

## **Interface das políticas da Educação Especial e Educação do Campo sobre a formação de professores**

Arlindo Lins de Melo Júnior<sup>1</sup>, Ivan Fortunato<sup>2</sup>, Jackeline Silva Alves<sup>3</sup>, Teresa Cristina Leança Soares Alves<sup>4</sup>

<sup>1,4</sup> Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rodovia Washington Luiz, s/n. São Carlos - SP. Brasil. <sup>2</sup>Instituto Federal de São Paulo - IFSP. <sup>3</sup>Universidade Estadual de Goiás - UEG.  
*Autor para correspondência/Author for correspondence: arlindoef@yahoo.com.br*

**RESUMO.** Na interface das políticas da Educação Especial e Educação do/no Campo encontramos pontos importantes sobre a formação de professores e seus reflexos na escolarização de estudantes da educação especial nas escolas do campo. Este artigo cumpre o objetivo de analisar documentos fundamentais das duas modalidades de ensino em questão no intuito de entender principalmente aquilo que diz respeito à formação de professores. O percurso metodológico utilizado na construção deste texto foi orientado pela pesquisa documental junto a quatro dispositivos legais das duas modalidades de ensino. Na interface das políticas, vimos que a documentação investigada demonstra preocupação com a qualidade da formação docente, embora não trate especificamente da carreira e valorização profissional, nem de aspectos mais específicos sobre a atuação das Instituições de Ensino Superior na formação. Espera-se que as discussões ora apresentadas ajudem a promover novas e mais densas pesquisas a respeito do papel fundamental que desempenham os professores nas escolas do campo.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Educação do Campo, Formação de Professores, Políticas Públicas da Educação.

## Special education and rural education policies interface on teacher training

**ABSTRACT.** In special education and rural education interface we find important points about teacher training and their reflexes in the schooling of special education students in rural schools. This paper fulfills the objective of analyzing fundamental documents of the two teaching modalities in question in order to understand mainly what concerns teacher training. The methodological path used in the construction of this text was guided by documentary research of four legal documents of the two teaching modalities. In the policy interface, we saw that the investigated documentation shows concern with the quality of teacher training, although it does not deal with careers and professional development, nor with more specific aspects of the role of Higher Education Institutions in their training. In the end, it is hoped that the discussions presented here will help to promote new and denser research on the fundamental role that teachers play in rural schools.

**Keywords:** Special education, Rural education, Teacher training, Education Public Policy.

## Interfaz de las políticas de educación especial y educación rural en la formación del profesorado

**RESUMEN.** En la interfaz de las políticas de Educación Especial y Educación de/en el Campo encontramos puntos importantes sobre la formación de docentes y sus reflejos en la escolarización de los estudiantes de educación especial en las escuelas rurales. Este artículo cumple el objetivo de analizar documentos fundamentales de las dos modalidades de enseñanza en cuestión para comprender principalmente lo que concierne a la formación del profesorado. La ruta metodológica utilizada en la construcción de este texto fue guiada por la investigación documental junto con cuatro disposiciones legales de las dos modalidades de enseñanza. En la interfaz de políticas, vimos que la documentación investigada muestra preocupación por la calidad de la formación del profesorado, aunque no se trata de carreras y desarrollo profesional, ni con aspectos más específicos del desempeño de las instituciones de educación superior en esta formación. Al final, se espera que las discusiones presentadas aquí ayuden a promover una investigación nueva y más densa sobre el papel fundamental que juegan los maestros en las Escuelas en el Campo.

**Palabras clave:** Educación especial, Educación rural, Formación del profesorado, Políticas Públicas da Educación.

## Introdução

Este artigo trata de uma complexa relação encontrada na interface das políticas da Educação Especial e Educação do Campo sobre a formação de professores e seus reflexos diversos, seja na profissionalização e carreira docente, seja na escolarização de estudantes da Educação Especial nas escolas do campo, mas, principalmente, no desenvolvimento da educação como transformação social. Dessa forma, consiste como objetivo deste artigo analisar documentos fundamentais que orientam as duas modalidades de ensino em questão, no intuito de compreender principalmente aquilo que diz respeito à formação inicial e/ou continuada de professores.

É interessante salientar que pesquisas anteriores demonstram a existência de uma quantidade significativa de alunos com deficiência matriculados em escolas situadas no campo, com ênfase aos estudos que tratam sobre a interface acadêmica entre Educação Especial e a escola do campo (Caiado & Meletti, 2011; Loureiro, Sá & Selingardi, 2011; Jesus & Anjos, 2012; Gonçalves, 2014). Tais estudos revelam que, no Brasil, tem-se observado crescimento no número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no

sistema regular de ensino. Em parte, isso se deve aos investimentos das políticas educacionais em torno da Educação Especial que, em seu bojo, favorece e constitui o direito da pessoa com deficiência de ser incluída, prioritariamente, no modelo de ensino regular. O que vale, obviamente, para a Educação do Campo.

Conforme posto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) (Brasil, 2015a), a Educação se constitui como direito da pessoa com deficiência, e sua escolarização na escola regular (em área rural ou urbana) deve ser assegurada pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida. Além disso, prevê o alcance do máximo desenvolvimento em relação aos seus talentos e habilidades, sejam eles físicos, sensoriais, intelectuais e sociais, fitando nos interesses e necessidades de aprendizagem desse estudante.

Nessa direção, também é garantido o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ambiente da escola regular pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), incluindo, obviamente, aquelas denominadas de escolas do campo (Brasil, 2010). Assim, a educação do estudante com deficiência, filho do trabalhador rural, bem como a

educação efetivamente destinada aos residentes no campo tem acompanhado essa discussão, não só por parte do poder público, mas também dos Movimentos Sociais.

Ao longo dos anos, a escolarização tem se tornado uma realidade para mais pessoas com deficiência; vimos, no Censo Escolar (Brasil, 2019a), um aumento superior a 33% nas matrículas entre os anos 2014 e 2018. Assim, tornam-se essenciais à escolarização desse significativo quantitativo de estudantes com deficiência, residentes na zona rural, professores que tenham uma formação de qualidade e que consigam tratar de tais especificidades. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores do campo deve ser construída a partir do “... contexto sociopolítico das exigências colocadas pela realidade social, das finalidades da educação, do lugar que a educação ocupa nas políticas governamentais, e das lutas travadas pela categoria e sociedade civil”. (Baraúna, 2009, p. 294).

Diante do exposto, em vista de apresentar um panorama atual a respeito da interface proposta, este artigo, além de expor seu percurso metodológico, se desdobra em duas seções discursivas oriundas de pesquisa documental, a seguir: (I) perspectivas da Educação Especial em

Escolas do Campo e (II) Políticas da Educação do Campo e Educação Especial: pontos sobre a formação inicial e continuada de professores.

Ao fim, espera-se que as discussões ora apresentadas suscitem a realização de novas e mais densas pesquisas a respeito do fundamental papel que desempenham professores em escolas do campo, particularmente aqueles envolvidos em processos de inclusão. Espera-se, ainda, lançar luz sobre as demandas e os meios de formação inicial ou continuada desses docentes.

### **Percurso metodológico**

Para tentar compreender as políticas de formação docente na interface já delineada entre Educação Especial e Educação do Campo, realizamos uma pesquisa documental a partir de políticas e os programas planejados, coordenados e/ou orientados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI). Embora descontinuada pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, o qual reorganizou a estrutura do Ministério da Educação, a SECADI teve papel fundamental no reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo de diversas modalidades, das quais fazem

parte a Educação Especial e a Educação do Campo. Dessa forma, a SECADI foi eleita como fonte para pesquisa documental na interface que buscamos compreender.

Assim, o caminho traçado na análise documental identificou relevância nos documentos a seguir<sup>1</sup>: (a) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva, lançada no início de 2008; (b) a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência; (c) Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e (d) o Decreto nº 7.352, de 4 novembro de 2010. De posse desses documentos, buscou-se identificar aspectos relevantes sobre a formação de professores do campo que trabalham com alunos com ou sem deficiência.

Dessa forma, tendo localizado os documentos fundamentais para a pesquisa, realizamos uma análise documental, caracterizada por Lüdke e André (2013) como uma técnica valiosa da abordagem de dados qualitativos que desvelam aspectos novos de um tema ou problema. Segundo as autoras, depois da leitura e releituras(s) dos documentos selecionados, a análise documental serve para “...

identificar informações factuais” (Lüdke & André, 2013, p. 38), por meio do que nomearam como tipo de codificação, que é a busca por palavras ou expressão pré-determinadas.

Assim, dentre os documentos selecionados para análise, dois deles versam sobre a modalidade Educação Especial e os outros sobre a Educação do Campo. Nesses dispositivos legais, para identificar as “informações factuais”, analisamos parágrafos, artigos e incisos que tratam do que foi definido como nossa “codificação”, a formação inicial e continuada de professores que trabalham com alunos com ou sem deficiência. Tais pontos trazem a necessidade de se considerar, no processo de formação de professores, a diversidade e as especificidades que constituem a Educação do Campo. Essa modalidade de educação visa atender trabalhadores rurais, caiçaras, indígenas e quilombolas, atuando em comunidades que podem ou não ter alunos com deficiência. Sobre os dispositivos identificados, debruçamo-nos para esmiuçar seus significados e possíveis reflexos na formação e atuação docente, bem como nas escolas e seus estudantes.

### **Perspectivas da Educação Especial em Escolas do Campo**

Do ponto de vista histórico-crítico, a educação se destina a um processo de desenvolvimento humano, associado à realidade global que, de modo especial, depende das estruturas políticas da nação que almejam sua totalidade social, não se limitando, portanto, ao mundo do trabalho (Saviani, 2012). Pode-se dizer então, que a educação é um processo deliberado e coerente, embasado em determinados modelos básicos nacionais e internacionais implementados e adotados em um contexto local, a qual deveria ser organizada como elemento fundamental da transformação do *status quo* (Saviani, 2012).

Nesse sentido, a Educação do Campo objetiva a promoção do ser humano, por meio do acesso dos trabalhadores e seus filhos ao conhecimento produzido na sociedade. Ao mesmo tempo, problematiza e faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade, que deslegitima os cidadãos "... originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital". (Caldart, 2009, p. 38).

Resultado da mobilização da sociedade brasileira em favor dos direitos

individuais e sociais, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que todos são iguais perante a lei, que todos têm direito, inclusive, a uma mesma educação. Quando trata sobre as garantias de acesso à educação, o Artigo 208 diz que "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>ii</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino". (Brasil, 1988, p. 137).

Assim, evidencia-se a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, estando a Educação Especial presente também na legislação específica que regulamenta a Educação do Campo, conforme exposto na Resolução nº 2/2008 (Brasil, 2008b) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais<sup>iii</sup>, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (Brasil, 2008b, p. 1).

É importante ressaltar que desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), até os

anos mais recentes, uma série de dispositivos legais (leis, decretos, resoluções e notas técnicas) foram elaboradas pleiteando o direito dos alunos com deficiência de frequentarem escolas regulares (Brasil, 1998, 2001, 2008a, 2011). Segundo dados recentes do Censo Escolar (Brasil, 2019a), o número de matrículas na Educação Especial chegou a 1,2 milhão em 2018, indicando um aumento de 33,2% em relação a 2014, cujo quantitativo de matrículas era de 698.768. O Censo Escolar revela que, no decorrer dos últimos anos, houve uma mudança no quadro dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino. Isso se explica pelo fato de que os alunos que outrora eram matriculados em escolas especializadas, ou não frequentavam qualquer tipo de escola ou instituição, passaram a frequentar escolas públicas (na zona rural ou urbana).

Contudo, apesar da expressividade no número de matrículas dos alunos com deficiência em escolas públicas, não se pode afirmar que estes estão efetivamente incluídos na educação regular urbana ou rural. Essa constatação está embasada em estudos que demonstram que a seguridade legal, por si própria, não garante inclusão escolar. Além disso, os mesmos estudos apontam para a sensação de permanente

despreparo dos docentes das salas comuns e das Salas de Recursos Multifuncionais, para a ausência de acessibilidade nas escolas e para as dificuldades técnicas no acesso (Gonçalves, Rahme & Rocha, 2018).

Na redação apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, podemos compreender que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência a seguridade de serem incluídos na escola de ensino regular urbana ou rural. Deve-se observar, nesse contexto, a questão da formação continuada desses profissionais em vista de atender seus alunos. Conforme está posto no Artigo 61, inciso III da referida Lei, “Os sistemas de ensino assegurarão ... professores com especialização adequada em ensino nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (Brasil, 1996, p. 24).

Diante do exposto, entendemos que os dispositivos legais compreendem os professores como agentes fundamentais para a transformação social dos estudantes do campo com ou sem deficiência. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2015b) ressaltam uma formação dos

professores comprometida com projeto social, político e ético, que colabore para a consolidação de um país soberano, democrático, justo, inclusivo.<sup>iv</sup> Tudo isso viabiliza a emancipação dos sujeitos e grupos sociais, além de reconhecer a valorização da diversidade da população brasileira. De acordo com o Artigo 3º do referido documento,

... a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade ... os objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (Brasil, 2015b, p. 3).

Dessa forma, identificamos os enormes desafios que se apresentam para a gestão educacional das instituições de ensino superior no país, no sentido de “valorização desses profissionais que compreende a articulação entre formação

inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho”. (Aguiar, 2017, p. 59).

Claro que não basta o professor do campo ser qualificado, pois é necessária uma assistência técnico-pedagógica mais consistente para que os efetivos objetivos da escolarização, referendados pelos documentos legais, sejam alcançados, tendo em vista que a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos desse local em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo e produtivo como cidadãos detentores dos seus direitos (Molina & Freitas, 2011). Nesse sentido, Saviani (2013, p. 195) assevera que “...é o trabalho que define a essência humana”. Esse autor prossegue, afirmando ser possível se considerar “... que está aí a referência ontológica para se compreender e reconhecer a educação como formação humana. O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho.”

Em conformidade com Saviani (2013) o professor deve olhar sua prática docente como uma possibilidade para compreender os alunos do campo, com ou sem deficiência, enquanto seres humanos que buscam superar seus limites em prol de

uma humanização social coletiva, desempenhando de forma efetiva seu papel enquanto professor. Para Saviani (2013), a educação eleva o sentido do trabalho como próprio sentido da vida; isto é, ao invés de uma mera reprodução alienada para sobrevivência, o trabalho se torna a própria condição da vida numa perspectiva ontológica. Eis, então, a educação a serviço da totalidade social.

### **Políticas da Educação do Campo e Educação Especial: pontos sobre a formação inicial e continuada de professores**

Ao analisar as políticas de formação de professores nos quatro documentos pesquisados, verificamos que tais dispositivos produzem um prenúncio necessário de boas práticas dos educadores que atuam nas escolas do campo, principalmente ao considerarmos as particularidades dos estudantes do campo. Conforme vimos em Martins (2014), as políticas educacionais são elaboradas e reelaboradas a partir de diálogos, discussões e tensões entre vários atores, incluindo os poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), o Ministério Público, entidades da sociedade civil e movimentos sociais. Dessa forma, vimos que os documentos aqui analisados foram elaborados a partir das pressões empreendidas pelos Movimentos Sociais

ligados ao campo e por associações que representam as pessoas deficientes, tendo em vista garantir o direito de acesso e permanência destes à escolarização. Contudo, temos visto que as práticas sociais de pessoas inseridas no cotidiano escolar, principalmente de professores e estudantes que fazem parte dos Movimentos Sociais camponeses, trazem em suas lutas militantes a premência de buscar um ensino inclusivo e transformador. Assim, identifica-se nos documentos (Brasil, 2008a, 2008b, 2010, 2015a) a determinação em suprir a necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade, visando colaborar com os processos formativos de professores que atuarão no campo, em favor de alunos com ou sem deficiência.

Não podemos ignorar o fato de que a formação de professores é parte fundamental do desenvolvimento profissional que perpassa ao longo de toda a atuação do educador. Seu objetivo deve ser o de possibilitar uma constante ressignificação do sentido da prática pedagógica e do papel exercido no contexto da educação. Assim, buscando identificar se essa perspectiva se insere nas políticas públicas da Educação Especial e Educação do Campo aqui em análise, procuramos observar os pontos que tratavam da formação de professores nos

quatro documentos em questão. Passamos, então, à análise, organizada da seguinte maneira: inicialmente analisamos os documentos que tratam sobre Educação Especial (Brasil 2008a, 2015a) e, na sequência, dos documentos da Educação do Campo (Brasil 2008b, 2010). Por último, organizamos as análises de forma a identificar a interface encontrada a respeito da formação docente.

### O primeiro documento analisado

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, norteando os sistemas de ensino para garantir:

... acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008a, p. 14).

Verificamos que o documento em questão trata como objetivo assegurar a inclusão para os alunos com deficiência, atentando para a formação de professores (que trabalham no campo ou cidade) como um ponto essencial para se alcançar essa inclusão. Esse documento também expressa que a “educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008a, p. 16). Identificamos aqui uma referência de seu percurso por todas as modalidades e níveis de ensino, indicando, assim, a existência dos alunos com deficiência no campo e a necessidade de se trabalhar de forma inclusiva. A política também trata da interface da Educação Especial com o campo, ao expressar que ela “... deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos”. (Brasil, 2008a, p. 17). A respeito da atuação docente, o documento ainda registra 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. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o

caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Essa formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde e à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (Brasil, 2008a, p. 17-19).

De acordo com o texto legal, é necessário que os professores reconheçam seu papel na escolarização de seus alunos com ou sem deficiência. Assim sua formação deve contemplar a inclusão dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, não importando se essa sala de aula seja comum ou Sala de Recursos Multifuncionais, no campo ou na cidade.

As “salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. (Brasil, 2011, p. 2). Cabe ressaltar que o AEE apresenta-se como um sistema de apoio à escolarização de estudantes com deficiência, composto por um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e

pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2011).

O “AEE é realizado na SRM por um professor da Educação Especial e deve ser realizado no horário contrário da sala de aula regular para fornecer aos alunos com deficiência o ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos”. (Pasian, Mendes & Cia, 2019, p. 03). Os estudantes atendidos nessas salas devem desenvolver formas para transpor as limitações causadas pelos seus comprometimentos de comunicação, compreensão, locomoção, entre outras, desenvolvendo e explorando ao máximo suas competências e habilidades (Pasian, Mendes & Cia, 2019).

Neste sentido, para assegurar condições de escolarização dos estudantes tanto na SRM como na sala regular, a legislação (Brasil, 2011) expressa que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federais e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Nesse caso, fica determinado que a...

... formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou

com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; ... formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (Brasil, 2011, p. 4).

Estudo anterior (Melo Júnior & Fortunato, 2018) nos demonstrou que formação inicial direcionada para a Educação do Campo é constituída em sua grande parte pelas diversas licenciaturas, principalmente nos cursos de Pedagogia. Já a formação continuada de professores é caracterizada como todo e qualquer aperfeiçoamento profissional elencados em seus mais variados tipos, tais como: extensão universitária ou voluntária, cursos de capacitação, atualização, aperfeiçoamento e pós-graduação, participação em eventos como congressos e oficinas. Além disso, já afirmamos que a “... concepção de formação continuada reforça a perspectiva de caráter social, contrapondo-se à formação individualizada, voltada tão somente para a certificação” (Melo Júnior & Fortunato, 2018, p. 53). Nesse sentido, entendemos que a compreensão da formação do professor, para além da sua formação específica, precisa também contribuir para o desenvolvimento do seu entorno,

buscando garantir, pela educação, a conquista da totalidade social.

### **O segundo documento analisado**

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) foi uma conquista para as pessoas com deficiência. Tal texto tem como base a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional. Segundo Caiado (2009), a originalidade e a importância do documento da ONU é o fato de a sua produção ter envolvido organizações da sociedade civil e ativistas em direitos humanos que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência, oriundos de aproximadamente duas centenas de países, tendo sido um processo de construção de mais de cinco anos. Os 50 artigos da Convenção, explica a autora, trazem como princípios norteadores “a autonomia individual, a não discriminação, a igualdade de oportunidades, o respeito à diferença, à acessibilidade, à participação e à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade” (Caiado, 2009, p. 331).

Por conseguinte, muito além das medidas instituídas pela Convenção da

ONU, exemplificando os direitos à saúde, à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer, à informação etc., o texto da LBI baseou-se na carência de serviços públicos existentes no Brasil e nas demandas da própria população.

Seu capítulo V trata especificamente da educação e, ao analisarmos os aspectos da formação de professores, encontramos o seguinte:

... adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. (Brasil, 2015a, p. 35).

Identificamos que a formação deve estar voltada para duas categorias do trabalho docente: (i) aqueles que trabalham diretamente com salas regulares, e (ii) aqueles que atuam com a Sala de Recursos Multifuncionais, sendo que, nesta categoria, a formação deveria prepará-los para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).<sup>v</sup> De acordo com Alves, Melo Júnior e Caiado (2018), a formação de professores para a realização do trabalho com os estudantes com deficiência no campo deve incentivar a busca pelos conhecimentos, habilidades e,

principalmente, a sensibilidade para observar e atender as peculiaridades de cada deficiência, favorecendo a escolarização desses alunos. Nesse sentido, a Lei em questão enfoca a preparação docente para o atendimento especializado aos alunos com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação, sendo, portanto, indispensável o incentivo da formação inicial e continuada.

### **O terceiro dispositivo legal analisado**

Trata-se da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Traz em seu bojo algo semelhante ao primeiro documento analisado (Brasil, 2008a), com um olhar para escolarização de crianças e adolescentes residentes no campo com ou sem deficiência. Para o desenvolvimento educativo no campo, a Resolução (Brasil, 2008b, p. 3) determina a importância das “... condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo”.

O documento também reitera a necessidade de formação inicial e

continuada de professores que trabalham no campo para o apoio pedagógico dos estudantes, determinando uma constante formação e aperfeiçoamento. A Resolução destaca, ainda:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (Brasil, 2008b, p. 3).

A esse respeito, Saviani (2011) ressalta que a formação de professores só se completa com o efetivo preparo que advém do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizados, sendo adquiridos na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo formação em exercício. Em conformidade com o referido autor, deve-se olhar a cultura geral do lugar onde se ensina. Souza (2012) salienta, ainda, que construir fundamentos educacionais para formação do professor deve também estar embasado nas variadas implicações da diversidade cultural, trabalhando o diálogo entre as culturas. Nesse sentido, a prática docente do professor do campo deve contemplar a diversidade cultural e as particularidades locais, sob pena de uma prática alienada, que pouco contribui para a transformação social.

## O quarto e último documento analisado

O Decreto nº 7.352, de 4 novembro de 2010, em seu artigo 2º, inciso III, destaca os princípios da Educação do Campo, demonstrando uma preocupação com a formação inicial e continuada docente, sendo tais princípios baseados no “... 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” (Brasil, 2010, p. 3). Esse inciso aponta para uma formação que se preocupa com o contexto em que essas pessoas vivem, visando uma qualificação na qual o profissional da educação valorize o contexto social das comunidades camponesas. Tal aspecto não aparece nas demais políticas analisadas.

É interessante salientar que esse Decreto expressa que a União, por meio do Ministério da Educação, deve prestar apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação de escolas voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino. Assim, esse documento também se diferencia dos outros no sentido de ofertar o “acesso à educação superior, com

prioridade para a formação de professores do campo”. (Brasil, 2010, p. 03).

A respeito da ampliação da formação inicial e continuada de professores para a educação no campo, o documento menciona que “poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo”. (Brasil, 2010, p. 4). Outro aspecto importante determinado por esse Decreto é o seguinte:

... a formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Brasil, 2010, p. 4).

O Decreto ainda expressa que as instituições públicas de ensino superior devem incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

É evidente que o Decreto demonstra, ao longo de seu texto, uma Educação do Campo reconhecida como uma modalidade inclusiva de educação que pode contribuir na democratização das relações fundiárias

e agrárias brasileiras e superar o histórico processo de sua exclusão social para os alunos com deficiência. Sobre esse processo, Caiado & Gonçalves (2013) esclarecem que a construção histórica de uma escola no campo para estudantes com ou sem deficiência sempre apresentou condições precárias, com professores mal formados e adoecidos pela desvalorização do seu trabalho, pelas longas distâncias que percorrem diariamente e pela solidão no cotidiano escolar. Essa instituição, conhecida no século XX como escola rural, era esvaziada de conhecimentos sistematizados e permeada por práticas pedagógicas desarticuladas em relação à vida no campo. Todavia, já à luz do século XXI, buscou-se uma superação desse projeto de educação conformador, anunciando-se nas políticas públicas da Educação do Campo e Educação Especial, uma “escola comprometida com as lutas organizadas pela construção de novas relações sociais, para as escolas do campo e da cidade”. (Caiado & Gonçalves, 2013, p. 188).

Nesse sentido, concordamos com Rossato e Praxedes (2015): no processo de escolarização, os indivíduos não devem assimilar passivamente os conhecimentos transmitidos, mas, construir as suas identidades e formular um pensamento crítico a partir de um conjunto de relações

sociais que possibilite a formação de sujeitos em suas dimensões cultural, social, afetiva, cognitiva, profissional e de participação política.

O Decreto 7.352 (Brasil, 2010) faz menção ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, que também trata da importância da formação de professores do/no campo, entre os artigos 11 e 18. O PRONERA oferece formação superior a nível graduação (principalmente licenciaturas) e especialização *lato sensu* para as pessoas (professores ou não) pertencentes a assentamentos e comunidades camponesas, tais como as caixas, quilombolas, indígenas, etc. Importante destacar que a condição para participação da formação superior para professores é orientada a pessoas ligadas aos projetos de reforma agrária, suas comunidades camponesas e seus familiares, sendo necessário que essas pessoas comprovem seu vínculo com comunidades agrárias. Sobre o PRONERA, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (2020) destaca:

... o PRONERA forma educadores para atuarem nas escolas do campo; desde 2016 o tal dispositivo deixou de ser apenas um programa pontual e se tornou uma política pública de referência para outras políticas educacionais desenvolvidas no campo brasileiro; o PRONERA possibilitou a entrada coletiva de

jovens e adultos camponeses nas universidades públicas; O programa contribui para o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária. (MST, 2020, p. 1).

Dessa forma, o PRONERA destaca-se como um dos Programas mais significativos instituídos na história democrática no âmbito do Governo Federal voltado ao atendimento da Educação do Campo, uma vez que aponta para a formação profissional de professores articulada com cursos de educação de diversas universidades públicas.

### Da interface encontrada

Ao analisar quatro documentos legais a respeito da Educação Especial e da Educação do Campo, identificamos uma preocupação dos Poderes Legislativo e Executivo em assegurar uma boa formação para os professores do campo, que trabalham com alunos com ou sem deficiência. Os documentos analisados, de maneira geral, deixam claro o apoio pedagógico aos estudantes, que é dado por meio de formação inicial e continuada de qualidade a seus professores. Aqui, vale destacar o sentido de qualidade na educação é baseado nos cinco aspectos delineados por Gatti (2016): (i.) a educação não é técnica, tecnológica ou formal, mas cultural; (ii.) o papel docente é *absolutamente* central no processo

educativo; (iii.) o núcleo de todo e qualquer processo educativo é a formação para a autonomia dos estudantes; (iv.) a população é heterogênea, logo, é preciso respeitar a multiculturalidade inerente aos espaços educativos; e (v.) as práticas institucionalizadas determinam parte da formação docente, portanto, da formação discente, por isso devem favorecer a promoção de valores, de atitudes e conhecimentos que, ao mesmo tempo, congreguem a heterogeneidade e promovam a diversidade.

Nesse sentido, quando bem qualificado, um profissional docente pode beneficiar a comunidade escolar, pois se torna conhecedor e consciente de seus direitos e deveres, além de estar ciente da totalidade social. Com isso, pode transformar uma comunidade por meio de suas ações educativas, despertando o senso crítico de seus estudantes bem como de todos que participam da vida escolar. Assim, o direito a uma formação inicial e continuada de excelência para os professores do campo, que atendem alunos com ou sem deficiência requer, sobretudo, a garantia constitucional do cumprimento de seu direito como cidadão.

Para tal, o respeito à diversidade encontrada no trato das questões sociais, culturais, políticas e econômicas do campo devem ser consideradas pela sociedade e

seus gestores, no intuito de trazer condições de acesso e mitigação das distorções históricas observadas nas duas modalidades de ensino (Educação Especial e Educação do Campo), como o preconceito, a exclusão, a segregação, a negação de direitos e o desrespeito às diferenças e às particularidades de cada pessoa residente no campo, com ou sem deficiência.

Palma e Carneiro (2017) ressaltam que essas duas modalidades de ensino tiveram um histórico de desatenção e exclusão, pois, mesmo sendo considerado um direito social, o acesso ao apoio especializado foi negado por muitas gerações. “No caso das pessoas com deficiência”, explicam os autores, “a segregação ocorreu devido a um olhar de incapacidade desses sujeitos e, no caso da população do campo, o desinteresse foi causado pela visão do campo como um lugar arcaico, de atraso, onde não aconteceria o desenvolvimento”. (Palma & Carneiro, 2017, p. 31). Um detalhe significativo que envolve a Educação Especial e a Educação do Campo é a ausência de produção de conhecimento na área (Caiado & Meletti, 2011; Caiado & Gonçalves, 2013; Palma & Carneiro, 2017).

Assim, a documentação investigada demonstra preocupação com a qualidade

da formação docente, pois reconhece que nela está boa parte das possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência e da transformação das comunidades em que atua. No entanto, não encontramos nada, nos documentos analisados, a respeito de como essa perspectiva formativa deve ser tratada pelas instituições de ensino superior. Além disso, também não encontramos nada sobre planos de carreira ou valorização profissional, embora seja recorrente a ideia de que os docentes devem se aprimorar constantemente. O que há nos documentos é alguma premissa de um melhor ambiente de trabalho, com salas, bibliotecas e materiais didáticos.

Por fim, ainda que não faça parte do escopo do artigo, acreditamos na importância dos programas da Educação do Campo como o PRONERA. Isso porque essa política beneficia a todos os estudantes, incluindo aqueles que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Vimos, com Souza (2020), que o PRONERA remete para um processo de inclusão das populações do campo em relação ao direito de acesso à educação no lugar em que as pessoas residem, atuando na permanência e desenvolvimento de escolas no campo e pelo cumprimento da Constituição Brasileira, no que concerne à garantia do

direito social à Educação, em vista de atender os diversos setores da sociedade.

### **Considerações finais**

A inquietação inicial a respeito da interface entre as políticas da Educação Especial e Educação do Campo sobre a formação de professores nos levou a uma análise de documentos importantes sobre as duas modalidades de ensino. Vimos, expressa nos textos legais, a preocupação com a qualidade da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento de alunos, com ou sem deficiência, residentes no campo ou na cidade. Contudo, para além das particularidades da Educação do Campo, é preciso considerar que esta, na interface com Educação Especial, agrega as especificidades das pessoas que vivem e trabalham no campo e com ela um leque de riquezas historicamente herdadas de conhecimentos, atividades culturais e modos de vida. Por isso, concordamos com Caiado, Martins e Antônio (2009, p. 628) quando afirmam que a educação precisa ser orientada por um saber vivo “... e a construção sistematizada é humana, onde os saberes dos alunos seriam ponto de partida para dimensões que ampliassem a curiosidade e o prazer de conhecer e interferir no mundo”. Com isso, entendemos que a formação inicial e

continuada docente deve se aliar à construção de um trabalho educacional que considere a diversidade do alunado, com ou sem deficiência, que vive no campo.

Vimos essa formação de qualidade sendo ofertada no âmbito do PRONERA. Por isso, pensamos que esse programa é essencial para conservação de uma formação superior inicial e continuada, principalmente para aqueles que habitam no campo. Trata-se de fruto de lutas históricas dos Movimentos Sociais ligados ao campo, de intelectuais ligados a instituições de ensino superior, professores, camponeses e agricultores, entre outros, em vista de garantir o direito social de acesso e permanência à educação. Nessa direção, a descontinuidade ou interrupção dessas políticas apontam para um processo de exclusão das populações do campo, no que diz respeito à manutenção do direito ao acesso à educação no lugar em que as pessoas vivem.

Cabe destacar que a inclusão faz parte justamente do processo de combater a exclusão. Dessa forma, não podemos encará-la como uma ficção ou algo romantizado, mas precisamos ter um olhar crítico quando pensamos em formação de professores que lecionam no campo para pessoas com ou sem deficiências. Isso requer um olhar diferenciado para os

problemas vistos nessa profissionalização como, por exemplo, a valorização do trabalho, além de melhores condições e salários. Devemos procurar uma integração entre os Movimentos Sociais do campo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, dos pequenos agricultores, dos sindicatos... e todos os envolvidos nos diálogos e embates de construção de políticas da educação que batalham pela conquista de direitos e pela transformação do *status quo* social. Para isso devemos ter como fundamento basilar uma formação de excelência para os profissionais da educação no campo, assim como devemos ampliar o acesso desses professores às qualificações dadas no âmbito das universidades, além de consolidar ainda mais programas educacionais como o PRONERA.

Ao final, observa-se uma necessidade de ampliação dos estudos que investiguem a formação inicial e continuada, bem como a prática docente dos professores que trabalham com estudantes com deficiência em escolas do campo pertencentes à rede pública. Com isso, almeja-se a garantia constitucional do cumprimento dos deveres e direitos como cidadãos.

## Referências

Aguiar, M. A. S. (2017). Políticas de currículo e formação dos profissionais da

educação básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. *Revista Espaço do Currículo*, 10(1), 49-61. <https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.32578>

Alves, J. S., Melo Júnior, A. L., & Caiado, K. R. M. (2018). Um olhar sobre as políticas públicas da Educação do Campo e Educação Especial à luz da pedagogia histórico-crítica. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, 8(23), 192-209. <https://doi.org/10.30612/eduf.v8i23.9454>

Baraúna, R. S. (2009). Formação de professores e educação do campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano. In M. C. Cunha. (Org.). *Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas* (pp. 286-309). Salvador: EDUFBA.

Caiado, K. R. M. (2009). Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. *Revista Educação Especial*, 22(35), 329-338. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>

Caiado, K. R. M., Martins, L. S., & Antônio, N. D. R. (2009). A Educação Especial em Escolas Regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educ.*, 9(28), 621-632. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3349>

Caiado, K. R. M., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 93-104. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>

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

Caldart, R. S. (2009). Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, 7(1), 35-64. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 161-171.

Gonçalves, T. G. G. L. (2014). *Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: Experiências do PRONERA* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Gonçalves, T. G. G. L., Rahme, M. M. F., & Rocha, M. I. A. (2018). Tendências das matrículas da educação especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). *Revista Interfaces da Educação*, 9(27), 465-488. <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.2968>

Jesus, D. M., & Anjos, C. (2012). Tecendo interfaces entre a educação especial e educação do campo: O cenário do Espírito Santo. In *I XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (pp. 12-27). Campinas.

Loureiro, A. D. T., Sá, M. A., & Selingardi, S. A. (2011). Interface da educação especial com a educação do campo: análise do censo escolar de quatro municípios paulistas. In *Seminário de estudos e pesquisa sobre educação do campo* (pp. 1-19). São Carlos.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U.

Martins, P. S. (2014). A política das políticas educacionais e seus atores. *Jornal*

*das Políticas Educacionais*, 8(15), 13-32.  
<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v8i15.35739>

Melo Junior, A. L., & Fortunato, I. (2018). Formação inicial e continuada de professores indígenas: teses e dissertações 2010 – 2017. *Revista Olhar de Professor*, 21(1), 47-57.  
<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.21i1.0004>

Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. (2011). Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Revista Em Aberto*, 24(85), 17-31.  
<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2483>

Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (2020, 19 de Abril). Oito razoes para defender o PRONERA. [Web log post]. Recuperado  
<https://mst.org.br/2020/03/18/oito-razoes-para-defender-o-pronera/>

Pasian, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2019). Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, 32, e104, 01-20. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>

Palma, D. T., & Carneiro, R. U. C. (2017). Atendimento educacional especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. In K. R. M. Caiado (Org.). *Educação especial no campo* (pp. 15-50). Uberlândia: Navegando Publicações.

Rossato, G., & Praxedes, W. (2015). *Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia*. São Paulo: Editora Loyola.

Saviani, D. (2011) Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Revista Poiesis Pedagógica*, 1(9), 07-19.  
<https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>

Saviani, D. (2012). *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2013) Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. *Revista Perspectiva*, 15(31), 185-209.  
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p185>

Souza, J. F. (2012). *Prática pedagógicas e formação de professores*. Recife: EDUFPE.

Souza, M. A. (2020). Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. *Educação em Revista*, 36, e208881.  
<https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208881>

#### Documentos legislativos brasileiros

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

Brasil. 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>

Brasil. (1998). Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações de Currículos: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. (1ª ed.). Brasília: Imprensa Oficial.

Brasil. (2001). Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) (2001, 11 de setembro). Diretrizes nacionais para a educação especial para na educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília: Presidência da República.

Brasil. (2008a). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. (2008a, 01 de janeiro). Diário Oficial da União, Brasília: Presidência da República.

Brasil. (2008b). Resolução nº 2. (2008b, 28 de abril). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília: Presidência da República.

Brasil. (2010). Decreto nº 7.352. (2010, 4 novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: Presidência da República.

Decreto nº 7.611. (2011, 17 de novembro). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Presidência da República.

Brasil. (2015a). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC/CNE.

Brasil. (2015b). Resolução CNE/CP nº 2. (2015b, 1 de julho). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília: Presidência da República.

Brasil. (2019a). Resumo técnico - Censo da educação básica 2018. (2019a, 2 de Janeiro) Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2019b). Decreto nº 9.465. (2019b, 2 de janeiro). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília: Presidência da República.

---

<sup>i</sup> Claro que há vários outros documentos que tratam sobre formação de professores e educação que não foram trazidos para análise por não tratarem especificamente da interface proposta. Temos, por exemplo, a Política Nacional de Formação de Professores (decreto nº 8.752/16) que apenas menciona o estímulo de projetos para formação de profissionais do magistério para a Educação Especial e a Educação do Campo. Outro exemplo de política importante é o Plano Nacional de Educação (lei nº 13.005/14), sendo mencionada como estratégia, na meta 15, a implementação de “programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial”.

<sup>ii</sup> O termo “portador de deficiência” não é mais usado, tendo sido utilizado “pessoa com deficiência” (Brasil, 2015).

<sup>iii</sup> Da mesma forma, o termo “portador de necessidade especial” foi preterido pela ideia de “pessoa com deficiência” (Brasil, 2015).

<sup>iv</sup> Em tempo, durante a produção desta pesquisa, o Ministério da Educação publicou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, acrescentando novas determinações.

<sup>v</sup> 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 (Brasil, 2008b, p.11).

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 05/05/2020

Aprovado em: 22/05/2020

Publicado em: 03/07/2020

Received on May 05th, 2020

Accepted on May 22th, 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

Arlindo Lins de Melo Júnior



<http://orcid.org/0000-0003-2391-4772>

Ivan Fortunato



<http://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

Jackeline Silva Alves



<http://orcid.org/0000-0002-3638-0899>

Teresa Cristina Leança Soares Alves



<http://orcid.org/0000-0003-0607-7968>

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

APA

Melo Júnior, A. L., Fortunato, I., Alves, J. S., & Alves, T. C. L. S. (2020). Interface das políticas da Educação Especial e Educação do Campo sobre a formação de professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e9113. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9113>

ABNT

MELO JÚNIOR, A. L.; FORTUNATO, I.; ALVES, J. S.; ALVES, T. C. L. S. Interface das políticas da Educação Especial e Educação do Campo sobre a formação de professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e9113, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9113>