

A Educação do Campo na interface com a Educação Especial em nível básico e superior no município de Dourados - MS

Jaqueline Machado Vieira¹, Rodrigo Simão Camacho²

¹ Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Faculdade de Educação (FAED). Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 - Unidade II. Dourados - MS. Brasil. ² Universidade Federal de Roraima - UFRR. ² Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Faculdade Intercultural Indígena (FAIND).

Autor para correspondência/Author for correspondence: jaqueline.m35@yahoo.com

RESUMO. Fizemos uma reflexão interdisciplinar relacionando duas grandes áreas das ciências da educação: a Educação do Campo e a Educação Especial. Analisamos o caminhar desse processo da inclusão para pessoas com deficiência tendo como recorte de análise tanto a educação em nível básico quanto superior. Como recorte espacial, a pesquisa se desenvolveu no município de Dourados (MS). Na metodologia, na parte documental, analisamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Manual de Operações do PRONERA e PROCAMPO, resoluções e decretos da Secretaria Estadual de Educação, o Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas e o PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC/UFGD). Este curso foi escolhido a fim de debatermos as perspectivas que se vinculam na formação de professores para lecionarem nas Escolas do Campo. Na Educação Básica escolhemos três Escolas Estaduais do Campo no município de Dourados-MS e fizemos uma análise dos dados fornecidos na plataforma QEdU (2020). Essa pesquisa pretendeu responder como está se constituindo a formação de educadores do campo na perspectiva da inclusão e, concomitantemente, como está ocorrendo superação das barreiras do direito a acessibilidade de infraestruturas e de uso das TICs em Escolas do Campo.

Palavras-chave: Formação de Educadores do Campo, Inclusão Escolar, Escola do Campo, Acessibilidade.

Rural Education in the interface with Special Education at basic and superior levels in the municipality of Dourados - MS

ABSTRACT. We made an interdisciplinary reflection relating two major areas of education sciences: Rural Education and Special Education. We analyzed the progress of this process of inclusion for people with disabilities, with the focus of analysis, both basic and higher education. As a spatial feature, the research was developed in the city of Dourados (MS). In the methodology, in the documentary part, we analyzed the Brazilian Law for the Inclusion of People with Disabilities, the PRONERA and PROCAMPO Operations Manual, resolutions and decrees of the State Department of Education, the Political-Pedagogical Project of the schools surveyed and the PPC of the Degree in Rural Education (LEDUC / UFGD). This course was chosen in order to discuss the perspectives that are linked in the training of teachers to teach in the Schools of the In Basic Education, we chose three State Rural Schools in the municipality of Dourados-MS and made an analysis of the data provided on the QEDU platform (2020). This research aimed to answer how the formation of rural educators is being constituted in the perspective of inclusion and, concomitantly, how the barriers of the right to accessibility of infrastructures and the use of ICTs in Schools in the Countryside are being overcome.

Keywords: Formation of Countryside Educators, School Inclusion, Countryside School, Accessibility.

Educación del Campo en la interfaz con la Educación Especial a nivel básico y superior en el municipio de Dourados - MS

RESUMEN. Hicimos una reflexión interdisciplinaria que relaciona dos áreas principales de las ciencias de la educación: educación rural y educación especial. Analizamos el progreso de este proceso de inclusión para personas con discapacidad, con el enfoque de análisis, tanto de educación básica como superior. Como corte espacial, la investigación se desarrolló en la ciudad de Dourados (MS). En la metodología, en la sección documental, analizamos la Ley Brasileña para la Inclusión de Personas con Discapacidad, el Manual de Operaciones PRONERA y PROCAMPO, las resoluciones y decretos del Departamento de Educación del Estado, el Proyecto Político-Pedagógico de las escuelas encuestadas y el PPC del Licenciada en Educación Rural (LEDUC / UFGD). Este curso fue elegido para discutir las perspectivas que están vinculadas en la capacitación de maestros para enseñar en las Escuelas del Campo. En Educación Básica, elegimos tres Escuelas rurales estatales en el municipio de Dourados-MS e hicimos un análisis de los datos proporcionados en la plataforma QEDU (2020). Esta investigación tuvo como objetivo responder cómo se está constituyendo la formación de educadores del campo en la perspectiva de la inclusión y, de manera concomitante, cómo se están superando las barreras al derecho de acceso a las infraestructuras y el uso de las TIC en las escuelas del campo

Palabras clave: Formación de Educadores del Campo, Inclusión Escolar, Escuela del Campo, Accesibilidad.

Introdução

O conceito de educação inclusiva é amplo e não se direciona apenas às pessoas com deficiência (Educação Especial), seja ela motora, cognitiva e sensorial, mas compreende ao conjunto de todos educandos que vivem segregados do seu acesso à educação formal ou que se encontram desrespeitados nos seus direitos garantidos em relação às suas especificidades sociais, culturais, territoriais e econômicas e, que portanto, têm o direito de ter acesso a conteúdos e metodologias de ensino condizentes com a sua condição biopsicossocial e territorial vivida (Camacho & Vieira, 2018, 2020).

A inclusão deve promover a interação e acolher a todos, sem exceção, no sistema escolar, com a garantia de equidade de acesso, bem como de conteúdo e metodologias de ensino que respeitem a especificidade dos educandos, sejam eles do campo ou cidade, com deficiências ou sem deficiências, para que possam alcançar a autonomia e a cidadania com o direito do respeito à diversidade. No seu sentido mais amplo, visa o desenvolvimento dos processos que garantam aos estudantes vulneráveis, excluídos e os com deficiência uma educação emancipatória e de qualidade

dentro das escolas regulares (Camacho & Vieira, 2018, 2020).

Dentre as propostas de educação na perspectiva da inclusão escolar e social, temos a Educação do Campo. Sua origem se dá devido à exclusão social e educacional, na qual, foram submetidas, historicamente, as populações do campo. A educação formal sempre foi inacessível para estas populações ou não ultrapassavam os anos iniciais do ensino fundamental (Camacho, 2014, 2017).

Neste artigo, escrevemos algumas considerações preliminares de como a relação da Educação do Campo e a Educação Inclusiva ocorre no Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na educação básica, nas três Escolas Estaduais do Campo localizadas no município de Dourados-MS.

O objetivo do artigo é compreender como está se constituindo a formação de educadores do campo na perspectiva da inclusão e, concomitantemente, como está ocorrendo a superação das barreiras do direito à acessibilidade de infraestruturas de espaços físicos (banheiros, dependências físicas e salas de atendimento especial) e de uso das TICs para pessoas com deficiência nas Escolas

Estaduais do Campo em Dourados, tendo como base os seguintes elementos observados, na educação superior, a análise das políticas públicas de Educação do Campo (PRONERA e PROCAMPO) e do currículo da LEDUC/FAIND/UFGD, e na educação básica, o número de matrículas da educação especial e da existência de algumas infraestruturas de acessibilidade (dados do Censo Escolar de 2018).¹

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em livros, artigos de periódicos, teses e dissertações a respeito da Educação do Campo e da Educação Inclusiva; a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Campo e da LEDUC, do Manual de Operações do PRONERA, Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), dos decretos e resoluções estaduais, da Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146, e, por fim, dos dados da plataforma digital educacional QEdu que fornece informações da infraestrutura e número de matrículas das três Escolas Estaduais do Campo do município de Dourados-MS. Estes dados foram apresentados e discutidos na forma de tabelas.

Ressaltamos que uma Escola do Campo, primeiramente, deve estar inserida dentro da comunidade camponesa, e

segundo, suas metodologias de ensino-aprendizagem, necessariamente, precisam estar voltadas, de fato, para a realidade destes sujeitos, para isto, é fundamental a presença dos educadores que tenham formação pedagógica para trabalharem com estas especificidades. Também, necessita de mecanismos e infraestruturas que possibilitem aos estudantes, com ou sem necessidades especiais, terem acesso a informações que ampliem as possibilidades de realização da comunicação a fim de estarem conectados com o mundo globalizado, estabelecendo-se, assim, uma relação dialética local-global, além de um espaço físico com infraestrutura adequada para receber os educandos com deficiência.

Metodologia

A pesquisa está alicerçada por levantamentos bibliográficos em livros, artigos de periódicos, teses e dissertações a respeito da Educação Especial e da Educação do Campo e fontes documentais. Se encontra no interior de um projeto maior que estabelecemos no sentido de pensar as necessidades de formação continuada dos professores das Escolas do Campo a partir do curso da LEDUC/FAIND/UFGD.

A primeira parte da pesquisa diz respeito à análise da formação de educadores do campo na

LEDUC/FAIND/UFGD. Iniciamos com uma análise do Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e do Projeto Político-Curricular (PPC) da LEDUC/FAIND/UFGD no sentido de encontrar elementos que comprovem nossa afirmativa de que as políticas públicas de Educação do Campo são baseadas no princípio da inclusão.

Fizemos a análise curricular do curso elencando as disciplinas que se relacionam com o debate da inclusão escolar, ou seja, no sentido de entender como ocorre a formação destes professores para lecionarem na educação básica.

Na segunda parte da pesquisa, na Educação Básica do Campo, para o recorte desse artigo, buscamos dialogar sobre algumas demandas elencadas no ambiente escolar dessas respectivas Escolas Estaduais do Campo no município de Dourados-MS (Figura 1): Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja, Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas e Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira.

Fizemos uma análise de dados fornecidos na plataforma digital QEDU,ⁱⁱ

sobretudo, com relação a inclusão e acessibilidade a espaços físicos (banheiros, dependências físicas e salas de atendimento especial) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Levantamos e apresentamos em duas tabelas e discutimos os seguintes dados das Escolas Estaduais do Campo de Dourados-MS obtidas na plataforma QEDUⁱⁱⁱ: Matrículas de alunos especiais e infraestrutura escolar, que informa sobre existência acessibilidade em infraestrutura física e equipamentos (QEDU, 2020).

Analisamos resoluções da Secretaria Estadual de Educação (SED), Decretos e Projeto-Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Com estes documentos construímos um histórico das escolas demarcando quando e porque elas passaram a ser consideradas, oficialmente, como “Escolas do Campo”.

Para melhor diálogo e análise da inclusão desses educandos do campo na perspectiva inclusiva, analisamos a lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015) que visa garantir aos estudantes com deficiência acesso e recursos disponíveis na escola regular que contribuam com a sua formação social e acadêmica.

Figura 1 - Localização da área de estudo.



Fonte: <https://turismo.culturamix.com/atracoes-turisticas/mapa-mato-grosso-do-sul> (2020).

Resultados e Discussões **Educação do Campo, Inclusão e** **Políticas Públicas de Formação de** **Educadores do Campo**

A construção de um novo projeto denominado de Educação do Campo tem um marco histórico inicial quando em 1998 forma-se o Movimento da Educação do Campo, denominado de Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Resultado da junção entre os movimentos sociais camponeses e educacionais e diversas instituições e organizações sociais como: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (UNESCO), a Universidade Nacional de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). O movimento organiza a primeira conferência nacional denominada Por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia (GO) em 1998 (Fernandes, 2004; Camacho, 2014, 2017, 2018).

O primeiro motivo que dá início à luta pela conquista de uma Educação do Campo é a realidade de exclusão na qual vivem os moradores do campo. Exclusão esta que fez com que os povos do campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses etc.) ficassem à margem dos avanços conquistados na educação pública. A ausência de políticas públicas demonstra a forma de tratamento desigual e

discriminatório com relação à população do campo. Esta ação negligente do Estado acarretou em problemas educacionais que perduram há séculos como: analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola; defasagem idade-série; repetência e reprovação; conteúdos inadequados; problemas de titulação, salários e carreira dos seus mestres e um atendimento escolar, na maioria das vezes, reduzido aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A exclusão social e educacional dos moradores do campo tem que ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendeu o discurso de que aprender a ler e a escrever para os povos do campo era inútil e supérfluo (Nascimento, 2003; Camacho, 2014). Teriam que se contentar com as precárias condições educacionais até hoje oferecidas a eles: uma escola de péssimas condições de infraestrutura com professores mal preparados e mal remunerados (Arroyo, 2004; Camacho, 2014).

Apesar do reconhecimento da educação como um direito humano desde a década de 1980, este reconhecimento não chegou até o campo. Não houve a inclusão total dos habitantes do campo com relação a esta conquista, este direito ficou apenas no nível abstrato do conceito de cidadania

e não alcançou as especificidades concretas necessárias à realidade do campo. O sistema educacional formal do campo sempre foi tratado como um elemento residual. Esta realidade começa a ser modificada quando os movimentos sociais camponeses começam a se manifestar em escala nacional. O movimento “Por Uma Educação do Campo” nasce para combater esta realidade de descaso, começando a exigir dos órgãos governamentais o incentivo a políticas públicas e o financiamento de pesquisas relacionadas às questões educacionais no campo (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas. O tema das políticas públicas adquire caráter central a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, quando se consolida a expressão *Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado*. As políticas públicas fazem parte de uma construção de concepção da igualdade jurídico-política que está presente em nossa sociedade atual. Significam a materialização dos direitos contidos na Constituição Federal brasileira de 1988 (Molina, 2012). No artigo 206, reforça-se o aspecto inclusivo constitucional que interpreta a educação enquanto um direito de todos e, também, afirma a necessidade

da igualdade de condições de acesso à mesma, complementada no artigo 208 que se refere ao dever do Estado para com a educação (Prudente, 2020).

O Direito à educação, em todos os níveis, deve contemplar quatro características: disponibilidade, acessibilidade material e acessibilidade econômica, aceitabilidade e adaptabilidade.

Disponibilidade – significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do Estado brasileiro é assegurar que existam escolas de ensino fundamental para todas as pessoas.

Acessibilidade – é a garantia de acesso à educação pública disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não discriminação deve ser de aplicação imediata e plena.

Aceitabilidade – é a garantia da qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos(as) professores(as).

Adaptabilidade – requer que a escola se adapte a seus alunos e alunas e que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas – respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças –, assim como às realidades mundiais, em rápida evolução. (Haddad, 2012, p. 219).

No Brasil, não se atingiu a universalização da oferta pública da educação formal, pois ainda há limites na sua acessibilidade, em virtude das condições de renda e localização

geográfica. Há, também, pouca aceitabilidade e adaptabilidade nos serviços ofertados (Haddad, 2012). Isto quer dizer que, mesmo com a constituição, a lei não se aplica sem luta. A conquista de avanços na Educação do Campo só é possível devido à forma como os movimentos camponeses organizam-se e conquistam diversos direitos, historicamente excluídos, entre estes, a garantia de direitos a uma educação de qualidade, que respeite suas identidades territoriais e de classe, seu modo de vida, que seja crítico-emancipatória e contra-hegemônica (Camacho & Vieira, 2018, 2020).

Toda a legislação que foi sancionada a respeito da Educação do Campo é uma conquista de todo o Movimento da Educação do Campo, que envolve os movimentos camponeses ligados à Via Campesina: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimentos de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e não ligados à Via Campesina, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), várias organizações sociais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), diversas universidades

públicas, educadores do campo (formais e não formais), articulados, sobretudo, no Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC)^{iv} (Fonec, 2012). A luta pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses resultou em conquistas de alguns programas educacionais destinados aos sujeitos do campo, que apesar dos seus limites, são práticas concretas de Educação do Campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

O PRONERA, lançado no ano de 1998, propõe e apoia os projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. O público-alvo são jovens e adultos camponeses oriundos de projetos de assentamento criados e/ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). Compreende as ações de alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional, produção agropecuária e gestão do empreendimento rural. As ações do programa têm como

base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico (Brasil, 2020).

A Segunda Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA) foi realizada em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (MEC-INEP) e o Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA). Teve como objetivo caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado nos assentamentos da Reforma Agrária. O resultado da pesquisa é que no período entre 1998 a 2011 foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior. Os cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação, no total tivemos a formação de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação (Brasil, 2015; Camacho, 2018; MST, 2020). Neste processo, tivemos a inclusão de sujeitos sociais do campo, marcados historicamente pela exclusão social e ausência de políticas públicas na área da educação.

Temos duas características importantes relacionadas ao PRONERA: a

primeira é a de criar e implementar uma metodologia de ensino relacionada à realidade sociocultural dos assentamentos; e a segunda característica é a de se constituir sob um modelo de gestão participativa envolvendo três parcerias fundamentais: universidades, movimentos sociais e governo federal (modelo de gestão tripartite). O processo para a aprovação dos projetos é feito da seguinte maneira: as instituições de ensino encaminham o projeto para a Superintendência Regional do INCRA e a equipe do PRONERA o avaliará. Depois, o projeto é encaminhado à Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania para análise da Comissão Pedagógica Nacional (CPN) (Brasil, 2011). A Comissão Pedagógica Nacional cuida para que os projetos se orientem por cinco princípios fundamentais que compõem o PRONERA: a inclusão, a participação, a interatividade, a multiplicação e a parceria (Andrade & Di Pierro, 2004).

A inclusão é o princípio que defende a ampliação das condições de acesso à educação. O processo se dá na intenção de sanar as demandas educativas, sendo orientados na perspectiva de que as formas de participação, gestão e os fundamentos teórico-metodológicos dos projetos devem ampliar as condições de acesso à educação como um direito social fundamental na

construção da cidadania dos camponeses. Objetivando a inclusão daqueles que tiveram seu direito fundante de acesso à educação negado: assentados, acampados e os sem-terra. A participação é a garantia que os beneficiários e seus parceiros têm de participarem da elaboração, execução e avaliação dos projetos. A interatividade diz respeito à forma como as parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas estabelecem um diálogo permanente. A multiplicação diz respeito à ampliação não só do número de alfabetizados, mas também de monitores, profissionais e agentes mobilizadores que podem dar continuidade aos processos educativos (Brasil, 2011; Camacho & Vieira, 2018, 2020).

Sob influência teórica, política e ideológica do PRONERA se origina o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Seu objetivo é apoiar a implantação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo. Surge das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, no

documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho composto por representantes dos movimentos sociais e sindicais, das universidades e técnicos do MEC para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no PROCAMPO (Sá & Molina, 2012).

A oferta de cursos de licenciatura específicos para a qualificação dos professores do campo começou em 2006, com um projeto-piloto desenvolvido pelas universidades federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Sergipe (UFS) e a Universidade de Brasília (UnB) (Brasil, 2020). No caso específico da formação dos professores para a Educação do Campo, temos a necessidade urgente de pensar os direitos dos sujeitos concretos com suas especificidades: classe, culturais, identitárias, territoriais e étnicas. Não temos, historicamente, uma tradição de formulação de políticas públicas, bem como de teorias e práticas, que tenham a formação de professores-educadores do campo como preocupação central. Formar professores-educadores para as escolas do

campo é garantir os direitos da especificidade de seus povos (Arroyo, 2007).

Existem três vantagens estratégicas para a formação de professores oriundos do próprio espaço rural. A primeira é a elevação do grau de instrução dessa população. A segunda é o envolvimento desses profissionais com a comunidade. E a terceira é a melhoria de qualidade de ensino nas escolas do campo tendo em vista a utilização de conteúdos e metodologias específicas para realidade dos assentados (Andrade & Di Pierro, 2004; Camacho, 2014).

Legalmente, no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, no artigo 2º estão os princípios da Educação do Campo, o terceiro item diz respeito ao “... desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das Escolas do Campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”. Assim como no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020), em sua meta 2.5, diz respeito “... a formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas”.

Com relação à Educação do Campo no Ensino Superior temos na UFGD a LEDUC, o grau acadêmico conferido na LEDUC é de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) ou de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, Geografia e História). O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso traz como princípios: a “Pedagogia da Alternância”, a organicidade com os movimentos socioterritoriais camponeses e o contexto local.

Esta metodologia tem a intenção de interligar o trabalho, a cultura e a vida no campo com o conhecimento escolar. A alternância significa que se alternam os dias do trabalho familiar na propriedade do educando com os dias na universidade. A intenção é criar uma relação entre teoria e prática em que os educandos não se desvinculem do modo de vida de origem (Gimonet, 1999; Camacho, 2014).

A perspectiva teórico-metodológica tem como base as experiências de Educação Popular embasadas, principalmente, na Pedagogia Freireana, que trazem como preocupação pedagógica o vínculo às comunidades camponesas, e os conhecimentos pedagógicos locais como ponto de partida do processo

formativo, estabelecendo-se, assim, uma relação dialógica com o saber técnico-científico.

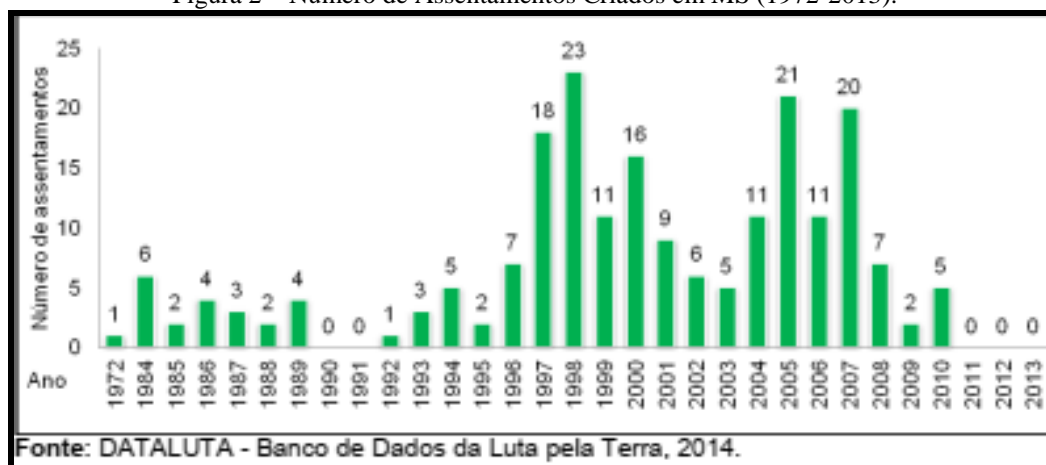
Com a junção da Pedagogia da Alternância com a Pedagogia Freireana, cumprem-se os objetivos estabelecidos pela Educação do Campo de não se separar: a Militância do Processo Ensino-Aprendizagem, o Conhecimento Popular do Conhecimento Técnico-Científico e a Teoria da Prática.

Temos uma demanda clara de formação específica de docentes para lecionarem nas Escolas do Campo no estado de Mato Grosso Sul, são um total de 242 escolas públicas localizadas no campo (QEDU, 2020), sobretudo, porque possui um número grande de assentamentos de Reforma Agrária (Figura 2) com escolas do campo. Contando com o maior assentamento do país (Assentamento Itamarati) e a região de Sidrolândia, com o maior complexo de assentamentos do Brasil. Isto justifica a oferta da LEDUC na UFGD, enquanto uma política pública focal que tem como base legal nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (artigo 28), o Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Operacionais de MS (Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011), que propõe uma parte diversificada da matriz curricular no ensino fundamental e médio para escolas do

campo, e um calendário escolar com tempos e espaços pedagógicos específicos

em alternância (tempo escola e tempo comunidade) (UFGD, 2017).

Figura 2 – Número de Assentamentos Criados em MS (1972-2013).



Fonte: Dataluta – Banco de dados da luta pela terra, 2014.

O PPC também traz a preocupação do desenvolvimento territorial com sustentabilidade no campo em todas as suas dimensões: ambiental, econômica, política, cultural e social em oposição ao modelo de desenvolvimento econômico hegemônico (UFGD, 2017). Os objetivos gerais do curso são:

- Formar licenciados/as em Ciências da Natureza e Ciências Humanas com uma sólida formação humanística, que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e intervenções socioeducacionais.
- Fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo de Mato Grosso do Sul, com conhecimentos teórico-metodológicos voltados às

especificidades, às necessidades e ao desenvolvimento sustentável do campo para a conquista de melhorias na qualidade de vida. (UFGD, 2017, p. 16).

Dos objetivos específicos, podemos citar os seguintes:

- Reafirmar o acesso à educação e à escolarização como um direito constitucional das pessoas inseridas no campo;
- Garantir e fortalecer o princípio da Pedagogia da Alternância, possibilitando a articulação das atividades Tempo Universidade com as atividades Tempo-Comunidade, num processo de ação-reflexão-ação do conhecimento; Incentivar os/as acadêmicos/as a atuarem nas realidades sociais, políticas, econômicas e culturais que compõem os espaços sociais rurais de Mato Grosso do Sul;
- Contribuir para a redução do fechamento/nucleação das escolas no campo e, conseqüentemente, a redução do êxodo jovem. (UFGD, 2017, p. 16).

Na relação de interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, a LEDUC segue o que determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (Brasil, 2008, p. 17).

Sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, foi na década de 1990 que emergiram os discursos a favor da inclusão escolar. Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, Tailândia (1990), que buscou garantir a todos o direito de acesso à educação básica, independentemente de ter ou não alguma limitação (Mendes, 2006; Camacho & Vieira, 2018, 2020).

Com relação à temática da inclusão escolar, no 7º semestre da LEDUC, os estudantes cursam a disciplina denominada de Princípios Básicos da Educação Especial. De acordo com o PPC, a ementa da disciplina é a seguinte:

Paradigma da educação inclusiva. Marcos conceituais, políticos e normativos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade, diferença, cultura e implicações no cotidiano escolar. Transtorno do Espectro do Autismo: definições conceituais, aspectos legais e constructos pedagógicos. Práticas pedagógicas inclusivas: as adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar. A formação de professores no contexto da educação inclusiva. (UFGD, 2017, p. 34).

No 8º semestre da LEDUC, os estudantes cursam a disciplina denominada de Língua Brasileira de Sinais (Libras). De acordo com o PPC, a ementa da disciplina é a seguinte:

Análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente; apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas surdas; as especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos; os princípios básicos da língua de sinais, o processo de construção da leitura e escrita de sinais e produção literária em LIBRAS. (UFGD, 2017, p. 42).

Sobre a relação da interface da Educação do Campo com a Educação

Especial, partindo do pressuposto de que temos um total de matrículas na Educação Especial em escolas do campo no estado de 1.303 estudantes (QEdu, 2020), Nozu (2017, p. 44) descreve que:

... a educação especial e a educação do campo estão interligadas no sentido de práticas voltadas na formação dos sujeitos: Educação Especial e Educação do Campo constituem-se em imbricadas práticas discursivas e não discursivas que atuam na formação de determinados sujeitos. Sujeitos demarcados num processo de diferenciação operacionalizado a partir da instituição arbitrária da norma e de suas conseqüentes estratégias de normalização. Nesse sentido, a marcação da diferença do sujeito-deficiente e do sujeito-rural, numa lógica binária e essencialista, é componente chave para que se estabeleça um processo de normalização.

Diante disto, acrescenta que ambos os sujeitos sociais: Povos do Campo e Pessoas com Deficiência, têm em comum o contexto histórico de opressão, exclusão e desrespeito às especificidades dos mesmos, sendo necessário a luta por políticas que possam atender estas especificidades, dentre elas a educação.

... algumas lutas dos sujeitos da Educação Especial e dos sujeitos da Educação do Campo podem ser caracterizadas pela transversalidade: ambas resultam de movimentos sociais contra os múltiplos processos de exclusão social; ambas evidenciam o reconhecimento da vida das pessoas e das suas

necessidades básicas; ambas empreendem resistências contra as formas de assujeitamento; ambas buscam o empoderamento e a afirmação positiva de seus sujeitos. (Nozu, 2017, p. 64).

Neste caso, a LEDUC forma educadores para trabalhar nas escolas do campo numa perspectiva interdisciplinar, crítica, dialógica e inclusiva.

Reflexões acerca das tecnologias educacionais e os caminhos para uma inclusão escolar

A inclusão escolar para estudantes com ou sem deficiência passa a ser efetiva quando vemos na prática esse processo acontecendo. Precisamos garantir o acesso e permanência na educação básica e superior e avaliar as condições de acessibilidade que o território escolar oferece. Também, os materiais didáticos e as metodologias de ensino-aprendizagem devem ser condizentes com a perspectiva inclusiva. Neste sentido, os recursos tecnológicos educacionais são desenvolvidos e pensados para atender as necessidades específicas das pessoas com diferentes necessidades especiais.

Antes de adentrarmos ao debate sobre o processo de inclusão nas escolas do campo, precisamos entender alguns termos como inclusão X exclusão. Segundo Caiado (2015), é preciso darmos relevância à problematização do tema,

compreendendo que dentro dessa interface da Educação Especial do Campo, as políticas públicas estão sempre num movimento de lutas e conflitos. A exclusão é um processo de desdobramentos históricos e políticos, juntamente com uma teia de relações complexas entre os indivíduos na sociedade. De acordo com Lopes (2006, p. 124) citado por Nascimento e Santos (2016, p. 37):

... a exclusão social se caracteriza por um conjunto de processos que se estabelecem no campo alargado das relações sociais contemporâneas: a precarização do trabalho (Antunes, 1994), a desqualificação social (Paugam, 1999) a desfiliação social (Castel, 1999), a desagregação identitária (Baumam, 2005), a desumanização do outro (Honneth, 1992) e a anulação da alteridade (Xiberras, 1993; Sung, 2002).

Concordamos com o autor de que a exclusão não é algo atemporal e a dicotomia entre inclusão e exclusão das pessoas com deficiência não deve ser dissociada das desigualdades sociais entrelaçadas nos contextos globalizados, econômicos, políticos e históricos. Os movimentos sociais lutam e debatem sobre a inclusão escolar que não diz respeito apenas as pessoas com deficiência (Educação Especial), mas compreende o envolvimento de todos educandos que vivem excluídos e desrespeitados em suas especificidades sociais, culturais, étnicas,

territoriais etc., como é o caso das populações do campo e, deste modo, lhes é negado o direito de ter conteúdos e metodologias condizentes com a sua condição social e territorial (Camacho & Vieira, 2018, 2020).

A inclusão escolar defende que todas as pessoas, independentemente de terem deficiência ou não, tenham oportunidades educacionais iguais, tendo acesso e permanência a um ensino de qualidade, e que atenda a diversidade cultural e as trajetórias individuais de aprendizagem de cada educando, proporcionando possibilidades de uma convivência futura autônoma em sociedade.

Para Habermas (1998, p. 108): “inclusão significa, nestes termos, que uma tal ordem política se mantém aberta para equalização dos discriminados e para a integração dos marginalizados, sem incorporá-los na uniformidade de uma comunidade popular homogeneizada”. Para o autor, não se deve desconsiderar as diferenças presentes nas pessoas marginalizadas, ou discriminá-las por sua condição social. Equalizar para o autor significa ajustar, equilibrar e pode ser entendido como alternativas que garantam os direitos humanos fundamentais, o valor universal (Nascimento & Santos, 2016).

A partir das problemáticas levantadas defendemos que...

A inclusão deve promover a interação e acolher a todos, sem exceção, no sistema escolar, com a garantia de equidade de acesso, bem como de conteúdos e metodologias que respeitem a especificidade dos educandos, sejam eles do campo ou cidade, com deficiências ou sem deficiências, para que possam alcançar a autonomia e a cidadania com o direito do respeito à diversidade. No seu sentido mais amplo, visa o desenvolvimento dos processos que garanta aos estudantes vulneráveis, excluídos e os com deficiência uma educação emancipatória e de qualidade dentro das escolas regulares. (Camacho & Vieira, 2018, p. 2).

Esse cenário faz com que voltemos nosso olhar para o ensino dentro das escolas do campo. Precisamos, antes de tudo, fazer um levantamento sobre esse território escolar. Entender, por meio de dados, se a escola possui infraestrutura física, banheiros, salas de aula e biblioteca. Se possibilita o acesso, por meio de matrículas, para pessoas com deficiência. Se a acessibilidade realmente está sendo colocada em prática de acordo com as normas técnicas, tanto dentro da escola como no seu respectivo entorno.

É necessário refletir e avaliar se as demandas tecnológicas estão sendo atingidas, como o acesso aos computadores com internet e banda larga. Para que, partir disso, se possa propor uma intrínseca relação da escola frente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

educacionais, considerando o território rural e as políticas públicas nesse espaço.

Nessa perspectiva, no que se refere às TICs, vemos que, para os educandos com necessidades especiais, os recursos tecnológicos são elementos-chave nos processos de ensino-aprendizagem e passam por três dimensões sociais fundamentais:

- a) Técnica: para que os recursos acessíveis sejam desenvolvidos de acordo com as necessidades específicas dos sujeitos demandantes.
- b) Social: implica a preparação dos sujeitos para o uso dos recursos de forma eletiva, aliada às condições materiais ou econômicas de acesso aos meios/ recursos tecnológicos.
- c) Política: por meio de legislações e decisões governamentais que garantam e regulamentam as ofertas dessas tecnologias específicas bem como a instrução formal para que o acesso resulte em usabilidade social. (Nascimento & Santos, 2016, p. 38).

Essas dimensões nos permitem pensar sobre o tipo de inclusão que a sociedade propõe aos que estão “de fora” dessa estrutura educacional constituída (Nascimento & Santos, 2016). Sendo assim, essa sociedade que exclui, dialeticamente, é a mesma que inclui e integra com falsa aparência de participação (Martins, 2008). Nessa sociedade tecnológica e que se pretende ser inclusiva, a exclusão tende a ser reproduzida e, assim, a ideia de inclusão/exclusão deve ser observada nas diferentes classes sociais

tendo em vista que estas são elementos constitutivos das desigualdades sociais.

Bourdieu e Passeron (1975) contribuem para entendermos como as pessoas se inserem na hierarquia social por meio das relações econômicas, sociais, políticas e simbólicas-culturais.

As inquietações eram com os problemas da sociedade de classes, assim, ao pensarem a escola, Bourdieu e Passeron (1975) fazem uma análise de como é o processo educacional e seus mecanismos de reprodução e como esse processo gera a exclusão, pois nem todos são dotados do capital cultural acessado pela classe burguesa. Esta abordagem nos faz entender que garantir o acesso à escola não significa garantir, necessariamente, o princípio da igualdade e inclusão, se a mesma continuar sendo conservadora.

Ao entendermos o conceito de *capital cultural*, vemos que Bourdieu e Passeron (1975) utilizam essa metáfora para explicar como a cultura, numa sociedade dividida em classes, se transforma em capital, ou seja, mecanismos de poder da classe economicamente privilegiada, acentuando as diferenças sociais. Nem todas as pessoas vão chegar à escola dotadas com o mesmo capital cultural. Dessa forma, o conhecimento formal científico seria na sociedade capitalista um tipo de capital,

que somente a classe dominante alcançaria e, isso, legitimaria seu poder, pois a classe dominante não seria apenas dotada de um poder econômico, mas também seria a única a ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Bourdieu e Passeron (1975) discorrem que o capital, enquanto recurso social para sua realização no meio cultural, político e econômico e científico, tem seu acesso e domínio por meio de um código. O acesso a este se dá pela educação e o não acesso à educação, ou acesso diferenciado, levará as desigualdades e exclusões.

Nesse contexto, na escola, com a onipresença das TICs, a posição dos alunos e professores, no que se refere ao domínio das tecnologias pode definir o seu potencial produtivo, social e cultural, vindo até a proporcionar a exclusão social daqueles que não dominam as tecnologias educacionais.

As TICs propiciam o aparecimento de espaços para troca de informações e partilha de conhecimentos. Neste sentido, este novo olhar torna-se um desafio para a escola, pois ensinar em plena era digital, requer capacitação docente e inovações pedagógicas. Assim, não basta ao professor ter competências tecnológicas, ou seja, saber navegar na Internet ou então dominar habilidades no manuseio de algum

software, mas, sobretudo, possuir a capacidade de fazer uma leitura crítica das informações que se apresentam desorganizadas e difusas na rede.

O objetivo da escola na era da Informação coloca o professor como um mediador da informação, já não é visto como anteriormente, onde, as instituições escolares sempre interpretaram dois papéis: transmitir os valores dominantes da sociedade e informar os alunos. Desta forma, Castells (2010) nos permite refletir sobre a insistência de uma pedagogia baseada na transmissão de informação que não pode mais existir, porque 80% da informação mundial está contida na *internet*.

Com o grande acúmulo de informação, os estudantes tendem a ser mais atualizados, não por lerem e estudarem mais, mas por estarem constantemente permeados de informações. Esse contexto poderia ser um cenário para desafio docente, porém geralmente não é visto assim, a aprendizagem não tem acontecido de forma interativa. Produzir conhecimento a partir da interação requer informação, isso significaria romper com as relações verticais de poder da escola. O ensino tradicional é uma das formas de afirmar o poder docente, ao invés da sua utilidade social e pedagógica. Esse contexto pode

ser um dos fatores que contribui para a evasão escolar, já que os alunos estão inseridos na cultura digital e os professores na cultura analógica, assim há uma dissonância cognitiva, uma forma de ver a vida distintamente (Castells, 2010).

Essa transformação é necessária para levar ao sistema escolar às possibilidades da conexão em uma sociedade em rede. Sabemos que é um grande desafio relacionar e refletir sobre as tecnologias, na especificidade da Educação do Campo, Sendo assim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) visa garantir a todos educandos com deficiência acesso e recursos tecnológicos na escola regular, seja ela do campo ou cidade, para que contribuam com a sua formação educacional.

... 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de *fornecimento de tecnologias assistivas*. (grifo nosso).

A inclusão nas Escolas Estaduais do Campo em Dourados - MS: em busca da superação das barreiras de direito a acessibilidade

Buscamos estabelecer a relação entre a inclusão e as Escolas Estaduais do

Campo do município de Dourados-MS. Nessa fase do artigo, damos início ao levantamento de dados na plataforma *online* QEduc (2020) das três Escolas Estaduais do Campo do município de Dourados-MS (Mapa 1 e Tabela 1).

O nosso objetivo é compreender como está ocorrendo o processo de inclusão nas escolas do campo a partir dos seguintes dados levantados: número de matrículas da Educação Especial e algumas infraestruturas de acessibilidade de espaços físicos (banheiros, dependências físicas e salas de atendimento especial) e TICs, tendo como base o ano de 2018.

Para o recorte desse artigo, buscamos dialogar sobre algumas demandas elencadas no ambiente escolar dessas respectivas Escolas Estaduais do município de Dourados-MS (1- Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja, 2- Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas e 3- Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira).

Elas apresentam como currículo em comum o eixo articulador denominado Terra-Vida-Trabalho (TVT). Este eixo articulador, que também é uma disciplina do currículo das Escolas Estaduais do campo de MS, foi uma conquista do movimento da Educação do Campo. Seu objetivo é trabalhar com os temas ligados à realidade de vida dos camponeses, entre estes, se destaca, por exemplo, o tema da

agroecologia. A intenção é que cada área do conhecimento possa contribuir à sua maneira com os conteúdos do TVT. O eixo TVT, de acordo com a Resolução/SED n. 2.676, de 04 de fevereiro de 2013, em seu artigo 5º, afirma:

As escolas do campo terão na sua Proposta Pedagógica os eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo os componentes curriculares/disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham enriquecer a formação dos estudantes, relacionando-as entre si e atendendo à realidade da comunidade.

Dando ênfase a Escola Estadual Antônio Azambuja, a mesma foi criada em 22 de agosto de 1978, mas iniciou suas atividades em 1981 e localiza-se no Distrito de Itahum, município de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul. No ano de 2017 foi autorizada a oferecer o Ensino Médio na modalidade Educação Básica do Campo, por meio da Resolução/SED nº 3.190, de 17 de janeiro de 2017 que resolve: “Art. 1º Autorizar o funcionamento do ensino fundamental e/ou do ensino médio, na modalidade educação básica do campo, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino...”. Em seu Projeto Político-Pedagógico (2018) afirma-se a constituição de um trabalho de

qualidade, objetivando a educação para a cidadania e transformação social. Um diferencial da escola é o fato de ter uma matriz curricular adaptada para o ensino técnico-agropecuário.

Com relação à Escola Estadual, denominada Joaquim Vaz de Oliveira, foi criada pelo Decreto nº 14.623, de 13 de dezembro de 2016, com sede no Distrito de Indápolis.

Art. 1º Cria-se a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, com sede no Distrito de Indápolis, Município de Dourados-MS. Art. 2º Compete à Secretaria de Estado de Educação prover os recursos materiais e humanos necessários ao funcionamento da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, em conformidade com as normas do Sistema Estadual de Ensino.

A escola começou a funcionar como escola do campo através da Resolução/SED/MS nº 3.206/2016 de 15 de fevereiro de 2017, que “Dispõe sobre o Credenciamento da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira para oferecer a educação básica e a autorização de funcionamento do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade Educação Básica do Campo, localizada no Município de Dourados-MS”.

Conforme consta no Decreto nº 14.707, de 30 de março de 2017, a escola surgiu da integralização das Escolas Estaduais Dom Bosco e São José: “Art. 1º

Integram-se as Escolas Estaduais Dom Bosco e São José à Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, localizadas no Distrito de Indápolis, Município de Dourados”.

A terceira e última escola do recorte desse artigo é a Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas, que começou a fazer parte da modalidade Educação Básica do Campo a partir da Resolução/SED nº 3.190, de 17 de janeiro de 2017, que resolve no art. 1: “Autorizar o funcionamento do ensino fundamental e/ou do ensino médio, na modalidade educação básica do campo, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino relacionadas no Anexo Único desta Resolução, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a partir do ano de 2017”.

Essa Escola está organizada pedagogicamente de acordo com a Resolução/SED n. 3.201 de 02 de fevereiro de 2017, que resolve no Art. 1º: “Organizar o Currículo da Educação Básica do Campo da Rede Estadual de Ensino como política pública de inclusão das comunidades camponesas do Estado de Mato Grosso do Sul, no atendimento à Educação Básica, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio”.

Foi criada no dia 03 de agosto do ano de 1970 no distrito de Vila Vargas, no município de Dourados, que antes de ser distrito era conhecido apenas como uma

colônia. Seu nome anterior era Grupo Escolar Presidente Getúlio Vargas, em homenagem ao, então, presidente do Brasil, Getúlio Vargas. O presidente, em seu mandato, visitou essas terras Douradenses e na época, quando ainda éramos o território do estado de Mato Grosso, fez doação dessas terras para atual Vila Vargas (Almeida, 2019).

Portando, fizemos uma breve contextualização histórico-geográfica dessas Escolas do Campo para que o leitor tenha uma ideia mais concreta da realidade territorial onde estão inseridas essas escolas. Também, desta maneira, conseguimos perceber se há impedimento do uso e inserção das tecnologias nesses espaços que se encontram longe do espaço urbano, cuja disseminação do “meio técnico-científico-informacional” (Santos, 2006) ocorre de uma maneira mais ampliada.

Dentro dos desafios que surgem e os caminhos que levam à inclusão da pessoa com deficiência nos ambientes escolares, temos variadas leis e regras pertinentes à acessibilidade voltadas a esse público, temática essencial e importante não apenas para pessoas com necessidades especiais, mas para a sociedade em geral.

Por isso, na segunda etapa metodológica da nossa pesquisa, procurando articular a Educação Básica do

Campo com a inclusão escolar, fizemos a análise de dados que encontramos dessas respectivas escolas públicas. Podemos afirmar que, através dos dados levantamos pelo site QEdu (2020), representados nas Tabelas 1 e 2, a *Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja* e a *Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira* são as que possuem acessibilidade nas suas infraestruturas físicas e no que se refere às tecnologias educacionais.

Denominamos no campo das tecnologias que estas escolas, portanto, quebram as chamadas “barreiras” que segundo a LBI, Lei nº 13.146, constituem em qualquer entrave, obstáculo, atitude ou limitação que possa impedir a participação social da pessoa, bem como gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à *acessibilidade*, à liberdade de movimento e de expressão, de acesso a comunicação e sua circulação com segurança. Conforme a LBI, que se encontra no Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 3º, IV, define o que são barreiras e as classificam em seis espécies:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: ... IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à

circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) *barreiras urbanísticas*: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) *barreiras arquitetônicas*: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) *barreiras nos transportes*: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) *barreiras nas comunicações e na informação*: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) *barreiras atitudinais*: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) *barreiras tecnológicas*: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (Brasil, 2020, grifo nosso).

Em se tratando de *barreiras nas comunicações e na informação*, sendo que esse é o eixo do artigo definido na lei 13.146, verificamos que as escolas que não a possuem, acabam bloqueando os sistemas de comunicação e de tecnologias da informação. Este fato vai ao encontro das barreiras no eixo F, *barreiras tecnológicas* da respectiva lei. Também, temos a questão das *barreiras arquitetônicas*, que são as existentes nos edifícios públicos e privados que, em nosso

caso, abrangeu uma de nossas escolas analisadas até aqui, como veremos adiante.

Verificamos que a *Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja e a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira* possuem acesso aos computadores, internet e banda larga a todos seus educandos, inclusive os com deficiência matriculados, conforme ilustram bem as tabelas 1 e 2. No entanto, a *Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas*, de acordo com a plataforma QEdU (2020), apresenta em sua infraestrutura a *barreira arquitetônica* nas suas dependências físicas e, também, falta o acesso à banda larga, que significa a existência de *barreiras tecnológicas*. Tendo, portanto, que superar estas duas barreiras para permitir o direito à acessibilidade mais completa para seus educandos.

Vejamos os dados das Escolas Estaduais do Campo, no quesito acessibilidade, quanto à matrícula e aos espaços físicos (banheiros, dependências físicas e salas de atendimento especial), conforme nos ilustram as Tabelas (1 e 2) a seguir:

Tabela 1 - Escolas Estaduais do Campo do Município de Dourados (Acessibilidade)

Escolas do Campo do Município de Dourados - MS	Matrículas/ Ed. Especial	Possui Acessibilidade/ Dependências Físicas da Escola	Possui Acessibilidade/ Sanitário da Escola	Possui Sala de Atendimento Especial
EE Antonio Vicente Azambuja	13	Sim	Sim	Sim
EE Joaquim Vaz de Oliveira	14	Sim	Sim	Sim
EE Presidente Getúlio Vargas	13	Não	Sim	Sim
Total	40	2=Sim 1=Não	3=Sim	3=Sim

Fonte: Dados do QEdu (2020).

Nessa segunda tabela, damos destaque para a questão comunicacional por meio dos equipamentos e o uso dos computadores, via acesso à internet e banda larga. É importante uma escola que tenha acesso a esses equipamentos para a utilização de plataformas educacionais e

assim elas rompem com as chamadas *barreiras nas comunicações e na informação e barreiras Tecnológicas* via acesso remoto aos estudantes, pois esse uso implica na ampliação das possibilidades de se relacionar com as diferentes formas de conhecimentos^v.

Tabela 2 - Escolas do Campo do Município de Dourados (Tecnologia).

Escolas Estaduais do Campo do Município de Dourados MS	Equipamento/ Computadores	Infraestrutura/ Internet	Infraestrutura Banda Larga
EE Antonio Vicente Azambuja	16	Sim	Sim
EE Joaquim Vaz de Oliveira	11	Sim	Sim
EE Presidente Getúlio Vargas	10	Sim	Não
Total	37	3= Sim	2=Sim 1=Não

Fonte: Dados do QEdu (2020).

A partir da constatação dos dados levantados na plataforma QEdu (2020),

podemos assegurar que, das três escolas que elencamos para análise, somente uma

delas, a Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas, não tem a acessibilidade nas dependências físicas. Para a garantia de direito a acessibilidade e superação das *barreiras arquitetônicas* é preciso que o espaço ou edificação acessível seja projetado e executado de acordo com as exigências legais e com o estabelecido nas Normas Brasileiras (NBRs) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Ao não ter disponibilidade da banda larga, ela não contribui, também, para a superação das *barreiras tecnológicas* dos seus educandos com deficiência no ambiente escolar.

Estes dados demonstraram que precisamos debater o acesso igualitário a infraestrutura condizente com as necessidades das pessoas com deficiência para alcançarmos essa caminhada rumo ao processo de inclusão escolar que só poderá ser, de fato, completo, se quebrarmos as diversas barreiras nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais, barreiras arquitetônicas e barreiras tecnológicas do direito à acessibilidade.

Considerações finais

Ao refletirmos acerca do sistema de ensino, vemos que ele precisa dar condições de acesso aos códigos da educação formal (capital cultural) para todos. Na ausência do acesso ou acesso

diferenciado a estes códigos entre as classes sociais, a escola reproduzirá desigualdades e exclusões.

O acesso e a respectiva equidade à educação sempre foi um direito negado para as classes subalternas no campo, por isso, as políticas públicas de Educação do Campo em nível básico ou superior, como o PRONERA e o PROCAMPO, são a oportunidade para a classe camponesa ter acesso ao conhecimento técnico – científico acumulado pela humanidade, mesmo tendo a consciência de que esta não é a única forma de conhecimento existente (Camacho, 2017, 2018).

Consideramos os processos de inclusão escolar como uma ação de intervenção educacional que envolva todos os sujeitos sociais com ou sem deficiência que vivem segregados do seu acesso à educação formal ou cerceados da garantia do direito a conteúdos e metodologias de ensino adequados a sua especificidade, sejam eles educandos do campo ou da cidade, com deficiências ou sem deficiências. O objetivo da inclusão escolar deve ser o de preparar os sujeitos para que alcancem a autonomia, liberdade e cidadania como direitos.

No entanto, tivemos um grande retrocesso recentemente, o Decreto 10.252/2020, publicado pelo governo Bolsonaro, em fevereiro de 2020, que fez

uma alteração na estrutura do INCRA, enfraqueceu o PRONERA. Foi extinta a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, inviabilizando a continuidade do PRONERA (Gould, 2020; MST, 2020).

Por isso, é necessário termos uma agenda permanente de luta pela Educação do Campo e inclusão escolar: contra o analfabetismo; pelo direito à educação em todos os níveis; pela construção de escolas no campo; pela formação de educadores para atuarem pela transformação político-pedagógica escolas do campo; pela acessibilidade nas escolas; pelo direito ao acesso às TICs; por metodologias de ensino-aprendizagem que respeitem as especificidades biopsicossociais e territoriais dos sujeitos.

Ao nos debruçarmos sobre esse cenário, entendemos que as escolas do campo necessitam avançar em novas perspectivas educacionais inclusivas, que visam romper com as diversas barreiras que impedem a acessibilidade. A escola do campo deve avançar para um modelo inclusivo-participativo, com uma rede interativa entre professores, estudantes, coordenadores e pais, ou seja, a escola e a comunidade devem compartilhar das mesmas intencionalidades, tendo em vista que estão inseridas em uma mesma territorialidade.

Para que esta mudança aconteça, é necessário pensar no acesso e permanência dos estudantes, mas inicialmente na formação e nas condições de trabalho dos docentes. Por isso, unimos nessa pesquisa articulações entre a Universidade e as escolas públicas da Educação do Campo. Entendemos que é pertinente e necessário para as escolas do campo caminharem numa perspectiva inclusiva com o diálogo amplo e participativo com os três sujeitos principais: professores das escolas do campo, educandos do campo e professores universitários. Sabemos que uma pesquisa que envolva as duas esferas governamentais (federal e estadual) é extremamente relevante para compreender com mais eficiência a relação entre a Inclusão e a Educação do Campo, podendo, a partir da escala local, servir como referência ao estudo em outras regiões do país.

Referências

Almeida, C. S. (2019). *O Ensino de Geografia na Educação do/no Campo: Teorias e Práticas. Análise de Experiências nas Escolas Estaduais de Dourados – MS* (Relatório De Qualificação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Andrade, M., & Di Pierro, M. (2004). A construção de uma política de educação na reforma agrária. In M. Andrade, M. Pierro, M. Molina, & S. M. Jesus (Orgs.). *A educação na Reforma Agrária em*

perspectiva (pp. 19-54). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA.

Arroyo, M. G. (2004). Por um tratamento público da educação do campo. In M. C. Molina, & S. M. S. A. Jesus (Org.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 91-109). Brasília: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”.

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

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). Apresentação. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 7-18). Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Brasil. (2015). *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

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

Brasil. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Parecer CNE/CEB n.º 36/2001. Brasília.

Brasil. (2010, 4 de novembro). MEC/CNE/CEB. Ministério da Educação. *Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária*. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Recuperado de

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Brasil. (2011). Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *Manual de Operações do Pronera*. Brasília: MDA/INCRA.

Brasil. (2011). PNE. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. Brasília: MEC.

Brasil. (2015). *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Brasil. (2015). *II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília: MDA.

Brasil. (2020, 1 de abril). Incra. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)*. Recuperado de: <http://www.incra.gov.br/pt/programas-e-acoes-categoria/96-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera.html>

Brasil. (2020, 1 de abril). Matrículas e Infra-estrutura. Recuperado de: <https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?item=matriculas>

Brasil. (2020, 1 de abril). Ministério da Educação. *Portal do MEC*. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>

Brasil. (2020, 1 de abril). Ministério da Educação. INEP. *IDEB*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/ideb>

Brasil. (2002, 9 de abril). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes

operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Caiado, K. R. M. (2015). Educação especial no campo: uma interface a ser construída. In C. R. Baptista (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar* (pp. 75-91). São Carlos: ABPEE.

Caldart, R. S. (2010). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 103-126). Brasília: MDA/MEC.

Camacho, R. S. (2014). *Paradigmas em disputa na educação do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

Camacho, R. S. (2017). A relação dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses com a Universidade por meio do PRONERA: diálogos e tensionamentos, *Revista Nera* (UNESP) (39), 186-210.

Camacho, R. S. (2018). Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório da II PNERA (1998-2011). In F. Coelho, & R. S. Camacho. (Orgs.). *O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Questão Agrária e Reforma Agrária – vol. I)*. (pp. 297-324). Curitiba: CRV.

Camacho, R. S., & Vieira, J. M. (2018). Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. *Interfaces da Educação*, (9), 443-464.
<https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3003>

Camacho, R. S., & Vieira, J. M. (2020). Um debate acerca de saberes necessários à prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar em escolas do campo nas mesorregiões Centro-Norte e Sudoeste de MS. *Brazilian Journal of Development*,

(6), 3757-3779.
<https://doi.org/10.34117/bjdv6n1-267>

Castells, M. (2010). *A sociedade em rede: a era da informação: economia sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fernandes, B. M. (2004). Diretrizes de uma Caminhada. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 133-147). Petrópolis: Vozes.

Fonec. (2012). *Fórum Nacional de Educação do Campo: notas para a análise do momento atual da Educação do Campo*. Brasília: FONEC.

Gimonet, J. C. (1999). Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. In *União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil. Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento* (pp. 39-49). Salvador: UNEFABE.

Gould, L. (2020, 18 de abril). As conquistas da luta no campo que estão sob a mira de Bolsonaro, *Brasil de Fato*, São Paulo (SP). Recuperado de <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/18/video-as-conquistas-da-luta-no-campo-que-estao-sob-a-mira-de-bolsonaro>

Habermas, J. (1998). *Inclusão: Integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado e Direito e Democracia*. *Novos Estudos. CEBRAP*, (52), 99-120.

Haddad, S. (2012). Direito a Educação. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 217-223). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular.

Martins, J. S. (2008). *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão*,

pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes.

Mato Grosso do Sul. (2016). *Decreto n.º 14.623 de 13 de dezembro de 2016*. Dispõe sobre a criação da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira. Recuperado de <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Inde x/PaginaDocumento/42616/?Pagina=2>

Mato Grosso do Sul. (2017). *Decreto n.º 14.707 de 30 de Março de 2017*. Dispõe sobre a integração das Escolas Estaduais Dom Bosco e São José à Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira. Recuperado de <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Inde x/PaginaDocumento/44735/?Pagina=4>

Mato Grosso do Sul. (2017). *Resolução/SED. N. 3.201, de 02 de fevereiro de 2017*. Autorização de funcionamento do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade educação básica do campo. Recuperado de http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Inde x/Download/DO9343_03_02_2017

Mato Grosso do Sul. (2017). *Resolução/SED. n. 3.206, de 15 de fevereiro de 2017*. Dispõe sobre o Credenciamento da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira para oferecer a educação básica: na modalidade Educação Básica do Campo. Recuperado de <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Inde x/PaginaDocumento/43686/?Pagina=5>

Mato Grosso do Sul. (2017). *Resolução/SED. N.2.676, de 04 de fevereiro de 2013*. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e médio: nas unidades escolares do campo da rede estadual de ensino. Recuperado em https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Ind ex/Download/DO9100_05_02_2016

Mato Grosso do Sul. (2017). *Resolução/SED. n.º 3.190 de 17 de janeiro de 2017*. Dispõe sobre o Credenciamento

da Escola Presidente Getúlio Vargas, oferecer a modalidade Educação Básica do Campo. Recuperado em http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Inde x/Download/DO9331_18_01_2017

Mato Grosso do Sul. (2018). *Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira*. Dourados. Recuperado em <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/Portals istemas/PPP>

Mato Grosso do Sul. (2018). *Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas*. Dourados. Recuperado em <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/Portals istemas/PPP>

Mato Grosso do Sul. (2018). *Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja*. Dourados. Recuperado em <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/Portals istemas/PPP>

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, *Revista Brasileira de Educação*, (33), 387-559.

Molina, M. C. (2012). Políticas públicas. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 587-596). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular.

MST. *Fórum Nacional de Educação do Campo denuncia extinção do Pronera*. Recuperado de: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>

Nascimento, C. G. (2003). Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade camponesa (pp. 1-11).

In *Anais*. Encontro Regional de Geografia, 8, Goiás.

Nascimento, G.V.S., & Santos, R. (2016). Educação, inclusão e TICs na contemporaneidade: as tecnologias disponíveis na televisão para “ver e ler” vozes. In G. V. S. Nascimento, & R. Santos. (Orgs.). *Educação, inclusão e TICs: legendas e janelas de libras como recurso para inclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva* (pp. 31-68). São Leopoldo - RS: OiKos.

Nozu, W. C. S. (2017). *Educação Especial e Educação do Campo: Entre Porteiras Marginais e Fronteiras Culturais* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Prudente, A. B. (2020, 15 de abril). À Educação no campo para a Sustentabilidade, *Revista Fórum*. Recuperado de <https://revistaforum.com.br/debates/direito-a-educacao-no-campo-para-a-sustentabilidade-por-ana-beatriz-prudente/>

QEdU. (2020, 18 de maio). *Matrículas e Infraestrutura*. Recuperado de: <https://www.qedu.org.br/brasil/censoescolara?year=2013&dependence=0&localization=0&item=/>

Sá, L. M., & Molina, M. C. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In Caldart, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 468-474). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular.

Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

UFGD. Faind. (2014). *Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza e*

Ciências Humanas. Projeto Pedagógico Curricular, Dourados.

Vieira, J. M. (2018). *Para ver os Mapas com Palavras: Audiodescrição como Recurso Pedagógico no Ensino de Geografia para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados.

ⁱ É importante ressaltarmos que a pesquisa ainda continua em andamento, pois faz parte de um projeto maior envolvendo a UFGD e as Escolas Públicas no estado de Mato Grosso do Sul. Nosso próximo passo será a pesquisa de campo nas escolas analisadas.

ⁱⁱ Reúne diversos dados educacionais, como a Prova Brasil, o Censo Escolar, Ideb e Enem, obtidos de fontes oficiais do governo. É um portal aberto e gratuito, onde encontramos informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.

ⁱⁱⁱ Obtidas por meio do Censo Escolar/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2018.

^{iv} O FONEC representa a junção de todas as organizações sociais que defendem a Educação do Campo, por isso, assim, como era Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, atualmente, consideramos o FONEC como o Movimento Nacional da Educação do Campo.

^v Não iremos adentrar nesse debate do ensino remoto, pois o recorte para esse artigo é apenas demonstrar a disponibilidade de acesso a estes equipamentos.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 01/05/2020
Aprovado em: 19/05/2020
Publicado em: 03/07/2020

Received on May 01st, 2020
Accepted on May 19th, 2020
Published on July, 03rd, 2020

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

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

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Jaqueline Machado Vieira



<http://orcid.org/0000-0003-1180-0639>

Rodrigo Simão Camacho



<http://orcid.org/0000-0002-3826-6248>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Vieira, J. M., & Camacho, R. S. (2020). A Educação do Campo na interface com a Educação Especial em nível básico e superior no município de Dourados - MS. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e9075. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9075>

ABNT

VIEIRA, J. M.; CAMACHO, R. S. A Educação do Campo na interface com a Educação Especial em nível básico e superior no município de Dourados - MS. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e9075, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9075>