejo y multifacético, principalmente porque evoca el cumplimiento de las diferencias socioculturales y las NEE. Para ello, la garantía de acceso, participación, aprendizaje y permanencia de estos

estudiantes en las escuelas rurales requiere una serie de transformaciones tanto en los sistemas como en las unidades educativas: transporte escolar accesible, accesibilidad arquitectónica y del plan de estudios, propuesta pedagógica inclusiva y construida a partir de intereses y necesidades de la población rural, capacitación continua interdisciplinaria e intercultural para profesionales en Educación Rural y Educación Especial, AEE consistente con la realidad de las escuelas rurales, apreciación material e inmaterial del trabajo docente, entre otros.

En vista de estas exigencias, consideramos que el cumplimiento de estas demandas requiere acciones de colaboración entre: políticas públicas y administración educativa, sistemas y unidades de enseñanza, escuelas rurales y familias/comunidades/movimientos rurales, estudiantes y profesionales escolares, administración escolar y el cuerpo docente, maestros y profesores especialistas en Educación Especial, Universidad y Escuela Rural.

En esta perspectiva, buscamos narrar en este texto el desarrollo de una investigación colaborativa realizada entre GEPEI/UFGD y una escuela rural en una ciudad de la región de la Grande Dourados, de diciembre de 2017 a abril de 2020. Esta narrativa describió el proceso de inclusión

en la escuela rural, describiendo su estructura, funcionamiento, recursos humanos, estudiantes y servicios de Educación Especial y, de esta manera, también identificó debilidades en las coordinaciones del trabajo pedagógico entre maestros y profesores especialistas dirigidos a la educación de estudiantes considerados PAEE.

De este modo, en diálogo con la comunidad escolar, mediamos en sesiones reflexivas y de capacitación con administradores y maestros/profesores de escuelas rurales, a partir de un conjunto de temas relacionados con “Educación Especial” e “inclusión escolar”, con énfasis para el trabajo colaborativo entre maestros y profesores especialistas para apoyar la inclusión de alumnos PAEE.

Por un lado, esperamos que las ideas lanzadas a los directivos y maestros/profesores de la escuela rural hayan contribuido, al menos, a la potenciación de la práctica pedagógica llevada a cabo con los estudiantes rurales PAEE. Por otro lado, enfatizamos que algunas condiciones concretas del trabajo docente, especialmente del profesor especialista contratado, se convierten en obstáculos para una sistematización de la planificación conjunta del trabajo colaborativo.

Finalmente, volvemos al epígrafe de Drummond, que ha comenzado este texto, para afirmar el mantenimiento de nuestra relación de colaboración con la escuela rural, para que juntos podamos seguir caminando de la mano con miras a la construcción colectiva de posibilidades más fructíferas para la inclusión de la población rural con NEE.

Referencias

Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Congresso Nacional.

Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Brasília, DF: MEC/CNE.

Brasil. (2008a). *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB.

Brasil. (2008b). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP.

Brasil. (2010). *Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Brasília, DF: Presidência da República.

Brasil. (2014). *Nota Técnica n. 04/2014*. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE.

Caiado, K. R. M., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo no estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In Bezerra Neto, L., & Bezerra, M. C. S. (Orgs.). *Educação para o campo em discussão: reflexões para o Programa Escola Ativa* (pp. 171-185). São José, SC: Premier.

- Capellini, V. L. M. F., & Tezani, T. C. R. (2014). Colaboração entre gestão educacional e universidades para formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. In Ribeiro, R. (Org.). *Educação especial: olhar para o presente para pensar o futuro* (pp. 7-24). Botucatu, SP: QuintAventura Livros; UNESP.
- Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo?* São Paulo, SP: Edicon.
- 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 Paulo.
- 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). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fontes, R. S., Pletsch, M. D., Braun, P., & Glat, R. (2009). Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In Glat, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 79-96). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras.
- Garcia, R. M. C. (2006). Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 299-316. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>
- 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 Paulo.
- Hoffmann, J. (2010). Avaliação mediadora e inclusão: do pensar ao agir na formação docente. In Victor, S. L., Drago, R., & Chicon, J. F. (Orgs.). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios* (pp. 151-167). Vitória, Es: EDUFES.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Líber Livro.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2016). Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In Ibiapina, I. M. L. M., Bandeira, H. M. M., & Araujo, F. A. M. (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* (pp. 33-62). Teresina, PI: UDUFPI.
- Jesus, D. M. (2009). Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In Baptista, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas* (pp. 95-106). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Mato Grosso do Sul. (2016). *Resolução/SED n. 3.120, de 31 de outubro de 2016*. Recuperado de: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9281_07_11_2016
- Mato Grosso do Sul. (2019). *Deliberação CEE/MS n. 11.883, de 5 de dezembro de 2019*. Recuperado de: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>
- Mendes, E. G. (2006). Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In Manzini, E. J. (Org.). *Inclusão e*

acessibilidade (pp. 29-41). Marília, SP: ABPEE.

Mendes, E. G. (2018). Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In Victor, S. L., Vieira, A. B., & Oliveira, I. M. (Orgs.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas* (pp. 58-81). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos, SP: EdUFSCar.

Negrão, G. P. (2017). *Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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, Mato Grosso do Sul.

Nozu, W. C. S., Bruno, M. M. G., & Heredero, E. S. (2016). Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In Bezerra, G. F. (Org.). *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas* (pp. 21-52). Campo Grande, MS: Editora UFMS.

Nozu, W. C. S., Sá, M. A., & Damasceno, A. R. (2019). Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 4(07), 51-64. <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.256>

Nozu, W. C. S., Silva, A. M., & Santos, B. C. (2018). Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região Centro-Oeste: análise de indicadores de matrículas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(2), 920-934. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11920>

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre, RS: AMGH.

Pimenta, S. G. (2015). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In Pimenta, S. G., Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 25-64). São Paulo, SP: Edições Loyola.

Ribeiro, E. A. (2020). *Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Silva, L. F. (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.

Silva, O. O. N., Miranda, T. G., & Bordas, M. A. G. (2019). Educação especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no

Piemonte da Diamantina – Bahia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, 1-18. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e5944>

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139-151. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>

ⁱ Este texto fue producido originalmente en portugués, y su versión para el español estuvo a cargo de la Prof^a. Msc. Christiane Silveira Batista, con revisión del Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero.

ⁱⁱ *Bolsa família* es una ayuda económica mensual del gobierno federal de Brasil para ayudar en los ingresos de las familias con ingresos más bajos.

ⁱⁱⁱ *Vale Renda* es una ayuda mensual del estado destinado a completar los ingresos de familias en vulnerabilidad del Estado de Mato Grosso del Sur, Brasil.

Información del artículo / Article Information

Recibido en: 24/04/2020
Aprobado en: 11/05/2020
Publicado en: 03/07/2020

Received on April 24th, 2020
Accepted on May 11th, 2020
Published on July, 03rd, 2020

Contribuciones en el artículo: Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: elaboración, análisis e interpretación de datos; escribir y revisar el contenido del manuscrito y; aprobación de la versión 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.

Conflictos de Intereses: Los autores han declarado que no existe conflicto de intereses con respecto a este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Washington Cesar Shoiti Nozu



<http://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

Mônica Aparecida Souza da Silva



<http://orcid.org/0000-0002-4633-2137>

Bruno Carvalho dos Santos



<http://orcid.org/0000-0002-5579-6945>

Eduardo Adão Ribeiro



<http://orcid.org/0000-0001-5604-9610>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Nozu, W. C. S., Silva, M. A. S., Santos, B. C., & Ribeiro, E. A. (2020). Inclusión de alumnos de Educación Especial en escuelas rurales: ¿posibilidades de un trabajo colaborativo? *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8972. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8972>

ABNT

NOZU, W. C. S.; SILVA, M. A. S.; SANTOS, B. C.; RIBEIRO, E. A. Inclusión de alumnos de Educación Especial en escuelas rurales: ¿posibilidades de un trabajo colaborativo? *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e8972, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8972>