

Educação Especial em escolas do campo: um recorte sobre a inclusão educacional no interior do Espírito Santo

Andressa Dias Koehler², Taiane Christo Chaga², Lucimar Aparecida Stein Kuster³

^{1, 2, 3} Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE). Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras. Vitória - ES. Brasil.

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

RESUMO. Este estudo problematiza a educação especial desenvolvida em escolas do campo com base em uma pesquisa exploratória, realizada por meio de um questionário semiestruturado, aplicado a professores de duas escolas do campo situadas no interior do estado do Espírito Santo. Busca analisar como tem acontecido a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nessas instituições a partir do depoimento dos docentes. Constata que alguns impasses dessas escolas quanto à inclusão desse público são semelhantes ao que se verifica em contextos urbanos, por exemplo, quanto à formação de professores e à necessidade de investimentos públicos. Todavia, quando somados às realidades geográficas, sociais e culturais do contexto campestre, percebe-se a necessidade de um olhar mais aplicado à educação especial no/do campo, para se pensar em um atendimento educacional especializado e uma formação de professores articulada às realidades locais dos pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, ribeirinhos, lavradores, sem-terra e de todos os demais que vivem no e do campo.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Especial no Campo.

Special Education in rural schools: a clipping about the educational inclusion in the interior of the state of Espírito Santo

ABSTRACT. This study discusses the special education developed in rural schools from exploratory research made by means of a semi-structured questionnaire applied to teachers of two rural schools, located in the interior of the State of Espírito Santo. The study aims to analyse how has occurred the inclusion of the target students of the special education in these institutions based on testimony of the teachers. The research reveals that some impasses of these schools in relation to inclusion this target group are similar to urban context, for example, in the formation of teachers and need of public investment. However, when are added the geographical, social and cultural realities in the *campesino* context, there is a need of a look more applied to special education in rural schools, thinking about a specialized educational attendance and formation of articulated teachers to local realities of small farmers, quilombolas, Indian communities, fishermen, squatters, riverside communities, farm workers, landless workers and everyone else who lives in the countryside.

Keywords: Special Education, Rural Education, Special Education in Rural Areas.

Educación Especial en escuelas en el campo: un corte en la inclusión educativa en el interior del Espírito Santo

RESUMEN. Este estudio problematiza la educación especial desarrollada en escuelas rurales basada en una investigación exploratoria, realizada a través de un cuestionario semiestructurado aplicado a maestros de dos escuelas rurales ubicadas en el interior del estado de Espírito Santo. Busca analizar cómo se ha llevado a cabo la inclusión de estudiantes que apuntan a la educación especial en estas instituciones con base en los testimonios de los docentes. Se encuentra que algunos impases de estas escuelas con respecto a la inclusión de este público son similares a lo que se verifica en contextos urbanos, por ejemplo, con respecto a la capacitación de maestros y la necesidad de inversiones públicas. Sin embargo, cuando se agrega a las realidades geográficas, sociales y culturales del contexto rural, existe la necesidad de una mirada más aplicada a la educación especial en/desde el campo, con el fin de pensar en la asistencia educativa especializada y la capacitación docente vinculada a las realidades locales pequeños agricultores, quilombolas, pueblos indígenas, pescadores, colonos, habitantes de la ribera, agricultores, personas sin tierra y todos los demás que viven en el campo.

Palabras clave: Educación Especial, Educación Rural, Educación Especial en el Campo.

Introdução

O debate sobre a inclusão de crianças, jovens e adultos público-alvo da educação especial (PAEE) na escola regular se fortaleceu nas últimas três décadas, tanto na academia quanto nas instituições de ensino básico. Estudos científicos, em grande parte realizados em contextos urbanos, trazem à tona a angústia de profissionais que reclamam da carência de formação acadêmica para trabalhar com esses estudantes em sala de aula. Um impasse semelhante ao que se vive hoje em escolas do campo, porém com especificidades impostas pelo contexto - cultural, geográfico e social - que dificultam o acesso da população campesina à concretização das promessas de inclusão veiculadas em documentos oficiais.

Por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é clara quando estabelece que: “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, p. 17). Portanto, em uma visão legalista, todo professor, do campo ou da cidade, deveria

ter acesso à formação para nortear o processo de ensino e aprendizagem de estudantes PAEE, o que sabemos, nem sempre ocorre.

“Vejo que os professores têm boa vontade. O que falta é a viabilização de recursos, profissionais e formação. A lei precisa acontecer na prática”, afirmou um professor que atuava em uma escola do campo do Espírito Santo na ocasião deste estudo. A fala do profissional robustece o entendimento desta pesquisa no sentido de que, para se tratar do trabalho docente na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, é elementar e indissociável considerar a formação inicial do professor, a formação continuada e as condições objetivas de trabalho. Convém explicar que a concepção de público-alvo da educação especial adotada neste texto está em conformidade com a PNEEPEI, segundo a qual pertencem a esse grupo “... os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, p. 7).

E, se por um lado, os documentos oficiais que tratam da inclusão nas escolas não fazem distinção entre os contextos urbano e campesino, por que seria

substancial fazermos esse recorte nesta coletânea de textos? Convidando Brandão (2007) para este diálogo, em seu livro *O que é Educação?* O autor reforça que a educação é “inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais”. (p. 71). E que, como tal, ela atua sobre a vida e o crescimento da sociedade “no desenvolvimento de suas forças produtivas” e “no desenvolvimento de seus valores culturais”. (p. 71). Por outro lado, ele ressalva que

... o surgimento de tipos de educação e a sua evolução dependem da presença de fatores sociais determinantes - e do desenvolvimento deles, de suas transformações. A maneira como os homens se organizam para produzir os bens com que reproduzem a vida, a forma de ordem social que constroem para conviver, o modo como tipos diferentes de sujeitos ocupam diferentes posições sociais, tudo isso determina o repertório de ideias e o conjunto de normas com que uma sociedade rege a sua vida. Determina também *como e para quê* este ou aquele tipo de educação é pensado, criado e posto a funcionar. (Brandão, 2007, p. 75).

Ora, se há diferentes tipos de educação conforme os fatores sociais determinantes, como e para quê a educação do campo é pensada? Segundo Caldart,

O nome ou expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação

desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação do sujeito do campo. (2002, p. 22).

Sendo o campo um lugar que produz pedagogia e que demanda um projeto de educação delineado ao encontro das condições e interesses dos sujeitos camponeses, supõe-se que a inclusão de estudantes com deficiência desse/nesse contexto também necessita, em diálogo com as políticas estabelecidas em documentos oficiais, articular o atendimento e o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos às suas realidades de vida. Isso inclui pensar em planejamentos que considerem os contextos de distâncias geográficas, modos de subsistência das famílias, aspectos culturais e condições materiais para que os atendimentos especializados realizados pelas escolas tenham desdobramentos para além desses espaços.

Feitas essas premissas, o presente estudo problematiza a educação especial desenvolvida em escolas do campo com base em uma pesquisa exploratória realizada por meio de um questionário semiestruturado, aplicado a professores de duas escolas camponesas situadas no município de Domingos Martins, Espírito

Santo. Busca, portanto, analisar como tem acontecido a inclusão de estudantes PAEE nessas instituições sob a ótica dos docentes. Dentre os objetivos específicos, estão: a) Compreender quais entendimentos que professores das escolas do campo pesquisadas têm sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o que pensam sobre a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular; b) Verificar se os docentes dessas escolas possuem formação nas áreas de educação especial e educação inclusiva; c) Entender como esses profissionais, com ou sem formação nessas áreas, avaliam o próprio trabalho no aspecto inclusivo.

Os dados são analisados qualitativamente com base nas reflexões pautadas por autores, como: Cury (2016), que discute sobre a educação inclusiva e a educação especial, fazendo um histórico da transição entre as fases de segregação, integração e inclusão; Caldart (2012), que aponta para a necessidade de se pensar em uma educação do campo que considere a cultura e a identidade das pessoas que lá vivem, uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo; Freire (2012), que aborda a formação do professor pesquisador que, numa postura crítica e reflexiva, considera as identidades e contradições dos estudantes, visando à

elaboração de um trabalho que promova a transformação da realidade. Além disso, este estudo está ancorado em definições propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define o público-alvo da educação especial, trata da disponibilização de recursos e serviços para o atendimento educacional especializado, dentre outros fatores;

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, entre acadêmicos e professores, como uma ação do grupo de pesquisa Leitura e Acessibilidade (Leia), durante o ano de 2019, e busca ampliar o entendimento que se tem sobre o cenário de inclusão em escolas do campo na realidade local.

Considerações a respeito da educação inclusiva e da educação especial em escolas do campo

A educação inclusiva tem como princípio, segundo Cury (2016), a escolarização dos sujeitos sem nenhuma forma de discriminação por sexo, raça, etnia, religiosa e capacidade, junto com seus pares, com direito de estarem nos mesmos estabelecimentos e participarem das atividades da maioria dos estudantes da mesma idade, com os ajustes necessários

para o bem-estar e a permanência desses sujeitos no ambiente escolar.

Nesse sentido, a educação do campo, desde sua gênese junto às práticas pedagógicas próprias de sujeitos camponeses e dos movimentos sociais organizados, construiu suas estruturas sobre uma base de perspectiva inclusiva, uma vez que reúne pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, ribeirinhos, lavradores, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros, tendo como referência sua identidade e sua cultura.

Isso não pressupõe, todavia, que a educação especial tenha florescido nas escolas do campo no mesmo ritmo que a inclusão de todos esses povos, uma vez que a história da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições regulares de ensino ainda é narrada hegemonicamente sob ponto de vista urbano. Apesar de o artigo 3º da Constituição de 1988 afirmar como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, quando se trata de sujeitos com deficiências, estes permaneceram segregados da sociedade, sem direito a frequentar escolas regulares e outros espaços públicos durante muito tempo. Foram denominados anormais,

atrasados, inadaptados, débeis, entre outros nomes pejorativos (Cury, 2016).

Foi durante o século XX que ocorreu a transição da fase de segregação para a fase de integração, quando se compreendeu que esse público deveria frequentar os estabelecimentos de ensino comuns ou instituições especializadas, porém tendo que se adaptar às regras da sociedade dominante (Cury, 2016).

Atualmente, a sociedade, em especial a educação, tenta desconstruir práticas de segregação e de integração a fim de instituir uma inclusão que visa não apenas à permanência das crianças e adolescentes com deficiência na escola, mas a sua total participação nas atividades escolares e na vida social como cidadãos de direito. Um processo desafiador que envolve “... os limites de uma formação de docentes pouco atenta a tais demandas, para as quais o professor é um sujeito essencial”. (Cury, 2016, p. 21).

Essa lacuna nas formações inicial e continuada acentua a inquietação de professores que postulam não se sentir preparados para oferecer o atendimento adequado aos estudantes com deficiência, uma vez que é necessário um olhar atento às especificidades de cada um. E, conforme Cury (2016), “... a equidade é, pois, a adequação prudente, dentro de um

contexto, da lei universal em vista de situações específicas”. (p. 23).

Convém destacar que, anterior à implementação de algumas políticas no Brasil, a Declaração de Salamanca, em 1994, já apregoava a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas com uma educação de qualidade para todos, passando a ser reconhecida nacional e internacionalmente por nortear a educação inclusiva.

Segundo o art. nº 58 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, considerados público-alvo da educação especial.

É nessa perspectiva que surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), criada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, um documento que “...acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, p. 7). O texto afirma que:

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, p. 7).

A partir dessa Política, a educação especial passou a ser ofertada não mais apartada da escola regular, mas articulada ao cotidiano desta, com o intuito de garantir recursos e serviços que visem à plena aprendizagem do estudante PAEE na classe comum, por meio do atendimento educacional especializado (AEE). Sobre isso, o texto estabelece que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou

suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, p. 9).

Assim, não havendo na Política distinção de tratamento entre escolas urbanas ou campesinas, subentende-se que o atendimento educacional especializado, de caráter complementar e suplementar à formação dos estudantes, deve se estender a todos os estudantes que dele necessitem ou que fazem parte do público estabelecido em lei, sejam eles provenientes do campo ou da cidade.

Atualmente, já é possível afirmar que houve um pequeno avanço no que diz respeito às matrículas desses estudantes. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), a população brasileira, em 2018, estimava o número de 208.494.900 habitantes no País. Desse quantitativo, 48.447.991 estudantes estavam matriculados na Educação Básica, nas redes pública federais, municipais e estaduais e na rede privada, representando um percentual de 23,24%. E aproximadamente 2,44% eram PAEE. Uma demanda tão grande nos sinaliza o quanto já era inadiável, desde então, pensar a acessibilidade nas diversas dimensões possíveis: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, programática, instrumental e tecnológica. Isso pressupõe

uma série de medidas, como prédios acessíveis, formação para todos os profissionais que atuam na área da educação, materiais pedagógicos acessíveis e políticas públicas que cheguem a todos os locais, principalmente onde a educação em sua forma institucionalizada foi historicamente invisibilizada, como no campo.

Ainda, segundo a PNEEPEI, uma escola inclusiva precisa praticar: “... uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor”. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, p. 13).

Isto posto, os profissionais, seja do campo ou da cidade, são também convocados a exercer seu protagonismo no processo de inclusão desses estudantes; não mais uma integração ou inclusão que se restrinja ao espaço físico, mas uma inclusão que permita o engajamento desses estudantes na construção coletiva do conhecimento, como cidadãos de direito e de deveres, empenhados em modificar o arcabouço de desigualdades e segregações arraigado em seus contextos sociais.

Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Trata-se de um estudo exploratório, que teve como foco proporcionar maior familiaridade com um problema - neste caso, a realidade da inclusão de estudantes com deficiência em escolas do campo no interior do Espírito Santo - e foi desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado (Gil, 2008). Nesse sentido, o estudo exploratório tende a assumir a forma de pesquisa bibliográfica e de estudo de caso.

A pesquisa documental priorizou a leitura de teses e dissertações do banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional e Educação (PPGMPE), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tendo em vista o interesse por pesquisar a realidade local.

As entrevistas foram realizadas por meio de questionário semiestruturado, aplicado a professores atuantes no ensino fundamental e na modalidade educação especial, em duas escolas do campo situadas no município de Domingos Martins. Por questões éticas, referenciamos essas instituições como A e B, e os sujeitos com letras e números, a fim de preservar o anonimato.

Apesar de algumas perguntas do questionário requisitarem respostas numéricas, este estudo adotou uma perspectiva de análise qualitativa, tendo em vista que “... trabalha com o universo de significados motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (Minayo, 2002, p. 21-22). Ao realizar a pesquisa qualitativa, automaticamente fazemos uso de dados quantitativos, todavia sem fazer oposição. Além disso, a este estudo não interessa produzir grande quantidade de dados, mas compreender e explicar aspectos da realidade social sobre o que o professor sabe e pensa em relação à educação inclusiva.

Participaram da pesquisa 15 professores da escola A e 16 da escola B, que responderam a questões sobre: o tempo de atuação deles na Educação, a formação inicial, a quantidade de escolas onde atuavam, o conhecimento deles a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a formação na área da Educação Especial, o trabalho desenvolvido por eles em sala de aula para possibilitar a inclusão e a opinião quanto ao que seria necessário

para melhorar a inclusão nas escolas onde atuavam.

Todos os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue após a anuência dos diretores das escolas para a realização da pesquisa.

O lócus desta pesquisa e as problemáticas no atendimento educacional especializado

A escola A está em atividade desde o ano de 1946, passando por várias transformações físicas, estruturais e de nomenclaturas. Atualmente, oferece o Ensino Fundamental completo e é um órgão público municipal, gratuito e sem fins lucrativos. Atende alunos de seis comunidades próximas diferentes, pertencentes a várias etnias, mas em sua maioria descendentes de alemães. Os estudantes são em boa parte filhos de caseiros e empregados de condomínios e sítios da região. Outros são filhos de funcionários do comércio local, funcionários públicos, diaristas e construtores.

A escola B, localizada a uma distância de 29 km da escola A, também atende alunos descendentes de alemães devido à imigração ocorrida na segunda metade do século XIX. A história da educação nessa comunidade começou de maneira formal em 1953, atendendo 55 estudantes em uma

única sala de aula e com uma única professora, que também era responsável por cozinhar a merenda e manter limpo o espaço escolar. Atualmente, após várias mudanças na estrutura física e também nas nomenclaturas, a escola atende 183 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, provenientes de seis comunidades.

Em comum, está o fato de ambas estarem localizadas na área rural da região sul do Espírito Santo e atenderem estudantes filhos de produtores rurais e assalariados. A maioria das crianças e jovens faz uso de transporte escolar, pelo fato de suas residências serem distantes da escola. Ambas as escolas possuem conselho escolar ativo, com a participação efetiva de toda comunidade escolar, pais, estudantes, funcionários, setor pedagógico e administrativo, além de membros da comunidade.

Ademais, têm em comum o fato de atenderem, em 2019, quatro alunos público-alvo da educação especial, cada uma. Durante o ano letivo, não houve atendimento educacional especializado a eles no contraturno devido a questões logísticas, uma vez que as crianças dependiam de transporte escolar para almoçar em suas casas, que eram distantes, e não tinham como retornar à escola no

contraturno. Por tal motivo, sequer foi contratado professor para oferecer o AEE.

Paralelo a isso, ambas preveem em seus projetos políticos pedagógicos (PPP) objetivos quanto ao público-alvo da Educação Especial. A escola A, por exemplo, cita como meta:

Garantir a sala do AEE aos alunos com deficiência (física, mental ou sensorial, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, aos que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação, alunos com altas habilidades/superdotação (PPP da escola A).

Enquanto o PPP da escola B menciona:

Promover um atendimento diferenciado aos alunos com necessidades especiais de educação;
Sensibilizar os estudantes, funcionários e corpo docente da importância da Inclusão Social dos alunos com necessidades especiais em educação;
Reforçar o olhar do educador para as dificuldades encaradas sob o ponto de vista educacional, isto é, conhecer a avaliação, o planejamento, enfim como desenvolver o processo educacional com os estudantes com necessidades especiais de educação;
Avaliar de forma a valorizar as experiências vivenciadas, reconhecendo as dificuldades e realizando um trabalho cooperativo

entre professores, auxiliares e estudantes (PPP da escola B).

Ora, é sabido que a realidade dos estudantes provenientes do campo carrega consigo, para além das questões identitárias, históricas, culturais e pedagógicas, questões geográficas que tornam o acesso à escola mais complexo devido às longas distâncias e também às condições das estradas e dos transportes, o que pode interferir na frequência dos estudantes. Essas questões refletem diretamente na oferta do atendimento educacional especializado por essas instituições, tendo em vista que os estudantes muitas vezes não dispõem de suporte para frequentarem o atendimento no contraturno, pois para isso dependeriam de outras refeições escolares, professor de Educação Especial para oferecer o AEE no contraturno e transporte escolar para voltar as suas residências. Todavia, até o momento de conclusão desta pesquisa, ambas as escolas ainda não dispunham de soluções para que esse atendimento fosse efetivado.

Tem-se, portanto, uma lacuna entre o que é proposto pela PNEEPEI e o que é possível oferecer no contexto dessas duas escolas do campo, o que por certo se estende a outras de realidade semelhante.

Por que pensar na educação especial no contexto campestino?

Sabe-se que o povo campestino é caracterizado pelo jeito típico com que as pessoas se relacionam com a terra, com a natureza, com o meio ambiente, com a família e com a comunidade. Historicamente, trata-se de uma população que sempre foi vítima de preconceitos, reputada muitas vezes como atrasada, sem cultura, sem educação ou sem uma identidade própria. Essa visão preconceituosa demanda um esforço dos povos campestinos por resistir e lutar pelo reconhecimento de sua cidadania, de sua cultura, e do seu papel de ser e estar no mundo e por uma educação que atenda aos anseios das comunidades.

De acordo com Caldart (2012), foi no I encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelos movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho de 1997, que as discussões sobre educação do campo foram oficialmente iniciadas. A partir disso, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás, no período de 27 a 30 de julho de 1998. Em 2002, foi realizado em Brasília o Seminário Nacional por uma Educação Campo, no período de 26 a 29 de novembro; a partir deste, houve a mudança da nomenclatura

Educação Básica do Campo, passando a ser denominada Educação do Campo, o que foi reafirmado na II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

De acordo com Caldart (2002), durante o seminário, foram estudados contextos e perspectivas do povo campestino; foi analisado como vêm sendo construídas e implementadas as políticas públicas para o povo do campo em todo território brasileiro; foram observadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e discutidas as suas práticas; e, ainda, foi lembrada a trajetória desse movimento por uma educação do campo. Além disso, foram coletivizadas experiências de construção de escolas do campo e discutidos os desafios e próximos passos, dando oportunidade à participação de todas as organizações presentes de expor seus pensamentos e considerações.

Cumprir reforçar que a escola é um espaço dinâmico, de formação coletiva e política dos sujeitos e que, dentre as várias atribuições, está a socialização dos saberes aprendidos ao longo do tempo e dos processos de produção de conhecimento. Porém, para aqueles que vivem no/do campo, é também um espaço de luta e resistência.

Para Caldart (2002), a luta deve ocorrer no campo das políticas públicas,

porque esta é a única maneira de garantir o acesso à educação para toda a população. Diante das peculiaridades do povo campestre, a educação do campo precisa ser direcionada para práticas educativas e pedagógicas que estejam de acordo com a realidade da população campestre, levando em consideração a cultura e a identidade das pessoas que lá vivem. “Trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”. (Caldart, 2002, p. 19). Sendo feita por eles e para eles, para que cada comunidade tenha um olhar atento para suas próprias peculiaridades.

Nesse viés, os professores da educação do campo são considerados sujeitos em construção, assim como os estudantes. Por isso, há necessidade de que o professor seja pesquisador, a fim de conhecer a realidade dos estudantes, enxergando-os para além das paredes da sala de aula, com suas identidades e contradições. É fazendo e se refazendo que o professor se torna crítico e reflexivo para a transformação da realidade. Afinal, “... ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 2016, p. 120).

Cabe explicarmos que, quando se trata de Educação Rural e Educação do Campo, o que diferencia uma da outra, segundo Freire (2016), é o fato de a primeira não traduzir grandes preocupações com a diversidade dos sujeitos que vivem no campo e visar à preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, assim “... insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade”. (Freire, 2016, p. 125); enquanto a segunda busca entender e transformar a realidade vivida pelos estudantes do campo, produzindo conhecimento sem apagar suas identidades, “... comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade”. (Freire, 2016, p. 125).

O sujeito do campo, portanto, tem muito a contribuir com a educação por suas experiências de vida individual, coletiva e de movimentos; além do potencial para produzir uma pedagogia capaz de cultivar identidades, valorizar a dignidade humana, evidenciar as memórias dos sujeitos, oportunizando ao estudante campestre visar perspectivas de um futuro mais justo e igualitário.

Em relação às escolas do campo no estado do Espírito Santo e ao número de professores que nelas atuam, a secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo

(Sedu) apresentou os seguintes dados no ano de 2012:

Tabela 01 - Caracterização das escolas e dos professores do campo quanto à rede de ensino.

Caracterização	Estaduais	Municipais	Famílias Agrícolas
Escolas	162	1146	16
Professores	1094	5008	149
Professores licenciados	1094	4629	139
Professores com ensino médio completo	31	375	10

Fonte: PPC da Licenciatura em Educação do Campo da UFES (2018).

Esse relatório apontou para a existência de 1.324 escolas do campo de Educação Básica, número que é ampliado substantivamente se considerada como escola camponesa aquela situada em área rural ou urbana, desde que atenda predominantemente às populações camponesas, conforme determina o Decreto n.º 7.352/2010. Nessa direção, esse mesmo levantamento detectou que

... das 258 escolas de Ensino Fundamental localizadas no perímetro urbano, mais de 60% atendem um número significativo de estudantes provindos das comunidades camponesas capixabas e que, em seus Projetos Político-Pedagógicos, não consideram as especificidades sociais, culturais, políticas, econômicas e étnicas desses sujeitos. (PPC/Ledoc, 2018).

Ou seja, ao tratarmos da inclusão de pessoas com deficiência em escolas do campo no Espírito Santo, sob essa perspectiva do Decreto n.º 7.352/2010, referimo-nos a quase 80% das escolas do

Estado. Dessa forma, em contraposição à invisibilidade desse público-alvo nas pesquisas da Educação, que não costumam citar o contexto camponês quando se trata da educação especial, há que se pensar na contradição: se os dados da secretaria comprovam que os alunos do campo atendidos pelas escolas do estado constituem a maioria, por que estes continuam embaçados nos estudos acadêmicos que tratam da educação especial, perpetuando o status de imperceptibilidade histórica desse público que vive no campo?

No contexto do Espírito Santo, identificamos as pesquisas locais já realizadas sobre o tema, a fim de aprofundarmos os conhecimentos dessa realidade. Para isso, levantamos os trabalhos de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional e Educação (PPGMPE) da UFES. O primeiro foi

criado em 1978 e credenciado em 02/02/1999 (Portaria MEC nº182). Com mais de 40 anos de existência, é o único Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que oferta o curso de doutorado em Educação. O segundo foi criado em 2019 sob o Parecer CNE/CES 182/2017.

Foram identificados, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado dos últimos dez anos, 41 estudos sobre temáticas que envolviam os descritores “educação especial” e “inclusão”, e 23 sobre o descritor “educação do campo”. A visita a esses trabalhos foi importante para conhecer a realidade da inclusão de estudantes com deficiência em diferentes em contextos do Espírito Santo.

De todas as pesquisas, apenas uma, envolvendo educação especial, foi desenvolvida no contexto da escola do campo. Intitulada “Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo”, pelo autor Christiano Félix dos Anjos, a pesquisa cartográfica analisou as conexões entre Educação do Campo e Educação Especial no âmbito do PPGE/UFES nos anos de 2006 a 2014. Concluiu que a invisibilização e os silenciamentos se dão por meios que atuam a partir de uma determinada realidade dominante, de forma que a Educação Especial e a Educação do

Campo permanecem de certa forma desvinculadas. Por isso o autor expõe a necessidade de haver mais estudos sobre a Educação Especial em escolas do campo (Anjos, 2016).

Tem-se, portanto, uma lacuna de estudos que precisa ser priorizada para que a educação do campo seja inclusiva para além do que já executa em sua gênese com pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, ribeirinhos, lavradores, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria. É preciso pensar também no público com deficiência que faz parte dessas populações e que precisa do acesso integral à educação.

Inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial na escola do campo: o que dizem os professores?

Conforme citado anteriormente, as perguntas do questionário visaram traçar um perfil dos professores que atuavam nas escolas A e B com relação a: tempo de atuação na Educação, formação (inicial e continuada), quantidade de escolas onde atuavam e conhecimento a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Paralelo a isso, buscaram compreender como eles analisavam a própria atuação em sala de aula com os alunos da Educação

Especial e o que seria necessário, na visão deles, para aprimorar essa inclusão.

Em relação ao tempo de atuação como professores, em ambas as escolas, 60% atuavam na educação há mais de dez anos. No que se refere à formação desses profissionais, os dados levantados apontam que: a maioria declarou ser pós-graduada (60% na escola A e 84% na escola B), inclusive havendo professor com mestrado (escola A). Ambas as escolas declararam ter apenas 1 professor com ensino superior incompleto, mas que estaria prestes a concluir a licenciatura em Educação do Campo. As demais graduações se concentravam em outras licenciaturas (Letras, Matemática, Geografia, Biologia) ou Pedagogia.

Quanto à atuação desses profissionais em outras escolas, as realidades se mostraram mais distintas: enquanto na escola a maioria (67%) conciliava o trabalho com outras escolas, na escola B poucos atuavam em outras instituições (apenas 25%). Os professores justificaram não trabalhar em outros locais devido à distância de onde moravam.

Com relação ao conhecimento que os professores tinham sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apenas 7% da escola A disse não conhecer, um índice menor que os 14% da escola B. Os

demais professores disseram conhecer bem ou um pouco a PNEEPEI. Quanto a esse tópico, estas foram algumas manifestações:

A proposta de assegurar a inclusão escolar garantindo o acesso dos alunos com necessidades especiais ao ensino regular é boa, porém o que falta é preparar os professores. Não é somente dar o direito e por [os alunos] no ensino regular, precisa capacitar todos os profissionais envolvidos nesse processo, dar condições de trabalho (Professor A4).

A política Nacional é desencadeada com direitos em prol dos estudantes. E eu vejo essa política assegurando a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o aprendizado e a frequência desses estudantes na escola (Professor A12).

Sim. Até certo ponto, acho útil e necessário, pois a inclusão é algo que todos temos que aprender e aceitar em nosso dia a dia, o problema que acarreta é que muitas escolas da rede municipal e estadual não tem o profissional preparado para lidar com esses estudantes, ou a escola não tem estrutura adequada para tal (Professor A13).

Em parte, não profundamente. Penso que no que diz respeito à lei houve grandes conquistas, entretanto na prática, dentro das escolas, isso nem sempre é garantido. Falta profissional específico, materiais pedagógicos e formação para toda comunidade escolar (Professor B8).

Sim. Na teoria tudo é muito bom, mas em compensação na prática tem muitas falhas. Crianças que não têm seu direito reservado, pais que não conhecem os direitos ou que não correm atrás de melhorias, dizendo que o que já tem está de bom agrado.

Professores que não estão aptos, pois não passaram por uma formação na área e escolas que acabam servindo de depósitos, pois não sabem o que fazer (Professor B11).

Um dos docentes acrescentou que a inclusão é um “... movimento muito importante, fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Professor B2).

Percebemos, pelos depoimentos, que a maioria dos professores conhecia, mesmo que superficialmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e apontavam para a falta de formação continuada dos profissionais, bem como a precária condição de trabalho quanto à estrutura física e aos materiais pedagógicos.

No que diz respeito à frequência e à participação dos professores em formação na área da Educação Especial, os dados revelaram que: na escola A, 87% diz ter frequentado curso de formação na área da Educação Inclusiva, enquanto na escola B, esse número diminuiu para 58%, mesmo assim foi correspondente a mais da metade do corpo docente. Cabe ressaltar que, na primeira, havia maior rotatividade de profissionais, enquanto na segunda havia um grupo fixo que atuava apenas nessa escola por serem também moradores de comunidades do entorno.

Quanto ao trabalho desses professores em sala de aula regular com os alunos público-alvo da educação especial, eles manifestaram que:

Tabela 02 - Atuação dos professores com estudantes PAEE.

O que dizem os professores sobre a própria atuação com os alunos PAEE?	Escola A	Escola B
Têm dificuldade em desenvolver atividades para esse público	40%	17%
Não desenvolvem atividades adaptadas às necessidades desses alunos	7%	25%
Procuram desenvolver atividades com adaptações	53%	58%

Fonte: pesquisa das autoras (2020).

Assim, apesar de os professores da escola A terem frequentado em sua maioria formação na área da Educação Especial, esse foi o grupo que mais expressou dificuldade (40%) quanto a desenvolver atividades em suas aulas com adaptações para alunos com deficiência; enquanto na escola B, onde um número menor de professores (57%) participou de formações

na área da Educação Especial, 17% disseram ter dificuldade para desenvolver atividades adaptadas. Por outro lado, nessa mesma escola, 25% reconheceram que sequer tentam fazê-lo. Assim, embora a formação não seja suficiente para eliminar as inseguranças dos professores quanto ao atendimento a esses alunos, parece pelo

menos instigar o interesse por atendê-los conforme as necessidades específicas.

Quanto a isso, os docentes manifestaram como veem o próprio trabalho: “Às vezes deixo a desejar. Porque sinto muita dificuldade em preparar alguma atividade diferenciada e que esteja de acordo com o conteúdo que estou trabalhando” (Professor A2). Outro professor relatou que: “Ele [o trabalho] acontece levando em consideração o comprometimento do aluno que é autista e praticamente só realiza atividades com recortes, colagem; também é acompanhado por uma estagiária que o auxilia nas atividades” (Professor A5). Enquanto outro docente ponderou: “... como não temos muitos recursos e formações, fazemos o que está ao nosso alcance, sendo que se tivéssemos mais apoio e recursos poderia ocorrer um trabalho melhor desenvolvido” (Professor A6). Paralelo a isso, um dos profissionais reconheceu: “Hoje eu não faço nenhum planejamento específico para os alunos especiais, porém auxílio de forma diferenciada esses estudantes” (Professor A8). O coro foi endossado pelo professor B2: “Como os demais colegas da escola, eu sempre fico a me questionar qual caminho devo seguir para atender melhor e com mais eficiência as necessidades dessas crianças. Nem sempre temos o material pedagógico e formação

necessária para atendê-los”. O que foi reforçado pelo professor B8: “Como muitos professores que conheço, faço trabalhos de forma isolada, testando atividades e materiais sem auxílio necessário”.

É perceptível, mediante as manifestações dos professores, que eles sentem a necessidade de ter acesso à formação continuada, não somente para os profissionais de AEE, mas para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Além disso, reclamam da falta de material pedagógico para apoio.

Em diversas falas, os professores relataram que, embora recebam suporte da equipe pedagógica e da Secretaria de Educação, eles se sentem frustrados por não saberem lidar com determinadas dificuldades encontradas diariamente.

Ao solicitar a opinião dos professores sobre o que consideravam necessário para melhorar a inclusão nas escolas, estes foram alguns pronunciamentos:

É preciso um maior envolvimento dos professores de áreas específicas (6º ao 9º). Os mesmos ainda encontram dificuldades no acolhimento desses estudantes em sala de aula. As atividades precisam ser adaptadas para os estudantes com deficiência, mas para essas adaptações é preciso pesquisas, buscar orientações com o professor

de AEE e muitas vezes isso não acontece (Professor S3).

A inclusão deve ser tratada como um conjunto de profissionais para orientar o aluno em seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Vejo que, colocam na escola um aluno e às vezes um acompanhante e falam que isso é inclusão. A inclusão vai além, precisa de parceiros como: psicólogos, médicos, fisioterapeutas, entre outros (Professor B1).

É preciso mais investimento do governo em materiais alternativos e adaptados para a necessidade da escola, oferecer cursos de capacitação para os professores. A família estar mais presente em parceria com a escola dando condições melhores aos estudantes que necessitam da inclusão (Professor B6).

Outro docente atentou para necessidade de parcerias: “Precisa haver parceria entre escola, família e profissionais da saúde, pois muitas vezes os professores buscam conhecimento e desenvolvem suas práticas sem apoio nenhum (Professor S11). Enquanto um deles ressaltou: “Precisamos de mais profissionais especializados em cada caso, que os alunos recebam mais horas de atendimento individualizado e que isso aconteça em outro horário, não durante a aula do ensino regular” (Professor B4). Houve, ainda, quem atentasse para a necessidade de recursos e de formação: “Vejo que os professores têm boa vontade. O que falta é a viabilização de recursos,

profissionais e formação. A lei precisa acontecer na prática” (Professor B8).

Os depoimentos apontam que, para os professores, a inclusão de alunos PAEE precisa partir de uma ação coletiva entre profissionais da educação e da saúde, além da parceria com as famílias. Além disso, os profissionais se contrapõem à ideia de que providenciar um acompanhante para o aluno com deficiência seja uma solução para incluí-lo, pois, segundo os docentes, muitos acompanhantes focam apenas na socialização desses estudantes, seja pela falta de experiência, falta de formação ou pelo excesso de cuidados; com isso, acabam privando essas crianças e adolescentes de um trabalho pedagógico direcionado às necessidades que a deficiência impõe. Cabe ressaltar que a socialização, por si só, não garante o acesso do estudante à construção coletiva de conhecimentos. São necessárias providências que garantam as acessibilidades comunicacional, programática, instrumental, física e tecnológica para que haja o pleno envolvimento dele nas atividades da vida escolar.

Os professores também reforçaram em seus depoimentos a necessidade de formação na área da Educação Especial, o que poderia auxiliá-los a compreender as dificuldades e as singularidades dos

estudantes, além de adaptar metodologias, produzir materiais mais adequados a cada necessidade.

Além disso, os docentes apontaram para a necessidade de fazer cumprir as leis, assim como ampliar os investimentos, garantindo conforto e mobilidade no ambiente escolar, além do material didático que atenda os estudantes e professores, salas adaptadas, mobiliário para atender às necessidades específicas de cada sujeito, e que garanta o bem-estar desses estudantes no ambiente escolar. Tudo isso aliado ao investimento em pesquisas e em formações específicas para todos os profissionais da área da educação e não somente para os professores que atuam em salas multifuncionais.

Percebe-se, assim, que os desafios apontados pelos professores muito se assemelham ao que relatam as pesquisas realizadas em contextos urbanos, todavia com especificidades que precisam ser tensionadas no contexto da educação do campo. Isso pode sinalizar a necessidade de se pensar o atendimento educacional especializado em moldes diferenciados das escolas urbanas, considerando as questões geográficas, realidades das famílias e possibilidades gestoras. Nessa mesma direção, a formação desses docentes na área da educação especial também precisa abarcar as especificidades do campo, sob o

risco de que o atendimento aos alunos da educação especial seja sempre postergado por não ser possível reproduzir nesse contexto um modelo arquitetado para as cidades, como é o caso do atendimento no contraturno.

Considerações finais

Este estudo, desenvolvido em duas escolas do campo do estado do Espírito Santo, sinaliza que estas apresentam complexidades semelhantes ao contexto urbano quando se trata de garantir o atendimento aos estudantes da educação especial.

Os professores entrevistados reivindicam formação continuada, materiais didáticos acessíveis, trabalho desenvolvido por equipe multidisciplinar, atendimento educacional especializado no contraturno, investimentos públicos, dentre outras providências. Todavia, a realidade do campo, em especial quanto às distâncias que os estudantes percorrem de suas casas até as escolas, conclama que soluções sejam pensadas considerando esses contextos locais. Quando isso não ocorre, o atendimento deixa de se concretizar sob a premissa de que não é possível reproduzir nas realidades campestres o mesmo modelo praticado nas cidades, por exemplo, quanto ao oferecimento do AEE no contraturno.

Ora, sendo a história da inclusão de pessoas com deficiência narrada hegemonicamente sob o ponto de vista urbano, faz-se necessário construir caminhos para se garantir o atendimento educacional especializado no campo, com todas as providências previstas em documentos oficiais, mas articulado às realidades geográficas, culturais, sociais e de interesse das comunidades. Uma vez reconhecida a educação no/do campo, com todas as suas especificidades, é preciso pensar também na educação especial no/do campo.

Quando os professores são convocados a olhar para as próprias práticas na inclusão de estudantes com deficiência, paralelo às inquietações que eles revelam, há propostas exequíveis, como a formação continuada, a ampliação dos investimentos para garantir acessibilidade no ambiente físico e nos materiais didáticos, a parceria com a área de saúde, dentre outras.

A carência de formação acaba se refletindo na falta de conhecimento aprofundado sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e também de outras legislações. Assim, tem-se um hiato quanto ao entendimento sobre quem seria o público-alvo da educação especial, quais seriam os direitos desses estudantes e qual

seria o papel do professor no trabalho cotidiano com essas crianças e jovens, o que pode acabar adiando o trabalho pedagógico direcionado às necessidades e potencialidades desses estudantes.

Concordando com Cury (2016), a escolarização dos sujeitos não pode permitir nenhuma forma de discriminação por sexo, raça, etnia, religiosa e capacidade, pois cada cidadão tem o direito de estar nos mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos estudantes da mesma idade, com os ajustes necessários para o bem-estar e a permanência desses sujeitos no ambiente escolar. Isso já fora garantido pela Constituição Federal em 1988, quando no Art. 5º declara que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Todavia, os depoimentos denunciam que ainda há lacunas que causam morosidade nesse processo de inclusão.

Para que esse tratamento igualitário ocorra, é necessário fazer valer o que consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 13), que proclama:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
Atendimento educacional especializado;
Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Feitas essas reflexões, por ora, esta pesquisa busca somar-se aos poucos estudos sobre a inclusão de estudantes com deficiência em escolas do campo. Os dados apresentados vislumbram que há itinerários a serem trilhados no âmbito da educação especial e inclusiva nesse contexto. Ainda pouco se sabe sobre como a deficiência impacta a vida dos sujeitos do campo, quais as perspectivas desses sujeitos, como são as relações familiares e como a educação pode exercer sua práxis transformadora também na vida dessas pessoas sem precisar reproduzir modelos pensados para outras realidades, mas também sem suprimir os direitos garantidos em lei. Este seria o prelúdio para se pensar em uma educação especial no/do campo? Talvez.

Referências

Anjos, C. Felix. (2016). *Realidades em Contato: Construindo uma Interface entre a Educação especial e Educação do Campo* (Dissertação de Mestrado).

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.

Caldart, R. S. (2002). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (pp. 18-25). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigoto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-265). Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Cury, C. R. J. (2016). Educação Inclusiva como direito. In Victor, S. L., & Oliveira, I. M. (Orgs.). *Educação Especial: políticas e formação de professores* (pp. 17-34). Marília, SP: ABPEE.

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

Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

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

Decreto n. 7.352/2010. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm

Minayo, M. C. S. (2002). *Ciência Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social*. In Deslandes, S. F., Neto, O. C., Gomes, R., & Minayo, M. C. S. (Orgs.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Koehler, A. D., Chaga, T. C., & Kuster, L. A. S. (2020). Educação Especial em escolas do campo: um recorte sobre a inclusão educacional no interior do Espírito Santo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e9068. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9068>

ABNT

KOEHLER, A. D.; CHAGA, T. C.; KUSTER, L. A. S. Educação Especial em escolas do campo: um recorte sobre a inclusão educacional no interior do Espírito Santo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e9068, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9068>

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/04/2020
Aprovado em: 19/05/2020
Publicado em: 03/07/2020

Received on April 30th, 2020
Accepted on May 19th, 2020
Published on July, 03rd, 2020

Contribuições no artigo: As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The 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: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Andressa Dias Koehler



<http://orcid.org/0000-0003-4934-777X>

Taiane Christo Chaga



<http://orcid.org/0000-0002-1860-7906>

Lucimar Aparecida Stein Kuster



<http://orcid.org/0000-0002-1030-5057>